

Sincronía

Revista electrónica de Filosofía, Letras y Humanidades

Año XXIX
Número 87
Enero-junio
2025



UNIVERSIDAD DE
GUADALAJARA

Red Universitaria e Institución Benemérita de Jalisco

Revista Sincronía, año XXIX, núm. 87, enero-junio 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Filosofía y Departamento de Letras del CUCSH. Av. José Parres Arias #150, Edificio H, 4° piso; San José del Bajío, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México, tel. 3819-3388, <http://sincronia.cucsh.udg.mx/index.htm>. Editor responsable: Nicolás M. Medina García: nicolas.medina@csh.udg.mx. Directores: Raúl E. Rodríguez Monsiváis sraul.rmonsivais@academicos.udg.mx y Francisco Javier Ponce Martínez: francisco.pmartinez@academicos.udg.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: 04-2024-052914260800-102, otorgado por el Instituto Nacional del derecho de Autor; ISSN Internacional: e-1562-384X, otorgado por Centre International de l'ISSN, 45 rue de Turbigo, C.P. 75003, París, Francia, Tels: +33 1 44 88 22 20. Responsable de la última actualización de este número: Nicolás M. Medina García, Departamento de Filosofía del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Av. José Parres Arias #150, Edificio H, 4° piso; San José del Bajío, C.P. 45132. Zapopan, Jalisco, México, tel. 3819-3377. Fecha de la última modificación: 28 de diciembre de 2024, con un peso de archivo de 16.3 MG.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan la postura del editor de la publicación. Todos los artículos son de creación original del autor, por lo que esta revista se deslinda de cualquier situación legal derivada por plagios, copias parciales o totales de otros artículos ya publicados y la responsabilidad legal recaerá directamente en el autor del artículo.

Los artículos publicados, así como los contenidos e imágenes incluidos en la publicación de la revista, quedan bajo los lineamientos de la [Licencia Creative Commons, Atribución-No comercial 4.0 Internacional](#)

A todos nuestros lectores y colaboradores:

El equipo editorial de la revista *Sincronía* agradecemos a quienes a pesar de la distancia, hicieron posible este trabajo, especialmente a Florencia Bottazzi y a Enzo Menestrina, con la colaboración de Victoria Torres, por su valiosa cooperación y voluntad para coordinar los trabajos editoriales de esta sección y elaborar la presentación de dicha sección.

Atentamente:
Revista Sincronía.

***La guerra de Malvinas* del campo de batalla al campo cultural latinoamericano de las últimas décadas**

Aunque la forma de abordar la Cuestión Malvinas del '82 a la actualidad nos separe y nos una como sociedad, es evidente que el tema interpela a todos. El arte no ha dejado nunca de responder a dicha interpelación con lo que podría afirmarse que Malvinas fue y sigue siendo un indiscutible disparador y productor de cultura. Así, a más de 40 años de la guerra, y con un ya creciente e ininterrumpido número de obras, manifestaciones y representaciones de distinto tipo y alcance, podríamos incluso pensar en la posibilidad de armar una historia cultural de la Argentina que tomara como hilo conductor el tópico de Malvinas.

Esta historia pondría además en evidencia que, aunque siempre únicas y originales, cada una de estas memorias culturales sobre el conflicto es parte de un sólido entramado colectivo en el que no solo hay confluencia de distintos tiempos –baste mencionar, por ejemplo, cómo los artistas jóvenes refieren en sus trabajos a textos ya canónicos sobre esta guerra del Atlántico Sur–, sino también de distintos espacios, que, a través de esas cuatro décadas, han ido trascendiendo el arco que va de las islas al continente y viceversa para empezar a cruzar las fronteras nacionales y desde allí, agrandar su espectro de reflexión e intervención.

El simposio sobre Malvinas en el marco del XI Congreso Internacional Orbis Tertius de la Universidad Nacional de La Plata y ahora esta publicación en la revista *Sincronía* de la Universidad de Guadalajara son contundentes muestras de ello.

Victoria Torres (*Universität zu Köln*)

Este dossier es resultado de un diálogo constante y extendido hace ya varios años con distintos colegas y que, gracias a diferentes avatares, pudo confluir en la organización del primer simposio dedicado a la guerra de Malvinas -o guerra del Atlántico Sur- en el *XI Congreso Internacional Orbis Tertius*, realizado los días 24, 25 y 26 de abril del 2024 en la ciudad de La Plata, Argentina.

La complejidad de los procesos de oficialización de la memoria se refleja de manera elocuente en este episodio histórico. A 41 años del conflicto bélico en el Atlántico Sur, la abundante y diversa producción sobre la guerra de Malvinas evidencia la tensión inherente a la construcción de “una” memoria oficial. Las representaciones de la guerra oscilan entre extremos opuestos: desde su exaltación como una gesta patriótica hasta su condena como una guerra absurda, instrumentalizada para perpetuar la dictadura cívico-militar. No obstante, a la luz de las reflexiones compartidas en este simposio, resulta más preciso hablar de polos en constante transformación y expansión, ya que la memoria social de Malvinas trasciende cualquier intento de reducción simplista.

Este episodio también desborda los géneros artísticos tradicionales, manifestando su ubicuidad en diversos soportes que rozan “lo heterogéneo” (Cornejo Polar, 1982), desde la literatura –con una creciente producción en literatura infantil-juvenil–, pasando por la música, la fotografía, el cine, hasta el arte callejero. En este campo de tensión constante, las memorias de la guerra de Malvinas destacan por la intervención de distintas identidades y colectivos que se constituyen en auténticos “emprendedores de la memoria” (Jelin, 2002), ampliando los límites de los marcos de escucha sociales. Un ejemplo es la actividad constante de los excombatientes en las instituciones educativas cada 2 de abril y, más recientemente,

el reconocimiento de algunas mujeres veteranas y la emergencia de sus memorias en materiales educativos, audiovisuales y literarios.

A lo largo del simposio, que se desarrolló en dos días -y cuya temática se articuló en los denominados *artivismos*¹ se pusieron en diálogo más de veinte ponencias que abordaron, al menos someramente, algunas de estas cuestiones. Debido a la cantidad de trabajos presentados, los tiempos de exposición alcanzaron, como destellos, a iluminar distintas zonas de investigación e indagación. Lo que resultó suficiente para descubrir similitudes y conexiones incluso con trabajos que abordaban materialidades diversas. Así, las limitaciones de tiempo, propias de este tipo de eventos, incentivó a continuar los diálogos: en las pausas de café, en la cena de camaradería e incluso en los intercambios post congreso insistía la necesidad de materializar este encuentro en un proyecto escritural.

Estos aportes buscan condensar y expandir por otras vías el intercambio que tuvo lugar en el simposio. De tal forma, se observará que todos los artículos dialogan entre sí ya sea porque abordan una materialidad específica de las representaciones de la guerra –el teatro, el cine, la literatura, los testimonios– y sus cruces; o bien por el aparato teórico-conceptual que construyen para problematizar la Cuestión Malvinas y la guerra en particular.

Algunos estudios dan cuenta de una serie de abordajes diversos de la guerra de Malvinas, poniendo el acento en aquellos textos o soportes que marcan alternativas, clausuran ciclos u exploran recursos atípicos, ampliando sin cesar el espacio de la representación. Esas variaciones pueden operarse tanto a niveles discursivos como temáticos, y ponen en juego diversas expresiones genéricas, que apelan alternativamente al

¹ Desde hace algunos años sociólogos y filósofos críticos de arte y de literatura (Laddaga, Ludmer, Bourriaud, Forster, Garrañuño, García Canclini, etc) han debatido acerca del estatuto del arte contemporáneo, volviendo comunes, entre otras, categorías tales como arte “relacional”, “postdisciplinario”, “poscrítico”, “literaturas postautónomas” o “literaturas inespecíficas”. Con estas nomenclaturas se ha intentado explicar un fenómeno de desautonomización del arte y de la literatura representativo del nuevo milenio que si por un lado incluye la mezcla, la hibridez, el uso de material ya hecho, la relación de contigüidad con el entorno de imágenes y sonidos, los diálogos interartísticos y la impronta de la cultura digital, supone también junto a una retracción de la ficción y la emergencia de la empresa colectiva y colaborativa, algunas formas diferentes de intervención en el espacio social. En definitiva, cuando decimos “activismo artístico”, se ha de considerar como la síntesis práctica de una multiplicidad: no es un estilo, ni una corriente, ni un movimiento” (RcS, 2012: 43). Para sintetizar el punto de confluencia entre ambos planos suele usarse también el neologismo *artivismo*.

testimonio, la ficción, la retórica espectral, la novela de reconstrucción histórica, la autobiografía o la crónica. Es lo que M. A. Semilla Durán analiza en su texto “Armando el rompecabezas”.

En diálogo con ello, la guerra de Malvinas también puede ser leída como acontecimiento disparador de preguntas y claves de lectura más amplias. Es lo que abordan, desde distintos puntos de partida, los trabajos de Laura Codaro y César Camacho. La primera presenta algunas notas sobre la narrativa de la guerra de Malvinas para leer las representaciones literarias de un suceso contemporáneo argentino más próximo: la tragedia de Cromañón (2004)². Por su parte, Camacho pone en diálogo el discurso periodístico de Fernando del Paso en *El va y el ven de Malvinas* (2012) a partir de la conceptualización de Evodio Escalante (1978) de *espirales necrógenas*.

También dentro del campo de las narrativas mediáticas, Gago repara en una revista de amplia circulación durante el período de la guerra y de apoyo explícito con el gobierno dictatorial de turno: la revista *Para Ti*. En vistas de la vacancia de estudios de la memoria de Malvinas en este *corpus*, Gago articula categorías de la sociosemiótica y del análisis del discurso para pensar la conmemoración del conflicto bélico del Atlántico Sur en esta revista en la inmediata posguerra (1983-1984).

Florencia Bottazzi realiza un trabajo de revisión sistematizada para identificar las recurrencias y puntos problemáticos en la enseñanza de Malvinas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional n° 26.206 (2006) en la que se indica la transversalidad de la Cuestión Malvinas en todos los niveles de enseñanza del país. A partir de indagar la literatura académica especializada, reconstruye un campo marcado por la tensión entre las memorias locales, la preeminencia de la guerra y la presentación de los materiales educativos para abordar este tópico.

En esta dirección, el trabajo de Ayelén Bayerque en coautoría con Ricardo Dubatti también explora la relación de las infancias y juventudes contemporáneas con Malvinas, esta

² Incendio del local bailable República de Cromañón, ubicado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que dejó como saldo 194 muertos y más de mil heridos.

vez a través del teatro y la literatura, estableciendo un diálogo con la labor de Mora Hassid, quien se dedica a recuperar las voces teatrales vinculadas con Malvinas. El primer trabajo es un acercamiento, de carácter comparativo, es decir, atento a fenómenos de convergencia pero también de divergencia, entre el teatro y la literatura destinadas a las infancias y juventudes en las que se narra o se pone en escena Malvinas. El segundo analiza *Voces de Malvinas* (2022), de Lucía Laragione en búsqueda de las voces femeninas que atienden al contexto político-memorial tanto en la escritura de la obra como la expectación de la misma. Así, el artículo sostiene que el gesto estético-político de la obra consiste en preguntarse por las mujeres y evidenciar su exclusión de la historia de Malvinas, en todas sus acepciones: la causa, las islas y la guerra.

Bajo esta perspectiva, desde hace algunos años se ha logrado visibilizar el rol protagónico de las mujeres en Malvinas desde el plano del testimonio, crónicas o análisis del discurso. Pero nada se ha dicho sobre la literatura argentina o sobre la historieta, que tienen como protagonistas a personajes femeninos y disidencias sexuales que pueden ser examinados desde distintas ópticas. En tal sentido, el trabajo de Enzo Menestrina explora y analiza el concepto de “Literatura divergente” en un *corpus* minoritario de textos literarios – publicados entre 2018 y 2023– con perspectiva de género sobre el conflicto bélico del Atlántico Sur. Asimismo, el artículo de Néstor Borquez sistematiza cómo aparece representada en la historieta argentina la relación de las mujeres con la temática Malvinas particularmente en la novela gráfica *Un fuego desconocido* (2023).

Mirta Amati y Laura Kaplan se centran en el estudio de las memorias de los centros de veteranos y sus recientes museos en Florencio Varela y Quilmes, en colaboración con la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Desde esta perspectiva, analizan cómo la selección de objetos y la construcción de archivos contribuyen a la creación de narrativas para construir memoria. Dicho acercamiento a los “emprendedores de la memoria” permite captar un proceso complejo, marcado por disputas y sentidos antagónicos.

Atendiendo a la emergencia del plano audiovisual y su plena articulación con el concepto de *artivismos* se suman tres trabajos en este volumen que abordan las narrativas

audiovisuales de Malvinas con especial atención en las memorias emergentes. El trabajo de Verónica Perera que –a partir de la noción de *montaje* que Didi-Huberman (2015) toma de Benjamin y de *estética de cuidado* que Mihaela Mihai (2022) desarrolla para estudiar las memorias de la violencia estatal– realiza un análisis comparativo entre los documentales *Las Aspirantes* de Gretel Suarez (2018) y *Nosotras también estuvimos* de Federico Strifezzo (2021) resaltando los vínculos entre voces femeninas, memorias feministas, trabajo de cuidado y creaciones estéticas sobre la guerra de Malvinas.

Por su parte, Luciana Caresani –a partir de una perspectiva crítica e interpretativa– examina el *film Telma, el cine y el soldado* (2022) de Brenda Taubin y propone no solo abordar las formas del recuerdo y la imaginación sobre la guerra en el presente, sino también pensar al cine contemporáneo como espacio y dispositivo que vehiculiza distintos modos de afectos en la comunidad.

Finalmente, el trabajo de Pablo Gullino aborda el *film Exilio de Malvinas* de Federico J. Palma (2012), destacado por abordar el testimonio de los isleños. Gullino reconstruye cómo estas narraciones subalternas –que profundizan los ejes de la disputa de soberanía, la ocupación británica y la pesca indiscriminada– entran en relación dialéctica con las narrativas imperantes del conflicto bélico, produciendo nuevos entramados en la complejidad de la Cuestión Malvinas.

Por último, queremos agradecer a todos los que hicieron posible este proyecto y quienes permitieron que los frutos de este trabajo colectivo florezcan en gran magnitud. Gracias, entonces, a toda la organización del *XI Congreso Internacional Orbis Tertius* encabezada por Teresa Basile, Miriam Chiani y Gloria Chicote. A nuestros queridos ponentes por sus valiosos aportes. A nuestras invitadas especiales: Victoria Torres y María A. Semilla Durán. A César Camacho por ser un nexo entre estas producciones y la revista *Sincronía*. Asimismo, agradecemos enormemente al equipo editorial de *Sincronía* por las gestiones, el espacio otorgado y el impecable trabajo de edición: Francisco Javier Ponce Martínez y Nicolás Manuel Medina García.

Florencia Bottazzi (CONICET-UNLP) y

Enzo Matías Menestrina (UNLP)

Diciembre, 2024

Nota editorial dossier

Libertad y conocimiento en Spinoza: ¿Por qué el ser humano no escapa a su propia concepción del libre albedrío?

Freedom & Knowledge on Spinoza: Why does the human being not escape their own conception of free will?



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.1.25a

Arturo Rojas Alvarado

Universidad de Costa Rica

(COSTA RICA)

CE: arturo.rojasalvarado@ucr.ac.cr

<https://orcid.org/0000-0002-2085-9889>

Recepción: 07/07/2024 Revisión: 22/09/2024 Aprobación: 17/10/2024

Resumen.

El presente escrito aborda una respuesta a la pregunta “¿Por qué el ser humano no escapa a su propia concepción del libre albedrío?” desde el pensamiento de Baruch Spinoza. Para esto, se plantea la concepción spinoziana de libre albedrío como conocimiento inadecuado, la concepción verdadera de libertad y, así, responder a la condición que impide que el ser humano escape a aquella concepción inadecuada de libertad, la cual es propiciada por las instituciones en las que vivimos con una intención de servidumbre.

Palabras clave: Libertad. Spinozismo. Libre albedrío. Determinismo.

Abstract:

The present paper addresses a response to the question “Why does the human being not escape their own conception of free will?” from the perspective of Baruch Spinoza’s thought. For this, it presents Spinoza’s conception of free will as inadequate knowledge, the true conception of freedom, and thus responds to the condition that prevents the human being from escaping this inadequate conception

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Rojas, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Rojas, A. (2025). Libertad y conocimiento en Spinoza: ¿Por qué el ser humano no escapa a su propia concepción del libre albedrío? *Revista Sincronía*. XXIX(87). 3-11
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.1.25a

of freedom, which is perpetuated by the institutions in which we live with an intention of servitude.

Keywords: Freedom. Spinozism. Free will. Determinism.

[...] *a fin de que luchen por su esclavitud,
como si se tratara de su salvación* [...]

-Spinoza, Tratado teológico-político

La cuestión del libre albedrío recorre gran parte de la obra de Baruch Spinoza, desde su *Ética* hasta el *Tratado teológico-político* (TTP) y su correspondencia. Dicha cuestión resulta crítica en su época, en gran parte por su vinculación con la teodicea, el fatalismo, la responsabilidad del ser humano de sus actos o los límites del alcance del poder de Dios, por señalar algunas implicaciones. Spinoza, al defender una concepción ontológica determinista, entraba en contraposición con lo que podría considerarse libre albedrío, lo cual sumaba al listado de aspectos polémicos que recaían sobre su reputación.

Realmente la creencia en el libre albedrío parece haber calado fuertemente en la concepción popular influenciada por el cristianismo. Podría decirse que el ser humano vive su cotidianidad considerando que sus acciones son indeterminadas y que decide de manera espontánea y deliberada lo que hará seguidamente, o bien, que la consecución de sus planes solo depende de la fuerza de su voluntad.

Al respecto, Spinoza se posiciona como opositor de la noción vulgar de libre albedrío, pues no la considera como la sola autonomía de la voluntad (E2p35s), sino que la vincula a un problema de la adecuación del conocimiento de quien cree ser libre.

Para comprender esto, es preferible primero mencionar aspectos del determinismo de su noción ontológica. Esta es propuesta desde la primera parte de la *Ética*, donde se establece que únicamente Dios, como ente absolutamente infinito (E1def6), es causa libre, “pues solo Dios existe en virtud de la sola necesidad de su naturaleza [...] y actúa en virtud de la sola necesidad de su naturaleza” (E1p17c2).

Esta libertad, que consiste en actuar según la sola necesidad de su naturaleza divina, no implica que Dios sea causa libre por tener una voluntad fluctuante (E2p3s), sino porque actúa necesariamente según sus propias leyes y no coaccionado por otro¹ (E1p17).

Considerando a Dios como única causa libre, Spinoza llega a demostrar que “En la naturaleza no se da nada contingente, sino que todas las cosas son determinadas a existir y a operar de cierto modo en virtud de la necesidad de la naturaleza divina” (E1p29). Lo cual no da lugar para concebir un libre albedrío humano.

Por esto es comprensible que Spinoza se refiera a la noción de libre albedrío como el ser “conscientes de sus acciones e ignorantes de las causas por las que son determinados” (E2p35s). Esto es explicado en la epístola a Schuller (Ep. 58), mediante la alusión a una piedra, la cual es lanzada y conoce únicamente su esfuerzo por conservar el movimiento y no la causa u origen de este.

Spinoza propone que la concepción de libre albedrío surge de las ideas inadecuadas de los seres humanos, precisamente resultando en un problema del primer género del conocimiento, siendo que se imagina ser libre ante la ignorancia de lo que determina (como es explicado a detalle en E3p2s).

Es así como el libre albedrío, considerado desde la concepción popular como una virtud (la autonomía de la voluntad indeterminada), resulta más bien en una dependencia y una impotencia, en cuanto sometimiento a ideas mutiladas que nos influyen. Así, creer en dicha concepción de libre albedrío resulta perjudicial, no solo en tanto el sujeto se ve afectado por ella, sino también en cuanto considera que es algo positivo cuando realmente es perjudicial.

En este escenario el fantasma fatalista del determinismo aparece, pues podría creerse que el ser humano está destinado a someterse pasivamente a la imponente necesidad de la naturaleza. Mas como contrapropuesta spinoziana se postula una noción de libertad acorde con su sistema, la cual desarrolla principalmente en su quinta parte de la *Ética*, denominada *De la potencia del intelecto, o sea, de la libertad humana*.

¹ Considérese aquí a las definiciones de *libre* y *coaccionado* (E1def7).

Esta propuesta tiene como fundamentales las definiciones de actuar y padecer, principalmente el actuar u obrar, que implica que seamos causa adecuada, i.e. que “de nuestra naturaleza se sigue algo, [...] que puede ser entendido cara y distintamente” (E3def2). Nuevamente, no se concibe el actuar como ser causa indeterminada de algo.

Pero como sujetos nos encontramos inevitablemente afectados por una multiplicidad de cosas (E4p4), que superan infinitamente nuestro esfuerzo por preservar en nuestra existencia (E4p3)². Al ser que, si la creencia en el libre albedrío consiste en desconocer las causas, la multiplicidad de estas y la fuerza de los afectos (i.e. la servidumbre humana, según el título de la cuarta parte) nos dificultan un conocimiento completamente adecuado.

Por lo que sugiere el esfuerzo por tener mayor potencia sobre los afectos y en lugar de padecer, actuar (E5p6). Esto mediante la potencia del intelecto en el conocimiento adecuado, por el tercer género de conocimiento³, del que “surge necesariamente el amor intelectual a Dios” (E5p32c), mediante el cual se participa de la eternidad (E5p33) y conlleva, no un mero afecto de alegría, sino “un estado de consciencia de plenitud, de *beatitudo* o *gloria*” (Moya Bedoya, 1995, p. 167).

Aquí es posible una vinculación con el capítulo IV del *TTP*, donde se refiere a la naturaleza del bien supremo como dependiente exclusiva y enteramente del conocimiento y amor a Dios⁴, implicando el conocimiento de las cosas naturales (*TTP*, IV, G60). Desde esta perspectiva, Spinoza plantea la ley divina como innata y acorde a esta forma de vida:

[...] sólo cumple la ley divina quien procura amar a Dios, no por temor al castigo ni por amor a otra cosa, [...] [sino] porque sabe que el conocimiento y el amor de Dios son el bien supremo. (*TTP*, IV, G60)

De esta forma, la libertad spinoziana se vincula al sumo bien, mediante el potenciamiento del intelecto que permite disfrutar de la beatitud, la cual es la virtud misma y nos permite coacer nuestras concupiscencias (E5p42).

² También en E4A32.

³ Identificado con la *ciencia intuitiva* definido como el “conocimiento [que] procede desde la idea adecuada de la esencia formal de ciertos atributos de Dios, hacia el conocimiento adecuado de la esencia de las cosas” (E2p40s2).

⁴ Análogo a E4p28.

Esto es puesto en contraposición a la convicción del *vulgus* según Spinoza, conforme a lo planteado en E5p41s:

1. Creen que la libertad es vivir según el impulso del cuerpo (obedecer la lujuria), y que esta libertad se cede para vivir conforme a la ley divina.
2. Esta cesión de libertad responde tanto: 2.1.) A la esperanza de que el sacrificio conlleve un premio tras la muerte; 2.2.) al miedo que prevé un castigo por no vivir según la ley divina.
3. Por ende, sin esperanza y miedo vivirían según el impulso de su lujuria y a lo que dicte la fortuna, y no por autonomía de la razón.

Aquí la crítica spinoziana es identificada: en el punto 1 se desvincula la libertad y la ley divina, y se concibe la libertad como rendición a los impulsos corporales y no como potencialidad del intelecto. Por otro lado, la ley divina, concebida como innata por Spinoza, permite no considerarla una orden extrínseca a la naturaleza del sujeto, a la cual deba obedecer en contra de sus impulsos naturales.

Así, “esa famosa libertad humana, que todos se jactan de tener” (Ep. 58) que consistía en creerse agente indeterminado, se vuelve una lucha constante para no ceder al impulso. Mientras que en la propuesta spinoziana no hay una cesión de la libertad para vivir conforme a la ley divina, sino al contrario, la libertad y el vivir conforme a la ley divina se implican. Con esto, “nadie goza de la beatitud por haber coercido los afectos, sino que, por el contrario, la potestad de coacer las concupiscencias surge de la beatitud misma” (E5p42s).

Además, pasiones como la esperanza y el miedo (puntos 2 y 3) no son el fundamento ni para la libertad ni la beatitud en Spinoza, pues no encuentran lugar, siendo que el disfrute de estas últimas no está puesto en un objeto de incertidumbre⁵, sino en Dios. Pero concebir el bien supremo en el *amor intellectualis Dei* le parece vano al sujeto carnal, pues no comprende más allá de su satisfacción inmediata (TTP, IV, G61)⁶.

⁵ Considerando las definiciones de *esperanza* y *miedo* (E3Daf 12 y 13) y de *fluctuación de ánimo* (E3p17s).

⁶ Así también es comprensible desde E4p17, pues el sujeto carnal erróneamente considera contingente la utilidad del conocimiento adecuado y se deja coacer por cosas presentes.

Esto permite acercarnos a la respuesta sobre por qué el ser humano no escapa a su propia concepción del libre albedrío, pues existe una distancia entre esta y el conocimiento adecuado como proyecto hacia el sumo bien.

Esta distancia se encuentra especialmente en E5p28, donde se establece que el deseo por conocer por el tercer género no puede surgir del primer género. De este modo, el sujeto que concibe como veritativo al libre albedrío, lo concibe inadecuadamente desde la imaginación, y desde dicha concepción no puede surgir el deseo de la verdadera libertad, la cual se alcanza desde la ciencia intuitiva como fuente del amor intelectual a Dios (E5p32c)⁷.

Así, quien cree en el libre albedrío está limitado por su propia incapacidad de reconocer su condición. Siendo que si el libre albedrío procede de un conocimiento mutilado o inadecuado es precisamente porque no puede comprender que se encuentra determinado, por lo cual, su condición implica precisamente el desconocer lo que le permitiría liberarse de ella.

Como se señala en E1A el desconocimiento de las causas lleva a creer que todo está diseñado según una voluntad divina análoga a la humana, a la cual se debe venerar, dando lugar a la superstición y la imaginación de causas finales en la naturaleza.

El fundamento del problema de la teodicea llevó a poner en duda esta concepción de la divinidad, pero:

[...] les fue más fácil poner esto entre otras cosas desconocidas, cuyo uso ignoraban, y mantener así su actual e innato estado de ignorancia, que destruir toda aquella fábrica y excogitar otra nueva. De ahí que sostuvieran como cierto que los juicios de los dioses superan con mucho el alcance humano. Esto, sin duda, habría sido la única causa de que la verdad hubiese permanecido eternamente oculta para el género humano. (E1A)

Se comprende así que, partiendo de la base de un conocimiento inadecuado, es imposible construir una idea adecuada de la naturaleza. Mientras que, como afecto, tampoco se

⁷ De igual forma tampoco puede decirse que obra por virtud en cuanto lo hace determinado por ideas inadecuadas, sino en cuanto lo hace por ideas adecuadas (E4p23).

reprime por el solo conocimiento verdadero del bien y del mal (E4p14), pues “vemos lo que es mejor y seguimos lo peor” (E3p2s)⁸, y sea necesario un *estado de consciencia*⁹ conforme a algo que no provoque fluctuación de ánimo (i.e. Dios).

Señalado esto, a la pregunta sobre la dificultad de escapar a la creencia del libre albedrío, se puede dar una primera respuesta, la cual indica que no escapamos debido a que nuestra condición de ignorancia por la multiplicidad de cosas que nos afectan nos los impide.

Pero parece importante también hacer mayor referencia a la fluctuación de ánimo — especialmente a la esperanza y el miedo—, en la afirmación del libre albedrío humano, sobre los cuales ya se señaló que no tienen lugar en la concepción de libertad spinoziana.

Desde lo enumerado anteriormente referente a E5p41s, se comprende que se enajena al ser humano de su libertad y de su capacidad de actuar al ponerla en condición de incertidumbre o duda y, por ende, en fluctuación de ánimo. Quien conciba la libertad como irracionalidad y sometimiento a los impulsos del cuerpo, verá como deseable algo que lo sujete “como un caballo con un freno” (TTP, IV, G59).

Con lo anterior, se considerará natural un sistema de castigo y recompensa, para el sometimiento propio y el de los otros, y no deseará ni verá posible el constreñir las concupiscencias por la verdadera libertad. Más bien, esta última le resultará abrumadora y temible, pues no pondrá su salvación en un objeto externo y futuro, sino en su propia capacidad y potencia, por ende, bajo su responsabilidad.

Esto resulta óptimo para instaurar sistemas de control que se afiancen de la superstición de las personas. La instauración de nociones imaginarias como “*alabanza y vituperio, pecado y mérito*” (E1A) funcionan para constreñir tanto las concupiscencias de las personas carnales, como también el alcance de la verdadera libertad. Las instituciones, como

⁸ Así también señalado en el prefacio de la parte cuarta, en Ep17s y en la carta 58, vinculando en esta última a la memoria (también de naturaleza imaginativa, E2p18s) a la creencia en el libre albedrío: “creen, sin embargo, que son libres por la sencilla razón de que desean levemente algunas cosas y que ese deseo puede ser fácilmente reprimido por el recuerdo de otra cosa que nos viene frecuentemente a la memoria” (Ep. 58).

⁹ Continuando en la línea de lo ya señalado por Moya Bedoya (1995).

la eclesiástica, que detentan estos sistemas de control, van a perpetuar la creencia en un libre albedrío, para mantener los mecanismos afectivos de la superstición.

De alguna forma Spinoza reconoce en el sentido político la utilidad de estos mecanismos, lo cual es posible identificar en el *TTP* mediante la finalidad del texto bíblico en la obediencia (TTP, XIV, G178), así como en el *Tratado político* (TP), donde se considera al respecto:

Hemos demostrado, además, que la razón tiene gran poder para someter y moderar los afectos; pero hemos visto, a la vez, que el camino que enseña la razón es extremadamente arduo. De ahí que quienes se imaginan que se puede inducir a la multitud o a aquellos que están absortos por los asuntos públicos, a que vivan según el exclusivo mandato de la razón, sueñan con el siglo dorado de los poetas o con una fábula. (TP, I, §5)

De aquí que los sistemas políticos (incluido el religioso con pretensión de poder político) parecen presuponer la condición humana en su dificultad de regirse siempre por la recta razón y aun menos por la ciencia intuitiva (excelsa y rara¹⁰, E5p42s). En este sentido, puede decirse que estos sistemas raramente tienen la intención de erradicar la ignorancia, sino que la utilizan e incluso propician para poder mantener la servidumbre y, por ende, la obediencia. Así, prescriben normas “no con la razón, que no puede coacer los afectos [...], sino con amenazas” (E4p37s2).

De esta manera, como anexo a la primera respuesta a la pregunta sobre la incapacidad de escapar a la noción de libre albedrío, se puede agregar que existen instituciones interesadas en perpetuar la ignorancia que impide liberarse de este, “a fin de que luchen por su esclavitud, como si se tratara de su salvación” (TTP, *Præf.*, G7).

¹⁰ Una propuesta spinozista, tal vez más atemperada, consiste en que “soportaremos con ánimo ecuánime las cosas contrarias a lo que la norma de nuestra utilidad postula si somos conscientes de haber cumplido con nuestro deber y de que no hemos podido ampliar la potencia que poseemos hasta el punto de haber podido evitarlas, y de que nosotros somos una parte de la naturaleza total cuyo orden seguimos” (E4A32).

A modo de conclusión, se puede comprender que en Spinoza la función del conocimiento resulta central en la relación antagónica entre su noción de libertad y la creencia popular en el libre albedrío. Este último se encuentra fundado en un conocimiento inadecuado de las determinaciones de la naturaleza, por lo cual deriva en su padecimiento y una condición de servidumbre. Mientras tanto, la libertad verdadera resulta precisamente en lo opuesto, el ser causa adecuada mediante el conocimiento de las determinaciones.

Esto también revela que la cuestión del conocimiento no está exenta de la cuestión política. Por eso, la referencia al *siglo dorado de los poetas* critica tanto las utopías de la razón, como reconoce también que la naturaleza humana, en cuanto “se guían más por el ciego deseo que por la razón” (TP, II, §5), implica una naturaleza afectiva que debe ser comprendida (TP, I, §1), pero que también puede ser objeto de manipulación política mediante el miedo. Por este motivo, de la libertad spinoziana no se deriva únicamente una liberación individual, sino que puede resultar colectiva, en cuanto libera de la manipulación política y religiosa que perpetua nociones inadecuadas como el libre albedrío, para someter los afectos de los súbditos respecto a la culpa, el pecado, la alabanza y el mérito.

Referencias

- Moya Bedoya, J. (1995). El *amor intellectualis Dei* spinociano. *Revista de filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 33, (81).
- Spinoza, B. (2020). *Correspondencia*. Guillermo Escolar editor.
- Spinoza, B. (2020). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trotta.
- Spinoza, B. (2018). *Tratado teológico-político*. Alianza.
- Spinoza, B. (2013). *Tratado político*. Alianza.

La metafísica: ciencia y sabiduría en el pensamiento de Alberto Magno¹

Metaphysics: Science and Wisdom in the Thought of Albertus Magnus



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.2.25a

José Luis González Rojo

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: jose.grojo@academicos.udg.mx

iD <https://orcid.org/0000-0001-9877-2102>

Recepción: 20/07/2024 Revisión: 17/09/2024 Aprobación: 10/10/2024

Resumen.

En la Edad Media, el estudio de la filosofía se restringía a las artes liberales, especialmente la dialéctica, y los temas teológicos se apoyaban en una filosofía cristiana, pero con fondo platónico gracias a pensadores como Agustín de Hipona o Anselmo de Aosta. Sin embargo, con la recepción del aristotelismo se inaugura una etapa de intensa discusión en torno a la nueva filosofía introducida por las traducciones de textos greco-árabes y judíos. En estas páginas revisamos ese proceso en lo que se refiere a la metafísica aristotélica, y nos centramos en la figura de Alberto Magno, a quien se suele dejar de lado ante la fama que adquirió su notable alumno, Tomás de Aquino. Estudiando distintas fuentes pretendemos responder a las preguntas: ¿Cuál fue el aporte de Alberto Magno para la aceptación de la metafísica aristotélica como ciencia? ¿En qué medida la síntesis del Doctor Universal hizo posible su vinculación con la teología? ¿Qué lugar le concede Alberto, respecto de los demás saberes, a la ciencia metafísica una vez precisado su objeto? Sostenemos, pues, que la lectura albertina de la metafísica aristotélica, que la presenta como ciencia y sabiduría, hizo posible su aceptación como un saber digno de estudio.

Palabras clave: Filosofía. Metafísica. Teología. Ciencia.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(González, 2025, p. __)

En lista de referencias:
González, J.L. (2025). La metafísica: ciencia y sabiduría en el pensamiento de Alberto Magno. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 12-51
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.2.25a

¹ Algunos pasajes de fuentes directas fueron traducidos por el autor de este artículo del latín al español, por lo que se incluyen tales pasajes en idioma original en notas a pie de página, y la traducción en el cuerpo del texto.

Abstract:

In the Middle Ages, the study of philosophy was restricted to the liberal arts, especially dialectics, and theological topics were based on a Christian philosophy, but with a Platonic background thanks to thinkers such as Augustine of Hippo or Anselm of Aosta. However, with the reception of Aristotelianism, a stage of intense discussion was inaugurated around the new philosophy introduced by the translations of Greek-Arabic and Jewish texts. In these pages we review this process as it relates to Aristotelian metaphysics, and we focus on the figure of Albertus Magnus, who is often left aside due to the fame acquired by his notable student, Thomas Aquinas. By studying different sources we aim to answer the questions: What was the contribution of Albertus Magnus to the acceptance of Aristotelian metaphysics as a science? To what extent did the synthesis of the Universal Doctor make possible his connection with theology? What place does Alberto give, with respect to other knowledge, to metaphysical science once its object has been specified? We maintain, therefore, that Albertine's reading of Aristotelian metaphysics, which presents it as science and wisdom, made possible its acceptance as knowledge worthy of study.

Keywords: Philosophy. Metaphysics. Theology. Science.

Introducción.

Es un lugar común la idea de que la edad Media en Europa fue un periodo de poco avance intelectual; idea muy difundida que se sujeta a la creencia, más o menos infundada, de que la primacía de la teología cristiana impedía el desarrollo de las ciencias humanas. Dicha idea está más bien fundada en una concepción un tanto anacrónica de la noción de ciencia entendida como ciencia positiva, por no decir que también en pareceres más o menos prejuiciados por el rechazo a la autoridad y la tradición que impuso la ilustración del siglo XVIII². Desde la temprana edad media, la idea de la ciencia se constreñía a los saberes de las artes liberales, en especial los del *trivium*, cuya metodología era demostrativa y su fin consistía en la validación de los saberes de la razón. Otro tipo de disciplinas cuyo fin era menos abstracto, más práctico, eran las llamadas artes mecánicas o serviles; la lista de estas

² La Ilustración entroniza a la razón como criterio único para medir el progreso del conocimiento, y se convirtió en un movimiento en el que la tradición y la autoridad eran sometidos a escrutinio constante; H. G. Gadamer en *Verdad y Método I* (2017) replantea el papel que juegan la autoridad y la tradición como parte de la hermenéutica, pero a la vez plantea que entre tradición y razón no hay necesariamente una oposición, pues “en realidad la tradición siempre es también un momento de la libertad y de la historia” (p. 349).

es más o menos larga según se incluían o no clases de disciplinas específicas como la náutica, la arquitectura, la milicia, entre otras. Testimonios de esto lo tenemos en las *Etimologías* (2004)³ de Isidoro de Sevilla (¿560? - 636), que nos presenta la forma en que se entendían los saberes científicos de la época, resumidos en el conjunto de las artes liberales, además de la teología. Por otro lado, la obra de Boecio sirvió como un sólido pilar para la difusión de la dialéctica entre los autores medievales y su inclusión en los planes de estudio de las escuelas cristianas, en particular las catedralicias y las palatinas. Sus comentarios a algunos de los libros de la lógica de Aristóteles⁴ además de sus obras originales, permitieron que se reconociera el valor de la dialéctica como una ciencia que se podía fungir como vía para la adquisición de otras. Este asunto alcanzó su nivel de ordenamiento con las *Summule Logicales* de Pedro Hispano (1986)⁵. Al margen de la cuestión de la autoría de esta obra, el hecho de sentar las bases conceptuales y la estructuración más ordenada de los temas de lógica es, sin duda, un referente de la preponderancia que tuvieron estos temas entre los escolásticos de la época.

Pero aun con todo y que los estudios de artes gozaron de cierta aceptación y difusión en las escuelas, la ciencia que elevaba al hombre al plano de lo espiritual y lo acercaba a la verdad en sí misma era la Teología. Tras la organización de los estudios en la escuela palatina

³ Isidoro de Sevilla expone en su obra *Etimologías* (Libro I, capítulo dos) las nociones de disciplina y arte y describe las disciplinas que formaban el *trivium* y el *quadrivium*, más con la intención de incorporar sus conocimientos al conjunto de los saberes aceptados por el cristianismo. A las disciplinas ya conocidas que formaban las artes liberales, Isidoro incorporará luego la medicina, las leyes y la cronología.

⁴ La obra de Boecio es muy amplia, y gracias a sus trabajos de traducción, comentarios y tratados sobre la lógica aristotélica fue que la Edad Media pudo conocer este aspecto de la obra del estagirita. Entre las obras de Boecio se pueden contar las traducciones del griego al latín *de Categorías*, *De Interpretatione*, *Isagoge*. Se conservan los comentarios: *In Porphyry Isagogen*, *In Aristotelis Categorías*, *In Aristotelis Perihermeneias*, *In Ciceronia Topica*. De sus tratados tenemos *De divisione liber*, *De Syllogismo categorico*, *Introductio ad syllogismos categoricos*, *De Topicis differentiis*, *De Hypotheticis syllogismis*. Cfr. Manuel Correia, "Estudio preliminar" en Boecio (2011). *Los tratados silogísticos*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

⁵ Hay todavía una seria discusión sobre si Pedro hispano fue la misma persona que quien fuera nombrado Papa Juan XXI. También hay diferencia de opiniones sobre si Pedro Hispano es el autor del *Tractatus* o *Summule logicales*. Lo que sí es un hecho es que este tratado dio forma al estudio de la lógica en la Edad Media; e incluso hasta en el siglo XVI, con el intento de reforma de los estudios de artes en las universidades ibéricas, el nombre de Pedro Hispano volverá a mencionarse.

por Alcuino de York⁶, la teología adquiere el rango de facultad mayor de entre las disciplinas en las escuelas. Sin embargo, eso no menguó el interés de los maestros por el cultivo de las artes liberales; de ello, nos ofrece una interesante visión Maurice de Wulf en su *Historia de la Filosofía*, cuando sostiene que:

Así como la filosofía está subordinada a la teología, la maestría en artes es una preparación para los grados de teología y también para los estudios de derecho y medicina. [...] El maestro en artes (*magister artium*), convertido en teólogo, seguía siendo filósofo (1945, p. 12).

A este respecto podemos ver cómo, incluso los maestros regulares se interesaron a tal punto en el estudio de la filosofía (artes) que la consideraron como una forma de consolidar la especulación teológica⁷ dotándola de una estructura argumentativa y demostrativa sólida. Aun con tal preeminencia del saber teológico, en la alta edad media encontramos que, en la mayoría de las *Sumas de Teología*, se le dedicaba una parte, generalmente la primera, a explicar el carácter de ciencia de la teología, su objeto propio, su metodología y la forma en que difiere de las ciencias no teológicas, como fue el caso de la *Summa Theologiae* de Tomás de Aquino (I, q. 1). Aquí se emplea otra noción de ciencia como un saber que tiene por objeto la revelación, y en lugar de poseer principios por los cuales se procede a la demostración de la verosimilitud de las verdades reveladas, se funda en los artículos de fe, los cuales se aceptan como principios revelados en las *Escrituras Sagradas*, y son afirmados y explicitados por la tradición de la Iglesia. En cuanto ciencia sagrada, es pertinente aclarar que ésta tiene dos niveles, uno corresponde a la especulación del entendimiento humano que quiere

⁶ La figura de Alcuino de York (730-804) es relevante para la comprensión del desarrollo de los estudios en las escuelas cristianas durante la Edad Media. A él se le atribuye la consolidación de los planes de estudio de las escuelas palatinas, a iniciativa de Carlomagno, a quien a su vez se le atribuye el “renacimiento” de la cultura durante su reinado (Cfr. Gilson, 1995).

⁷ Es célebre el debate entre teólogos dialécticos y antidialécticos, debate que consistió, *grosso modo*, en la subordinación de las discusiones teológicas a las formas de la dialéctica, cosa que generó una reacción por parte de otros teólogos que se reusaban a la intromisión de la dialéctica en la teología. Sobre este asunto se puede rastrear el debate de Anselmo de Besate y Berengario de Tours frente a Otloh de Esmerano y Pedro Damián, (Gilson, 1995, pp. 229-232).

comprender la fe⁸, y otro en cuanto es el conocimiento que Dios tiene de sí mismo, es decir, la ciencia divina.

Hasta más o menos entrado el siglo XI en las escuelas, y luego en las nacientes universidades, convivían las ciencias filosóficas (comprendidas en el *trivium* y el *quadrivium*) y la ciencia teológica en un equilibrio más o menos armónico. Gracias a las escuelas de traductores, en particular la de Toledo, se inició una oleada de nuevos saberes que llegaron a desconcertar a filósofos y teólogos de la Europa latina occidental, saberes que incluían nuevas visiones sobre Dios, el mundo y el hombre que contrastaban con el ampliamente aceptado platonismo (por vía de Agustín, Anselmo, Juan Escoto Eriúgena, y otros autores de las escuelas de San Víctor y Chartres). Nace paulatinamente una especie de curiosidad por saberes provenientes del encuentro entre la cultura cristiano-latina y el mundo islámico; sin embargo, es importante considerar que el interés por la nueva ciencia obedeció a una estimulación que acicateó aún más esas curiosidades; en palabras de Edward Grant: “Antes que los europeos occidentales pudieran ser seriamente inducidos a explotar nuevos conocimientos derivados de civilizaciones y culturas vecinas, tenían primero que ser motivados y estimulados en pos de un nuevo interés por la ciencia y la naturaleza” (1983. p.35).

Es muy sabido que el aporte de la labor de traducción de obras greco-árabes y judías fue de cabal importancia para la ampliación de los saberes en la Europa cristiana occidental. Edward Grant reconoce que “La actividad traductora que había de revolucionar el pensamiento científico occidental y determinar su curso durante los siglos subsiguientes tuvo lugar en el siglo XII” (1983, p.40); en este periodo se desarrolla un añadido de conocimientos que harían girar los ojos del pensamiento a la naturaleza antes que al mundo espiritual; así, tenemos que se introducen obras de astronomía, geología y minerales, medicina, los elementos, los animales, de autores como Galeno, Hipócrates, Euclides,

⁸ En su *Proslogion*, capítulo I, Anselmo de Canterbury enuncia una frase que es clave para comprender el vínculo entre fe y razón, estando esta subordinada a aquella, pero que no por ella se limita en su especulación para hacer comprensibles las verdades de la fe: “Y no busco entender para creer, sino que creo para entender” (1970, p. 36).

Ptolomeo, y algunos árabes como Averroes, Avicena, Al-farabi, entre otros (Crombie, 1979), y entre las obras traducidas llegan muchas otras de Aristóteles que ayudan a completar el *corpus* de la filosofía del estagirita. El proceso de recepción del aristotelismo no se llevó a cabo sin sobresaltos, toda vez que, desde el agustinismo platónico imperante en las escuelas medievales, los nuevos saberes no solo parecían ajenos a tal espíritu, sino más bien contrapuestos por el énfasis que ponían en la observación y estudio del mundo natural. Debemos destacar que hubo ya intentos de conciliar ambas doctrinas como, por ejemplo, el caso de Boecio entre los latinos o de Al-farabi entre los musulmanes, quienes veían a estas filosofías no tanto como opuestas, sino como complementarias, como si fueran dos formas de mirar a la realidad desde dos ángulos distintos; pero aún con ello, hubo cierto recelo al estudio de las ciencias recién llegadas a Europa, en particular de la obra aristotélica y de sus comentaristas árabes. No es necesario a describir aquí los aspectos específicos de la recepción del aristotelismo con toda su extensión, aunque asumimos que había algo en el mismo ambiente intelectual de la época que lo hizo posible. Concordamos con Wolfhart Pannerberg cuando sostiene que:

Los motivos de la recepción medieval de Aristóteles deben buscarse menos en la existencia de una comunidad de intereses entre la filosofía aristotélica y la teología cristiana [...] que en que la filosofía de Aristóteles se acomodó extraordinariamente bien a la misión de satisfacer la curiosidad de la época por un saber tipo lógico y empírico (2016, p. 87).

Lo anterior empata muy bien con el hecho de que las discusiones dialécticas habían agotado el interés de los participantes en ellas, y la introducción de las nuevas ciencias abrió un panorama de nuevas discusiones al explorar temas novedosos para la época. Más importante aún es el hecho de que, con la incorporación de disciplinas que engrosaban el *trivium* y el *quadrivium*, se fue delineando con más amplitud el conjunto de las ciencias filosóficas (Heinzmann, 1995). Pero, en dicho conjunto ¿dónde y cómo integrar disciplinas como la metafísica y los libros de la filosofía natural de Aristóteles? ¿Qué clase de saberes eran esos y cómo podían vincularse con las ciencias de la razón que formaban el *trivium* y con la ciencia

sagrada? Fue muy valiosa la gran síntesis de la filosofía aristotélica con la teología cristiana realizada magistralmente Tomás de Aquino; sin duda, la primera parte de la *Summa Theologiae* (2014) y los primeros capítulos de la *Summa contra gentiles* (2007) son una clara muestra de este ejercicio de adaptación de la filosofía del estagirita a la teología cristiana. Además de los comentarios a las muchas obras del filósofo que realizó el doctor Angélico, también encontramos textos originales, aunque con un marcado sabor aristotélico, como lo son el *De ente et essentia* y el *De Principia naturae*. Sin embargo, nuestro interés está en el periodo de afianzamiento de la filosofía de Aristóteles, en particular en el aporte de un gran pensador que generalmente ha sido poco estudiado, pues está como a la sombra de su gran discípulo, el aquinate, pero del que creemos que se puede decir mucho, nos referimos a Alberto Magno⁹.

Desarrollo

Si bien el pensamiento de Alberto no alcanzó el mismo nivel de sistematización y profundidad que el de Tomás de Aquino, no es menos cierto que mucho del éxito de este tuvo como antecedente la exploración y exposición de la ciencia aristotélica que realizó el doctor de Colonia. Pannenberg (2016) nos refiere la importancia de la figura de Alberto, pues sin sus primeras aproximaciones a la nueva filosofía, habría sido muy difícil, o al menos habría tomado más tiempo, la comprensión del pensamiento aristotélico; Pannenberg (2016) sostiene: “Fue preciso, pues, esperar a la época de Alberto Magno, desde la mitad del siglo XIII en adelante, para que la autoridad del ‘Filósofo’ se impusiera definitivamente en estos ámbitos [las ciencias humanas y las teológicas]” (2016, p. 87). En los manuales de

⁹ Alberto de Bollstädt, o mejor conocido como Alberto de Colonia (1206/1207-1280), monje dominico formado en París, doctorándose alrededor del 1245 para después enseñar filosofía y teología. Cfr. Gilson, 1995. Se dedicó al estudio de la filosofía aristotélica y sentó las bases para el desarrollo de la escolástica en su edad de oro. Su obra incluye comentarios a la obra de Aristóteles, como las que estudiamos en estas páginas, especialmente su obra sobre la naturaleza, además de obras teológicas como los *Comentarios a los libros de las Sentencias de Pedro Lombardo* y una *Suma de teología*, de estas últimas estudiamos una edición de 1651. No haremos aquí una exposición completa y detallada de la obra del doctor de Colonia, pues nos interesa concentrar nuestros esfuerzos en el estudio de sus obras sobre filosofía primera, física y teología, en vistas de una mejor comprensión de las bases de su pensamiento.

historiografía de la filosofía medieval se suele presentar al doctor de Colonia como un científico natural, especialmente por lo extenso de sus libros dedicados a los animales, los minerales, los elementos, la geografía y la medicina (Wulf, 1945); sin embargo, sus comentarios a la *Metafísica* (2000) y la *Física* de Aristóteles son poco estudiados, al menos en el contexto de los estudios medievalistas de habla hispana, por lo que la aproximación a este otro aspecto de su pensamiento será decisiva para comprender su papel en la recepción del aristotelismo en la Europa medieval. Interesa para este trabajo entender cómo es que el doctor Magno, tras estudiar la *Metafísica*, la presenta como una ciencia digna de ser estudiada en el conjunto de los saberes humanos, y cómo la vincula con la teología cristiana.

La metafísica aristotélica era una disciplina relativamente nueva en el contexto de la Europa medieval. Aunque mucho de la especulación teológica que privaba en aquella época tenía un trasfondo eminentemente metafísico (por el influjo platónico y neoplatónico patente no solo en Agustín de Hipona, sino en otros pensadores como Juan Escoto Eriúgena o Anselmo de Canterbury); dicha disciplina, en cuanto a ciencia específica, independientemente de las demostrativas y superior a la ciencia natural y la matemática era, sin lugar a duda, una novedad. Para los comentaristas islámicos era muy claro el estatus de la metafísica o filosofía primera en el conjunto de los saberes, tanto humanos como divinos. Era vista además como una ciencia con un objeto de estudio propio y específico. No revisaremos con lujo de detalle el desarrollo de la filosofía por parte de los autores islámicos, cosa que nos tomaría demasiado espacio y, además, no es el objetivo de este trabajo, pero tomaremos como referencia el pensamiento de Ibn Siná (Avicena para los latinos) quien estudió arduamente la *Metafísica*¹⁰ de Aristóteles, aunque no sin ciertas dificultades. En el libro primero de la *Metafísica*, el estagirita la presenta como “Sabiduría”, pero al tratar de los primeros principios y las primeras causas (981b; 982a; 982b, 3), en el sentido de un saber más especulativo, teórico y racional que un saber práctico, los comentaristas la llamaron

¹⁰ Soheil M. Afnan (2017) realizó una excelente biografía de Avicena y describe los aspectos de su pensamiento de una forma clara y detallada. Al narrar la autobiografía del pensador islámico, este autor recuerda cómo, para comprender la *Metafísica* de Aristóteles (2000), Avicena tuvo que apoyarse en los comentaristas helenísticos, y especialmente en la filosofía por Al-farabi, de quien logró una mejor comprensión de la metafísica aristotélica.

filosofía primera por versar sobre los primeros principios y las primeras causas (983a, 25). En nuestra aproximación a la recepción medieval de la metafísica aristotélica, debemos considerar cómo la pensaron los autores islámicos, quienes la estudiaron con una mirada impregnada del neoplatonismo de las escuelas griegas en el medio oriente (Cruz, 1963), cuestión que generará intensos debates en el contexto europeo respecto de la interpretación de la obra de Aristóteles.

Avicena llama a la metafísica *ilm al-ilahija*, pero en las versiones latinas de la obra aviceniana, la traducen como *scientia divina*¹¹ (Grondin, 2011). Es en el libro primero de la *Metafísica* que Aristóteles la presenta como una ciencia divina, esto debido a que puede ser considerada como una ciencia que permite pensar a Dios en cuanto es causa y principio de todo, o porque es una ciencia que sólo Dios puede poseer en grado sumo (983a,5). Para Avicena era claro que la filosofía primera era ciencia divina, pues su objeto se aproxima a la idea misma de Dios, salvo que el intelecto no capta en sí mismo a Dios sino sólo en cuanto es ser. En el primer libro de su *Metafísica*, Avicena introduce al lector en el estado de esta ciencia, apuntando a la explicación y clarificación del conocimiento que se tenía de ella; por eso dice “Ya también oíste que la ciencia divina es en la cual se investigan y buscan las primeras causas del ser natural y del ser doctrinal y de aquello que de este depende, y sobre la causa de las causas y del principio de los principios, el cual es Dios excelso¹²” (1977, p. 2). Sin embargo, es un hecho que, para el pensador persa, el entendimiento no comprende la esencia divina en sí misma, es decir, Dios, en sí mismo, no es el objeto de esta ciencia, sin embargo, sí puede ser su objeto en cuanto es primer principio.

¹¹ No sin razón, dado que hay un fondo eminentemente teológico en el pensamiento de Avicena al respecto, pero no identifica del todo a Dios con el ser en cuanto ser. Para Avicena, lo que cae en el campo de la razón que puede aprender el ser es concebirlo como ser necesario, lo cual apunta a lo divino, pero no se identifica exactamente con ello, por lo que el pensamiento de Avicena suele ser entendido como una onto-teología. Esto se puede estudiar con más amplitud en el estudio de Miguel Cruz Hernández (2011) sobre la historia del pensamiento en el mundo islámico que abarca desde sus orígenes hasta ya muy entrado el siglo XIV aproximadamente.

¹² “Iam etiam audisti quod scientia divina est in qua quaerunt de Primis causis naturalis esse et doctrinalis esse et de eo quod pendet ex his, et de causa causarum et de principio principiorum, quod est Deus excelsus.”

El autor islámico plantea dos caminos para que una ciencia pueda tratar sobre su objeto, según nos advierte Jean Grondin (2011): “O este objeto proviene de nuestra acción o existe independientemente de nosotros. En el primer caso estamos ante una ciencia práctica; en el segundo, ante una ciencia teórica o especulativa” (2011, p.154). El objeto de dicha ciencia es independiente del intelecto humano, es decir, es aprehensible como algo distinto del entendimiento, aunque no le es dado en cuanto a tal, sino a través de la especulación intelectual que busca lo más común y universal a partir de lo particular; sin embargo, no se debe pensar dicho objeto como derivado de ciertos principios, sino concebido como principio de todo. Todos los seres particulares coinciden así en el ser, por lo que, en cuanto que existen, tienen existencia por aquel que es principio de todos ellos, y de eso es que se ocupa esta ciencia. A partir de su objeto, la metafísica versará también sobre las consecuencias de aquel, lo que luego los medievales llamaron atributos o pasiones. Así, Avicena nos dice que:

El sujeto de aquella ciencia es el ente en cuanto es ente, y de los cuales ella inquireson consecuencia del ente en cuanto es ente, sin condiciones [...] A aquello respondemos que la especulación de los principios no es sino la búsqueda de las consecuencias de aquel sujeto, porque este o aquel ente en cuanto es principio no se constituye ni se rechaza por aquello, sino, en comparación de la naturaleza del ente absolutamente, es algo accidentalmente de él y es sobre las consecuencias que son propias de él; no hay principio más común que el ente¹³ (1977, p.13).

Con esto, el autor define el aspecto formal de la ciencia metafísica, concibiéndolo como lo primero inteligido¹⁴ de manera inmediata a partir de la intuición de las cosas. Al plantearlo

¹³ “Ideo primum subiectum huius scientiae est ens, inquantum est ens; et ea quae inquisit sunt consequentia ens, inquantum est ens, sine conditione [...] Ad quod respondemus quod speculatio de principiis non est nisi inquisitio de consequentibus huius subiecti quia ens hoc vel illud, inquantum est principium, non constituitur ab eo nec prohibetur, sed, comparatione naturae entis absolute, est quiddam accidentale ei et est de consequentibus quae sunt ei propria; principium enim non est communius quam ens.”

¹⁴ Avicena recurre a una imagen conocida como “el hombre flotante” o “el hombre volante” expuesta en su *Metafísica*. La imagen consiste en suponer que un ser humano ha sido creado suspendido en el aire sin ninguna sensación del interior o del exterior, pero a pesar de ello, tiene una intuición primera: su propia existencia. La

además como objeto sin condición, lo presenta como absoluto y necesario, en tanto no hay algo más anterior a él y no tiene ningún principio como condición o supuesto primero. De ahí que, en cuanto es objeto de una ciencia, se estudia como principio de todo, y ese todo será pensado como consecuencia o efecto.

Como veremos en su momento, el que el intelecto puede captar el ente en cuanto ente, constituye el punto de partida de la especulación metafísica para los autores medievales, es decir, llegará un momento en que todos coincidan en que tal es el objeto de la ciencia metafísica, pero se desarrollará un intenso debate sobre el modo en que se predica el ente respecto de las sustancias, los accidentes, las ideas, Dios o las creaturas en general. Pero lo que ahora interesa es ver cómo, tras la exposición aviceniana de la ciencia metafísica, los autores medievales, en particular Alberto Magno, tratarán de comprenderla en el conjunto de los saberes de la época y explicita su carácter de ciencia. Ya Aristóteles definió el objeto de esta ciencia en el libro II de su *Metafísica*, y además establece su distinción respecto de otras ciencias particulares, como la física o la matemática que suponen su objeto; así el estagirita sostiene: “Hay una ciencia que estudia lo que es en tanto que algo que es, y los atributos que, por sí mismo, le pertenecen. Esta ciencia, por lo demás, no se identifica con ninguna de las denominadas particulares” (2014, p.145). Esta elevación de la ciencia metafísica por encima de las demás ciencias, convirtiendo a estas en particulares por estudiar aspectos específicos del ser, es desarrollada ampliamente por Avicena, en quien se puede observar la preeminencia del saber metafísico, ya que este eleva y perfecciona al hombre, al acercarlo a verdades más plenas que lo que se puede captar por los sentidos. En su libro de *Filosofía primera* podemos leer que:

Y esta es la filosofía primera de las cosas particulares porque la misma es ciencia de la causa primera del ser, y esta es la primera causa, pero la causa primera de la universalidad es el ser y la unidad; y es también sabiduría, que es la más noble ciencia por la cual se aprehende lo conocido más noble; verdaderamente es la ciencia más

intención del autor islámico es explicar que la razón humana tiene una intuición inmediata del ser simplemente aprehendido (Cfr. Avicena, 1950).

noble porque es sobre Dios y las causas que son después de él; y también [es] cognición de las causas últimas de todo ser, y [es] cognición de Dios; y por causa de esto se define la ciencia divina así: que es ciencia de las cosas separadas de la materia en la definición y para las definiciones¹⁵ (1977, p. 15).

Como ya vimos, en el libro I de *Metafísica*, Aristóteles se plantea la necesidad de una ciencia de los primeros principios y de las primeras causas, y consecuentemente, para Avicena el ser en cuanto ser, es el principio y causa primera de todo, y es lo que confiere existencia a los seres posibles. Podemos ver al menos tres asuntos que serán objeto de discusión entre los autores cristianos, tanto de la alta Edad Media como entre algunos de la segunda escolástica del siglo XVI; uno es el asunto de la unidad del concepto de ente y, por consecuencia la unidad de la ciencia metafísica, pues la unidad misma del ente exige la unidad misma de su idea y de la unidad de la ciencia que lo estudia; otro será el modo en que se entiende la universalidad del concepto de ente, pues según sea la posición al respecto, las perspectivas se dividirán en analogistas o univocistas¹⁶, y finalmente, siendo el asunto que interesa en estas páginas, es el hecho de que la filosofía primera sea considerada sabiduría, pero la cuestión será su rango respecto de la sabiduría divina revelada a los hombres y estudiada por la teología cristiana. Para que una ciencia sea sabiduría se requiere primero que su objeto mismo sea el más noble y universal posible; siendo dicho objeto el ser en cuanto ser, identificable con Dios, en lo que concierne a la existencia al menos, la ciencia o filosofía

¹⁵ "Et haec est Philosophia prima quia ipsa est scientia de prima causa esse, et haec est prima causa, sed prima causa universalis est esse et unitas; et est etiam sapientia quae est nobilior scientia qua apprehenditur nobilior scitum; nobilior vero scientia quia est certitudo veritatis et nobilior scitum, quia est Deus, et causae quae sunt post eum; et etiam cognitio causarum ultimarum omnis esse, et cognitio Dei, et propterea definitur scientia divina sic quod est scientia de rebus separatis a materia definitione et definitionibus".

¹⁶ Una de las principales discusiones en la Edad Media versaba sobre la forma de predicar sobre el ente, es decir, si el ente se predica de forma análoga respecto de las distintas clases de seres o si se predica de forma unívoca, el ser se dice igual de las creaturas que del creador. Analogismo y univocismo fueron posiciones expuestas por Tomás de Aquino y Juan Duns Scoto, lo que fue causa de una confrontación entre la orden de los dominicos y la orden de los franciscanos. Esto se puede estudiar con detenimiento en la obra de André de Muralt (2008) quien analiza las distintas tesis sobre el problema en el pensamiento de Tomás de Aquino, Juan Duns Scoto, Gregorio de Rimini y Guillermo de Ockham. De manera más específica se puede ver esto en el *De ente et essentia* de Tomás de Aquino y en la *Ordinatio*, Libro I de Juan Duns Scoto.

primera se eleva por encima de las determinaciones materiales y accidentales de los seres concretos para ir al *ens simpliciter*. Pensar al ente en cuanto ente como principio¹⁷ último de todo lleva al entendimiento a transponer los principios que estudian las ciencias particulares para buscar un único primer principio de todo lo demás; ello supone además que el entendimiento humano puede abstraer (separar) las cualidades o determinaciones de los entes particulares para aprehender lo que tienen de más común y universal: convenir en el ente en cuanto ente. De ahí que, para autores como Avicena, la metafísica sea verdadera sabiduría, idea que explicaremos con cierto detalle Alberto Magno para poder comprenderla como una ciencia digna de ser estudiada.

Consideramos que el aporte de Alberto Magno para la recepción del aristotelismo en la alta Edad Media fue crucial en cuanto fue un intento por comprender los aspectos fundamentales de la filosofía aristotélica, haciéndola asequible y concordable con las ciencias ya conocidas en el cristianismo occidental y, para ello, fue necesario engarzar las distintas ciencias aristotélicas entre sí. Coincidimos con Etienne Gilson cuando sostiene que:

El mérito principal de Alberto Magno consiste en haber sido el primero en ver el enorme acrecentamiento de riquezas que representaban la ciencia y la filosofía greco-árabes para los teólogos cristiano. Parece que se dio cuenta, de pronto, de que ante una ciencia tan claramente superior a aquella de que disponían los cristianos, pero tan diferente del cristianismo por el espíritu que la animaba, no se podía ni aceptarla sin modificaciones ni contentarse con negar (1995, p. 493).

La dialéctica fue sin duda una potente herramienta para las ciencias medievales, pero no podía lograr que el intelecto se elevará más allá de las verdades meramente formales. El platonismo de Juan Escoto Eriúgena tenía el mérito de acercar al intelecto a conocer la estructura del cosmos a través de la especulación con tintes místicos, pero, para muchos,

¹⁷ En el libro V de la *Metafísica*, Aristóteles explica las diferentes formas en que puede entenderse la noción de principio, pero de entre todas las nociones de este término, destaca lo que es común a todas ellas y que conviene al estudio mismo de la metafísica: “Y ciertamente lo común a todo tipo de principios es ser *lo primero a partir de lo cual* algo es, o se produce o se conoce” (2014, p. 180).

era necesario un tipo de saber que permitiera conectar el mundo empírico con el suprasensible. El doctor de Colonia supo ver en la “nueva filosofía” ese algo que podría llenar el vacío, pero no la aceptó tal cual, sino que inició el proceso de adaptación y depuración; adaptación en cuanto era necesario determinar qué aspectos concordaban con la teología cristiana, y depuración para eliminar las interpretaciones cargadas de neoplatonismo provenientes de los comentaristas árabes. Dicho proceso exigió una revisión de las traducciones venidas del mundo islámico y, en algunos casos, cotejadas con traducciones directas del griego al latín¹⁸. Con Tomás de Aquino se logró la perfección de la síntesis de la obra del Filósofo con la teología cristiana, pero hay que darle a Alberto el reconocimiento por haber iniciado la labor de estudio y comprensión de la filosofía aristotélica.

La tradición académica destaca la figura de Tomás de Aquino, con justa razón, en el proceso de adaptación del aristotelismo; sin embargo, la participación de Alberto Magno, maestro del aquinate, no es menos loable. Aunque se debe señalar que en la lectura que el doctor coloniense hace de las obras del estagirita hay aspectos que parecen ser muy concordantes con las interpretaciones islámicas y judías. Maurice de Wulf dice que “Alberto posee una tendencia a seguir a Al-farabi, Avicena o Maimónides en sus interpretaciones de Aristóteles, al paso que se subleva contra Averroes y Avicibrón” (1945, p.119). Coincidimos en parte con la apreciación de este historiador de la filosofía medieval, pero solo en el hecho de que Alberto abraza la noción aviceniana¹⁹ de la Metafísica como ciencia divina y sabiduría, y que su objeto es el ente en cuanto es ente. Pero en muchas partes de su paráfrasis a la Metafísica de Aristóteles, sienta las bases del conocimiento que se eleva a los primeros principios y causas, pero que tiene su origen en la percepción sensorial (Pannenberg, 2016, p. 88) y en la experiencia, cosa que empata muy bien con su estudio de los libros de la *Física*

¹⁸ La filosofía en la Edad Media no hubiera podido avanzar en el estudio de la obra del estagirita si no fuera por el trabajo de revisión y crítica que empezó con traducciones directas del texto griego realizadas por personajes como Guillermo de Moerbeke (1215-1286), o de Miguel Escoto († 1235) quien tradujo los comentarios de los pensadores islámicos a la obra de Aristóteles con los cuales se enriqueció la discusión intelectual sobre la nueva filosofía natural y la metafísica (Cfr. Gilson, 1995).

¹⁹ De hecho, como veremos en párrafos más adelante, apreciaremos cómo Alberto llega a citar la noción de sabiduría tomada del pensamiento de Avicena, para comentarlo ampliamente en su *Summa Theologiae* y en sus *Commentaria super Sententiarum Petri Lombardi*.

y las demás ciencias naturales. Por eso mismo se conoce en la tradición católica posterior a Alberto como el *doctor Universalis*, por su interés intelectual en las ciencias naturales, procurando una cierta autonomía de las ciencias filosóficas respecto de la teología, para lo cual es menester una consideración de la naturaleza muy diferente de la del neoplatonismo aviceniano. Etienne Gilson (1995) sostiene que: “Alberto Magno no sólo reivindica el derecho a la especulación filosófica [...] sino que, además, sitúa esta especulación en un terreno mucho más firme que el logrado por sus antecesores, delimitándolo con relación al de la religión” (1995, p. 497). Mientras que, por su parte, Maurice de Wulf confirma esa misma idea cuando sostiene: “Alberto se rebela contra esos blasfemos del saber profano, e inaugura una nueva tradición: cultivar la filosofía y las ciencias, y no como meros instrumentos teológicos, sino por sí mismas, con el mismo carácter que la teología” (1945, p. 117). Uno de los aspectos en los que ya no hay mucho de Avicena en el pensamiento de Alberto radica en la distancia interpuesta por él entre el ámbito filosófico y el teológico religioso; son dos ámbitos no contrapuestos, pero sí autónomos e independientes, pues mientras que, para el filósofo islámico-persa, hay un trasfondo teológico en su desarrollo de la *Metafísica*, en el pensamiento de Alberto hay una cierta autonomía de los saberes, aunque no por ello contrapuestos. En los párrafos siguientes expondremos, a partir del estudio de los comentarios a la física y la metafísica realizados por Alberto Magno, la forma en que nos presenta el *doctor Universalis* la filosofía aristotélica y su carácter científico, principalmente el de la metafísica, lo cual hizo posible su aceptación en el mundo cristiano occidental de la Edad Media.

Comentar textos era una práctica antiquísima en la cultura cristiana; ya desde la patrística se comentaban textos de la *Escritura*, especialmente los evangelios para mostrar cómo el mensaje cristiano era el culmen de la revelación dada al pueblo judío, comunicable a todo el mundo; a inicios de la edad media, esta práctica se extendió a los textos de filosofía, como los comentarios de Boecio a los libros aristotélicos conocidos entonces. Cuando se inició la introducción de la filosofía greco-árabe, se conocieron los comentarios de Averroes, cuya amplitud, profundidad y síntesis, le ganaron muy bien al autor islámico el mote de “el

Comentador". No entraremos aquí al estudio a detalle de las polémicas que la interpretación averroísta de la obra de Aristóteles generó entre los pensadores cristianos medievales, sin embargo, sí es pertinente señalar que tales discusiones fueron fermento de la actividad filosófica y teológica en la alta Edad Media, por lo que esta época vivió, a nuestro juicio, una época dorada de brillo intelectual. La forma del comentario fue muy utilizada para tratar de hacer comprensible la nueva filosofía; en algunos casos se limitaba a un compendio o resumen de la obra comentada, en otros contenían aclaraciones o explicaciones propias que denotaba un análisis y posición personales de quien comentaba. En este contexto es obvio mencionar el caso de Tomás de Aquino y sus comentarios a la obra aristotélica; de este pensador medieval han llegado a nosotros sus comentarios a los libros de física, metafísica, al *corpus logicum*, al del alma, etc. El genio de Tomás al sintetizar el pensamiento aristotélico con la doctrina cristiana fue sin duda de gran valor para la incorporación del aristotelismo en los estudios académicos; pero el reconocimiento de este gran genio no desmerece el trabajo de exploración y exposición que realizó el *doctor Universalis*. Conocido por su capacidad de comprensión de la nueva ciencia natural, Alberto Magno realizó comentarios a las distintas obras sobre la naturaleza, pero también a la metafísica, que será en la que principalmente nos enfocaremos.

El día de hoy se cuenta con una edición bilingüe del libro I de la *Paráfrasis de la Metafísica*²⁰, realizada por David Torrijos Castrillejo (edición en la cual apoyamos buena parte de nuestra exposición del pensamiento albertino); pero completamos nuestra visión de la idea de la ciencia metafísica de Alberto con el estudio de los libros II, IV y VI, de la edición de Augusti Borgnet (1890a) *Metaphysicorum Libros XIII*, en el volumen 6 de la *Opera Omnia* (Paris, Ludovico Vives Editorem), y con los libros I y II de los comentarios de *Physicorum Libros*

²⁰ David Torrijos, quien realizó el estudio preliminar de la versión española de la *Paráfrasis a la Metafísica* (2017), que contiene sólo el libro primero, describe cuáles fueron las distintas ediciones de la *Metafísica* de Alberto Magno junto con sus demás obras. Nos dice que la primera versión de las obras completas salió en 1494, luego una edición de 1651 publicada en Lyon (Lugduni) de la cual nosotros consultamos los *Comentarios a las Sentencias* y la *Suma de Teología*, luego la edición Borgnet de 1890, de la cual consultamos los libros de la *Física* y de la *Metafísica* pertinentes para nuestro trabajo, y una edición más reciente publicada en 1960 preparada por Geyer.

VIII, del volumen 3 de la misma edición Borgnet (1890b). En su edición bilingüe, David Torrijos nos advierte sobre la originalidad de la interpretación albertina de la *Metafísica* de Aristóteles, dándonos a saber que la obra del doctor de Colonia es más que una mera reproducción de los razonamientos del estagirita; así Torrijos, en el estudio preliminar nos dice:

Es típico del comentario medieval mantener siempre despierta esa inquietud por la verdad de las cosas mismas que motiva a los autores a formular preguntas al texto. De ahí que sea típico de los comentarios a las Escrituras, por ejemplo, la intercalación de cuestiones suscitadas por las palabras sagradas. Este método parece razonar en las “digresiones” de que con tanto gusto hace uso Alberto. Se trata de *excursus* diríamos hoy, en que se abandona por un momento el razonamiento del autor glosado para resolver una duda para profundizar, etc. (2017, p. LXXXVI).

Con lo que expondremos en los siguientes párrafos trataremos de sostener que la exposición de Alberto de la *Metafísica* de Aristóteles contribuye de forma decisiva en la recepción de esta como ciencia digna de ser estudiada por los intelectuales cristianos medievales.

En la filosofía aristotélica encontramos que el conocimiento pasa primero por los sentidos, pero es siempre base y punto de partida para posteriores conocimientos. Un conocimiento (enseñado o aprendido) se constituye a partir de conocimientos preexistentes, como se puede leer en los *Segundos analíticos* (71a, 5), los conocimientos así fundamentados deben ser de un nivel de generalidad y abstracción mayor que los anteriores, en el caso de las ciencias especulativas, y deben ser demostrables por los principios que rigen cada ciencia particular. De este modo, tenemos la pauta para comprender cómo el entendimiento humano se puede elevar en grados de abstracción y generalización hasta concebir objetos no perceptibles por los sentidos. El proceso descrito por el estagirita en el libro primero de su *Metafísica* es un proceso que se desarrolla en niveles ascendentes, en los que la experiencia, la memoria y los razonamientos son esenciales para pasar de la mera *aisthesis*²¹

²¹ La teoría de la sensación de Aristóteles se encuentra expuesta en *De Anima*, libro III, capítulos 1 y 2. La sensibilidad es una potencia de las almas sensitivas y las racionales, que poseen también las potencias

a la episteme²² (980b, 25). Entre uno u otro, la experiencia permite tomar las continuas impresiones, ya sean venidas del exterior, ya de las acciones propias, para abstraer lo más común de ellas para formar conceptos, juicios y la ciencia en general. En el libro VI de la *Ética nicomáquea*, Aristóteles nos presenta claramente la distinción entre ciencia y el arte. La primera es el conocimiento de la verdad en cuanto puede ser enseñada y aprendida, y se caracteriza por ser un conocimiento demostrativo (1139b,15-35); mientras que el arte es más bien productivo, operativo y no demostrativo; por este mismo carácter, el arte se enfoca en el modo en que algo viene a ser por una operación del hombre como agente, difiriendo de aquello que es de modo natural²³. El arte es un cierto conocimiento, por ello no carece de cierta verdad, en tanto que aquello que produce se funda en un conocimiento verdadero; pero entre la verdad en el arte y la verdad en la ciencia la diferencia está en el alcance: el primero conviene solo a lo operable y producible, la segunda conviene a lo universal y abstracto.

Relacionado con lo que aquí nos interesa destacamos que Alberto Magno, en el libro primero de su *Paráfrasis a la Metafísica* (2017), está plenamente consciente del papel que juega la experiencia como punto de partida para elevar el entendimiento del arte a la ciencia; nos dice el *doctor Universalis*: “La ciencia y el arte llegan a los hombres por experiencia [...] la ciencia llega ciertamente en la experiencia de lo que se contempla, el arte llega en la experiencia de lo que se hace” (p.55). Aquí parece bifurcarse el camino de la experiencia: lo que se contempla y lo que se hace; el primero es más elevado y abstracto que el segundo. La experiencia según continúa diciendo el mismo Alberto, es inicio de la ciencia, pero no es ciencia en sí; al ser el punto de partida de un conocimiento, en cuanto parte de lo operable,

sensoriales, y cada sentido tiene su objeto específico, y por vía de los sentidos es que el alma puede tener conocimiento de los objetos sensibles.

²² Se suele traducir el término *episteme* por *ciencia*, aunque no en el sentido moderno del concepto, sino como saber o conocimiento general por las causas. En cierto sentido, arte y ciencia comparten una base común en cuanto pueden producir un cierto conocimiento, cosa que Alberto Magno desarrollará en sus comentarios a la *Metafísica*.

²³ Sobre la distinción entre lo que es por naturaleza y lo que es por obra de arte, se puede referir el tema a la *Física*, libro II, capítulo 2 (192b, 10). De Tomás de Aquino, en su *Comentario a la Física de Aristóteles* se puede consultar el libro II, lecciones 1 y 2 donde explica la génesis de las cosas según sea por naturaleza o por obra de arte.

su alcance es menor que el que se constituye a partir de lo contemplable; esto se colige muy bien con la distinción entre el intelecto que contempla, abstrae y razona, y el apetito que mueve, quiere y rechaza; y esto también empata muy bien con la distinción entre las ciencias teóricas y las prácticas, cosa en la que muchos autores van a insistir, como son los casos del mismo Alberto Magno y Tomás de Aquino. Para Alberto, se trata de una misma razón humana, pero con operaciones diferentes; así, por un lado, está la razón que abstrae el universal de las cosas semejantes, y con ese mismo universal, la razón, que hace las cosas que son del arte, actúa cuando toma la experiencia de las cosas semejantes recibidas (2017, p. 57).

Un concepto relevante en la “epistemología” aristotélica es el de “sentido común”²⁴, y Alberto Magno lo entiende como punto intermedio entre la memoria y la experiencia; difiere del sentido exterior en cuanto este es receptivo y no discierne en lo universal “confundido y mezclado con lo particular” (p. 81). Para nuestro autor, el sentido común tampoco es en sí mismo ciencia, pero es punto de inicio para ella y, por lo mismo, no estamos, como en el caso del arte ante un conocimiento científico, pues no es universal, eterno y necesario (p. 73); respecto a otros saberes como el de la física o la metafísica, el arte es menos ciencia, porque su finalidad es más bien operativa²⁵, y no contemplativa. Así, la distinción entre la operación y la contemplación va a ser importante en la manera en que los autores medievales irán rompiendo su resistencia a la filosofía aristotélica, pues entre los inconvenientes para aceptarla, estaba la preponderancia de lo empírico y el énfasis en la observación, asunto que no era bien visto desde la perspectiva del platonismo medieval.

²⁴ Aristóteles, en el libro III del *De Anima*, capítulos 1 y 2 (2000) estudia el tema de las sensaciones; admite sólo cinco sentidos y nada más, pero eso no excluye que pueda haber una sensibilidad general, que luego fue llamada sentido común por los comentaristas; dicha sensibilidad general es descrita por el estagirita como una facultad que permite discernir, en una representación común, las distintas sensaciones captadas por cada uno de los sentidos. Después de estudiar esta sensibilidad general, el estagirita estudia la imaginación como una facultad anterior al conocimiento producido por el intelecto activo y el pasivo.

²⁵ Alberto distingue muy bien entre disciplina y arte, siendo este último una forma de saber más elevado, aunque también en ello encuentra la distinción entre las liberales y las mecánicas. Mientras más vinculación haya de las artes con fines prácticos y operativos, las designa como artes mecánicas. A más alejadas de lo práctico, serán artes liberales (2017, p. 47). En esto no se separa mucho de la distinción ya establecida por autores más antiguos como Isidoro de Sevilla en sus *Etimologías*, de quien se habló párrafos atrás.

La razón de la superioridad de la ciencia respecto del arte, la plantea Alberto desde de la noción de “universalidad”. Ya vimos que es este carácter de universal lo que permite considerar a la dialéctica como ciencia, pues su objeto es universal y necesario, esto es, los principios formales de los razonamientos. Alberto aprovecha, en el capítulo séptimo del libro primero de la *Metafísica*, para ahondar en la diferenciación entre el arte y la ciencia, y lo hace distinguido entre el sentido de lo universal en el arte y lo universal en la ciencia:

El universal es un principio y el universal del arte y de la ciencia se toma en dos sentidos. Primero, en cuanto está confundido entre muchos e inserto en ellos, en cuanto es el ser de los muchos, de tal manera es más conocido para el sentido, como se ha manifestado en el principio de la física. En segundo lugar, en cuanto el universal es una unidad a partir de muchos separada de ellos por la razón [...] tal ciencia establece toda ciencia, sin tomar nada de ninguna, sino proporcionando un fundamento a todos (p. 53).

En el primer sentido, el universal no es pensado en sí mismo como universal, pues está confundido y mezclado con los singulares, aquí el universal no es una entidad separada de las cosas (si fuese lo contrario, iría en contra de las enseñanzas del Filósofo²⁶, que rechazaba la doctrina platónica de las ideas), pero sí se le puede concebir en un sentido ontológico, pues si se predica de muchos es porque, en cuanto forma de cada substancia, está presente en ella según su especie. Pero también puede entenderse en un sentido formal como resultado de la abstracción de esos muchos en los que está como forma, y dicha abstracción la realiza la razón. La consideración de los principios universales bajo la abstracción es también condición para distinguir las clases de ciencias. Hay entonces una primera distinción que ya vimos, la que hay entre el arte y la ciencia; y una segunda que consiste en distinguir entre tres clases de ciencia: la física, la matemática y la “ciencia primera” o metafísica (Aristóteles, 2014, p. 225).

²⁶ Aristóteles (2014), en el libro VII de la *Metafísica* sostiene que el universal no es entidad, ya que no es sujeto del que se predique algo, pero sí puede ser predicado de un sujeto (1038b, 10-15).

Una de las condiciones que definen a una ciencia es la propiedad de su objeto, es decir, que tenga un objeto adecuado, y para cada una de las ciencias enunciadas hay uno. Pero esto se da no tanto porque en la realidad haya tres clases de entidades, una para cada una; sino que, a partir de la percepción, la memoria y la experiencia, la razón abstrae de los objetos las cualidades según los aspectos formales de cada ciencia. No nos detendremos a explicar la argumentación de Aristóteles para fundamentar dicha distinción, pero sí estudiamos cómo la asimila Alberto para sostener que la “Ciencia primera” ofrece un conocimiento digno de ser estudiado y considerado como ciencia. El doctor de Colonia nos dice en el libro I, *Tractatus I*, del libro *Physicorum*:

Como tres son las partes esenciales de la filosofía real²⁷ [...] las cuales son la naturaleza o física, y metafísica y matemáticas [...] Y de entre aquellas partes, la primera ciertamente es según el orden de las cosas, la cual es sobre el ente universal según que es ente, el cual no se concibe con el movimiento y la materia, según sí mismo y según sus principios, ni según su ser ni según la razón, y esta es la filosofía primera la cual se dice metafísica o teología²⁸ (1890b, p. 2).

Vemos aquí dos cosas: una tiene que ver con lo que caracteriza a la metafísica o filosofía primera, en cuanto su objeto es considerado en el grado más alto de abstracción, ya que, según el ser y según la razón, no se piensa dicho objeto determinado por el movimiento y la materia sensible; los entes considerados bajo este aspecto son en última instancia objeto de la física; lo segundo que es de notar, es que parece poner en plano de equivalencia a la metafísica y a la teología; tal vez no a la teología sobrenatural, pero sí, al menos en ciertos aspectos, a la teología natural. Esto tal vez siguiendo a Aristóteles que pone al objeto de la metafísica como lo “cognoscible en grado sumo [...] – y continua el estagirita- Ahora bien,

²⁷ Designa así la parte de la filosofía que versa sobre la realidad, para distinguir la de la filosofía racional que se refiere a la dialéctica y los entes de razón.

²⁸ “Cum tres sint partes essentialis philosophiae realis [...] quae partes sunt naturalis sive physica, et metaphysica, et mathematica [...] Inter vero partes illas: prima quidem secundum ordinem rei est, quae est universalis de ente secundum quod ens, quod non concipitur cum motu et materia sensibili secundum se et secundum sua principia nec secundum esse, nec secundum rationem: et haec est philosophia prima quae dicitur metaphysica vel theologia”.

cognoscibles en grado sumo son los primeros principios y las primeras causas” (2014, p.76). Este es, en suma, el objeto más noble y perfecto que se puede alcanzar por el intelecto humano, y esto fue, creemos, el aspecto que llevó a considerar a la filosofía primera como una ciencia digna de estudio, porque ofrece un conocimiento que da sentido al mundo natural, es decir, con principios ulteriores que pueden ser demostrables a partir de la misma experiencia del sujeto cognoscente, ya que se derivan de él, pero no se limitan a él. Así, Alberto entiende muy bien la finalidad de la metafísica y en qué difiere de otras disciplinas (como las prácticas):

Por lo tanto, la especulación de todas las prácticas no es para que conozcamos, sino para que hagamos algo útilmente. En cambio, en las especulativas y teóricas consideramos universalmente, como siempre, la causa de la cosa según que es causa; por ello, hacemos esto, porque verdaderamente no conocemos [nada] sobre la cosa sin causa²⁹ (1890a, p. 120).

Ahora, Alberto considera el conocimiento de los primeros principios y causas como necesarios y verdaderos, ya que, para ser el objeto cognoscible en grado sumo, este debe ser necesario, verdadero y universal. Por eso, para aclarar el nivel de conocimiento de la ciencia primera, distingue a esta respecto de las ciencias particulares que buscan las causas eficientes de sus fenómenos, pero sus principios son siempre necesarios con relación a otras cosas; la causalidad primera es certísima y siempre está como causa de todo lo que existe. Así, la primera causa es causa del ser, de la verdad y del conocer. La ciencia que es ciencia del ente en cuanto ente, lo es también de la verdad, y esta es causa de la verdad de las ciencias particulares (Alberto Magno, 1890a, p. 120)

La llegada de las nuevas ciencias filosóficas debió causar un cierto estupor a los intelectuales medievales, no solo por la novedad de los objetos de estudio y los nuevos enfoques teóricos, sino también porque establece un nuevo tipo de “científicos”; es decir,

²⁹ “Omis igitur practicum speculatio non est ut sciemus, sed ut agamus aliquid utiliter et ut nunc. In speculativis autem Theoriis consideramus universaliter et ut semper causam rei secundum quod causa est: et hoc ideo facimus, quia verum de re nescimus sine causa.”

que se hacía necesario especificar el tipo de intelectual que se encarga de estudiar tales temas. Como ya vimos, se trataba no sólo de establecer el lugar de cada ciencia en el conjunto de los saberes ya tenidos, sino además a quién le corresponde el estudio del objeto de la metafísica. El asunto era de por sí algo complicado, en tanto que había que delimitar los campos, pero también había que mantener una cierta cohesión entre ellos. Sobre tal cuestión, Alberto sostiene, en un pasaje un tanto extenso que:

Por lo tanto, como el ente universal se divide en principio y sobre el principio de ser, compete al filósofo primero investigar sobre los principios; y al matemático y el físico compete esto: porque no tendrían modo para probar sino por el ente o las diferencias del ente en cuanto es ente; y esto no lo considera sino el filósofo primero; y por ello, ninguna disputación de las ciencias particulares está rebatiendo los principios, sino sólo el filósofo primero por la comunidad del sujeto, y el lógico por medio de su argumentación, puesto que el mismo procede por los [principios] comunes los cuales se encuentran en muchos, y no son esenciales en aquellos, y por ello la lógica se dice inquisitiva para todos los principios de los métodos de los que tiene manera³⁰ (1890b, p. 4).

El autor no desdeña la función que cumple el lógico, en cuanto estudia los argumentos por los cuales se pueden probar los argumentos de la filosofía primera, pero sí es notorio que destaca el lugar privilegiado del filósofo primero o metafísico para el estudio del ser y sus principios. Dado que en el contexto del doctor universal no se sabía mucho de la metafísica en cuanto ciencia, era una preocupación para Alberto poder ubicarla en el marco científico; y es revelador su interés por ponerla por encima de las ciencias argumentativas, e incluso por encima de las ciencias naturaleza, pues reconoce que el rango de una ciencia en relación

³⁰ “Cum ergo ens universale dividatur in principium, et de principio esse, competit primo philosopho quaerere de principiis: et mathematico et naturali competit hoc: quia non haberent viam ad probandum, nisi per ens et differentias entis in quantum est ens: et hoc non considerat nisi primus philosophus: et ideo nullius scientiae particularis disputatio est ad destruentem principia, sed primi philosophi solius ex communitate subjecti, et logici ex medio suae argumentationis, quoniam ipse procedit ex communibus quae inveniuntur in multis et non sunt essentialia illis, et ideo logica dicitur inquisitiva, ad omnia methodorum principia viam habens.”

con otra se mide por el alcance de sus principios. En el libro primero de los *Físicos*, cuando trata de la distinción del objeto de la física respecto del de la metafísica, sostiene:

Por otra parte, digo que toda ciencia que tiene principios así procede, y aquella sola y verdadera es ciencia; porque es demostrativa y el efecto solo de la demostración es saber. Si en cambio la misma no tuviera el nombre verdadero de ciencia, entonces la misma será ciencia teórica de la dialéctica o de la retórica, y su efecto no será ciencia, sino opinión, sospecha o prejuicio³¹ (1890b, p. 10).

La ciencia entonces debe proceder de principios, causas, y en el caso de las ciencias particulares, de elementos; por ello, el verdadero conocimiento de la naturaleza, como el caso de la física, considera tales objetos, y a partir de ellos procede a demostrar los efectos. En el caso de la metafísica, se procede a demostrar los efectos del ente en cuanto ente, a partir de los principios mismo del ente, pero no se demuestra el objeto en sí. Mientras la física estudia al ente natural, sus principios y elementos, no deja de ser, a ojos del doctor de Colonia, una ciencia particular, puesto que no estudia los principios y causas de todo ser; en cambio, la filosofía primera es la ciencia que estudia lo universal, el ente en cuanto es ente, y el abordaje metodológico es altamente especulativo-teórico, esto es, trasciende el nivel de lo meramente perceptible, aunque parte de ellos, y atiende a los principios fundamentales de todo cuanto es, considerando su objeto totalmente separado de la materia, en grado sumo de universalidad, superando en ese sentido el alcance de la matemática.

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, en la concepción albertina de la ciencia, la experiencia juega un papel determinante en el paso de la mera sensación al arte y la ciencia, y también señalamos cómo la razón humana discierne, por vía de la abstracción entre los distintos niveles en que se puede definir un objeto en cuanto es aprehendido por el intelecto. Por ello, para el *doctor Universal*, el saber metafísico se obtiene cuando el

³¹ "Dico autem quod omnis scientia quae habet principia sic procedit, et illa sola est vere scientia; quia est demonstrativa, et effectus solius demonstrationis est scire. Si autem ipsa non habeat verum nomen scientiae, tunc ipsa erit scientia topica dialecticae vel rethoricae, et effectus ejus non erit scientia, sed opinio, vel suspicio sive praesumptio."

intelecto alcanza un grado sumo de abstracción. Nuestro autor es consciente de la forma en que cada disciplina debe establecer su objeto, y lo aclara muy bien cuando, en el libro I de su *Paráfrasis a la Metafísica*, plantea cómo el saber de la filosofía primera debe ser de un alcance superior al de la ciencia natural, por lo que califica a la filosofía primera de *transfísica*: “Puesto que la naturaleza determinada por la cantidad o la contrariedad está fundada absolutamente por principios que trascienden todo el ser así llamado físico” (2017, p.11). El sujeto formal de la metafísica es el ente en cuanto es ente y, por lo mismo, es el objeto primero del entendimiento, considerado sin las determinaciones cuantitativas y cualitativas del ente natural; también se le concibe a tal objeto con un estatus ontológico distinto del mero ser accidental; y más aún, no se le puede reducir a un mero concepto o idea, pues el concepto denota una realidad: el ser³².

Coincidiendo con el pensamiento aviceniano, Alberto Magno concibe esta ciencia como divina, no porque tenga a Dios mismo en la plenitud de su esencia como objeto, sino en cuanto acerca al entendimiento de concebir a Dios como primera causa y primer principio de todo. Por ello, en el mismo lugar de su *Paráfrasis a la Metafísica de Aristóteles*, nos dice Alberto:

Se le llama también divina porque todas estas cosas son divinas, las mayores y primeras siendo las que proporcionan a todos el acabamiento en el ser. [...] El ser que esta ciencia considera [...] se trata de la primera emanación de Dios y lo primero que ha sido creado. (p.11ss).

Es notorio que el autor leyó la obra de Avicena, quien concibe a Dios como lo más excelso que se eleva por encima del ser, siendo este una “emanación”³³ de Dios. Es un asunto que

³² En el futuro, la escolástica del siglo XVI retoma las discusiones medievales sobre el concepto de ente, pero formulará distinciones más finas como la que establecen entre el concepto formal de ente y el concepto objetivo de ente. Este asunto lo profundizaron y ampliaron autores como Domingo de Soto en su comentario al *De ente et essentia* de Tomás de Aquino y el jesuita Francisco Suárez en sus *Disputaciones Metafísicas*.

³³ El concepto de emanación que tomaron los filósofos islámicos viene del pensamiento de Plotino (1998), quien lo enuncia en el capítulo 1 de la *Enéada* V, a propósito de la génesis de las hipóstasis que derivan del Uno. La emanación es una forma de irradiación o un dimanar existencias posteriores de una hipóstasis anterior, pero que, a pesar de ello, no mengua ni sufre mutación alguna. La emanación supone una permanencia en el ser de

aquí no desarrollaremos propiamente, y Alberto mismo parece no tratarlo ni en la física ni en la metafísica, pero seguramente, como cristiano y anteponiendo la fe en la creación del mundo, Alberto no admitiría la idea de la emanación del ser a partir de Dios³⁴. Para lograr la aprehensión de su objeto formal, el metafísico o filósofo primero debe “entrenar” su intelecto, es decir, progresar en el camino de la especulación que separa al ente en cuando es ente de las determinaciones particulares que fundan los objetos formales de la física (movimiento, tiempo, acción, pasión) o de la matemática (cantidad, extensión); lo que significa que el entendimiento alcanza este nivel en que es sabiduría. Se puede leer en el mismo libro I de la *Paráfrasis* que:

Ahora nos acercamos a la verdadera sabiduría de la filosofía, que perfecciona el entendimiento en cuanto algo divino aparece en nosotros [...] Es absolutamente necesario que el entendimiento especulativo sea perfeccionado según toda razón de forma completada en cuanto a partir de esta se contempla la verdad (2017, pp. 3, 5).

A nuestro juicio, el doctor Colonia destaca el carácter especulativo de la filosofía primera, pero además la presenta como una ciencia que, a diferencia de las disciplinas prácticas que vinculan más al entendimiento humano con el mundo material (fines operativos), lo separan del mundo para alcanzar saberes más nobles y perfectos; y en la medida que los alcanza se perfecciona a sí mismo.

Conviene detenernos un poco en lo que puede significar aquí esta idea de perfeccionamiento tanto en el sentido filosófico como en el teológico-religioso. El interés de los antiguos griegos, desde mucho antes de Aristóteles, por alcanzar un ideal del hombre entregado a la vida de la *poli* (ciudad), ha sido objeto de muchos estudios sobre la educación y la cultura griegas. No pretendemos abarcar en unas cuantas líneas todo el tema, pero sí

los posteriores por el anterior; en el concepto de creación el venir a ser de lo creado no depende de la misma esencia ni substancia del creador.

³⁴ Si bien el tema tiene su abordaje filosófico en los libros de *Física* sobre el tiempo y la eternidad del mundo, Alberto lo estudia con más detenimiento en su obra teológica, claro está, a la luz de la fe cristiana. En la *Secunda Pars Summae Theologiae* (1651c), Tractatus I, quaestio IV, miembro segundo, artículo IV, el doctor de Colonia refuta la tesis aristotélica de la eternidad del mundo, sosteniendo el autor que el mundo ha sido creado por Dios de la nada, siendo Él su primer principio y causa eficiente de su existencia (p. 56ss).

queremos señalar que uno de los pilares de la *paideia* griega era la *Aretè*, concepto de vital importancia para comprender los ideales de la educación para la vida en la *poli griega*. Jaeger (2008) hace la advertencia de que el término *areté* no se puede traducir exactamente como virtud, porque este tiene una connotación eminentemente moral, y la *areté* griega parecía tener una significación más amplia. Sin embargo, sí hay que notar que el término cumplía una función esencial en la educación de la *poli* ateniense, por lo que parecía designar, en tiempos de Homero, por ejemplo, la “excelencia humana” (p. 21). Dicha excelencia debía comprender no sólo las virtudes morales aceptables en ese contexto, sino también habilidades, destrezas, conocimientos y valores que hacen al individuo digno de vivir y servir en las *polis*.

Para Aristóteles, la virtud³⁵ trae como consecuencia el honor, nada más deseable para todo nombre que sirve honestamente a la vida pública de su ciudad. La virtud es, para Aristóteles, un modo de ser, según nos dice en su *Ética a Nicómaco* (1995, p. 48). La virtud es la marca del hombre que alcanza la excelencia a su comportamiento, y lo hace por medio de la razón con la que encuentra qué es el bien y conoce cómo actuar en consecuencia según ese bien (1995, p. 51). La virtud supone, a su vez, distintas formas en las que esta puede manifestarse y, en su *Ética*, Aristóteles las estudia con detenimiento (valor, liberalidad, la justicia, etc.), pero nos interesa destacar en particular las virtudes intelectuales tratadas por el estagirita en el libro VI de la *Ética a Nicómaco*: ciencia, arte, prudencia y en especial la sabiduría. El estagirita define este concepto como “la ciencia e intelecto de lo más honorable por naturaleza” (1995, p. 158). En su *Metafísica*, en el libro I, Aristóteles establece que, entre los distintos grados de conocimiento, el más elevado es superior porque es más sabio: el arte tiene el rango de más sabiduría respecto de la experiencia; pero la ciencia lo es más respecto del arte. La filosofía primera lo es más aún respecto de los demás saberes porque se ocupa de las causas primeras y de los principios (2014, p. 74).

³⁵ Seguimos aquí la versión en español de Julio Palli Bonet en su traducción de las obras éticas del estagirita (1995). En esta traducción, aunque con las reservas señaladas por Jaeger, se sigue la idea de virtud como un término muy próximo a la *areté*, aunque nunca exactamente igual.

Con este mismo sentido parece que recibieron este planteamiento los filósofos islámicos; aunque con ciertas variantes según el autor, la región o la época, la idea de la sabiduría como un conocimiento que eleva y perfecciona al hombre es una constante; y la idea de que la filosofía primera genera en el filósofo una cierta perfección la encontramos en autores como Al-farabi y Avicena. En Al-farabi, por ejemplo, encontramos en su exposición de los seis principios, que identifica a “El primero con Dios, causa primera de la existencia de los otros principios que de él dimana” (2009, p.54), y al ser conocidos por la inteligencia humana en cuanto primer principio y causa de todo, supone una elevación del intelecto para captar objetos nobles por su necesidad y separabilidad de la materia. El alma racional no es absolutamente perfecta, pero es perfectible en cuanto por la razón puede alcanzar cosas que le son superiores. El mismo Al-farabi nos dice:

Por lo que se refiere a la parte racional del alma, cuando ella se perfecciona y se hace intelecto en acto, entonces está próxima a ser semejante a las cosas separadas; sin embargo, la perfección de su ser, su llegar a ser en acto, su hermosura, esplendor y belleza solo las adquiere por entender no solo las cosas que están por encima de ella sino también por entender las cosas que están bajo ella en grado (2009, p.67).

No debemos de dejar pasar el que, en el pensamiento al-farabiano, hay una mirada eminentemente neoplatónica de la filosofía aristotélica, pues esta idea de que el alma racional entiende lo inferior y lo superior, Al-farabi la aplica también al resto de los principios, tal como lo hace Plotino respecto de los principios que emana de lo Uno (1998, p. 32). Pero es un gran aporte a la comprensión de la metafísica como sabiduría que perfecciona al alma racional la idea de que, en el momento en que intelige en acto, se perfecciona, y entre más noble es el objeto, mayor la perfección del entendimiento. En Avicena también podemos apreciar la idea de que la ciencia metafísica, en cuanto sabiduría, lleva a la perfección al alma humana, y por extensión, la perfección del hombre. En las *Cuestiones divinas (Ilahiyat)* (Avicena, 2006), en la versión castellana que nos ofrece Carlos Segovia, el autor islámico nos explica este sentido de perfeccionamiento cuando sostiene: “Dicha ciencia es [...] también (designada en tanto que) sabiduría por ser ella la ciencia más noble (*afdad*) que trata del más

noble objeto de conocimiento (*malum*) [...] Y por ello se la denomina también ciencia divina” (2006, p.93), lo cual, en consecuencia, exige la nobleza de aquel que busca aprehenderlo; y una vez aprehendido, el alma no puede volver hacia atrás, ni permanecer inalterada ante tal objeto. Esta ciencia, junto a todas las que se le subordinan persiguen una dificultad última: “La adquisición de la perfección [...] del alma humana, preparándola (así) para la felicidad en la otra vida” (2006, p. 94).

La religión cristiana presenta la sabiduría de Dios, revelada por los profetas y en Cristo, por encima de la sabiduría humana; la sabiduría divina nos muestra una verdad más excelsa que la que pudiera conseguir el hombre con sus solas fuerzas naturales (1 *Cor.* 2,5-7³⁶). Sin ir tan atrás en el estudio de la recepción, encuentro y desarrollo de la relación entre filosofía y religión cristiana, diremos que, ya muy entrada la alta Edad Media, se veía con cierta aceptación la idea de la filosofía, en especial la filosofía primera, como un saber excelente que acerca al hombre a la perfección, aunque no a la plenitud de esta que se alcanza por la fe y la caridad (*Col.* 3, 12-14; 1 *Cor.*13, 1-10, *Mt.*5,48). Aun la misma teología cristiana, por sí misma, no logra dilucidar el misterio mismo de la fe; pero en cuanto el saber teológico es un esfuerzo del intelecto humano que quiere comprender tal misterio, posee un rango superior por encima de las demás ciencias producidas por el hombre. Tomás de Aquino en *Summa Theologiae* (2014) nos dice que la Teología “es la sabiduría por excelencia entre todas las sabidurías humanas” (*S. Th.* I, q.1, a.6) y más adelante confirma cuál es el objeto de estudio del sabio: “el que estudia la causa absolutamente primera de todo el universo, que es Dios, es el sabio por excelencia” (*S. Th.* I, q.1, a.6). Sin embargo, en la *Summa contra gentes*, Tomás es más específico en lo que concierne a la actividad del sabio, y para ello recurre al mismo Aristóteles para sostener: “Luego, así como propio del sabio es contemplar, principalmente, la verdad del primer principio, y juzgar de las otras verdades así también le es propio impugnar la falsedad contraria” (2007, p. 39). Precisamente para llegar a este punto, en el que la concepción de la sabiduría planteada por el filósofo de Estagira impregnó la filosofía e incluso la teología altomedieval, es que creemos que fue decisiva la

³⁶ Edición consultada: *Biblia latinoamericana*. (1992). Madrid: Ediciones Paulinas-verbo divino.

lectura y la explicación que realizó Alberto Magno, cuando muestra a la filosofía primera como una sabiduría que perfecciona al entendimiento.

Cabe destacar aquí, que Alberto no hace la reordenación ni sistematización de los temas de la metafísica, como tampoco fija los conceptos básicos de la misma, como sí lo hace Tomás en el *De ente et essentia* o más tarde, en el siglo XVI el jesuita Francisco Suarez en sus *Disputaciones Metafísicas*. Más bien el *doctor Universalis* va estudiando los temas de la filosofía primera siguiendo el orden de los libros de la *Metafísica*. Pero en algunos casos, deja ver su interpretación propia, pues al precisar el objeto de esta ciencia, va determinando lo que cae bajo su estudio, distinguiendo lo que no le conviene en cuanto objeto, y con ello crítica las opiniones que juzga como equívocas al respecto. Así, el objeto de la ciencia primera no puede ser, en consecuencia, ni Dios y las cosas divinas, ni la causa primera considerada en sí misma (Magno, 2017, p. 15), por ello, la conclusión es que el único objeto posible es el ente en cuanto es ente, sus pasiones y divisiones (p.21).

Dado tal objeto de la filosofía primera, el entendimiento atisba un aspecto de lo divino en lo que al ser supremo se refiere. Por ello, el mismo Alberto Magno pone a la filosofía primera como una antesala de la Teología; por ser sabiduría, la metafísica acerca al hombre al conocimiento de Dios, aunque no sea en el mismo nivel en que se le puede conocer por la fe y la revelación; y a pesar de la diferencia entre la teología sobrenatural y la metafísica, no por esto la filosofía primera no puede ser una vía de la razón para alcanzar el misterio de lo divino. En la primera parte de su *Summa Theologiae*³⁷, en el doctor de Colonia, al responder a la cuestión de si la teología es ciencia y, lo que, es más, sabiduría: “lo cual es por altísimas causas las cuales es difícil conocer para el hombre; y el que conoce tales, dice el filósofo, [es] el que es sabio, según el primer [libro] de la filosofía primera; a tal ciencia se le nombra sabiduría”³⁸ (1651a, p. 6). Vemos aquí el interés de integrar la idea de la filosofía primera como parte de las ciencias que puede llevar al hombre al conocimiento de la existencia de

³⁷ Obra de la cual nosotros consultamos una edición de 1651, editada en Lyon (Lugduni) de la imprenta de Claudio Prost. Tomo XVII de sus obras.

³⁸ “eo quod per altissimas causas est, quas difficile est homini scire: talia enim cognoscentem Philosophus dicit esse sapientem in primo primae philosophiae: et talem scientiam vocat sapientiam”.

Dios, y se apoya en ella para mostrar el carácter de la ciencia de la teología. En esa misma obra, pero más adelante, en el miembro I, del Tractatus III, quaestio XVIII, tras exponer las vías que ofrece Pedro Lombardo en sus *Sentencias*³⁹ para mostrar cómo las fuerzas naturales pueden dirigir al entendimiento a conocer la existencia de Dios, Alberto Magno agrega dos, una proviene del libro octavo de los *Físicos*⁴⁰ (de Aristóteles), y la otra de Boecio en su *Hebdomadibus* (*Las semanas*); nosotros anunciaremos brevemente la primera. La prueba que ofrece el *doctor Universal* es la del movimiento en el mundo creado, el cual es iniciado en el movimiento por un primer motor que, a su vez, no puede ser movido por otro⁴¹; expone la necesidad de que el primero que mueve no se mueva por sí mismo ni por otro, pues si cesase de moverse, cesaría a su vez el movimiento de los movidos. Si fuera el caso de que el motor que mueve es a su vez movido, cesaría el movimiento, pero es evidente que el movimiento continúa, por lo que el motor mueve, pero es inmóvil (1651a, p. 64ss). La vía no es sí extensamente desarrollada, ni explica con suficiencia cómo el primer motor debe ser inmóvil; pero sí revela el esfuerzo intelectual por integrar la nueva ciencia natural a los saberes teológicos, mostrando a su vez que tal ciencia se puede compaginar bien con las demás, porque es ciencia verdadera, y alcanza la verdad a partir del mundo empírico.

En sus *Comentarios*⁴² al libro I de las *Sentencias* de Pedro Lombardo, sin citarlo expresamente recurre al Filósofo (Aristóteles) para probar que la razón humana puede poseer una cierta ciencia que investiga las cosas que están ocultas; y la teología es ciencia altísima (1651b, p.8). Aunque no cite directamente a la *Metafísica* de Aristóteles, la supone de cierto modo, pues esta ciencia se ocupa de aquello que no es inmediatamente perceptible

³⁹ Alberto hace referencia a san Ambrosio y san Agustín, según los cuales se admite que la razón, por sus solas fuerzas puede llegar a saber que Dios existe, aunque no sea esto conocer el *quid* de Dios.

⁴⁰ La vía la toma Alberto de los *Físicos* tal vez más con la intención de compaginar la ciencia natural con la teología en cuanto en la física hay un conocimiento de la existencia de Dios a partir de sus efectos, cosa que desarrollará más ampliamente Tomás de Aquino en *Summa Theologiae* I y *Summa contra Gentes* I.

⁴¹ Esta misma prueba la desarrollará Tomás de Aquino en la *Summa Theologiae* I, q. 2, a. 3 y más extensamente en *Summa contra Gentes* I, capítulo 13; la prueba que ofrece Alberto Magno es menos detallada y fundamentada argumentativamente hablando que la de su discípulo de Aquino, pero describe los argumentos básicos sobre el movimiento y el primer motor.

⁴² De los cuales consultamos una edición de 1651 en Lyon (Lugduni) de la casa editorial de Claudio Prost. Tomo XIV de sus obras.

por los sentidos, pero sí asequible por la razón. Es artículo de Fe que Dios es uno, y Alberto afirma que también es una verdad que la razón natural puede llegar a demostrarla por la filosofía. Apelando al libro del *Cielo y el mundo* del estagirita, el doctor de Colonia sostiene dos cosas: una, que a partir de lo existente en el mundo se puede demostrar que hay un primer principio o causa que es eminente al mundo creado; pero a la vez, lo segundo, que la razón tiene límites sobre lo que puede conocer de este principio eminente, por ejemplo, su razón de eminencia, es decir su esencia por la cual sobrepasa en el ser a lo creado (1651b, p. 55)⁴³.

Aristóteles presentaba a la metafísica como ciencia de la verdad, que es un tema recurrente la filosofía griega antigua y más en la aristotélica; y en cuanto el estagirita se plantea que hay una identidad entre el ser en cuanto ser y la verdad, vemos que la cuestión abarca no solo el plano meramente lógico, sino también el ontológico. El estagirita nos dice:

[...] es correcto que la filosofía se denomina (ciencia de la verdad). En efecto, el fin de la ciencia teórica es la verdad inmediata y el de la práctica es la obra. [...] Por consiguiente, verdadera es, en grado sumo a causa de que sean verdaderas las cosas posteriores a ellas. Y de ahí que, necesariamente, son eternamente verdaderas en grado sumo los principios de las cosas que eternamente son. [...] Por consiguiente, cada cosa posee tanto de verdad cuanto posee de ser. (2014, p.112).

No se trata solo de que el entendimiento llegue a la cognición de los primeros principios y primeras causas, sino que, además, tales principios deben ser tenidos como verdaderos; y en cuanto la filosofía primera tiene al ente en cuanto es ser, siendo este concebido como primer principio, debe ser considerado también verdadero. En otras palabras, lo que el entendimiento especula teóricamente sobre el ente en cuanto ente no es solo una elucubración lógica sobre nombres, definiciones, predicados; sino que finalmente estos son representaciones de una realidad objetiva. Alberto estudia en muchos pasajes el tema de la

⁴³ Para Alberto, la filosofía primera es una ciencia que es divina en cuanto que Dios es su objeto, aunque no de forma plena y adecuada; pero aun cuando por los límites de la razón, esta no puede conocer de Dios más que su existencia, la filosofía primera es sabiduría divina y teológica porque se aproxima a Dios (Cfr. 1890a).

verdad y el modo en que es expuesto por el estagirita en su *Metafísica*. Para el *doctor Universal*, siguiendo a Aristóteles, cada ciencia se define, en parte, por el fin que persigue, y mientras para las ciencias prácticas, su fin es la obra, para las teóricas, es la verdad. Dice Alberto:

Que la filosofía sea llamada ciencia de la verdad ciertamente tiene razón. En el libro anterior a este, como es manifiesto, estén determinadas a que la verdad es el fin de las ciencias teóricas, contemplativas o especulativas; en cambio, de las ciencias prácticas y operativas, su fin es, según su nombre, el obrar⁴⁴ (1890a, p.119).

Las prácticas, en tanto operativas, tienen como fin la obra por lo que solo les interesa la causa en cuanto se relaciona con algún uso. Estas ciencias no son para generar conocimiento teórico el cual prescinde de la materia, los cuerpos o la producción; las prácticas son saberes que buscan la utilidad. Las especulativas son para conocer las causas de las cosas; pero no para algo útil, más bien se prescinde en ellas de la materia, lo corpóreo y lo productivo para explicar cuáles son los principios y causas por las cuales algo es. La filosofía primera es, por ello, ciencia por excelencia, pues trata de aquello es verdadero. Y, además, puesto que está en orden de preeminencia por encima de las demás ciencias, según ya se dijo, es la metafísica la causa de la verdad de las ciencias particulares (1890a, p.120) confiriéndole a estas el fundamento a sus principios.

El tema de la verdad aparece también en los comentarios de Alberto al libro I de las *Sentencias*, en la distinción VIII, artículo 1. Ahí, estudia la esencia de la verdad, sus propiedades, incommutabilidad y simplicidad. De entre las distintas opiniones para demostrar que la verdad que busca el intelecto no se adecua a la verdad divina, está la opinión del mismo Aristóteles, de quien dice Alberto que la verdad es solo un acto de la mente que está en el alma, y que se puede definir como “adecuación del intelecto o mente

⁴⁴ “Quod autem sola Philosophia veritatis scientia vocetur, recte habet rationem. Ex his enim quae in priori ante hunc librum determinata sint, manifestum est, quod theoriae sic contemplativae sive speculativae scientiae veritas est finis: practicae autem sive operativae scientiae secundum suum nomen finis est opus”.

con la cosa; así de nuevo, la verdad no será propia de la naturaleza divina⁴⁵ (1651b, p.135). Pero en la respuesta, el doctor de Colonia aclara que la verdad que hay en el intelecto es un signo de la verdad que es propia de la naturaleza divina, reafirmando así no sólo la distinción entre verdad lógica y verdad ontológica, sino también la relación entre ambas. No nos interesa tanto la relación y modos de la verdad en sí, sino cómo es que el doctor de Colonia va entrelazando los temas de la ciencia aristotélica con la ciencia teológica, con la intención de destacar que la filosofía primera, e incluso la filosofía natural, forman parte de un saber digno de ser estudiado. Este mismo asunto lo vemos en su *Summa Theologiae*; en el Tractatus IV, explica cómo esas propiedades de la verdad (Simplicidad e inmutabilidad) son atributos de la esencia de Dios explicando el tema en las cuestiones XX y XXI del mismo tratado (1651a, p. 72ss). Y en el Tractatus VI sobre lo uno, lo verdadero y lo bueno, desarrolla con más amplitud el tema de la verdad y sus propiedades. Muchas de las referencias de Alberto son las que la tradición cristiana ha asentado; Agustín, Anselmo, etc., pero entre ellas cita también a Proclo⁴⁶ y al Filósofo, lo que nos dice que Alberto está ampliando sus fuentes de reflexión para incorporarlas a su pensamiento.

La metafísica es, entonces, ciencia de la verdad, y quien la cultiva es considerado sabio porque se acerca a la contemplación de la verdad. Sin embargo, Alberto es consciente de las limitaciones del entendimiento humano para contemplar la verdad pura. La revelación y la gracia iluminan en el alma las verdades de la fe al entendimiento, tales como la salvación eterna, la encarnación de Cristo, la resurrección, entre otras; esas son verdades que sobrepasan la capacidad natural de la razón por la excelencia que le es propia a tales verdades. La razón humana alcanza solo las que pueden ser comprensibles para ella, pero el entendimiento puede verse impedido para tal fin, y de ello nos advierte el *doctor Universal* cuando dice:

⁴⁵ "Veritas est adaequatio intellectus vel mentis cum re; sic iterum veritas non erit propria divinae naturae".

⁴⁶ Proclo fue un filósofo neoplatónico del siglo V d. C. cuya obra *Elementos de Teología* sirvió de base para la redacción del *Liber de Causis*, libro que a su vez se pensaba era de Aristóteles, pero las traducciones realizadas por los toledanos, aclaró el origen del *Liber de Causis*. Proclo fue ampliamente estudiado por los autores de corte platónico durante la Edad Media, y es citado por Alberto en su *Summa Theologiae*.

Son dos los impedimentos para ver la verdad. Uno ciertamente que es por modo de naturaleza, y otro que es de naturaleza. El que existe por modo de naturaleza es por la costumbre, porque, así como dijimos en los *Éticos* y el libro de la *Memoria y la reminiscencia*, la costumbre se traspone a la naturaleza, y el hábito consuetudinal en modo de naturaleza mueve a consentir aun cuando sea contra la naturaleza y contra la razón⁴⁷ (1890a, p. 129).

El hábito tomado a modo de naturaleza⁴⁸ es impedimento para la contemplación de la verdad en cuanto algo es pensado como naturalmente dado o se consiente en ello por el hábito impuesto por vivir en sociedad. Y más adelante nos dice el autor:

Hay otros impedimentos para la contemplación de la verdad por el mismo modo de generación; puesto que, aunque el hombre según como [es] hombre, sea solo intelecto, no obstante, el hombre según su ser es arrastrado por la imaginación y el sentido y otras de las virtudes del cuerpo, no permitiendo contemplar puramente de la verdad teórica [...] Esos son [los factores] por los cuales la virtud de la imaginación prevalece sobre el intelecto; y este nada cree sino lo que pudiera imaginar⁴⁹ (1890a, p.130).

Al intelecto son traídas también otras afecciones de la imaginación y los sentidos; en consecuencia, no puede haber una pura contemplación de la verdad cuando en el intelecto están presentes representaciones que pueden ocultarla o hacer que la razón juzgue erróneamente. Dios es la verdad en sí misma, pues es el ser en sí y causa eficiente de todo

⁴⁷ "Sunt autem duo in genere impedimenta videndi veritatem. Unum quidem quod est ex modo naturae, et alterum quod est ex natura. Ex modo autem naturae existens est ex consuetudine: quia sicut diximus in *Ethics* et libro de *Memoria et reminiscencia* consuetudo in natura transponitur, et consuetudinalis habitus in modum naturae movet ad consintiendum etiamsi sit contra naturam et contra rationem".

⁴⁸ Por la fuerza de la costumbre que parece obligar como si fuera una fuerza natural.

⁴⁹ "Est autem aliud impedimentum theoriae veritatis ex ipso modo nativitatis: quoniam licet homo secundum quod homo solus intellectus sit, tamen intellectus in homine secundum esse trahitur ab imaginatione et sensu et aliis corporeis virtutibus non sinetibus eum pure contemplari theoriaum veritatis. [...] et isti sunt in quibus praevallet et super intellectum virtus imaginationis: et isti nihil credunt nisi quod imaginari potest".

cuanto existe, es a la vez causa final de todo,⁵⁰ y este conjunto de verdades son las que puede alcanzar el filósofo que cultiva la filosofía primera, aunque por los impedimentos citados, puede desviarse y juzgar erróneamente. En palabras de nuestro autor:

[...] dijimos, por otra parte, en lo anterior, que el sabio, que se dice filósofo, es doctísimo sobre las causas, principalmente conoce el fin último y la forma primera del ente según que es ente. [...], entonces, intentamos demostrar que hay alguna ciencia la cual, por extremos y primeros principios de la forma primera y del fin último, considera el ente en cuanto es ente, y cuanto hay en el ente⁵¹ (1890a, p. 203).

“Fin último” y “forma primera” del ente son, en última instancia ese punto cardinal en el que la metafísica y la teología entran en contacto, en cuanto que Dios es fin último del hombre y lo llama a gozar de su gloria, y es la forma primera del ente en cuanto es ser pleno, necesario y aquello de lo que participa todo ente creado, sea simple o compuesto, substancial o accidental, espiritual o corpóreo.

En conclusión. Durante la época de oro de la escolástica en la alta Edad Media, la metafísica, en cuanto ciencia filosófica, fue el centro de muchos de los debates intelectuales, tanto en el campo de la filosofía misma como en el teológico. Al aceptarse que la metafísica genera un tipo específico de conocimiento que ni la lógica, la física o la matemática generan y que, además, este es un conocimiento que se pone muy por encima de tales ciencias, el estudio de la filosofía primera permitió engarzar sus conocimientos con la teología natural. A partir del siglo XIII en adelante, parecía ya muy difícil pensar la teología sin la metafísica, y a esta sin aquella. Los autores medievales se cuidaban bien de no confundir ambos saberes, más bien trataban de dilucidar los fundamentos metafísicos de la realidad y cómo estos

⁵⁰ En la *Metafísica* de Aristóteles (2014), específicamente en el libro XII, capítulo 7, el estagirita plantea la idea de Dios como causa final que atrae todo a la realización de su bien, siendo Dios el sumo bien apetecible por todos los seres. En la doctrina cristiana la verdad última es el plan salvífico de Dios para el hombre por medio de la redención alcanzada por Cristo.

⁵¹ “Diximus autem in prae habitis, quod sapiens qui dicitur Philosophus, est doctissimus causarum, principaliter autem cognoscit finem ultimum et formam primam entis secundum quod est ens. [...] nunc autem demonstrare intendimus, quod est quaedam scientia quae per extrema et prima principia formae primae et finis ultimis considerat ens in quantum est ens, et quae insunt enti”.

apuntan a lo divino, con esto se sentaban las bases de los planteamientos para la especulación teológica. De aquí que, ya muy adentrada la alta Edad Media, la teología desarrolló distintas vertientes según las perspectivas con las que se estudiaba la ciencia aristotélica; así, en ese periodo en particular se delinean claramente vertientes como la tomista y la escotista, que derivarán a su vez en perspectivas teológicas diferentes. Tal clima de intenso debate no hubiera sido posible sin las primeras aproximaciones a la ciencia aristotélica de autores como Alberto Magno.

El recorrido que aquí hemos realizado a través de algunos pasajes de la obra del doctor de Colonia no es más que un mero asomo al pensamiento de este autor; esto nos permitió vislumbrar cómo él concibió la metafísica y su objeto; en cuanto ciencia racional, teórica y especulativa, Alberto Magno nos muestra a la metafísica como una ciencia que permite acceder al fundamento último y universal de la realidad y de toda otra ciencia; y al precisar su objeto, el ente en cuanto es ente, hizo posible distinguirla de las otras ciencias, tanto de las racionales y las naturales, como de la teológica. Al desarrollar con más profundidad la idea de la filosofía primera como sabiduría, el *doctor Universalis* hizo posible pensar la cercanía de esta ciencia con el saber de la teología, pero dejando en claro sus límites, dados en función de las capacidades mismas de la razón y la falibilidad que le es inherente,

Es notable la autoridad de pensadores como Avicena en la lectura de la *Metafísica* de Aristóteles realizada por Alberto, no solo en cuanto a la delimitación de la metafísica como ciencia, sino también en la especificación formal del objeto propio y adecuado de la misma; sin embargo, también es notorio cómo se distancia del pensador islámico en algunos aspectos, sobre todo en lo concerniente del papel que juega la razón humana (sensación, experiencia, memoria, sentido común y entendimiento abstractivo y razón judicativa) para la especificación metafísica del ente en cuanto ente. En estas distancias que guardó Alberto se evidencia su espíritu crítico y su interés intelectual por entender y articular la obra del estagirita por sí misma, pero poniéndola a la vez a la luz de la revelación y la fe cristianas.

Hay todavía mucho por investigar sobre el pensamiento científico, filosófico y teológico de este autor, cuya extensísima obra aún ofrece mucho para explorar y reflexionar. Si se estudia el pensamiento de Alberto por sí mismo, y no solo como una especie de antesala al pensamiento tomista, veremos cómo ese astro que fue el doctor de Colonia tiene su brillo propio, brillo que no se puede confundir ni verse opacado por el brillo de su más notable discípulo, Tomás de Aquino. Si el aprendiz pudo brillar con tal intensidad, se debió sin lugar a duda por la grandeza de su maestro.

Referencias

- Afnan, S. M. (2017). *El pensamiento de Avicena*. México: FCE. (Vera Yamuni, trad.).
- Al-farabi. (2009) "Libro de la política", en *Obras filosóficas y políticas*. (Rafael Ramón Guerrero, trad.) Madrid: Trotta.
- Aquino, T. (2007). *Suma contra los gentiles I*. Madrid: BAC. (Laureano Robles Carcedo y Adolfo Robles Sierra, trads.).
- Aquino, T. (2014). *Suma de teología I*. Madrid: BAC. (Raimundo Suárez, trad.).
- Aristóteles. (1995). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos. (Julio Palli Bonet, trad.).
- Aristóteles. (2000). *Acerca del alma*. Madrid: Gredos. (Tomás Calvo Martínez, trad.).
- Aristóteles. (2014). *Metafísica*. Madrid: Gredos. (Miguel Candel Sanmartín, trad.).
- Avicena. (1950). *Sobre Metafísica* (Antología). Madrid: Revista de Occidente. (Miguel Cruz Hernández, trad.).
- Avicena. (1977). *Liber de Philosophia prima sive scientia divina IIV*. Louvain-Leiden: Unión académica internacional.
- Avicena. (2006). *Cuestiones divinas (ilahiyat)*. Textos escogidos. (Carlos A. Segovia). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Biblia latinoamericana*. (1992). Madrid: Ediciones Paulinas-verbo divino.
- Canterbury, A. de. (1970). *Proslogion*. Argentina: Aguilar. (Manuel Fuentes Benot, trad.).
- Crombie, A. C. (1979). *Historia de la ciencia: De San Agustín a Galileo. 1. La ciencia en la Edad Media: siglos V al XIII*. Madrid: Alianza.

- Cruz, M. (1963). *La filosofía árabe*. Madrid: Revista de Occidente.
- Cruz, M. (2011). *Historia del pensamiento en el mundo islámico* tomo I. Madrid: Alianza Editorial.
- Gadamer, H. G. (2017). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme. (Ana Agud aparicio y Rafael de Agapito trads.).
- Gilson, E. (1995). *La filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes Patrísticos hasta el fin del siglo XIV*. Madrid: Gredos. (Arsenio Pacios y Salvador Caballero, trads.).
- Grant, E. (1983). *La ciencia física en la Edad Media*. México: FCE.
- Grondin, J. (2011). *Introducción a la Metafísica*. Barcelona: Herder. (Antoni Martínez Riu, trad.).
- Heinzmann, R. (1995). *Filosofía de la Edad Media*. Barcelona: Herder.
- Isidoro. (2004). *Etimologías*. Madrid: BAC. (Manuel Marcos Casquero, trad.)
- Jeager, W. W. (2008). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE Magno, A. (1651a). *Prima Pars Summae Theologiae*. Lugduni.
- Magno, A. (1651b). *Commentaria in I librum Sententiarum Petri Lombardi*. Lugduni.
- Magno, A. (1651c). *Secunda Pars Summae Theologiae*. Lugduni.
- Magno, A. (1890a). "Metaphysicorum Lib. XIII" en *Opera Omnia Vol. 6*. Paris: Ludovicum Vives, Bibliopolam Editorem.
- Magno, A. (1890b). "Physicorum Libros. VIII" en *Opera Omnia Vol.3*. Paris: Ludovicum Vives, Bibliopolam Editorem.
- Magno, A. (2017). *Introducción a la Metafísica. Paráfrasis de San Alberto Magno al primer libro de la Metafísica de Aristóteles*. Madrid: Ediciones Universidad San Dámaso.
- Muralt, A. (2008). *La apuesta de la filosofía medieval. Estudios tomistas, escotistas, ockhamistas y gregorianos*. Madrid: Marcial Pons. (José Carlos Muinelco Cobo y Juan Antonio Gómez García, trads.).
- Pannenberg, W. (2016). *Una historia de la filosofía desde la idea de Dios*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Pedro Hispano. (1986). *Tractatus, llamados después Summe logicales*. México: UNAM.

(Mauricio Beuchot, trad.).

Plotino. (1998). *Enéadas V-VI*. Madrid: Grados. (Jesús Igal, trad.).

Wulf, M. de (1945). *Historia de la filosofía Medieval. Siglo XIII T. II*. México: Jus.

Movimiento Intelectual y Filosófico del Regionalismo Latinoamericano en el Siglo XIX

Intellectual and Philosophical Movement of Latin American Regionalism in the 19th Century

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.3.25a

Ignacio García Solano

Universidad Nacional Autónoma de México
(MÉXICO)

CE: garciasolanoignacio@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4358-5198>

Recepción: 27/07/2024 Revisión: 02/09/2024 Aprobación: 04/10/2024

Resumen.

El ensayo explora la historia de las ideas en Nuestra América en rescate del conocimiento filosófico del regionalismo latinoamericano del siglo XIX y su vigencia en las teorías de la integración regional del siglo XXI. La historia de las ideas es el método en que ideas propias y extranjeras son apropiadas para explicar la realidad de una determinada región en la medida de lo posible. El trabajo se divide en tres partes: El inicio de los congresos hispanoamericanos a modo de contexto para explicar el movimiento intelectual de la época; un rescate del conocimiento filosófico surgido a través de los intelectuales que apoyaron los proyectos regionales durante este periodo, finalmente; la vigencia de este conocimiento en las nuevas teorías de integración regional latinoamericana.

Palabras clave: Historia de las Ideas. Regionalismo Latinoamericano. Identidad. Autonomía.

Abstract:

This essay explore the history of the ideas in Our-American in revive the philosophical knowledge of Latin American regionalism from the 19th century and its relevance in the theories of regional integration in the 21st

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(García, 2025, p. __)

En lista de referencias:
García, I. (2025). Movimiento Intelectual y Filosófico del Regionalismo Latinoamericano en el Siglo XIX. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 52-86
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.3.25a

century. The history of ideas is the method in which local and foreign ideas are appropriated to explain the reality of a specific region as accurately as possible. The paper is divided into three parts: the initial Hispanic-American congresses provide context to explain the intellectual movement of the time; a revival of the philosophical knowledge developed by intellectuals who supported regional projects during this period; and finally, the contemporary relevance of this knowledge in new theories of Latin American regional integration.

Keywords: History of Ideas. Latin American Regionalism. Identity. Autonomy.

Introducción.

La pregunta de investigación de la que se parte es: ¿Cuáles fueron las ideas filosóficas que surgieron durante el movimiento intelectual regionalista del siglo XIX en América Latina? A modo de respaldo se realiza la siguiente cuestión: ¿Cuál es la vigencia de estos fundamentos filosóficos en las teorías actuales del regionalismo latinoamericano? Por hipótesis se sostiene que: El aporte de las ideas filosóficas del siglo XIX fue haber brindado a los regionalismos latinoamericanos la importancia de la identidad y la autonomía. Por sub-hipótesis se defiende: Los conceptos “identidad” y “autonomía” siguen siendo variables consideradas en las recientes teorías de ciencias sociales sobre los regionalismos latinoamericanos. En cuanto a la metodología se realiza una historia de las ideas y una interpretación hermenéutica análoga de textos que permita vincular las ideas del siglo XIX en las teorías del siglo XXI.

Además, el trabajo tiene la intención de formar parte de otra investigación ya publicado para *Revista Sincronía* bajo el título *Filosofía del Regionalismo en América Latina* (García, 2024). Los aportes de esa primera investigación fue mostrar que desde la filosofía se puede brindar herramientas para la construcción de las teorías que se desarrollan desde las ciencias sociales sobre el regionalismo latinoamericano. Estos aportes fueron desarrollados de la siguiente manera: a) desde la ontología se puede dar explicación sobre la comprensión de las identidades y el desarrollo de una identidad regional; b) desde la ética se pueden rastrear las bases ético-políticas de términos como “libertad” o “autonomía”, importantes al momento de los debates en el desarrollo de estas teorías; c) los aportes metodológicos de

las humanidades, como lo es la importancia de la hermenéutica por su capacidad para interpretar el objeto de estudio dentro de su propio contexto, es un tema de gran relevancia para los estudios de regionalismos comparados que tienen por base el contexto para el diseño de teorías.

En aquel ensayo se habló sobre la falta de un movimiento filosófico. Es importante mencionar que actualmente son las relaciones internacionales y las ciencias económicas quienes se dedican en gran medida a la publicación de obras que hablen sobre los regionalismos. En la actualidad buscar fuentes filosóficas que aborden el tema “regionalismo latinoamericano” no las hay tal cual se conceptualiza, lo que hay son escritos que pueden ser vinculados al tema, porque tampoco existe algún movimiento filosófico, una escuela de pensamiento o una rama filosófica dedicada específicamente a esta labor. No obstante, esa idea debe quedar en duda al menos en lo que corresponde al siglo XIX. En ese periodo surgió un movimiento intelectual que puede considerarse una corriente filosófica del regionalismo, no porque el movimiento se haya autonombrado filosófico, sino porque su pensamiento puede considerarse filosófico y el tema central de sus discusiones fue el regionalismo latinoamericano. Se considera que debido a la vigencia de los aportes que se brindan desde el siglo XIX, es importante realizar este estudio. Por este motivo los objetivos planteados para este trabajo son los siguientes: Primero, desarrollar el contexto del regionalismo en el siglo XIX, segundo mostrar que las ideas sobre regionalismo en esa época eran filosóficas; tercero, rescatar su pensamiento filosófico exponiendo su vigencia en las teorías actuales mostrando que aún es posible continuar aprendiendo de las filosofías clásicas de nuestra región.

Finalmente, la definición de “regionalismo latinoamericano” en que se basará esta investigación será la brindada por el internacionalista José Briceño Ruíz (2018): proyectos de unidad regional multidimensionales conformados por esferas de coordinación internacional (eliminación de externalidades negativas como bien podrían darse por ejemplo a través de la gobernanza global), cooperación política (fomentación de las herramientas necesarias para la integración como medidas para el desarrollo de las condiciones estructurales interregionales) e integración regional también conocida como integración económica

(unidad que busca fomentar el crecimiento económico de una región) de los Estados-naciones latinoamericanos.

Primeros proyectos de unidad regional en América Latina durante el siglo XIX: El Congreso Anfictiónico de Panamá, el Pacto de Familia y los Congresos de Lima

El contexto de los Congresos hispanoamericanos realizados a partir del siglo XIX se debió a un factor autonomista para mantener la soberanía, libertad y realizar la defensa de los países hispanoamericanos tras las guerras de independencia¹. La amenaza monroísta, el panamericanismo, la triple alianza, el apoyo para la independencia del caribe, los peligros de la reconquista española y la intervención francesa, fueron factores que impulsaron los primeros proyectos regionales para la defensa de los nacientes Estados-naciones hispano y posteriormente latinoamericanos.

José Briceño Ruíz en su texto *Los Congresos Hispanoamericanos en el Siglo XIX* (2015) defendió que la variable condicional al desarrollo de los Congresos Confederados fueron las “amenazas externas” que, dieron por objetivo la defensa interna de la subregión. Leopoldo Zea (1971) llamó a este fenómeno “neocolonialismo”, refiriéndose así a las nuevas estructuras de poder que deseaban remplazar el “vacío” que había dejado España tras las guerras independentistas, por ello, los movimientos libertarios buscaban los medios que garantizaran la emancipación, teniendo al bolivarismo como la motivación principal que inspirará los proyectos regionales a por venir.

Los testimonios sobre estas amenazas exógenas quedaron expuestos en diversos documentos de la época. Un ejemplo es la *Carta de Jamaica* (1999)², en el cual, Simón Bolívar expresó el interés de unir América en contra de sus enemigos resaltando el peligro que sería

¹ Es importante resaltar que estos primeros proyectos regionales fueron considerados como propuestas hispanoamericanas, la literatura especializada de autores como Leopoldo Zea, Methol Ferré, Briceño Ruíz, Arturo Ardao llegaron a concluir que la América como latina, desde el punto de vista regionalista, surge con la suma de Brasil a la subregión americana. La mezcla luso-ibero y la separación de la América entre la católica y la protestante o la Sajona y la Latina, fue el elemento clave para hablar de una “América Latina”. Por tanto, durante los primeros años de independencia es más adecuado el término “Hispanoamérica” aunque no sea indiferente de “América Latina”.

² Documento de 1815 compilado por Porrúa en la edición de “Escritos Políticos”.

la intervención de la Santa Alianza, el regreso de España o su desconfianza hacia con Estados Unidos; otro ejemplo es la *América en Peligro* de Francisco Bilbao (1862) escrito que buscaba alertar a los países sobre la intervención francesa en México y su posible expansión al resto del subcontinente; José Martí en diversos documentos de su participación como periodista en las Conferencias de la Internacional Americana (proyecto que sostiene un vínculo común con el monroísmo: la intención de Estados Unidos para extender su poder territorial hacia todo el continente americano) (documentos compilados en obra de nombre *Nuestra América*, [2005a], que abarcan los años de 1889 a 1890) dejó en claro su preocupación por la amenaza panamericana, el riesgo y la condición de sumisión y dependencia en la que estarían los países hispanoamericanos si pactaran un acuerdo de integración regional con Estados Unidos.

Además de las amenazas externas, también debe incluirse como una segunda variable el tema de la identidad regional. La semejanza que los países hispanos y luso americanos comparten es lo que los intelectuales del siglo XIX comprendieron por la identidad regional. Leopoldo Zea (1991) habló sobre el cambio de identidad en la región con la suma de Brasil siendo tránsito desde su hispanidad hacia su latinidad. Suma de estas identidades compartidas, se encuentra el trabajo de José Briceño y Andrés Rivarola (2017) *Brazil and Latin American: Between the Separation and Integration Paths*, en el cual desarrollan una historia de las relaciones exteriores de Brasil con la región latinoamericana, explicando cómo pasaron de ser considerados una amenaza para Simón Bolívar por su Monarquía y su vínculo con la Santa Alianza, la posterior rivalidad entre Argentina y Brasil, hasta convertirse en un país libre, compartiendo características identitarias como la religión, la lengua no hispana pero sí de raíces latinas y las condiciones en subdesarrollo que además se vincula con la búsqueda de autonomía regional, promoviendo el liderazgo del regionalismo sudamericano y encabezando algunos de los acuerdos más importantes de esa sub región como el Pacto Argentina, Brasil y Chile (ABC) o el Mercado Común del Sur (Mercosur). Así Zea (1991) justifica que estas relaciones ya no podían ser nombradas hispanoamericanas y lo más correcto era llamarlas latinoamericanas. Desde luego, la

identidad entre regiones es que lo dividía a las subregiones, ejemplo claro desde los documentos del siglo XIX sobre este tema puede citarse el poema de José María Torres Caicedo titulado *Las Dos Américas*, uno de los primeros textos que también uso el término América Latina para referirse a esta subregión:

Mas aislados se encuentran, desunidos,
Esos pueblos nacidos para aliarse:
La unión es su deber, su ley amarse:
Igual origen tienen y misión;
La raza de la América latina,
Al frente tiene la sajona raza,
Enemiga mortal que ya amenaza
Su libertad destruir y su pendón.
[...]
Un mismo idioma, religión la misma,
Leyes iguales, mismas tradiciones:
Todo llama esas jóvenes naciones
Unidas y estrechadas a vivir.
América del Sur! ¡alianza, alianza
En medio de la paz como en la guerra; Así será de
promisión tu tierra: La alianza formará tu porvenir!
(2019, pp. 225-227)³

Los políticos e intelectuales de la época coincidieron en que las regiones podrían funcionar por el factor identitario que compartían los países y a ello sumado el conflicto externo también compartido por nuestros países. Una de las primeras disputas fue sobre cómo nombrar a la región: “[...] Bolívar, San Martín y O’Higgins usaron expresiones como ‘América’ o ‘América Meridional’ para referirse a los territorios que pugnaban por separarse de

³ Poema de Torres Caicedo de 1856, recuperado por Arturo Ardao en “Génesis de la Idea y el Nombre de América Latina”.

España” (Briceño, 2014b, p. 145). Así bien Briceño Ruíz (2014b) define que la identidad compartida se debe a la historia que estos territorios comparten desde su descubrimiento e independencia. De cualquier manera, la identidad se convirtió en una idea central para integrar a los Estados hispanoamericanos: “Este hispanoamericanismo, aunque rechazaba el orden político colonial español y la monarquía, rescataba la existencia de una comunidad cultural entre las antiguas colonias, dada por la lengua y la cultura de los criollos” (Briceño, 2014b, p. 145).

Más allá de las ideas, el primer proyecto concreto que fue llevado a cabo es el Congreso Anfictiónico de Panamá impulsado por Simón Bolívar. Aunque históricamente es posible encontrar otros movimientos confederados como el de Francisco de Miranda, German Adolfo de la Reza (2021) destaca que Miranda propuso autonomía frente a la corona española, más no un proceso independentista, desde luego, esta idea de “autonomía” debe deslindarse del movimiento autonomista que surgirá posteriormente con personajes como Helio Jaguaribe y Juan Carlos Puig. El “autonomismo” latinoamericano no sólo se basará en la idea de Estados soberanos y libres, va más allá, es la idea de que estos países independientes sean capaces de autogobernarse bajo su propia ley sin fuerzas exógenas que condicionen su voluntad. Ahora bien, los orígenes hispanoamericanos para la unidad regional y el Congreso panameño se encuentran en la *Carta de Jamaica* que Simón Bolívar escribió durante su exilio. En ella se propuso que el Istmo de Panamá fuera la conexión geopolítica que uniera a las tres américas hispánicas: Sur, Centro y Norte (Adolfo, 2021).

Por las razones de las amenazas externas que Bolívar menciona en la *Carta de Jamaica* decide en la convocatoria al Congreso Anfictiónico de Panamá que debe invitarse únicamente a los países hermanos para formar parte de dicha alianza, por lo cual, Estados Unidos inicialmente queda excluido del proyecto y aunque, posteriormente recibe una invitación se afirma que su presencia es únicamente como observador, mismo papel para Inglaterra y Brasil. Las conferencias son llevadas a cabo del día 22 de junio al 15 de julio de 1826. Entre los asuntos centrales a tratar se encontraban los conflictos del Nuevo Mundo con España, mantener la soberanía de la región e iniciar un proceso de liberación de las

Antillas, no obstante, Estados Unidos pese a su rol central hace énfasis en la activación de la Doctrina Monroe (que tuvo por lema separar al Nuevo del Viejo Mundo). Para lograr garantizar la defensa de los países confederados se propuso la creación de un ejército confederal formado por 60,000 soldados con un presupuesto de 7 millones de pesos fuertes. Nuevamente la participación de Estados Unidos es negativa para los fines del Congreso, difunden la incertidumbre del libertador con rumores de que pretende coronarse como monarca, estos rumores son apoyados también por disidentes colombianos, peruanos y bolivianos, sumado a la ausencia del anfitrión Simón Bolívar dentro del Congreso y los diversos intereses de los participantes que también eran económicos y comerciales, el proyecto bolivariano terminó fracasando.

Los agentes y el gobierno estadounidense representan, empero, sólo una parte de la vasta campaña antibolivariana. Casi simultáneamente, grupos disidentes en Perú, Bolivia y Colombia estimulan o provocan directamente el deterioro del prestigio del Libertador; la salida del Ejército colombiano de Perú y Bolivia; el retiro de Sucre de la presidencia de este último país; la ocupación peruana del sur colombiano; la posterior guerra entre ambos países, y la división de Colombia en tres Estados. Junto con las desavenencias en México, que siguen su curso hasta finales de 1828, estos hechos contribuyen al fracaso general de la ratificación de los tratados del Istmo. (Adolfo, 2010, p. LXVII)

Tras el fracaso del proyecto bolivariano, el entonces Ministro de Relaciones Exteriores de México, Lucas Alamán, quien siempre estuvo interesado y además inspirado en el movimiento bolivariano, propuso el Pacto de Familia basado en la identidad que comparten los países hispanoamericanos. En la década de 1830 algunos de sus actos diplomáticos fue enviar emisarios a Centro y Suramérica para la realización de un nuevo congreso hispanoamericano, a estas acciones se unieron Perú y Chile realizando convocatorias entre 1839 y 1845. Es finalmente Perú quien dio la iniciativa para el segundo congreso hispanoamericano conocido como el Congreso de Lima en 1847 tras las intervenciones militares de Estados Unidos y la expedición del General Juan José Flores que amenazaban la

soberanía de los países hispanoamericanos. La iniciativa fue la misma que en Panamá, asegurar la independencia americana contra España, pero, principalmente contra la intervención estadounidense de William Walker. El Congreso fue llevado a cabo entre 1847 y 1848, pero de las once naciones invitadas sólo asistieron cinco: Bolivia, Chile, Ecuador, Nueva Granada y Perú (Briceño, 2014b).

En 1864 se llevó a cabo el Segundo Congreso de Lima (también considerado el último de los congresos hispanoamericanos), iniciativa realizada por la intervención francesa en México, la intervención de las Islas Chinchas y el bloque de Puerto Callao. La participación de Estados Unidos fue nula en esta ocasión debido a la guerra civil anti y proesclavista. Perú dio iniciativa al evento con la invitación a Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Venezuela, posteriormente se sumaron las invitaciones a Centroamérica y Argentina. El evento fue llevado a cabo entre 1864 y 1865, al cual sólo asistieron: Colombia, Chile, Bolivia, Ecuador, Perú, El Salvador y Venezuela, como resultado fueron las firmas del Tratado de Unión y Alianza Defensiva y, el Tratado para la Conservación de la Paz entre las Naciones Aliadas con el mismo objetivo que se viene arrastrando desde 1826, la defensa de las naciones hispanoamericanas contra las intervenciones exteriores. Briceño Ruíz (2014b) termina por concluir que el conflicto de los primeros regionalismos latinoamericanos tuvo por variable independiente las amenazas externas, una vez que éstas se ausentaban de la región los intereses de unidad regional se desvanecían. Ese fue el motivo por el cual, todos estos proyectos se vieron finalizados sin ratificar sus acuerdos para la defensa regional.

Movimiento intelectual del regionalismo latinoamericano en el siglo XIX: Rescate de las ideas filosóficas (identidad y autonomía)

Hay al menos dos elementos de la filosofía que fueron discutidos dentro de este primer periodo regionalista en el siglo XIX. La primera es la identidad regional, este primer elemento es difícil de justificar porque toma distancia de la ontología tradicional (abstracta, general, universal y esencialista). No obstante, justificando la problemática que esto podría ocasionar sobre si la identidad regional es filosófica o no, se recurre a la interpretación que Leopoldo

Zea da sobre la historia de las ideas americanas, ya que esta historia de las ideas en Nuestra América es diferente a la europea, no se trata de estudiar la evolución del pensamiento europeo, sino la aplicación de estas ideas en América Latina:

[...] esta historia, cualquiera que sea el acento en que la misma se ponga, se va a distinguir diametralmente de la historia de las ideas que se viene haciendo en Latinoamérica. La primera europea u occidental, se refiere a expresiones de una filosofía, un pensamiento y una cultura surgidas de ella misma. En cambio, la historia de las ideas de ésta Nuestra América no se refiere a sus propias ideas, sino en la forma a como han sido adaptadas a la realidad latinoamericana, ideas europeas u occidentales. No se trata de una historia de las ideas latinoamericanas, como las de Europa lo son de las europeas; sino de la forma como estas ideas, las europeas, han sido apropiadas por la filosofía o la cultura latinoamericanas. Es desde este punto de vista que la historia de las ideas en Latinoamérica es diversa de la historia de las ideas europeas. (Zea, 2019, pp. 20-21)

Por ello, el trabajo se basa en la ontología existencialista implementada por Martín Heidegger (Trad. en 2014) para justificar la relevancia de la identidad regional latinoamericana en la filosofía, desde luego Heidegger es un autor europeo, pero, dado la dificultad que representa la identidad esencialista para América Latina, y como lo menciona Zea, las ideas deben ajustarse a la situación, se considera que la explicación del *Dasein* como el único en capacidad de elección del *ser* explica filosóficamente lo que sucede en América Latina. No obstante, para evitar recaer en puntos extremos entre esencialismos y relativismos, se considera importante añadir la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot (Trad. en 2016) como estudio para una identidad regional.

El segundo elemento filosófico es el tema del autonomismo, cabe mencionar que los autores del siglo XIX no usan el concepto “autonomía”, pero su movimiento se considera autonomista por la búsqueda de conservación de soberanía e independencia regional contra amenazas exógenas. Al definir “autonomía” desde la filosofía política como la capacidad de alguien para gobernarse bajo su propia ley puede comprenderse que estas propuestas eran

autonomistas. Para este punto también se desarrolla el uso de una hermenéutica análoga donde se contrastan las filosofías europeas con las propuestas latinoamericanas del siglo XIX para la unidad regional, porque no se trata de erradicar teorías europeas, sino de reconocer cuáles de estas teorías pueden ser prácticas en la región y cuáles no. Entonces, la autonomía dentro de este contexto es la capacidad para que América Latina pueda gobernarse con su propia ley, sin amenazas externas, variables exógenas que involuntariamente condicionen la libertad de sus Estados-naciones emancipados.

a) Identidad

Como fue explicado en el apartado anterior el tema de la identidad jugó uno de los papeles importantes para la construcción del regionalismo latinoamericano, por su puesto, estas identidades difícilmente pueden ser equiparadas con identidades ontológicas debido a la carencia de conceptos abstractos, generales, universales y esencialistas, pero, no por ello dejan de ser parte de las discusiones filosóficas. Para explicar la identidad en términos esencialistas se puede recurrir a la definición de identidad lógica realizada por Gottfried Leibniz, pero aplicable a conceptos ontológicos. Esta definición es: A y B son idénticos sólo en caso de que A y B sean conformados exactamente por los mismos conjuntos. Por ejemplo, A es el conjunto de números no pares 3, 7 y 9, B es idéntico, sí y solo si, contiene exactamente estos mismos tres elementos (definición extraída del Diccionario de Filosofía de José Ferrater Mora, 1958).

Para comprender el concepto “identidad” de Leibniz en términos esencialistas y ontológico se puede ejemplificar recurriendo al diálogo sobre lo *pío* e *impío* de Platón (Trad. en 2010)⁴ en el cual, Sócrates (interlocutor de Platón en sus diálogos) mantiene un debate con Eutifrón sobre el sentido de lo *pío* e *impío*. Primero Eutifrón afirma que *pío* es acusar a su padre de asesinato para ajusticiarlo por la muerte de uno de sus esclavos, no obstante, para Sócrates ese es un ejemplo, más no, una definición; el segundo argumento se defiende que *pío* es aquello amado por los dioses e *impío* lo odiado por estos dioses, pero, si los dioses

⁴ Diálogo situado entre los años socráticos del autor 393-388 a.C.

discuten entre sí sobre qué acciones son buenas y malas se expone una falta de consenso; el tercer argumento es una corrección del segundo, *pío* es lo amado por todos los dioses e *impío* todo lo odiado por todos ellos, la objeción de ese caso es determinar si es *pío* porque los dioses lo aman (lo cual es un capricho) o lo aman por ser *pío* en sí mismo. El diálogo queda interrumpido cuando Eutifrón decide no continuar. La definición que Sócrates necesitaba es un ejemplo de esencialismo basado en el principio de no contradicción, cuando lo *pío* tiene diversas maneras de ser comprendido por los dioses, o cuando lo *pío* no es algo en sí mismo la definición no puede considerarse como verdadera.

El problema de comprender las identidades de manera esencialista (abstracta, general, universal) es justamente recaer en los problemas éticos que representa idealizar que los Estados-naciones de Nuestra América tengan una identidad en estos términos, porque ello implicaría la supresión de la diversidad para la aceptación de la univocidad. Diversos estudios se han presentado sobre los conflictos que acarrearán los esencialismos que también poseen una característica universal, uno de estos trabajos es la *Invenición de América* (2010) de Edmundo O’Gormann, una tierra distante que tras ser descubierta por los europeos adopta una realidad europea siendo llamada “América”. La invención se convierte para Dussel (2021) en un “encubrimiento” del “otro” cuando no se le conoce por lo que es sino por aquello que el europeo pretende que sea, desarraigarlo de sus culturas originarias para hacerlo formar parte del arquetipo europeo, este es justamente el conflicto entre una mirada esencialista y universal del eurocentrismo, el haber reconocido a la cultura europea como universal y civilizatoria negando la existencia de “otro”, el eurocentrismo consideró que sólo hay un *ser* europeo y el “otro” debía ser europeizado para ser considerado como el “yo” de Europa. También Leopoldo Zea (2019) habla de un arquetipo europeo, es la negación de la producción intelectual latinoamericana afirmando que todo el conocimiento de América proviene de Europa rechazando la capacidad de producción de conocimiento de los autores latinoamericanos.

Briceño Ruíz (2014b) dice comprender por “identidad regional” a la “unidad en la diversidad”:

La realidad es que aunque existen valores comunes, se observan diferencias entre los países derivadas de sus particulares procesos nacionales. La frase 'unidad entre la diversidad', de uso generalizado en la región expresa ese dilema, aunque sin afectar de fondo la idea de una identidad compartida. (p. 164)

Por estos argumentos realizados es importante comprender la propuesta ontológica realizada por Martín Heidegger en su obra *Ser y Tiempo* (Trad. en 2014)⁵. Cuando Heidegger decide separar lo óntico de lo ontológico apuesta a la capacidad de la ontología para explicar la posibilidad que existe para que el *dasein* pueda escoger el *ser* de su existencia en el mundo. Desde esta comprensión analítica realizada, rompe con la estructura ontológica tradicional a su tiempo afirmando que el *dasein* posee una capacidad existencial para tener elección propia de su *ser*, más allá de estar condicionado esencialmente por este *ser*. La esencia es *óntica* y la poseen los entes carentes de existencia, así se distingue el ente ontológico de entre los otros entes.

El Dasein no es tan sólo un ente que se presenta entre otros entes. Lo que le caracteriza ónticamente es que a este ente *le va* en su ser este mismo ser. La constitución de ser del Dasein implica entonces que el Dasein tiene en su ser una relación de ser con su ser. Y esto significa, a su vez, que el Dasein se comprende en su ser de alguna manera y con algún grado de explicitud. Es propio de este ente el que con y por su ser éste se encuentra abierto para él mismo. *La comprensión del ser es, ella misma, una determinación del ser del Dasein*. La peculiaridad óntica del Dasein consiste en que el Dasein en ontológico.

[...]

El Dasein, o bien a escogido por sí mismo estas posibilidades, o bien ha ido a parar en ellas, o bien ha crecido en ellas desde siempre. La existencia es

⁵ En la traducción de Jorge Eduardo Rivera Cruchaga que ha sido una corrección a la traducción de Gaos, de la séptima edición en alemán de 1953.

decidida en cada caso tan sólo por el *Dasein* mismo, sea tomándola entre manos, sea dejándola perderse. La cuestión de la existencia ha de ser resuelta siempre tan sólo por medio del existir mismo. (Heidegger, 2014, pp. 32-33)

Para prevenir la interpretación posmoderna o relativista que pueda realizarse de Heidegger (Trad. en 2014), es necesario comprender que la interpretación del *ser* del *Dasein* no se basa en una libre interpretación, sino en la base de variables analíticas coadyuvando a comprender la existencia del *Dasein*. Por mencionar algunas de estas variables analíticas puede hacerse referencia a: el *estar-en-el-mundo* (correspondiente al mundo al que pertenece cada persona y su forma de relacionarse con él), la *mundaneidad* del mundo (representa al mundo cotidiano en la vivencia de cada persona), o la *coexistencia de los otros* (dado que nadie vive aislado en el mundo, el mundo también se compone por la forma en que todas las personas conviven y comparten el mundo entre ellas), etc. Todos estos elementos son variables condicionantes de la existencia del *ser* y aunque es posible elegir entre diversas posibilidades, éstas no pueden extenderse más allá de esas variables. Por tal motivo, una ontología latinoamericana basada en diversidad y no en universalidad, no pretende recaer ni en juicios relativistas, ni mucho menos en proposiciones posmodernas, la identidad latinoamericana se estudia a través de las condiciones regionales.

Para comprender mejor el término “unidad entre la diversidad” se puede retomar el concepto de “analogía” utilizado por Mauricio Beuchot en su método hermenéutico. La analogía es la semejanza poseída entre dos elementos y mientras se reconocen dichas semejanzas, no se requiere del desconocimiento de sus diferencias. Inspirado en la frónesis aristotélica, propone el punto medio para evitar la total equivocidad (relativismo radical) y la total univocidad (positivismo radical). Desde luego que Beuchot no apuesta a teorías posmodernas, sino a una nueva concepción de la filosofía que busca conciliar lo que podrían parecer elementos opuestos a través de las semejanzas con la que ciertos elementos podrían encontrarse vinculados.

La hermenéutica, que ha sido la disciplina de la interpretación de textos [aunque también podría considerarse interpretación de los hechos], ha llegado a un momento de su historia en el que se encuentra disentida, dolorosamente, entre corrientes univocistas y equivocistas. La univocidad es la pretensión de completa exactitud, de claridad y distinción, lo cual sólo es un ideal regulativo. Y la equivocidad es el derrumbamiento en lo oscuro y confuso, en lo excesivamente abierto y laxo, que se esconde bajo el nombre de relativismo (que es extremo). La analogía se coloca en medio de ambos modos de significar, aunque concede que se acerca más a la equivocidad que a la univocidad, sin caerse, empero, en aquélla. Alcanza suficiente claridad y rigor, aun cuando admite también cierto relativismo, uno moderado y que es imposible de negar en nuestro trasiego con las cosas

Así, una hermenéutica analógica trata de evitar la rigidez excesiva de la unívoca, como la del positivismo, pero sin caer en la equivocada, como la de muchos posmodernos, que profesan un relativismo tan insostenible como el absolutismo de aquéllos. Se requiere, pues, esta hermenéutica analógica, intermedia y de la mediación, casi marginal, pero que da el suficiente conocimiento como para moverse en el mundo. (Beuchot, 2016, pp. 40-41)

Es posible situar una ética en la hermenéutica analógica beuchotiana aplicada en el sentido de la identidad regional latinoamericana. A través de la analogía se pueden situar las semejanzas que poseen los países latinoamericanos como la cultura, la lengua latina, el pasado colonial, las guerras de independencia (la única excepción es Brasil, no obstante, hay otras semejanzas con ese país), la condición de subdesarrollo y bajo crecimiento económico, la condición periférica, las amenazas externas del neocolonialismo, los pueblos precolombinos en lucha de sobrevivencia, la religión, el mestizaje o las diversas razas que se dieron tras la colonización europea, etc. No obstante, estas semejanzas no excluyen ni exigen a los diferentes países de la región latinoamericana el desconocimiento o la eliminación de sus diferencias. Se ha encontrado un vínculo identitario sin importar que diversidad puedan tener estos Estados-naciones, por lo cual, la identidad latinoamericana no es excluyente, esta región sí posee identidad y ella es incluyente.

El tema de la identidad fue importante entre los intelectuales latinoamericanos del siglo XIX pues consideraron que ese vínculo entre nuestros países era una garantía de semejanza y objetivos compartidos que permitirían nuestra unidad regional y más allá de permitir la hacían necesaria la unión. Con respecto a esto y en contra de haberse invitado a Estados Unidos e Inglaterra al Congreso panameño, Lucas Alamán comentó lo siguiente: “Esta debe ser enteramente de familia, y sólo para consultar a los intereses peculiares de este grupo de Repúblicas nacidas en las antiguas colonias españolas; intereses que nada tienen de común con los de las otras potencias” (2010, p. 264)⁶.

Tres fueron los elementos claves para hablar sobre nuestra identidad: la religión, la lengua y la raza (mestiza), esos fueron los tres vínculos que hacían de Nuestra América la América Latina en defensa frente al expansionismo de Europa y sobre todo la América Sajona que amenazaba con anexar forzosamente a la región bajo la Doctrina Monroe, la ideología del Destino Manifiesto y el proyecto Panamericano⁷. Juan Egaña describía esta identidad de la siguiente manera: “Estamos unidos por los vínculos de sangre, idioma, relaciones, leyes, costumbres y religión; y, sobre todo, tenemos una necesidad urgentísima de verificarlo, que nos ha de inducir irresistiblemente a ella” (Cita recuperada por German A. de la Reza, 2021, p. 53). Justo Arosemena en acuerdo con las palabras recitadas por Álvaro Covarrubias, Ministro de Relaciones Exteriores de Chile, concuerda en que la unidad regional es posible por todos los vínculos que los unen: “Una misma lengua, una misma raza, formas de gobierno idénticas, creencias religiosas y costumbres uniformes, multiplicados intereses análogos, condiciones geográficas especiales, esfuerzos comunes para conquistarse una existencia

⁶ Archivo de 1831 compilado por German A. de la Reza en su libro “Documentos sobre el Congreso Anfitriónico de Panamá”.

⁷ Esta primera visión de la identidad latinoamericana es demasiado estrecha, a lo largo del tiempo se han añadido más categorías para hablar de una identidad nuestra-americana. El tema de los pueblos originarios y sus conocimientos ancestrales que abarcan más allá de las ciencias o las formas de relacionarse socialmente desde la cosmovisión occidental como parte del conocimiento latinoamericano originario. Actualmente es imprescindible hablar de América Latina sin el Caribe por lo que el término se amplió, debe incluirse a las culturas afrodescendientes caribeñas. Además, los debates abiertos entre continuar con el nombre de América Latina o retomar nombres precolombinos como el Abya Yala. Estos son ejemplos de que la identidad latinoamericana continua en discusión, no obstante, la idea de que es una región compartiendo mismos valores, tradiciones, costumbres, culturas, ideas, etc. continua como parte de nuestra concepción identitaria.

nacional e independiente [...]” (1864, p. 133). Por su parte, Torres Caicedo en su poema *Las Dos Américas* así lo dejó expresado:

Mas aislados se encuentran, desunidos,
Esos pueblos nacidos para aliarse:
Igual origen tienen y misión;
La raza de la América Latina,
Al frente tiene a la sajona raza,
Enemiga mortal que ya amenaza
Su libertad destruir y su pendón. (2019, p. 225)

Simón Bolívar en su *Carta de Jamaica* describió a los hispanoamericanos como “una especie media” entre los antiguos conquistadores y los habitantes originarios de América. Se puede concebir en Bolívar la unión mestiza entre los dos mundos, una readaptación entre la cultura europea mezclada con las culturas precolombinas.

[...] más nosotros, que apenas conservamos vestigios de lo que en otro tiempo fue, y que por otra parte no somos ni indios ni europeos, sino una especie media entre los legítimos propietarios del país y los usurpadores españoles; en suma, siendo nosotros americanos por nacimiento y nuestros derechos los de Europa, tenemos que disputar estos a los del país y que mantenernos en él contra la invasión de los invasores [...]. (Bolívar, 1999, pp. 79-80)

Dentro del tema de la especie intermedia entre los dos mundos, Juan Bautista Alberdi recobra la importancia del indio para ajusticiarlo, para recordar que sin ellos sólo se es europeo, para ser latinoamericanos debe reconocerse que también se proviene del indio para no ser simplemente europeos americanizados: “El indígena nos hace justicia; nos llama Españoles hasta el día. No conozco persona distinguida de nuestras sociedades que lleve apellido pehuenche o araucano” (Bautista, 2017, p. 91)⁸. Juan Nepomuceno Pereda y Juan Manuel Carrasco Albano se apoyaron en el concepto de “raza española” o “latina” y el peligro

⁸ Documento originalmente publicado en 1873.

de la suplantación de esa identidad si se permitía la intervención de la “raza anglo-sajona”, la unión era por tanto un medio para la defensa de la identidad regional contra el intervencionismo estadounidense (Granados, 2004). Por su parte, José María Samper (1969) habló del mestizaje como la conformación de la cultura colombiana pero también americana, las diversas razas que surgen de las mezclas entre negros, indios, criollos y españoles es el porvenir de la región.

Entre los nombres que circularon para nombrar a Nuestra América mientras Bolívar, San Martín u O’Higgins decidían llamarla “meridional” (Briceño, 2014), José Martí (2005b) decidió llamarla “Nuestra América”, debido a que era distinta a la Otra América colonial, de la cual, dice en su famoso texto de mismo nombre, nuestra gente se avergüenza de su delantal indio y su madre con raíces prehispánicas, que avergonzados de su pasado deciden esconderlo, aprender la política en Estados Unidos o Europa y luego tratar de gobernar un país que desconocen. Bautista Alberdi habló de “hispano-americanos”, mientras Benjamín Vickuña Mackenna vio la identidad en América del Sur, para separar los dos continentes, los Estados Unidos definidos como norteamericanos y el resto de la subregión perteneciente a “Sudamérica” (Granados, 2004). Pero, es el poema de Torres Caicedo (2019) el cual decide nombrarle “América Latina” para distinguirla de la “América Sajona”.

Francisco Bilbao en la *Iniciativa de América* (1978)⁹ consideró al sentimiento comunitario como aquello compartido por la región latinoamericana a diferencia de la sajona. Nuestra América fue concebida como espiritualista, no materialista, ni individualista como se percibía desde la otra parte del continente considerado ajeno:

Creemos y amamos todo lo que nos une; preferimos lo social a lo individual, la belleza a la riqueza, la justicia al poder, el arte al comercio, la poesía a la industria, la filosofía a los textos, el espíritu puro al cálculo, el deber al interés. (pp. 16-17)

José Enrique Rodó publica la obra *El Ariel* (1972) en el año 1900, un momento de transición entre el siglo XIX y XX por lo cual vale la pena su mención, el cual es un título esencial para

⁹ Libro originalmente publicado en 1856 recuperado por UNAM-CIALC en 1978.

comprender la identidad latinoamericana y que coincide sustancialmente con la propuesta de Bilbao. Ariel representa la América Latina de característica: espiritualista, idealista, artística con valores basados en la belleza, la creatividad y la poesía; por otro lado, Calibán representa la América sajona, sus características son: materialista, utilitarista, sensualista, individualista.

La identidad concebida por Bilbao y Rodó no sólo fue interpretada desde la semejanza de nuestros sentimientos comunitarios, añade además la falta de semejanza, pues ante la América comunitaria frente a la América individualista se distinguen a la cultura latina y sajona. Georg Wilhelm Friedrich Hegel llegó a expresar en su *Ciencia de la Lógica* (trad. en 1968)¹⁰ que el espacio obtiene su sentido gracias a la materia y la materia obtiene su sentido debido al espacio, porque donde hay materia no hay espacio y donde hay espacio se encuentra la ausencia de la materia. No obstante, aceptar la diferencia como elemento de la definición es caer en contradicción, porque, entre los países latinoamericanos las diferencias son claras, más bien, la falta de semejanza es la carencia de una identidad regional compartida entre la cultura sajona y latinoamericana.

b) Autonomía

La búsqueda del regionalismo latinoamericano se convirtió en un movimiento defensivo considerado autonomista, no porque los políticos e intelectuales de la época así lo llamaran, sino porque promovieron temas como el desarrollo regional, la defensa contra las intervenciones extranjeras, la conservación de la soberanía e independencia o la creación de identidades nacionales. La intervención de estas fuerzas exógenas era una pérdida de la autonomía al someterla de manera forzada dentro de otra cultura, tal como sucedió entre los nativos americanos al encuentro con el europeo. Llenar el vacío de poder no sólo fue un ejercicio militar como en los años de la conquista de América, incluía el poder hegemónico estadounidense que pretendía tener control de las instituciones políticas y económicas a

¹⁰ Obra originalmente publicada en 1812.

través del movimiento panamericano justificado por el Destino Manifiesto y la Doctrina Monroe (1971).

Por autonomía se comprende la capacidad de un individuo, gobierno o Estado para regirse bajo su propia ley. Uno de estos ejemplos se encuentra en la obra de Jean Jacques Rousseau *El Contrato Social* (trad. en 2014)¹¹. Cuando todos los ciudadanos dentro de un gobierno civil acuerdan leyes generales en conveniencia de todos y sin afectar a nadie más, sólo entonces, las sociedades son capaces de gobernarse bajo sus propias leyes:

Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común a la persona y los bienes de cada asociado, y por lo cual, uniéndose cada uno a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes. (Rousseau, trad. en 2014, p. 270)

Immanuel Kant en la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (trad. en 2014)¹² habla sobre la “autonomía de la voluntad”, la que define con las siguientes palabras: “La autonomía de la voluntad es aquella modalidad de la voluntad por la que ella es una ley para sí misma [...]” (p. 58). Posteriormente la concibe como una cualidad de los hombres racionales y, por tanto, con la capacidad de ser libres que, a diferencia de los animales irracionales, estos no tienen la capacidad de elegir entre las circunstancias que se les presentan, por tanto, la voluntad puede quedar resumida en la capacidad de elección de uno mismo (cualidad que también puede ser considerada para el Estado autónomo) sin padecer de causas exógenas:

La voluntad es un tipo de causalidad de los seres vivos en tanto que son racionales, y *libertad* sería la propiedad de esta causalidad para poder ser eficiente independientemente de causas ajenas que la *determinen*; tal como la *necesidad natural* es la propiedad de la causalidad de todo ser irracional para ver determinada su actividad por el influjo de causas ajenas. (p. 64)

¹¹ Obra originalmente publicada en 1762.

¹² Obra originalmente publicada en 1785.

Para John Stuart Mill en *Sobre la Libertad* (Trad. en 1985)¹³ afirma que el individuo debe ser libre de actuar en cuanto sus acciones no representen un riesgo para terceros, en cuanto a actos que sí involucren a terceros, éstos deben ser limitados. De aquí puede deducirse que la autonomía es la capacidad de elección de persona, Estado o gobierno que sólo involucre problemas internos, cuando su poder intenta ejercer un control en personas, Estados o gobiernos externos se convierten en un poder exógeno que irrumpe con otras autonomías.

La libertad del individuo debe ser así limitada; no debe convertirse en un perjuicio para los demás. Pero si se abstiene de molestar a los demás en lo que les afecta y obra, meramente, según su propia inclinación y juicio a cosas que sólo a él se refieren, las mismas razones que demuestran que la opinión debe ser libre, prueban también que debe serle permitido poner en práctica sus opiniones por su cuenta y riesgo (p. 94).

Friedrich Nietzsche (Trad. en 2005) nos habla sobre la “libertad de la voluntad” en donde también es posible encontrar un vínculo con la definición de “autonomía” que se ha venido rastreando. Retomando nuevamente la muerte de Dios para la llegada del súper hombre, define que la “libertad de la voluntad” es quitar a Dios de toda responsabilidad para que cada quien cargue con las consecuencias de sus propios actos y así ser causa de sí mismo, es decir, gobernarse por voluntad propia sin obedecer a los mandatos divinos excusándose en ellos. Ser causa de sí mismo es sencillamente la capacidad de actuar sin la intervención, nuevamente, de causas exógenas:

[...] la aspiración a cargar uno mismo con la responsabilidad total y última de sus acciones, y a descargar de ella a Dios, al mundo, a los antepasados, al azar a la sociedad, equivalen, en efecto, nada menos que a ser precisamente aquella *causa sui* [causa de sí mismo]. (p. 45)

¹³ Obra originalmente publicada en 1859.

Todos estos autores coinciden en que la autonomía es una forma de autogobierno, pero, que también contiene un deber moral: ser libre de actuar es también ser libre de responsabilizarse por el acto mismo sin transmitir esa responsabilidad a alguien más. Los proyectos regionales del siglo XXI tuvieron por objetivo central la autonomía de los países latinoamericanos frente a la amenaza europea y la amenaza estadounidense, como dijo Briceño Ruíz (2014b), el momento de mayor preocupación por la unidad regional era cuando se amenazaba la libertad de los países y cuando estas amenazas desaparecían las intenciones para la unidad se iban desvaneciendo. Es posible encontrar un ejemplo de esta propuesta en el texto *Sobre la Idea de Una Liga Americana* de Justo Arosemena al expresar que la idea de integrar Hispanoamérica fue retomada tras la invasión de España a Ecuador:

Por más de treinta años había dormido el pensamiento de la liga americana, cuando en 1847, con motivo de la expedición española de Flores sobre el Ecuador, que acababa de amenazar a Sud-América, y con motivos de planes monárquicos europeos que se rugían, emprendiéndose por segunda vez la celebración de un tratado de alianza y otros complementarios. (1864, p. 96)

La *Carta de Jamaica* expresa estos ideales autonomistas, cuando ve en el Istmo de Panamá el lugar de reunión de las diversas Hispano américas, lugar donde se negociarían la guerra y la paz. La visión de Bolívar era además ecuménica, no veía unida solo la América Hispánica, ésta era el inicio de una integración universal a futuro. Mientras tanto, los hispanoamericanos serían el ejemplo de gobiernos confederados trabajando cooperativamente para la defensa, la política y la economía de los países unidos.

¡Qué bello sería que el Istmo de Panamá fuese para nosotros lo que es el Corinto para los griegos! Ojalá que algún día tengamos la fortuna de instalar allí un augusto congreso de los representantes de las repúblicas, reinos e imperios a tratar y discutir sobre los altos intereses de la paz y de la guerra, con las naciones de las otras tres partes del mundo. (1999, p. 88)

El Pacto de Familia tuvo como primer objetivo negociar la paz con España y que en menos de diez años todos los países extranjeros reconocieran la libertad de los países hispanoamericanos (De la reza, 2021). Francisco Bilbao (1862) llamó nuevamente a la formación de la unidad regional para la defensa de México ante la invasión francesa.

Oh Méjico, oh vosotros hijos de los Aztecas y de los castellanos, en vuestras manos está hoy la facultad de señalar el itinerario de la muerte, a los profanadores de nuestro suelo, y de arrojar la primera piedra a ese imperio, que será la señal de la lapidación universal a que está destinado. (p. 13)¹⁴

Más allá de Europa los Estados Unidos representaban una segunda amenaza exógena a la autonomía de los países latinoamericanos. Para José María Samper (1860/1969) la falta de colaboración por parte de Estados Unidos para librar la independencia hispanoamericana distanciaba a las dos Américas: “Los Estados Unidos jamás se manifestaron solícitos en favorecer la emancipación de los pueblos de otras razas; y aun durante la revolución hispano-colombiana permanecieron impasibles y nos miraron con desdén [...]” (p. 138). En sus *Dos Américas* José María Torres Caicedo (2019) expuso su preocupación por la intervención colonial de William Walker invocando la integración para activar la defensa regional:

La América central es invadida,
El Istmo sin cesar amenazado,
Y Walker, el pirata, es apoyado
Por la del Norte, pérfida nación!
El seno de la Américas valiente
Desgarran ya sus nuevos opresores
Hoy sufre Nicaragua los horrores
De una ruda y sangrienta esclavitud. (p. 222)

¹⁴ Para respetar la redacción original del texto se conservan las faltas de ortografía que este documento contiene y que era la escritura propia de la época.

Una visión diferente en cuanto a forma, pero, no al contenido, fue la percepción educativa de Martí, la autonomía y el regionalismo que retoma de Bolívar lo llevaron a concluir que cada nación requiere formas de gobiernos adecuadas a sus necesidades, y para Nuestra América, los estudios de la región son imprescindibles si se desea obtener un buen gobierno por resultado, su pedagogía era autonomista en cuanto reconocía la necesidad de una educación enfocada a los intereses nacionales y no a los intereses extranjeros:

¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen. En la carrera de la política habría de negarse la entrada a los que desconocen los rudimentos de la política. El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive. En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país. (2005b, pp. 33-34)

Otra visión que difiere en forma pero no en contenido y quizá una de las primeras propuestas para el desarrollo industrial latinoamericano en presentarse en el siglo XIX, diversa en forma al no considerar la integridad como un medio para la defensa intervencionista, sino para impulsar el comercio global fue realizada por Juan Bautista Alberdi, su visión autonomista se debe a potenciar el desarrollo eliminando esos poderes exógenos que antes lo impedían, tal como lo escribió Farías (2017) en el prólogo a las *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina*: “[...] desde el punto de vista de la política exterior, incorporar el territorio sobre el cual imperaría la Constitución a la dinámica del mercado mundial; desde el punto de vista interior, introducir un principio capaz de impulsar el desarrollo local removiendo las condiciones que lo impedían” (p. 18).

Vigencia de las ideas filosóficas latinoamericanas del regionalismo del siglo XIX en las teorías contemporáneas de la integración regional

Para Fredrik Söderbaum (2007) el regionalismo es una organización de cooperación y coordinación, mientras la regionalización es la formación de las regiones a través de vínculos identitarios.

‘Regionalism’ represents the policy and project, whereby state and non-state actors cooperate and coordinate strategy within a particular region or as a type of world order. It is usually associated with a formal programme, and often leads to institution building. ‘Regionalization’ refers to the process of cooperation, integration, cohesion and identity creating a regional space (issue-specific or general)

[‘Regionalismo’ representa la política y el proyecto, mediante los cuales los actores estatales y no estatales cooperan y coordinan estrategias dentro de una región particular o como un tipo de orden mundial. Por lo general, se asocia con un programa formal y a menudo conduce a la construcción de instituciones. ‘Regionalización’ se refiere al proceso de cooperación, integración, cohesión e identidad que crea un espacio regional (específico de un tema o general)].
(Söderbaum, 2007, p. 479)

Siendo así, es posible argumentar que primero se requiere de un proceso de regionalización para lograr crear las regiones, posteriormente se continúa por el proceso de regionalismo para crear poderes de coordinación y cooperación interregional.

Dentro de un periodo neoliberal donde el neoliberalismo es un proceso hegemónico para la globalización de los Estados, se retoma el tema de la defensa de las identidades regionales para lograr intereses comunes que permitan nuevas distribuciones de la globalización como pueden serlo las relaciones Sur-Sur o Sur-global, como resistencia a la globalización Sur-Norte o Norte-Norte. Los países Sur son considerados dentro de las relaciones internacionales como aquellos países en proceso de desarrollo, mientras los países Norte se consideran Estados desarrollados. El neoliberalismo rompe con condiciones de identidad al buscar fomentar el desarrollo dentro de relaciones Sur-Norte considerando

que el libre mercado puede fomentar el crecimiento de las regiones sin un proceso anterior de desarrollo industrial. La cooperación Sur-Sur o Sur-global considera importante la cooperación y coordinación de países en condiciones de subdesarrollo antes de un proceso de liberalización (Rodríguez, Delgado, Luna, 2021). Aquí la identidad no tiene rasgos culturales, pero, si de condiciones compartidas que requieren de unidades regionales para alcanzar objetivos comunes.

Briceño Ruíz (2013) realiza una distribución de tres ejes regionales en América Latina: el eje anti sistema donde incluye al ALBA por buscar la unidad regional entre países subdesarrollados en búsquedas alternativas al capitalismo; el eje revisionista que busca regular la globalización neoliberal mediante medidas neo desarrollistas, como puede serlo el Mercosur del siglo XXI; por último, el eje abierto donde se incluye a la Alianza del Pacífico. Los primeros dos ejes requieren de relaciones Sur-Sur o Sur-globales para alcanzare sus objetivos, mientras que el tercer eje no considera importante las relaciones de países en condiciones semejantes, apostando a la regulación de mercados mediante las normas neoliberales para consolidar el progreso económico. Aquí se encuentra un debate aun actual, entre ejes que consideran importantes condiciones de identidad regionales frente a un eje de teoría neoliberal que consideran obsoletas las identidades regionales.

Otros estudios de Briceño Ruíz (2018) sobre las teorías europeas de la integración regional ha defendido que la historia compartida y los contextos importan para el desarrollo de teorías sociales, sobre todo, en cuanto estas se refieren al estudio de las regiones, concluyendo que la supranacionalidad ha tenido éxito para la Unión Europea debido a la carga histórica de las dos guerras mundiales, conllevando a objetivos que buscan en las relaciones e instituciones supranacionales garantizar la paz entre los países del acuerdo comercial, aunque ello involucre reducir la soberanía¹⁵ de los Estados naciones. La diferencia en América Latina es que la búsqueda de nuestra unidad no es para garantizar la paz entre

¹⁵ Es importante separar la soberanía de la autonomía. Desde este contexto la soberanía es la capacidad de un país para considerarse libre, pero, un país puede ser libre y carecer de autonomía, esto sucede cuando hay poderes exógenos que puedan alterar en gran medida sus propias decisiones. En este caso, los países pueden ser libres pero incapaces de gobernarse bajo su propia ley.

nuestros países, sino, garantizar la autonomía, por ello, en los procesos regionales latinoamericanos desde los congresos hispanoamericanos en el siglo XIX han buscado en la unidad regional un proceso contra las amenazas externas, en el siglo XX el desarrollo para ganar autonomía en un mundo dividido entre centro y periferia, a partir del siglo XXI o se busca el crecimiento económico a través de la inserción en la globalización, o alternativas transcapitalistas como los movimientos postliberales. De este trabajo se puede extraer dos conclusiones, la primera es sobre la vigencia de las identidades regionales para el diseño de teorías frente a la creencia de que las teorías en ciencias sociales deben ser universales, esto debido a la función de contextos como variables; la segunda conclusión es la vigencia de la autonomía regional.

Además de las relaciones de identidad, las relaciones Sur-Sur, Sur-global también representan un movimiento autonomista, así lo explica Gladys Lechini (2016):

Consecuentemente y frente a la necesidad de una definición, entendemos aquí a la cooperación Sur-Sur como cooperación entre países periféricos, de naturaleza esencialmente política, que apunta a reforzar las relaciones bilaterales y formar coaliciones en los foros multilaterales, para obtener mayor poder de negociación conjunto, defender sus intereses y cambiar las reglas del juego que les son adversas. Se parte de la idea que es posible crear una conciencia cooperativa que les permita a los países del Sur reforzar su capacidad de negociación con el Norte, sumando autonomía y mayores márgenes de maniobra internacional. (p. 439)

El ideal sobre la identidad latinoamericana en la obra de Alberto Methol Ferré, *Los Estados Continentales y el Mercosur* (2013), puede resumirse en los vínculos e intereses compartidos por estos países para dirigir la integración regional de manera autónoma. Methol Ferré vio en Argentina, Brasil y México las condiciones estructurales que pudieran apoyar y dirigir la integración latinoamericana, no obstante, las relaciones entre México y Estados Unidos representaron un cambio de identidad convirtiéndose en América del Norte. La identidad latinoamericana quedó representada por Argentina y Brasil retomando el concepto de Sur-América para dirigir a Latinoamérica. Este concepto de Sur-América es retomado de la

propuesta del ABC realizada por Perón sobre la existencia de países en subdesarrollo que deben unirse para sobresalir a través de la cooperación y la coordinación regional.

La teoría de Ferré, además incluye una propuesta autonomista dado que los Estados continentales deben garantizar la autonomía mediante el liderazgo no mediante la sumisión como serían las relaciones Sur-Norte. La capacidad económica y productiva argentino-brasileña a través del Mercosur productivo y social dirigido por Inácio Lula da Silva y Néstor Kirchner pueden ser los países potenciales y nucleares para fomentar el desarrollo de países con menos alcance productivo, convirtiéndose en Estados-continentales. La integración se convertía en un proceso autonomista, cuando los países hermanados, tienen capacidades estructurales que permitan el desarrollo del resto de países latinoamericanos, sin por ello, requerir de fuerzas exógenas como el caso de México en su ingreso al TLCAN.

Briceño Ruíz (2014a) rescata las teorías autonomistas de Juan Carlos Puig y Helio Jaguaribe al considerar la vigencia que estos autores tienen para las teorías de la integración regional del siglo XXI. Puig consideró que la dependencia se divide en dos vertientes: el formal que llamó “gran repartidor” y el sustancial llamado “ordenanzas que emite el repartidor supremo”. La alternativa ante las condiciones de dependencia se encontraba la búsqueda por la autonomía. No obstante, a diferencia de la teoría centro-periferia los problemas del subdesarrollo regional y su dependencia no era consecuencia únicamente de factores exógenos, también había de tomarse en cuenta el factor endógeno. Pasó de un acto ético a uno moral donde también la región debe responsabilizarse de sus acciones. Por ello añade la categoría “poder” como la capacidad de los países para cambiar sus propias condiciones estructurales y no mantenerse siempre como parte de la periferia. Así Briceño recurriendo a una frase que Oscar Alberto Grondona utiliza para definir la autonomía según Puig, dice que es:

[...] la capacidad de la nación para optar, decidir y obrar por sí mismo” (Briceño, 2014a, p. 21). Luego, Briceño citando a Puig concluye que autonomía es: “La máxima capacidad de decisión propia que se puede lograr, teniendo en cuenta los condicionamientos objetivos del mundo real. (p. 21).

Finalmente, bajo esta definición Puig consideró que para obtener autonomía no es necesario romper con los poderes hegemónicos, sino, realizar medidas estratégicas, aprovechar los beneficios que provengan del exterior para el desarrollo y una vez que la región se haya desarrollado, sólo entonces, es posible romper con la hegemonía.

A diferencia de Puig, Helio Jaguaribe consideró que la autonomía es la capacidad que tiene la región como la materia, la capacidad de impugnar penalidad y erradicar agresores externos. Además, la autonomía en Jaguaribe también se divide en dos vertientes: general y sectorial. Quedando definidas como: “La primera está restringida a una determinada región y, en consecuencia, no ha adquirido relevancia mundial [...]. [La segunda], es la que se ejerce en el ámbito económico, en virtud de determinadas ventajas comparativas [...]” (Briceño, 2014a, p. 24). Otra diferencia con Puig es la carga de la responsabilidad, pues para Jaguaribe, la condición de la dependencia es debido a factores exógenos. De tal manera, la autonomía se genera a través del desarrollismo de las regiones y sus relaciones internacionales que permita evadir las amenazas externas, resume Briceño: “la autonomía tecnológica y empresarial, y disponer de una relación intra-imperial efectivamente universal y en términos que no sean favorables” (Briceño, 2014a, p. 26).

Otro movimiento autonomista propio del siglo XXI son los regionalismos postliberales. Jaime Preciado Coronado sitúa sus orígenes en la gran recesión económica del 2008, ese es el momento para retomar los temas de la justicia social que fueron despreciados por las teorías neoliberales y la necesidad de traer de vuelta al Estado como un regulador de la economía. Uno de estos primeros movimientos fue la Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELALC) que buscó una organización de coordinación política subregional que dejó por fuera a la hegemonía y poder estadounidense. Es además un contraejemplo de las democracias representativas para proponer otro modelo de participación directa, también conocida como participativa. El movimiento postliberal debe resaltar valores comunitarios, culturales y sociales, así como intereses y derechos sociales y económicos.

La Alianza Bolivariana para las Américas (ALBA) impulsada por el comandante y expresidente venezolano Hugo Chávez jugó otro papel importante contra la hegemonía neoliberal, cuando George Bush trató de llevar a cabo el modelo del Área de Libre Comercio para las Américas (ALCA). El proyecto ALBA más que un modelo económico fue también un proyecto político de visión contrapuesta al modelo liberal capitalista de los Estados Unidos, conformado por naciones hermanadas y retomando los valores autonomistas del movimiento bolivariano del siglo XIX. Mientras ALCA se interesaba en zonas de libre comercio, ALBA fue considerado un modelo regional dirigido a los pueblos, por lo cual, posteriormente acuñó la frase de Tratado de Comercio de los Pueblos, conocido actualmente como ALBA-TCP, donde la justicia social era el punto central en sustitución de los mercados autorregulados (Romero, 2011).

Conclusiones

En la introducción del trabajo se plantearon las siguientes preguntas e hipótesis como resoluciones: ¿Cuáles fueron las ideas filosóficas que surgieron durante el movimiento intelectual regionalista del siglo XIX en América Latina? Y como pregunta de respaldo: ¿Cuál es la vigencia de estos fundamentos filosóficos en las teorías actuales del regionalismo latinoamericano? Por hipótesis se propuso: El aporte de las ideas filosóficas del siglo XIX fue haber brindado a los regionalismos latinoamericanos la importancia de la identidad y la autonomía. Por sub-hipótesis a la pregunta de respaldo se mencionó que: Los conceptos “identidad” y “autonomía” siguen siendo variables consideradas en las recientes teorías de ciencias sociales sobre los regionalismos latinoamericanos.

Durante el proceso de la historia de las ideas desarrollado en los primeros dos apartados, uno donde se contextualiza al autor sobre los proyectos del siglo XIX y otro donde se rescatan las ideas filosóficas de la época se justificó efectivamente que, las unidades regionales tenían por objetivo alcanzar la autonomía regional, además, para las unidades regionales las identidades importaban. Para mostrar la relación de estas ideas con la filosofía se realizó un estudio hermenéutico análogo entre los debates filosóficos sobre la

comprensión de la autonomía y la identidad en términos esencialistas y existenciales. La semejanza entre las ideas filosóficas y las ideas latinoamericanas del siglo XIX mostraron que efectivamente pueden considerarse filosóficas: la autonomía tanto en la filosofía como para el regionalismo latinoamericano fue considerado como la capacidad de ser autónomo frente a poderes exógenos que puedan condicionar la libre voluntad de personas o regiones; la identidad si bien no puede ser considerada esencialista, la propuesta existencialista muestra que el *ser* también puede ser una elección dentro de las condiciones presentadas en los contextos y las regiones, lo cual, explica el cambio de la identidad hispánica a la latinoamericana, además, la capacidad de construir identidades regionales basadas en características comunes, sin necesidad de recaer en universalismos.

En cuanto a la sub hipótesis se logró mostrar que la identidad sigue estando vigente en las teorías de las relaciones internacionales para realizar teorías de unidades regionales. Aunque, la identidad ya no depende de cualidades como el idioma, la religión o la raza, se consideran a los objetivos como la búsqueda de la autonomía mediante el proceso de desarrollo de países subdesarrollados como parte de estos vínculos en común que comparten los países llamados “sur”. Estos países se unen para manejar políticas internacionales de coordinación y cooperación en vías del desarrollo, lo cual, también expresa que la autonomía sigue presente. La autonomía contemporánea no se trata de formar un ejército confederado como en el siglo XIX, pero las amenazas exógenas siguen existiendo, sólo que ahora dependen de un sistema mundo hegemónico que busca romper con esa hegemonía con medidas alternativas para que los países sur no sigan en condición de dependencia frente a los países norte.

Con esto se muestra que hay conflictos en el pasado que siguen estando vigentes y porqué la importancia de continuar estudiando a los clásicos, aunque los panoramas de la globalización han cambiado las relaciones internacionales de América Latina con el mundo, hay cosas a considerar todavía presentes. En este trabajo se mostró que las identidades continúan estando vigentes, no son las mismas que dos siglos atrás, pero, pueden dar pistas sobre cómo se construyen y se modifican las identidades en las regiones, la importancia de

integrarnos entre países de condiciones identitarias frente a las desventajas representadas entre países de condiciones no semejantes. La autonomía, aunque no es más por amenazas armadas como en el pasado, aún sigue siendo una defensa frente a poderes exógenos que generan dependencia, ahora dependencia económica; no obstante, la forma de concebir la autonomía en el pasado es la misma que en la actualidad, pudiéndose reformular de la siguiente manera: Es la capacidad de los Estados latinoamericanos para tomar decisiones propias independiente de poderes exógenos.

Referencias

- Alamán, L. (2010). Instrucciones de la Cancillería Mexicana a los Enviados Extraordinarios Cerca de las Repúblicas que Antes Fueron Colonias Españolas. En G. A. Reza (Comp.), *Documentos Sobre el Congreso Anfictiónico de Panamá* (pp. 262-271). Biblioteca Ayacucho.
- Arosemena, J. (1864). *Estudio Sobre la Idea de Una Liga Americana*. Imprenta de Huerta.
- Bautista, J. (Prólogo de Farías, M.). (2017). *Bases y Puntos de Partida para la Organización Política de la República Argentina*. Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Beuchot, M. (2016). *Hechos e Interpretaciones. Hacia Una Hermenéutica Analógica*. FCE.
- Bilbao, F. (1978). *Iniciativa de la América. Idea de Un Congreso Federal de las Repúblicas*. Cuadernos de Cultura Latinoamericana UNAM-CIALC.
- Bilbao, F. (1862). *La América en Peligro*. Imprenta y Litografía á Vapor.
- Bolívar, S. (1999). Contestación de un Americano Meridional a un Caballero de esta Isla. En S. Bolívar, *Escritos Políticos* (pp. 74-90). Porrúa.
- Briceño, J. (2018). *Las Teorías de la Integración Regional: Más Allá del Eurocentrismo*. Acontecer Mundial.
- Briceño, J. (2017). *Brazil and Latin American: Between the Separation and Integration Paths*. Lexington books.
- Briceño, J. (2014a). Autonomía: genealogía y desarrollo de un concepto. Su relación con el regionalismo en América Latina. *Cuadernos Sobre Relaciones Internacionales, Regionalismo y Desarrollo*, 9(18), 9-41.

https://www.researchgate.net/publication/301567927_Autonomia_genealogia_y_desarrollo_de_un_concepto_Su_relacion_con_el_regionalismo_en_America_Latina_Autonomy_genealogy_and_development_of_a_concept_its_relation_with_Latin_American_regionalism

Briceño, J. (2014b), Los Congresos Hispanoamericanos en el Siglo XIX: Identidad, Amenazas Externas e Intereses en la Construcción del Regionalismo. *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, (118), 131-170.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rri/article/view/51458/45985>

Briceño, J. (2013). Ejes y Modelos en la Etapa Actual de la Integración Económica Regional en América Latina. *Estudios Internacionales*, 45(175), 9-39. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2013.27352>

Dussel, E. (2021). *El Encubrimiento del Otro: Hacia el Origen del "Mito de la Modernidad"*. Amazon Digital Services.

Ferrater, J. (1958). *Diccionario de Filosofía*. Argentina: Editorial Sudamericana.

García, I. (2024, Enero-junio). Filosofía del Regionalismo en América Latina. *Revista Sincronía*, (85), 202-227. DOI: 10.32870/sincronia.axxviii.n85.8a24.

Georg, H. (1968). *Ciencia de la Lógica* (Tr. Augusta y Mondolfo Rodolfo). Solar. (Trabajo original publicado en 1812)

Granados G., A. (2004). Congresos e Intelectuales en los Inicios de un Proyecto y de una Conciencia Continental Latinoamericana, 1826-1860. En A. Granados y C. Marichal (Comps.), *Construcción de las Identidades Latinoamericanas: Ensayos de Historia Intelectual, Siglos XIX y XX* (pp. 39-70). Colegio de México.

Heidegger, M. (2014). *Ser y Tiempo* (Tr. Jorge Eduardo Rivera). Trotta. (Trabajo original publicado en 1953).

Kant, I. (2014). *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (Tr. Roberto R. Aramayo). Gredos. (Trabajo original publicado en 1785).

Lechini, G. (2016). Cooperación Sur-Sur Desde Una Perspectiva Latinoamericana: Problemas, Perspectivas e Impactos. En, D. Salinas (Coord.) *América Latina: Nuevas Relaciones Hemisféricas e Integración* (pp. 431-460). UNAM-CIALC-Universidad Iberoamericana.

- Martí, J. (2005a). Diversos documentos sobre las *Conferencias Internacional Americana*. En, J. Martí, *Nuestra América* (pp. 41-164). Biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. (2005b). "Nuestra América". En J. Martí, *Nuestra América* (pp. 31-40). Biblioteca Ayacucho.
- Methol, A. (2013). *Los Estados Continentales y el Mercosur*. Casa Editorial.
- Nietzsche, F. (2005). *Más Allá del Bien y del Mal* (Tr. Andrés Sánchez Pascual). Alianza. (Trabajo original publicado en 1886).
- O'Gorman, E. (2010). *La Invención de América*. FCE.
- Platón. (2010). Eutifrón (Tr. Julio Calonge). En Platón, *Platón I* (pp. 47-68). Gredos. (Trabajo original publicado entre 393-388 a. C.).
- Preciado, J. (2014). La Nueva Gramática Democrática Frente a la Integración Autónoma Latinoamericana y Caribeña. *Sociedade e Estado*, 29(1), 45-72.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339931540004>
- Reza, G., A. (2021). *Pensamiento Confederal Latinoamericano (1810-1865)*. México: UAM-Gedisa.
- Reza, G., A. (Comp.). (Prólogo). (2010). *Documentos Sobre el Congreso Anfictiónico de Panamá*. Biblioteca Ayacucho.
- Rodó, J. (1972). *Ariel*. Porrúa.
- Rodríguez, L., Delgado, J., Luna, L. 2021. Introducción Al Dossier Temático: El Sur Global y la Construcción de un Nuevo Sistema Internacional. *Oasis*, (34), 3-10.
DOI:<https://doi.org/10.18601/16577558.n34.02>.
- Romero, S. (2011). *ALBA-ALCA: Una Disputa en la Historia*. Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Rousseau, J. (2014). *El Contrato Social* (Tr. Consuelo Bergés). Gredos. (Trabajo original publicado en 1762).
- Samper, J. (1969). *Ensayos Sobre las Revoluciones Políticas y la Condición Social de las Repúblicas Colombianas Hispano-americanas; Con Un Apéndice Sobre la Orografía y la Población de la Confederación Granadina*. UN-Repositorio Digital:
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/2045>

- Söderbaum, F. (2017). Comparative Regional, integration and regionalism. *The Sage Handbook of Comparative Politics*, 477-496. DOI: 10.4135/9780857021083.n27
- Stuart, J. (1985). *Sobre la Libertad* (Tr. Pablo Azcárate). SARPE. (Trabajo original publicado en 1859).
- Torres, J. (2019). Las Dos Américas. En A. Ardao *Génesis de la Idea y el Nombre de América Latina* (pp. 216-229). UNAM-CIALC.
- Zea, L. (2019). *Filosofía de la Historia Americana*. UNAM-CIALC.
- Zea, L. (1991). Problemas de Identidad e Integración en L. Zea (Ed.), *Latinoamérica: Cuadernos Americanos*, (29), 17-24. UNAM.
- Zea, L. (1971). *Latinoamérica: Emancipación y Neocolonialismo. De la Búsqueda de una Identidad a la Nueva Conciencia Latinoamericana*. Tiempo Nuevo.

El Jano ateniense. En torno a la paradójica postura de Platón entre la oralidad y la escritura.

The Athenian Janus. About Plato's paradoxical position between orality and writing.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.4.25a

Rómulo Ramírez Daza Y García

Universidad Panamericana
(MÉXICO)

CE: rramirez@up.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7280-3812>

José Roberto Rojas Tapia

Universidad Panamericana
(MÉXICO)

CE: rojas@up.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3367-0935>

Recepción: 02/08/2024 Revisión: 24/10/2024 Aprobación: 11/11/2024

Resumen.

Siendo Platón uno de los más grandes pensadores y prolijos escritores de todos los tiempos, su postura frente a la escritura es paradójica e hipercrítica. Por lo mismo, ese mismo hecho no deja de asombrar, tanto para su época – después de dos siglos VI-IV de gran producción escrita– como para sus herederos –tanto académicos como neoplatónicos–, quienes intentaron desentrañar su último significado, con el fin de sopesar su herencia en todas sus dimensiones. En este estudio se revisa lo que significó la revolución de la escritura para la mentalidad griega, con el fin de enmarcar la producción platónica; y acto seguido, se trata de exponer los resortes y motivos que llevaron a Platón a tomar esa postura. Así mismo, se revisan los argumentos que ofrece en el Fedro y en la Carta VII en contra de la escritura, y los alcances que él quiere para su propio arte. Por último, se explica, prospectivamente, la oposición definitiva que Aristóteles representa en todo ello.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Ramírez y Rojas, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Ramírez, R. y Rojas, J.R. (2025). El Jano ateniense. En torno a la paradójica postura de Platón entre la oralidad y la escritura. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 87-128
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.4.25a



Palabras clave: Escritura. Mito. Retórica. Argumentación. Platón. Aristóteles.

Abstract:

Plato being one of the greatest thinkers and prolific writers of all time, his position towards writing is paradoxical and hypercritical. For this reason, this same fact does not cease to amaze, both for its time –after two 6th and 4th centuries of great written production– and for its heirs –both academics and Neoplatonists– who tried to unravel its ultimate meaning, in order to weigh his inheritance in all its dimensions. This study reviews what the writing revolution meant for the Greek mentality, in order to frame Platonic production; and immediately afterwards, it is about exposing the springs and motives that led Plato to take that position. Likewise, the arguments he offers in the *Phaedrus* and in *Seventh letter* against writing are reviewed, and the scope he wants for his own art. Finally, the definitive opposition that Aristotle represents in all of this is explained prospectively.

Keywords: Writing. Myth. Rhetoric. Argumentation. Plato. Aristotle.

La revolución cultural de la escritura y su recepción filosófica.

La revolución más grande de la cultura arcaica fue aquella que permitió migrar de la oralidad a la escritura, asentando con mayor rigor y sin modificaciones sustantivas, lo que sus sabios querían decir no sólo a la generación siguiente sino a las futuras en secuencia, perpetuando en ellas su memoria, en lo que a futuro se convertiría en un legado digno de recordar.

La escritura fue vista desde entonces como el vehículo cultural por antonomasia de la trascendencia humana, pero fue un proceso gradual. Así, llegó el día en que advertirían que “cada vez que los hombres han tenido que dar fe y conservar los instantes que la historia les ha proporcionado, la necesidad de la escritura ha sido ley” (Jean, 2012, p. 1).

La creación y difusión de la escritura en los griegos permitió pasar de la cultura prehistórica de la oralidad –en el neolítico– a la histórica propiamente dicha, pues “la introducción de la escritura en suelo griego permitió un rápido desarrollo de su gran civilización, posibilitando a su vez que se conservaran viejas tradiciones” (Villar, 1996, p. 422). Empezó con documentos legales, estelas funerarias, etc., pero no fue sino con la poesía

(épica, lírica) que tuvo un desarrollo expedito; luego continuó con la prosa en varios géneros literarios (dramaturgia, aforística, etc.).

Esos mismos sabios, pronto advirtieron que sobre la base de esos pensamientos que pusieron por escrito, se daba una firmeza que a su vez permitiría evolucionar aún más sus conocimientos obtenidos o transmitidos de la generación inmediatamente anterior, y acrecentarlos para la generación entrante. Así, la escritura empezó a idearse como el medio de potenciación natural para el saber de una determinada generación, que heredaba con precisión sus saberes en turno a su progenie espiritual venidera, permitiendo de esta suerte, que tuviera un camino ya trazado y una plataforma de arranque para dar batalla a sus propias necesidades, avanzando sobre lo ya conocido por sus antecesores.¹ Por eso mismo, la escritura fue siendo gradualmente, si no el único resultado de los esfuerzos de las escuelas de pensamiento, sí el más prominente y valioso.

Ciertamente, cuando los griegos empezaron a escribir sus tradiciones orales,² en el siglo VIII a. C.³ con la poesía épica, y luego con la cosmogonía mítica y la lírica, la escritura tornó viable las posibilidades poéticas para la expresión de todo lo que tenía que decirse de la vida, de los hombres y de las hazañas de los dioses, Homero y Hesíodo fueron los grandes bardos de su tiempo. Pero esto mismo a su vez fue producto de una evolución compleja de la cultura griega y del cruce de culturas por el comercio, sobre todo marítimo, de las islas griegas y sus relaciones con Anatolia y Acadia en Asia menor, y el conocimiento de la herencia mesopotámica de Babilonia,⁴ Asiria y también de Egipto y de Fenicia, sumadas a las

¹ En todo pueblo, las culturas agrícolas fueron las pioneras en el desarrollo de las civilizaciones, y los griegos no fueron la excepción. En efecto, *Los trabajos y los días* de Hesíodo son una muestra patente de la herencia de los saberes agrícolas para la técnica de las siembras y de todo lo que acompaña los modos de vida del campo en la cultura griega arcaica. De hecho, la palabra “cultura” viene de *colere*, que significa agri-cultura o cultivo de la tierra (Altieri, 2001, p. 15).

² Estas tradiciones refieren “la tradición oral de la época micénica, cuyas gestas y lances heroicos narran” (Villar, 1996, p. 437), y previo a los escritos homéricos están las lejanas tablillas de arcilla micénicas, escritas en silabario, que datan del segundo milenio a. C. en los lenguajes Lineal A y B.

³ Todas las referencias a la datación de siglos en esta investigación serán *antes de Cristo*: a. C., a menos que se indique lo contrario, por lo que se obviarán las siglas.

⁴ Un interesante estudio que explora las influencias de la tradición oriental en la cultura griega es *De Homero a los magos* (Burkert, 2002). Pero si bien hay rastros de una influencia importante, este es un punto que sigue en discusión, pues el milagro griego no tiene precedentes desde un punto de vista científico. Así, Burnet señala:

migraciones e invasiones del norte en la Edad de Bronce. El mismo alfabeto griego fue tomado del fenicio con modificaciones (Signes, 2010, pp. 17-65), resultado a su vez de una decantación de escrituras y lenguas varias. De hecho:

En la tradición mitológica, el inventor de la escritura fue Prometeo, pero los caracteres de esa escritura, tal como han llegado hasta nosotros, son una adaptación del alfabeto fenicio [...]. Los griegos llamaban a su escritura *phoinikeia sêmeia* ‘signos fenicios’. El alfabeto fenicio fue adaptado en distintos lugares del mundo griego. La diferencia más importante frente a la escritura fenicia fue el desarrollo vocálico (Lledó, 1997, nota 154, pp. 402-403).

La escritura griega, que permitía seguir hermanando culturalmente a los griegos de las diferentes *pólis*, según Estrabón, se escribía en los dialectos jonio, eólico, dórico y ático⁵ – este último fue una evolución del jonio⁶, y con dichas variantes enriquecía los diversos modos de expresión, acrecentando a su vez las posibilidades para el pensamiento, y poco a poco se irían fusionando y unificando.⁷ En lengua griega “se comenzó a crear la tradición

“ahora que conocemos la gran actualidad de la civilización Egea, mucho de lo que fue considerado como oriental puede muy bien ser nativo. En cuanto a las influencias posteriores, debemos insistir en que ningún escritor del período del florecimiento de la filosofía griega conoció nada que procediera de Oriente” (1944, 18).

⁵ “Los griegos se consideraban a sí mismos divididos en tres estirpes, jonios, eolios y dorios. Los griegos procedían de las regiones balcánicas al norte de Grecia (Tesalia, dice concretamente Hesíodo), donde reinaba Helén, hijo de Deucalión. El tal Helén, que da nombre a todos los helenos, tenía tres hijos: Juto, Eolo y Doro. Los dos últimos dan nombre a eolios (llegados circa 1600) y dorios (c. 1200). Y a su vez Juto tuvo a Ión, que da nombre a los jonios (c. 2000 y 1900) [...]. Hay una equiparación entre estirpe, dialecto y migración. Otros expertos señalan que las diferencias dialectales del griego antiguo aparecieron en su mayor parte en épocas posteriores a la caída de Micenas [...]. De cualquier modo, los griegos no son la población autóctona de Grecia, es decir que no son descendientes directos de la población neolítica, pero probablemente sí de la Edad de Bronce (1900) [...]. Dónde tuvo su asentamiento esa lengua griega común o, de dónde proceden los griegos en primera instancia, no lo sabemos con seguridad. Probablemente en los Balcanes, en alguna zona al norte de Grecia. El horizonte geográfico de su propio origen nunca lo situaron los griegos más allá de Macedonia” (Villar, 1996, pp. 422-432).

⁶ “Jonia se denominó a la región central en las costas del Asia menor [...]. En la Grecia continental no hubo ciudad alguna de los jonios. Inicialmente formaron un grupo étnico lingüístico con los atenienses, y habitaron, por tanto, en la península ática; sin embargo, más tarde y una vez que emigraron, conservando la denominación de jonios, aparecen en la región a la que dieron nombre, en ciudades como Mileto, Priene, Éfeso y Colofón, en Eubea, en las Cícladas meridionales, en Samos y Quíos, y en sus colonias de Calcídica” (Ramírez-Trejo, 2005, p. 127).

⁷ Un bello texto en el que se explican las diferencias dialectales del griego, su diversificación lingüística, literaria y geográfica acorde con sus periodos históricos evolutivos, puede verse en (Ramírez-Trejo, 2005).

literaria occidental: la épica, la lírica, el teatro. Y también en griego se escribieron por primera vez la medicina, la geometría, la astronomía, la historia y la filosofía” (Villar, 1996, p. 435); de ahí que “nuestra cultura se lo debe todo a los griegos, incluso el alfabeto” (Jean, 2012, p. 62).⁸

Aparte de los escritores, surgieron varias figuras culturales como los oradores que, en algún foro público y educativo, difundían los escritos al leerlos en voz alta;⁹ o los logógrafos, que —ya en época clásica en Atenas— escribían a sueldo para componer discursos políticos, en defensa de los particulares inexpertos que tenían que aprenderse para comparecer ante algún tribunal, o falsos cronistas de tiempos arcaicos (Reyes, 1997a, pp. 335-336). También los grandes sofistas de la era clásica (s. V) difundían sus escritos, base de sus discursos, en el ágora pública. De tal manera, la escritura revolucionó la cultura griega, misma que acabó por penetrar en todos sus espacios: desde la epopeya, la lírica, la literatura religiosa, las constituciones, la filosofía, la ciencia, el drama, la historiografía, y hasta los relatos populares (Lesky, 1989). De tal manera incidió la cultura escrita en toda la Grecia, que no había prácticamente nada de importancia que escapara a la transmisión escrita, a riesgo de quedar en el olvido. A esto es a lo que llamamos Grecia clásica.

Ya la escritura se había asentado al menos dos siglos desde los poemas homéricos, cuando nació la filosofía en la Jonia en el s. VI., como lo atestiguan grandes helenistas (Burnet, 1944, pp. 47-48; Copleston, 2011, pp. 17-23; Robin, 1962, pp. 24-32), y el mismo Aristóteles ofrece dicho testimonio en la *Metafísica*, cuando habla de Tales como el fundador de la filosofía (983 b19-22). Ahora bien, en cuanto a la filosofía se refiere, cambió rápidamente de la poesía de los poemas de Jenófanes, Parménides, Empédocles, etc. a la

⁸ Es cierto que otros pueblos fueron quienes pusieron a los griegos esos antecedentes, la agrimensura de los hierofantes egipcios por el trazo de la tierra tras las crecidas del Nilo, la astrología de Babilonia y el alfabeto de los fenicios, todas fueron ciertamente herencias clave que los griegos obtuvieron y modificaron a sus necesidades culturales, y sobre esa base avanzaron más allá de ellos hasta llegar al nivel científico propiamente dicho. Y “que sepamos, nunca la mentalidad oriental, a lo largo de tantos siglos de existencia y aun después de haberse puesto en contacto con la ciencia de los griegos, parece que sobrepasó las preocupaciones utilitaristas o las curiosidades de detalle para elevarse a la especulación pura y a la determinación de principios para hallar una explicación racional” (Robin, 1962, p. 32).

⁹ También “eran hablantes de lengua griega quienes crearon la arquitectura y la escultura” (Villar, 1996, p. 435).

prosa; modificación que parece que impulsaron los mismos sabios de Jonia hacia la posteridad, desde Anaximandro de Mileto.¹⁰

En efecto, la prosa fue la que sirvió para expresar en términos más adecuados las ideas mayormente abstractas y complejas, recordemos que las expresiones poéticas de los primeros filósofos¹¹ se prestaban a obscuridad y a una reflexión aforística poco convencional, dado el espíritu de revelación de Parménides, de profecía en Heráclito y hasta de taumaturgia en Empédocles.¹² De hecho,

[...] la idealización del antiguo orden y el radical intento de los filósofos de reemplazarlo por una estructura completamente nueva expresan con idéntica claridad que en este siglo de transición la vida griega aspiraba a nuevas fórmulas [...]. En el siglo IV aparecen destacadas en primer plano las formas artísticas de la prosa que sólo ahora alcanza su culminación clásica [...]. El predominio de la prosa es sólo un síntoma externo de que ahora problemas de otra índole condicionan la vida espiritual de la época (Lesky, 1989, p. 536).

De cualquier modo, aun cuando hubiera un desplazamiento o una alternación de géneros literarios, la escritura en sí misma tenía la oportunidad –por no decir la consigna– de expresar las nuevas necesidades pensantes del espíritu griego, y a llegar a cotas más altas y profundas, mismas que la oralidad ya no podía abarcar.

La escritura en Platón

Platón escribió en alto griego ático¹³ en el siglo IV, y se le reconoce como uno de los más grandes escritores, no sólo de su siglo y del mundo griego en general, sino de todos los

¹⁰ “La *Teología* de Ferécides de Siros es considerada el libro en prosa más antiguo, y data de mediados del siglo VI” (Lesky, 1989, p. 187), “Gorgias y Tucídides son los creadores de la prosa periódica” (Livingstone, 1947, p. 343).

¹¹ Por citar un ejemplo, el complejo poema de Parménides de Elea está escrito en hexámetros.

¹² Heráclito por ejemplo, es un pensador críptico y paradigmático en este sentido, en el siglo IV ya se le apodaba “el oscuro”, precisamente por autores como Aristóteles o Teofrasto, que usaban la prosa como medio natural para expresar el pensamiento filosófico.

¹³ “Con el predominio cultural de Atenas y el posterior Helenismo, sobrevino un proceso de unificación lingüística que consistió en la adopción por todos los griegos de una modalidad común de lengua basada

tiempos. De joven “fue corego en Atenas, como dice Atenodoro en el libro octavo de los *Paseos* [...] y Dicearco en el libro primero *De las vidas*, dice que se dedicó a la pintura y escribió poemas, ditirambos primero, luego también versos líricos y tragedias” (D. L. III, 3-5).

Ya en su madurez, en su florecimiento como autor, su prolija pluma escribió una veintena de diálogos de extensión diversa,¹⁴ y promovió dicho género literario con maestría hasta que la vida le fue arrebatada. Al parecer, no fue completamente original en cuanto al género literario elegido para transmitir sus saberes, a saber: el diálogo, pues “sacó mucho provecho de la lectura del comediógrafo Epicarmo, del que transcribió la mayor parte, según dice Álcimo en los libros *Para Amintas*, que son cuatro. En el primero, dice: ‘Es patente que Platón está diciendo muchas cosas recibidas de Epicarmo’” (D.L. III, 9; Cfr. D. L. III, 17).

Otro testimonio de su dependencia de otros autores, lo atestigua el hecho de que el diálogo es un género literario que ya existía desde mucho antes; en efecto, “lo que son diálogos, de cierto que se cuenta que por primera vez los escribió Zenón de Elea; aunque Aristóteles, en el primer libro *De los poetas*, afirma que fue Alexámeno de Estira o de Teo, según dice Favorino en los *Recuerdos*” (D. L. III, 48).

También escribió (13) cartas que se nos han conservado en su integridad, y algunos diálogos más (7) le son atribuidos por la tradición (Platón, 1992).¹⁵ La historia de su transmisión comienza desde la Academia antigua, por un plan de difusión a gran escala. Aunque, respecto de sus obras completas:

[...] sólo algún tiempo después de su muerte se procedió a la reunión sistemática de los escritos de Platón, en una edición completa, se favoreció dada la celebridad de

principalmente en el dialecto de Atenas” (Villar, 1996, p. 435). El griego de Platón es muy elegante y complejo en sus estructuras sintácticas y semánticas, tanto que ningún conciudadano de a pie podía entenderlo, tal como dice la leyenda de la famosa conferencia *Sobre el bien*, que sabemos Platón dictó para la ciudad en su Academia.

¹⁴ Los diálogos más cortos de Platón son los de su juventud, que suelen tener pocas decenas de páginas en nuestro formato actual, y los más extensos, que son los de su madurez y vejez, son verdaderos tratados, como la *República*, el *Timeo* y *Las Leyes*, como los que más en cuanto a extensión se refiere.

¹⁵ Se clasifican en los diálogos “dudosos”: *Alcibíades I*, *Alcibíades II*, *Hiparco*, *Minos*, *Los rivales*, *Téages* y *Clitofonte*, que por razones filológicas se consideran de difícil atribución. Y seis más que se consideran “apócrifos”, y aunque seguramente no son auténticos, nos dan una idea de la literatura platónica cultivada en su escuela, y de alguna manera, extienden las posibilidades estilísticas del género; estos diálogos son: *Sobre lo justo*, *Sobre la virtud*, *Demódoco*, *Sísifo*, *Erixias* y *Axioco* (Platón, 1992). Para ver una clasificación antigua de los *Diálogos* de Platón en las famosas trilogías y tetralogías (D. L. III, 49-51).

su nombre, la inclusión de obras espurias. El *Corpus platonicum*, consignado en los manuscritos, comprende nueve tetralogías, las cuales contienen la *Apología* y treinta y cuatro diálogos, trece cartas (auténticas sólo la 6, la 7 y la 8), las *Definiciones* y siete diálogos menores, ya considerados apócrifos en la Antigüedad (Lesky, 1989, p. 541).

Se sabe que Platón recibió una educación muy esmerada y que desde muy joven empezó a cultivar la escritura a través de poemas, epigramas y tragedias, obras que entregaría al fuego cuando topó su camino con Sócrates, aunque no siguió a éste en la oralidad.¹⁶ La profunda huella del viejo sabio y conciudadano ateniense que consagró su pensamiento y enseñanzas en la oralidad, abrieron a Platón un panorama sugestivo respecto al estilo inimitable de la fuerza viva que Sócrates dimanaba a través de sus conversaciones; tal que trató de copiar dicho estilo en sus diálogos, además de que fue discípulo fiel de sus contenidos morales.

Y aunque al cabo del tiempo, Platón hizo grandes e innegables avances científicos, tampoco fue muy original respecto a los contenidos, pues diremos con Diógenes Laercio, que “compuso una mezcla de razonamientos heraclitanos, pitagóricos y socráticos: pues en el estudio filosófico de las cosas sensibles seguía a Heráclito; en el de las inteligibles, a Pitágoras, y en el de los asuntos políticos, a Sócrates” (D. L. III, 8). Esta curiosa fórmula resulta ser más precisa de lo que parece.

Conforme Platón avanzaba en su pensamiento, la oralidad socrática —recreada en su pluma— fue cada vez más artificiosa y poco plástica como en las obras juveniles y maduras, al grado que, en los diálogos de vejez, como sucede en el *Parménides* o en el *Timeo*, el interlocutor ficticio “Sócrates” no es quien lleva la batuta en las conversaciones,¹⁷ tal como sí sucedía en los diálogos de madurez. En efecto,

¹⁶ Ciertamente, hubiera sido inestimable si esas obras de juventud hubieran llegado a la posteridad porque entenderíamos mejor su evolución como escritor y tendríamos un mejor cuadro de su pensamiento en sus primeras formulaciones.

¹⁷ En efecto, “acerca de las creencias que a él mismo le parecen ciertas, se manifiesta por medio de cuatro personajes: Sócrates, Timeo, el forastero de Atenas y el forastero de Elea, [...] cuando hace hablar a esos cuatro está dogmatizando”(D. L. III, 51-52).

A la vista de que Sócrates, su modelo filosófico, no escribió nada, Platón tuvo que prestarle atención desde el comienzo al estatuto problemático de la escritura en la concepción socrática de la filosofía. La existencia del diálogo socrático le brindó la ocasión natural para desarrollar sus dotes literarias: de modo que a lo largo del tiempo fue capaz de transformar este modesto género en una forma artística elevada y en el vehículo perfecto para su propia concepción de la filosofía. Pero cuanto más filosófico era el contenido que vertía en la forma del diálogo, más se agudizaba la conciencia de sus limitaciones; de ahí las advertencias de *Rep.* IV-VII, y su explicación en el *Fedro* (Kahn, 2010, p. 385).

Además, otros intelectuales de la época escribieron diálogos socráticos, que era un género de moda en el siglo IV en el círculo socrático (es una pena que esos otros diálogos no se hayan conservado). Sabemos que Platón no inventó ese género; en efecto, cuenta Diógenes Laercio que: “Platón fue el primero que trajo a Atenas los libros olvidados del mimógrafo Sofrón, y que pintaba los personajes a la manera de éste (cuyos libros, por cierto, fueron hallados bajo su almohada)” (D. L. III, 18). Y además, como ya se dijo: “en el diálogo de Aristóteles *Sobre los poetas* (f. 72), un tal Alexámeno de Teos, había escrito diálogos antes que los socráticos” (Lesky, 1989, p. 543).

Pero, más allá de un género literario que, si bien Platón no creó, sí lo cultivó con maestría, tenemos una tendencia de continuidad en la escritura de Platón, desde sus primeras incursiones en la cultura hasta los últimos momentos de su vida sin interrupción (Lesky, 1989, p. 541): Platón empezó a escribir en su adolescencia y murió cuando escribía *Las Leyes*, aproximadamente a los 80 años. Para decirlo en una palabra: Platón nació y murió escribiendo.

Otro punto fundamental que caracteriza la escritura de Platón es precisamente su apuntamiento a lo no-escrito (*ágrafa dógmata*); así, muchos interlocutores en los *Diálogos*, dejan en claro que: “la cosa misma queda fuera del diálogo y más allá del alcance de toda obra escrita” (Kahn, 2010, p. 382). En este sentido, podría dársele voz a la interpretación de la escuela de Tubinga-Milán para dimensionar una esfera de la sabiduría de Platón, que no

está escrita pero sí indicada en lo escrito (Szlezák, 1997; Reale, 2003). En efecto, dice Platón: “Sóc.- Palabra no desdeñable debe ser la que los sabios digan; pero es su sentido lo que hay que adivinar” (*Fedro*, 260a). La insistencia en la oralidad y lo cifrado en lo dicho, pueden detonar exégesis mayormente completas que vayan más allá del sentido literal de los textos. Y en este sentido, dice Lledó:

Entre los muchos pasajes de los *Diálogos* pueden recogerse cuatro niveles del texto: 1) el pasado en el que se asentó una cierta forma de sabiduría; 2) la memoria del *lógos* que viene circulando de boca en boca y que, como oído (*akoé*), es previo a toda letra, a todo escrito; 3) la verdad de lo oído. Una verdad velada en el pasado, donde se encuentra su sentido y su justificación. Sólo los antiguos saben, vieron la verdad. 4) Un cuarto nivel lo constituye el saber buscar la verdad en el campo de las opiniones humanas, donde debe yacer oculto el sentido que, en una síntesis o idea, hay que levantar (Platón, 1997, p. 401).

¿Por qué entonces es paradójica la postura de Platón respecto del binomio oralidad-escritura? Porque, a ambas artes de la transmisión por una parte las junta y por otra las separa, privilegiando a la primera sobre la segunda. Porque pese a que piensa que la oralidad puede resultar superior, fue uno de los autores más prolíficos de la escritura de la Antigüedad. Si comparamos tan sólo las dimensiones aproximadas que tenía el poema completo de Empédocles, o de Parménides, o el libro de Heráclito —que los expertos calculan de la extensión aproximada de un canto homérico—, la *República* expuesta en diez libros, o los doce de *Las Leyes*, tienen una extensión verdaderamente ciclópea. De ahí que, dada esta condición antes descrita, Platón es como ese dios bifronte que puede ver hacia atrás y hacia adelante, sus dos caras opuestas parecen contradecirse, pero en realidad son las dos caras de la misma moneda.¹⁸ A Platón mismo le aplicamos las palabras mismas que él pone en boca de Sócrates, cuando afirma: “un hombre amante, como yo, de las palabras” (*Fedro*, 236e).

¹⁸ “Séneca cuenta que Jano, hábil orador, en tanto que frecuentador del foro y experto en el arte de ver hacia adelante y hacia atrás, podía examinar todas las cuestiones en todos sus aspectos” (Grimal, 2008, p. 296).

Aunque Platón no aparece como interlocutor en ninguno de los diálogos, en realidad es autorreferencial como escritor que se sabe consagrado para la posteridad: los *Diálogos* los firma con su autoría, también en su escuela se publicaron sus cartas y se hicieron copias y copias de sus textos,¹⁹ sobre todo no usó el anonimato para expresarse. Además, afirma con inequívoca claridad en el sentido antes comentado: “Sóc.- De todos los discursos pronunciados durante tu vida nadie ha logrado que se hicieran tantos, ya sea porque los pronunciaras tú mismo o porque forzases a los demás de algún modo para que hablasen de ti” (*Fedro*, 242b), y en realidad dogmatiza cuando usa a sus personajes centrales (D. L. III, 51-52). Y es tan copiosa su obra como poco clara en sus composiciones, a fuerza de dar a vueltas con su sentido oculto; y es que “se servía de variopintas palabras para que su obra no fuese demasiado asequible a las entendederas de los incultos” (D. L. III, 63).

La retórica platónica y su utilización del mito

Ahora bien, a pesar de que Platón fue un gran escritor, fue también un crítico de la escritura, o mejor decir, sancionaba cualquier escritura que no fuera la suya, particularmente aquellas que no iban conforme a las filiaciones espirituales que él apoyaba, a saber: la órfica-pitagórica, la parmenídea y la socrática –y ésta última, justo como él la entendía—²⁰. Así es como criticó a la poesía homérica y hesiódica, a la música que no está acorde con los preceptos pitagóricos, a la escritura de los maestros sofistas, al papel que la retórica jugaba de facto en los discursos políticos y en las asambleas públicas de su tiempo, y, por si esto fuera poco, también conmina a error y desautoriza otras lecturas socráticas que a él no le parecían acordes con su modelo educativo, como puede verse tanto en la *República* como

¹⁹ No es posible explicar de otro modo el que sus obras sean las primeras obras completas de un autor de la Antigüedad que ha llegado a nosotros. De esto se infiere que debió tener un programa de publicación y difusión de su obra muy cuidado.

²⁰ Es sabido su rechazo artero por otros socratismos, tristemente nunca los menciona, como por ejemplo, el de Antístenes o el de Jenofonte. Se cuenta que “escribió Antístenes un diálogo contra Platón titulado *Satón*, a raíz del cual pasaron el resto de sus vidas enemistados uno con otro [...]. Y andaba reñido Platón también con Aristipo [...], también a Esquines le guardaba rencor” (D. L. III, 36-36).

en *Las Leyes*. A veces, peca de omisión y no hace justicia a muchos sabios de la Antigüedad.²¹ Para nosotros, todo esto apunta a una visión sectaria de la realidad, y no a una visión universalista (como sí sería el caso de Aristóteles).

Por el contrario, afina su pensamiento en la espiritualidad órfico-pitagórica y en la moral socrática, y ambas esferas de su pensamiento estaban montadas en las enseñanzas de dos fundadores que habían centrado su enseñanza en la oralidad: Sócrates y Pitágoras. Pero él, por su parte, además de fundar e impulsar su Academia para seguir esos pasos de la enseñanza oral, construye una metafísica de raigambre parmenídea –aunque con elementos ajenos al sabio eléata–, y compone una cosmovisión matemático-metafísica del universo que tuvo una influencia enorme, y que hasta el día de hoy sigue estando presente de algún modo (Ramírez-Daza, 2021, pp. 195-209).

Es cierto que, aunque Pitágoras y Sócrates no escribieron, lo hicieron sus discípulos,²² y es así como su enseñanza oral cobró más cuerpo y sustancia para la posteridad. Platón, en alta consciencia de las posibilidades hermenéuticas de su discipulado, no corrió el riesgo de ser malentendido sobremanera, o al menos acortó esa brecha,²³ dándose él mismo a la tarea de escribir afanosamente, para poder hacer una contracultura del mundo clásico de la oralidad que había heredado y en el que se había formado.

La *paideia* platónica es una reforma cultural de grandes proporciones (tal como mostró Jaeger en su *Paideia*), y quiere dejar fijado el estilo en cómo debe escribirse la filosofía de ahora en adelante. En efecto, como dice Emilio Lledó: “el autor de los *Diálogos*, los escritos más próximos a la voz y a la temporalidad inmediata de la vida, plantea la imposibilidad de una escritura que, como la del diálogo ‘escrito’ –tiempo dentro de otro

²¹ “Uno se pregunta por qué no mencionó a Demócrito” (D. L. III, 25), “nunca mencionó a Jenofonte” (D. L. III, 35). De Isócrates –seis años mayor que él– sólo hace un chiste, etc. Isócrates por el contrario sí menciona a Platón en sus *Discursos*: V 12, X, XII 9, XV 50, 41, 261; sobre el nivel de Isócrates frente a Platón (Gomperz, 2000, pp. 430-431).

²² “La fama y el éxito de sus doctrinas hacen que nos resulte difícil creer en la afirmación de que no hubo escritos suyos. He aquí la importancia de la transmisión oral” (Lesky, 1989, p. 194).

²³ Y es que saltaban a la vista, y Platón fue testigo de “las deficiencias de la transmisión escrita del saber. Al no existir la protección de la propiedad intelectual, la consecuencia necesaria fue el empeoramiento de los textos que se difundían ampliamente” (Lesky, 1989, p. 19).

tiempo, lenguaje dentro del lenguaje—, pretenda dar razón de sí misma” (Platón, 1997, p. 402).

Pero esta crítica al interior de la escritura no hace que condene a la escritura como tal en sí misma, como podría pensarse a primera vista;²⁴ “por lo demás, deseaba dejar un recuerdo de sí, en los amigos o en los libros” (D. L. III, 40), en efecto, Platón valoraba mucho los libros, al menos ciertos libros.²⁵ Lo que realmente sucede es que Platón reformula sus planteamientos críticos conforme avanza su pensamiento, y concede más de lo que previamente parecía no conceder. Veamos algunos casos paradigmáticos de este típico proceder platónico con otros temas de su propia filosofía. Por ejemplo, en la crítica que hace a la retórica en el *Gorgias*, concede su existencia como arte (τέχνη) cuando es usada para los propósitos filosóficos específicos que él le fija: retórica filosófica, como hace en el *Fedro*.

O, como expone en la *República*, ante la imposibilidad de conceder realidad alguna a la materia, dado su estado cambiante y por su oposición al verdadero ser de las Ideas, en el *Sofista*, por el contrario, concede su existencia como un punto intermedio entre el ser y el no-ser. O, cuando en el mismo *Fedro*, habla de la inconveniencia de la escritura para plasmar lo más hondo del pensamiento filosófico, él mismo sugiere más adelante creer en los mitos fundacionales del orfismo.²⁶ O, cuando afirma en los diálogos socráticos que es preferible la muerte a la mentira (verdadera posición del Sócrates histórico), en la *República* valida el uso discrecional de “la noble mentira” por parte de los gobernantes a los súbditos, en virtud de “la rectitud” en el ejercicio del poder, de “lo que resulte mejor” para el pueblo. En suma,

²⁴ Hay quienes piensan que “Platón se vuelve ahora de espaldas a la profesión de literato. Él, uno de los más grandes escritores, se eleva aquí a una altura desde la cual mira con desdén a toda literatura y retórica, reconociendo y explicando sus debilidades y lados sombríos” (Gomperz, 2000, p. 426).

²⁵ Un testimonio adicional, nos puede dar una idea de ello: “dicen algunos, entre ellos Sátiro, que a Dión le escribió a Sicilia que comprara de Filolao tres libros pitagóricos por cien minas” (D. L. III, 9). Otro testimonio, cuenta que “cuando Antímaco leyó en público su poema, todos los presentes fueron desapareciendo uno por uno, hasta que sólo quedó Platón. ‘No importa —dijo el poeta—. El juicio de Platón vale para mí por otros mil’. Y continuó su recitación. Se asegura que Platón lo prefería, e hizo traer todas sus obras desde Colofón, patria de Antímaco” (Reyes, 1997b, p. 158).

²⁶ En la *Carta VII* refrenda esta postura cuando afirma: “Hay que creer verdaderamente y siempre en las antiguas y sagradas tradiciones que nos revelan que el alma es inmortal, y que estará sometida a jueces y sufrirá terribles castigos cuando se separe del cuerpo” (335a).

Platón castiga y luego concede, plantea en rigor una imposibilidad y luego advierte las excepciones a su propia regla.

En este sentido fundacional, Platón quiere que “la retórica se edifique sobre un fundamento nuevo. No sólo el que quiera evitar ser engañado sino también el que quiera engañar eficazmente debe saber hacerlo. Lo que nos engaña y nos confunde son las semejanzas” (Gomperz, 2000, p. 425). De esta manera es que, para Platón la escritura debe tener una consigna moral determinada que anteceda a su desarrollo, y que apunte a una visión trascendente de la vida; y es por eso que, nuestro filósofo ateniense, habla de “la verdadera retórica y la escritura. Sin filosofía ni dialéctica a éstas se las priva de contenido. Una retórica superior consiste en suscitar los conceptos adecuados y difundirlos, ha de tener un contenido filosófico y un genuino espíritu filosófico” (Nietzsche, 2019, pp. 152-153).

Al modelar sus ideas, Platón advierte que el mejor método de la filosofía, el dialéctico, es poderoso pero no absoluto para alcanzar sus propios objetos, y por esa razón es que, al lado de los largos y múltiples razonamientos dialécticos de su Sócrates, inserta mitos que figurativamente llevan al alma a la afirmación de verdades “reveladas” que no puede comprobar, ni argumentar racionalmente con suficiencia. Y es que, Platón es un pensador profundamente religioso,²⁷ en quien sus verdades reveladas parecen ser sus puntos de llegada en la altura dialéctica al que arriban sus mismos *Diálogos*, de hecho piensa como teólogo. Así, después de la inserción de un mito, afirma: “Sóc.- Querido Fedro, ¿no tienes la impresión, como yo mismo la tengo, de que he experimentado una especie de transporte divino?” (*Fedro*, 238c).

Justo así pasa con el tema de la escritura que, al no poder demostrar su inconveniencia más allá de ciertos motivos enumerados –que estudiaremos a continuación–, propone un mito en el que con la autoridad y elocuencia del rey Thamus,²⁸ acaba por señalar

²⁷ El *Eutifrón* parece ser el primer texto occidental de filosofía de la religión que tenemos, en él aborda el tema de la piedad.

²⁸ Era un lugar común el que todo aquello que venía de Egipto se consideraba como de gran sabiduría y digno de ser considerado y transmitido. Esa egiptomanía cundiría en el helenismo, y acabaría en sus últimas consecuencias con el neoplatonismo de la obra de Jámblico: *Los misterios de Egipto*. En realidad, “no conocemos a ningún griego de la época, capaz de leer un libro egipcio o de escuchar el discurso de un sacerdote

que es un invento más pernicioso que benéfico. Éste es el punto de quiebre de todo el diálogo, y todos los razonamientos previos son preparatorios al tema de la escritura.²⁹ En efecto, “Fedro le pregunta a Sócrates si él cree la historia. Sócrates le contesta que no tiene tiempo para dedicarse a la ocupación de moda de comentar alegóricamente los mitos. Prefiere aceptarlos y seguir adelante con la tarea más inmediata de aprender a conocerse a sí mismo” (Guthrie, 1998, p. 384), y esa respuesta no es científica en modo alguno, es una salida retórica con la que le da vuelta al asunto.

Hay que tener en consideración que este tipo de vértigo argumental es muy típico de Platón, procedimiento retórico que él valida a priori e incluye en lo que podríamos denominar: retórica platónica. Así, el planteamiento univocista de Platón, afirma en boca de Sócrates: “Sóc.- Se dice que hay un solo arte, si es que lo hay, que sería el mismo, y con el que alguien sería capaz de hacer todo semejante a todo, en la medida de lo posible, y ante quienes fuera posible, y desenmascarar a quien, haciendo lo mismo, trata de ocultarlo” (*Fedro*, 261e).

En efecto, en los momentos clave del discurso platónico, “el gran discurso de Sócrates no es un ejemplo de dialéctica, sino de retórica filosófica [...] es susceptible de que el filósofo le imprima un propósito mejor, vestir con ropajes atractivos los resultados de sus especulaciones más abstrusas; y, por tanto, estimular las mentes de sus discípulos” (Kahn, 2010, p. 379).³⁰ Por lo que el mismo planteamiento válido de Fedro que cuestiona a Sócrates: “Fed.- Pero dime, por Zeus, ¿crees tú que todo este mito es verdad?” (*Fedro*, 229c), es

[...]. Los viajeros griegos a Egipto lograrían entender algunas palabras de este idioma y es casi seguro que los sacerdotes se harían entender por los griegos; pero debieron utilizar intérpretes y es imposible concebir que las ideas filosóficas puedan ser comunicadas por medio de un intérprete ineducado” (Burnet, 1944, p. 21).

²⁹ De hecho, “la discusión sobre la escritura en la última sección viene preparada, desde el comienzo, por reiteradas referencias a libros y escritores (228a2, 230d8, 235b8, d6, e5). De hecho, el tema de la escritura se ha planteado desde el primer momento, por el énfasis que se pone en el libro de Lisias que Fedro esconde bajo el manto (228d)” (Kahn, 2010, p. 378). Ya Nietzsche también lo decía: “El *Fedro* tiene dos temáticas diferentes, versa sobre el amor y sobre el arte de la oratoria, pero el primer tema posee tan sólo un valor ejemplificativo para el segundo” (2019, p. 148). Szlezák en el mismo sentido afirma: “es decisivamente importante entender la crítica de la escritura como el punto culminante del *Fedro*, pues sólo bajo esta comprensión se convierte en la clave para la comprensión del diálogo platónico en general” (1997, p. 63).

³⁰ Ciertamente, “los mitos proporcionan material a la literatura y las experiencias a la ciencia naciente” (Snell, 2019, p. 371).

realmente lo que se conoce como una pregunta retórica, porque Sócrates no la contesta realmente, al asumir el mito como verdad.

El mito está presente como un elemento esencial en la retórica filosófica de Platón,³¹ pero no cualesquiera mitos³² sino los órfico-pitagóricos que *a priori* valida como filosóficos: como el tema de la inmortalidad del alma que presenta en el *Fedón* y en el *Fedro*, como la matematización y geometrización pitagórica del universo, tal como lo expone en el *Timeo*, a partir de sus mitos creacionistas figurativos del demiurgo y del alma del mundo. También la reencarnación órfica de las almas y el tema del conocimiento como reminiscencia (*anámnesis*), como lo expone en el *Menón*, a través de vidas pasadas en las que se contemplaba la pradera de las Ideas (*Fedón*), y que son la base introspectiva de nuestro conocimiento de la realidad.

Y es justo por eso que Platón incluye la retórica en sus discursos filosóficos, cuando se trata de temas metafísicos de lejano alcance para la razón. Y es que resulta que, como en ese terreno la razón se tambalea en términos de precisión, dado el limitado alcance frente a esos objetos, Platón ve la ocasión propicia para la inserción del mito.³³

Por eso es tan importante el mito de la escritura que nos presenta al final del *Fedro*, porque es una reflexión sobre el arte mismo de escribir,³⁴ y aún más, sobre la naturaleza de la proyección escrita que pudiera o debiera tener la filosofía. En ese sentido, Nietzsche señala con agudeza: “la leyenda de la escritura ha de ser tomada sumamente en serio. Supone una

³¹ “Platón presentó a menudo sus doctrinas bajo forma poética o alegórica. Se complugo en la ficción y casi no hay diálogo en el que no pueda, buscando bien, descubrir mitos más o menos desarrollados. Parece que era, especialmente, sobre las cuestiones esenciales, donde el filósofo se complacía en presentar su pensamiento bajo la forma más opuesta a su método ordinario que es la dialéctica” (Brochard, 2008, p. 28). Para el tema del mito en Platón (Baghdassarian, 2014, pp. 76-104).

³² Es consabido que Platón rechaza terminantemente los mitos de los poetas, que llevan de suyo a la inmoralidad y a un desparpajo de las potencias anímicas, “los considera peligrosos y desconfía de sus invenciones” (Brochard, 2008, p. 29).

³³ Y hablando de la retórica y de su alcance efectivo, dice un pasaje revelador: “Sóc.- ¿y en cuál de estos casos es más fácil que nos engañemos, y en cuáles tiene la retórica su mayor poder? Fed.- Es evidente que en aquellos en que andamos divagando. Sóc.- Así pues, el que se propone conseguir el arte retórica, conviene, en primer lugar, que haya dividido sistemáticamente todas estas cosas, y captado algunas características de cada una de estas dos especies, o sea de aquella en la que la gente anda divagando, y de aquella en la que no” (*Fedro*, 263b).

³⁴ “Fue el primero que contempló el poder de las letras” (D. L. III, 25).

discusión de principios, a partir de la cual pudo haber surgido la decisión de fundar la Academia” (2019, p. 153), y más allá de la Academia y a través de ella, a la trascendencia misma de su pensamiento a la posteridad.

Lo que resulta un poco escandaloso del sentido del mito sobre la escritura, y su sugestión de inviabilidad para una cultura superior y futura, es una postura reformista o regresista, que pretende poner a la oralidad por encima del milagro de la escritura griega. Resulta hasta cierto punto impensable, decirle eso a “un pueblo con genio para el arte literario. En manos de los griegos, los diversos elementos de la literatura hallaron su *τέλος* y lograron su forma natural, casi con la misma evolución instintiva con que una semilla se desarrolla para lograr su forma predeterminada” (Livingstone, 1947, p. 346).

Argumentos platónicos en contra de la escritura y a favor de la oralidad

El planteamiento de la escritura, correspondiente a esta sección, lo hace Platón en estos términos: “*Sóc.* - Sobre la conveniencia e inconveniencia del escribir, y de cómo puede llegar a ser bello o carecer, por el contrario, de belleza y propiedad, nos queda aún algo por decir” (*Fedro*, 274b).

¿Qué es mejor para el espíritu en términos de verdad: la escritura o la oralidad? Esta disyunción está a la base de esta discusión y es la que se colige de la lectura de los textos platónicos. La respuesta no es sencilla, pues ambas herramientas son un legado del espíritu –en este caso griego– que, por lo demás, hay que cultivar. Pero, ciertamente, tenemos que saber a qué atenernos con una y otra. Históricamente, la oralidad precedió a la escritura, pero ¿podemos retrotraernos a la primera y dejar de lado la segunda?, y aún en el supuesto de que se pudiera, ¿tendría caso tal operación? ¿no sería acaso una postura regresista? ¿Por qué no aceptar su simple evolución? Veamos.

Como discípulo de Sócrates y de Pitágoras, Platón privilegió a la oralidad, fundó la Academia –portentosa escuela sin precedentes– donde enseñó diversas ciencias y política; ahí acrecentó los saberes de su tiempo y en conjunto de dichas ramas del saber, con el apoyo

de un grupo nutrido de una veintena de investigadores que vivían con él en comunidad,³⁵ mismos que a su vez formaron a otros discípulos y perfiles políticos que pudieran incidir de modo ético en la política del momento en las diversas ciudades de la Hélade.

Pero no contento con ello, o en complemento de ello, Platón pensó en escribir textos que sirvieran de protréptico o de exhortación para incentivar el estudio de la filosofía, y que fueran asentando las ideas que el maestro iba teniendo a lo largo de los años. Entonces, ¿cuál es el problema de la escritura en todo esto? Para Platón lo está en decir que la escritura es incapaz de llegar por sí misma a la verdad; los que sólo leen, son incapaces de llegar a la sabiduría y a la verdad de las cosas mismas, por lo que se sugiere implícitamente que sus escritos son fundamentalmente de circulación privada y no pública.

La respuesta a esta pregunta tiene una importancia enorme, por varias razones que Platón justifica a su manera. Las razones externas serían las siguientes: Primeramente, que si se ponen por escrito las ideas valiosas se pondrían en manos de profanos e incomprensivos, que justo creerían saber lo que no saben por haber leído estos textos. Pues “con que una vez algo haya sido puesto por escrito, las palabras ruedan por doquier, igual entre los entendidos que como entre aquellos a los que no les importa en absoluto, sin saber distinguir a quiénes conviene hablar y a quiénes no” (*Fedro*, 275e).

Segundo, al no escribir la filosofía más profunda se le quitaría la pretensión de sabios a hombres arrogantes que –como Dionisio de Siracusa– nada saben y que creen saber lo que no saben, repitiendo soberbiamente y mal comprendidas las fórmulas de los sabios. Platón lo dice, dentro de los términos de la lógica del mito de la escritura,³⁶ en la respuesta de

³⁵ Los primeros veinte académicos que vivieron con él fueron: Espeusipo de Atenas, Jenócrates de Calcedonia, Aristóteles de Estagira, Filipo de Opunte, Hestio de Perinto, Dión de Siracusa, Amiclo de Heraclea, Erasto y Corisco de Scepcis, Timolao de Cízico, Eveón de Lámpsaco, Pitón y Heráclides de Eno, Hipotales y Calipo de Atenas, Demetrio de Anfípolis, Heráclides del Ponto, Lastenia de Mantinea, Axiotea de Fliunte y Teofrasto de Éreso (D. L. III, 46; Cfr. Ramírez-Daza, 2020, pp. 155-207), poco a poco fueron engrosando sus filas otros sabios e investigadores de prestigio, como el caso del médico Filistión.

³⁶ Es curioso que Platón recurra a un mito egipcio correspondiente de la escritura y no al griego de Prometeo. Sobre este último, Esquilo y Eurípides ya habían dado su testimonio; y justo éste último, “en el *Palamedes* aplica la fórmula ‘remedios del olvido’ a las vocales, consonantes y sílabas” (Turner, 1995, p. 37).

Thamus Ammón³⁷ al dios Theuth.³⁸ Podríase decir que, en este importante pasaje, vemos sinópticamente la tesis de Platón al respecto, a través de un mito:

¡Oh artificiosísimo Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué de daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es olvido lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde afuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos.

No es, pues, un fármaco de la memoria (*mnéme*) lo que has hallado, sino un simple recordatorio (*hypómnêsis*). Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad (*Fedro*, 274e-275b).

Resulta importante advertir que este mito aparece en el punto crucial de todo el diálogo. El maestro Alfonso Reyes, afirma con gran erudición: “Platón no era sólo un filósofo dotado de genio lírico. Poseía también el genio inventivo. A veces, para mejor explicarse, interpretaba la mitología griega a su modo, o aun forjaba por su cuenta fábulas nuevas” (Reyes, 1997a, p.

³⁷ “El dios Amón significa ‘el oculto’, era el dios principal de Tebas, sus devotos le llamaban el rey de los dioses [...] se convirtió en la personificación de la misteriosa fuerza creadora y sostenedora del universo, que en una forma material era tipificada por el sol. Gradualmente, todos los atributos de los viejos dioses de Egipto le fueron asignados [...]. ‘Salve a ti, que estás oculto en tu santuario, eres el hacedor de seres que tienen razón. La humanidad salió de tus ojos’ (Wallis Budge, 2002, pp. 131-132).

³⁸ Theuth o Tot es el dios egipcio de la sabiduría, creador de la escritura, de la ciencia y de las artes, y es una divinidad intermediaria entre dioses y hombres. *El libro de los muertos* de los egipcios, dice: “Thot representaba a la inteligencia divina que, en la creación, pronunció las palabras que Ptah y Khnemu efectivizaron. Se creó a sí mismo y era el gran dios de la tierra, del aire, del mar y del cielo; y unía en sí los atributos de muchos dioses. Era el escriba de los dioses, y como tal, se le consideraba el inventor de todas las artes y ciencias que los egipcios conocían; algunos títulos suyos son: ‘señor de la escritura’, ‘amo del papiro’, ‘hacedor de la paleta y el pote de tinta’, ‘el orador poderoso’, ‘el de lengua dulce’ [...]. Era el dios de la justicia y de la verdad, en las cuales vivía y por las cuales establecía el mundo y todo lo que en él existe. Cronologista del cielo y de la tierra, computador del tiempo” (Wallis Budge, 2002, p. 122).

417). Pero además, es interesante que la significación última de todo esto es la voluntad de ver, o mejor dicho, de entender la naturaleza de la escritura en toda su profundidad:

Un mito referido al dios egipcio Theuth, que en la *interpretatio graeca* fue identificado con Hermes. El recurso a la forma de pensar mítica del ‘primer inventor’ (el πρῶτος εὐρετής) nos muestra que Platón tiene intención de contemplar el problema de la escritura en toda su profundidad, pues, según la forma mítica de pensar, en los tiempos primitivos de la creación de las cosas se fijó a cada una de ellas su indeleble esencia (Szlézak, 1997, p. 65).

Tercero, la escritura ha sido un vehículo de conveniencia para personas que no saben hablar en los foros y han optado por contratar logógrafos, escritores por encargo, que se ganan la vida defendiendo causas muchas veces injustas, y que “no tienen cosas de mayor mérito que las que componen o escriben dándoles vuelta, arriba y abajo, en el curso del tiempo, son autores de discursos o redactores” (*Fedro*, 278e). Cuarto, que en ocasión de lecturas públicas se lea en voz alta³⁹ cosas que la gente no entiende, y que por lo mismo desprecien sus valiosos mensajes, como ha sucedido a sabios del pasado que la gente tras sus discursos se volvía a risa y a desprecio.⁴⁰ Y es que Platón da por hecho que lo escrito, en el lector, puede hacerle evitar razonar a fondo su contenido, lo profundo de su pensamiento; en efecto, “Platón, aun siendo un lector impenitente, está sosteniendo una batalla de retaguardia contra el efecto inhibitor que tiene la palabra escrita sobre el pensamiento” (Turner, 1995,

³⁹ Era una práctica pedagógica frecuente el que se hicieran lecturas en voz alta, debido a que casi no había ejemplares de las obras. Otra forma era la recitación de memoria de extensos pasajes, principalmente de Homero que hacían los rapsodas. Era como en la Antigüedad, la transmisión se abría paso entre los oyentes. Y antes de la lectura en voz alta, los homéridas interpretaban pasajes de las obras Homero para educar a la gente, recitando y a golpes de palo en el piso marcaban el ritmo de los versos que entonaban. Platón se pronuncia contra esta práctica, y sentencia: “Sóc.- Sabe que en el discurso escrito sobre cualquier tema hay, necesariamente, un mucho de juego, y nunca discurso alguno, medido o sin medir merecería demasiado el empeño de haberse escrito, ni de ser pronunciado tal como hacen los rapsodas, sin criterio ni explicación alguna, únicamente para persuadir, y de hecho, los mejores de ellos han llegado a convertirse en recordatorio del que ya lo sabe” (*Fedro*, 277d-e).

⁴⁰ Se cuenta que “nuestros antepasados en la filosofía cantaban y bailaban sus poemas, las gestas de los dioses y de los hombres, del ente y del mundo, ante los ojos atónitos de la gente, durante el breve espacio entre el desconcierto inicial del auditorio y la carcajada final por las locuras de tales ‘locos de remate’ (παντάπασι μανικῶς)” (García-Bacca, 1984, p. 8); la misma imagen es parodiada por Nietzsche en el *Zaratustra*.

p. 44). Lo cierto es que, aunque sí representa un riesgo, no se sigue que suceda, pues no podemos presuponer que el lector siempre errará en interpretar y en pensar a fondo las cosas.

Adicionales a estas razones, que por sí bastarían, según esto, para no dejar por escrito los más profundos saberes, existen –para Platón– razones internas que muestran la debilidad de la escritura en sí misma, que sólo es como un reflejo de la verdadera sabiduría que habita en el interior del hombre⁴¹ y que puede mejor transmitirse a través de la oralidad, “sólo el habla está viva, dice Platón, y la letra escrita es su fantasma” (Reyes, 1997a, p. 172). Y es que, sólo “después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como una luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente” (*Carta VII*, 341c). En efecto, “*Fed.*– ese discurso lleno de vida y de alma, que tiene el que sabe y del que el escrito se podría justamente decir que es el reflejo” (*Fedro*, 276a).

Así, Platón piensa que la escritura es débil, también por otras varias razones: Primera, debilita la memoria porque la gente al no tener que recordar y valerse de lo escrito, no haría el esfuerzo por recordar sus contenidos (tesis contra Gorgias). De hecho, Platón no contesta a la única intervención de Theuth, pues no le da posibilidad de réplica, cuando dice de la escritura: “dijo Theut: este conocimiento hará más sabios a los egipcios⁴² y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría” (*Fedro*, 274e).⁴³

Y entonces, no es fármaco sino simple recordatorio, según esto, pues el verdadero fármaco restablece la salud y la escritura lleva a engaño, por ser sólo su reflejo. Así entonces, dice Platón, contraponiendo la oralidad a la escritura, y optando implícitamente por la primera: “*Sóc.*– ¿y en cuál de estos casos es más fácil que nos engañemos, y en cuáles tiene la retórica su mayor poder?” (*Fedro*, 263b).

⁴¹ De esta idea platónica, Agustín de Hipona formularía: *in interiore homine habitat veritas*.

⁴² En este diálogo “hay frecuentes referencias a leyendas y referencias egipcias” (Nietzsche, 2019, p. 148).

⁴³ En el *Prometeo encadenado* de Esquilo (líneas 456-463), dice: “*Prometeo.*– Todo lo hacían sin conocimiento, hasta que yo les enseñé [...] la unión de las letras en la escritura, donde se encierra la memoria de todo, artesana que es madre de las Musas” (Esquilo, 2000, p. 289). Por lo que Platón mismo es consciente de la oposición frontal que su postura guarda respecto de la tradición en la que está insertado culturalmente.

Segunda, que la letra muerta no contesta las preguntas que se le formulan, pues es un arte mudo. En este sentido,

Sóc.- la escritura se parece a la pintura. En efecto, sus vástagos están ante nuestros ojos como si tuvieran vida; pero, si se les pregunta algo, responden con el más altivo de los silencios. Lo mismo pasa con las palabras. Podrías llegar a creer como si lo que dicen fueran pensándolo; pero si alguien pregunta, queriendo aprender de lo que dicen, apuntan siempre y únicamente a una y la misma cosa (Fedro, 275d).

Además, el verdadero filósofo es quien puede responder ante lo que ha escrito, y más aún ante lo que ha dicho y pronunciado. Pues “*Sóc.- si sabiendo cómo es la verdad, compuso esas cosas, pudiendo acudir en su ayuda cuando tiene que pasar a probar aquello que ha escrito, y es capaz con sus palabras de mostrar lo pobre que quedan las letras, no debe recibir su nombre de aquellas cosas que ha compuesto, sino de aquellas que indican su más alto empeño*” (*Fedro*, 278c-e). Y esto es justo lo que alguien que no tiene la preparación en su alma y sólo lee a otro no sabe. La enseñanza oral, por tanto, es superior. Por eso, digamos adicionalmente, Platón enseñaba en su cátedra (silla: *exédra*) dentro de su Academia.

Tercera, que la escritura está en un estado de indefensión frente a ataques críticos de cualquier índole; pues las letras, “*Sóc.- si son maltratadas o vituperadas injustamente, necesitan siempre la ayuda del padre, ya que ellas solas no son capaces de defenderse ni de ayudarse a sí mismas*” (*Fedro*, 275e); *cfr.* (Kahn, 2010, p. 379).⁴⁴ Y por eso resulta necesaria la oralidad para defender lo escrito y para hacer entender el verdadero espíritu de quien profiere las palabras.⁴⁵ En efecto,

⁴⁴ Realmente, y contra este argumento platónico, que quiere siempre ver los escritos publicados como siempre dependientes del autor, podría decirse que: “aquel que se confió a la escritura, adquirió vida independiente de su autor; al contrario de su autor, sobrevivió y todavía habla a personas que él no vio jamás; es por tanto una criatura ya adulta por completo. Por el contrario, unos meros ‘apuntes’, un *hypòmnema*, continúa siendo un niño dependiente en todo de sus padres” (Turner, 1995, p. 38).

⁴⁵ Platón insiste en que quien escribe tiene que conocer previamente la verdad, aunque esto también aplicaría al que habla de memoria y no sabe más que aquello que está diciendo. En efecto, “*Sóc.- ¿No es necesario que, para que esté bien y hermosamente dicho lo que se dice, el pensamiento del que habla deberá ser conocedor de la verdad de aquello sobre lo que se va a hablar?*” (*Fedro*, 259e). Por supuesto que esto es un señalamiento

Sóc.- El que piensa que al dejar un arte por escrito, y, de la misma manera, el que lo recibe, deja algo claro y firme por el hecho de estar en las letras, rebosa ingenuidad, creyendo que las palabras escritas son algo más, para el que las sabe, que un recordatorio de aquellas cosas sobre las que versa la escritura (*Fedro*, 275c-d).

Estas son las razones centrales que Platón aduce en contra de la escritura. De hecho, afirma que la supuesta claridad de lo escrito es sólo un simulacro, pues no refleja la verdad que pretende, y quien lo hace pensando que sí, rebosa de ingenuidad y por lo mismo es reprobable en su intento. Por ello:

[...] cualquiera que escribió alguna vez o escribirá, en privado o como persona pública [...], con la pretensión de que en él hay sobrada certeza y claridad, sería vituperable para el que lo escribe, se lo digan o no. Porque el desconocer a todas horas, no puede por menos de ser, en verdad, algo totalmente reprobable, por mucho que toda la gente lo alabe (*Fedro*, 277d-e).

Ante estas supuestas debilidades de la escritura, que no son tales, “nuestro Platón, que se hartó de escribir, no tenía derecho a esta blasfemia. Quede para otros el elogio del analfabetismo y la destrucción de los libros: ellos tienen sus razones que nuestra razón desconoce” (Reyes, 1997a, pp. 172-173), dice el maestro Alfonso Reyes con entera sensatez y circunspección.

Ahora preguntémonos, ¿qué arte puede, realmente, llevarnos a la verdad? La dialéctica viva, hecha al momento y a la medida de los interlocutores, pues la escritura verdadera —piensa Platón— debe escribirse en las almas, no en los papeles.

válido, pues sin verdad, tanto lo oral como lo escrito no tienen sustancia de conocimiento. Así, Platón señala que: “Sóc.- me parece que estoy oyendo argumentos, diciendo que miente y que no es arte, sino un pasatiempo ayno de él. Un arte auténtico de la palabra, que no se alimente de la verdad, ni lo hay ni lo habrá nunca [...] y persuadid de que si no filosofa como debe, no será nunca capaz de decir nada sobre nada” (*Fedro*, 260e-261a). En esto estamos de acuerdo, pero esto *per se* no invalida la escritura.

Se escribe con ciencia en el alma del que aprende [...]. Un labrador sensato que cuidase de sus semillas y quisiera que fructificasen, las llevaría a plantar donde debe, y estará contento cuando llegue a su plenitud todo lo que sembró [...]. Por consiguiente, no se tomará en serio el escribirlas con agua, negra por cierto, sembrándolas por medio del cálamo, incapaces de enseñar adecuadamente la verdad (*Fedro*, 276c).⁴⁶

Hasta aquí Platón. Ahora bien, por todas estas razones antes expuestas, es que Platón escribe en un estilo abierto, oral, en donde los personajes proponen diferentes puntos de vista a un mismo tema o problema. En este sentido, “Platón presenta la materia de modo distinto para diferentes interlocutores. A diferencia de un tratado o un ensayo, esta forma indica que el acceso de los hombres a la verdad es inevitablemente parcial y está sometida a perspectiva” (Kahn, 2010, p. 383).

Ahora bien, ¿esta tesis de posturas relativas no es una tesis propia del periodo sofístico, asumida o aplicada por Platón? No en realidad. Lo que de verdad sucede es una apariencia de apertura, en realidad, la forma dialéctica va cerrando las posibilidades hermenéuticas o las posibilidades de enfoque, y va llevando al lector a la aceptación de una tesis positiva de fondo. De hecho, estamos en un terreno eminentemente retórico:

Además del proclamado interés en la búsqueda consensuada y transparente de la verdad, es posible detectar otro objetivo detrás de la utilización del diálogo y de sus cláusulas reguladoras [...], es posible advertir una estrategia de parte de Platón, tendiente a despojar a sus adversarios de sus principales armas de defensa y ataque, colocándolos en un terreno favorable a su triunfo [...], se produce una diferencia de poder entre quien conduce la conversación y quien se limita a responder [...].

⁴⁶ En la misma tesitura habla de los discursos vivos, y de la enseñanza (*paideia*) que va directa a las almas en la oralidad: “*Sóc.*- Aquellos discursos que sirven de enseñanza, y que se pronuncian para aprender —escritos, realmente, en el alma— y que, además, tratan de cosas justas, bellas y buenas, en estos solos hay realidad, perfección y algo digno de esfuerzo, a tales discursos se les debe dar nombre como si fueran legítimos hijos — en primer lugar el que lleva dentro de él y que está como originado por él, después, todos los hijos o hermanos de éste que, al mismo tiempo, han enraizado según sus merecimientos en las almas de otros—” (*Fedro*, 278a-b).

Sócrates también construye un discurso retórico, en el sentido de que se vale de una serie de herramientas persuasivas específicamente seleccionadas para imponer su opinión [...] la estrategia socrática entrañaría una retórica de la anti-retórica (Forciniti, 2012, p. 202).

Si bien esto no se advierte, por no estar presente, en los diálogos de juventud, dado que la expresión de los mismos se da en un terreno eminentemente socrático, que enseña a pensar y a replantear las posiciones no pensadas (y en este sentido son una auténtica invitación a pensar de forma genuina),⁴⁷ en los diálogos de madurez y de vejez esto es más que obvio. Conforme Platón avanza o progresa su pensamiento se hace irrevocablemente más dogmático, y el estilo dialógico pierde fuerza y solvencia, acercándose cada vez más al monólogo.⁴⁸

Ahora bien, en su lugar propone la oralidad, pero ésta se pierde, se olvida, no se puede perpetuar sino a través de otra oralidad. El problema es que los personajes cambian al igual que sus opiniones, y si buscamos la verdad, tenemos que ir más allá de éstas. La finalidad de Platón es educativa, es llevar al hombre a la verdad y con ello a la felicidad que puede alcanzar con ello, pero eso —que es aquello en que consiste nada menos que la nobleza misma de la intención filosófica— no es un argumento que invalide la escritura como tal. El texto dice, literalmente:

Sóc.- Pero mucho más excelente es ocuparse con seriedad de esas cosas, cuando alguien, haciendo uso de la dialéctica y buscando un alma adecuada, planta y siembra palabras con fundamento, capaces de ayudarse a sí mismas y a quienes las planta, y

⁴⁷ He aquí la importancia capital de separar al Sócrates histórico del Sócrates platónico. Un tema altamente polémico dentro del platonismo, difícil de abordar pero necesario toda vez que se advierte una diferencia sustantiva entre el sabio de la oralidad que es Sócrates (apoyados en los demás testimonios y fuentes de la época) y el sabio reformador en todos los niveles, que es Platón.

⁴⁸ Aparte de las tesis de la inmortalidad del alma, la divinidad creadora del mundo, la ascesis moral depurativa de la carne, etc. que el Cristianismo tomó como apoyo para la defensa y exposición de sus propios dogmas, el estilo tendiente al monólogo fue algo que compatibilizaba a la perfección con los escritos y espíritu de los monjes medievales —tales como el *Monologio* de san Anselmo en su evolución posterior—, traslación de tesis y estilo político que san Agustín se centraría en copiar de la *República* platónica a su modelo político de *La Ciudad de Dios contra los paganos*.

que no son estériles, sino portadoras de simientes de las que surgen otras palabras que, en otros caracteres, son canales por donde se transmite, en todo tiempo, esa semilla inmortal, que da felicidad al que la posee en el grado más alto posible para el hombre (*Fedro*, 277a).

El siglo VIII había logrado con Homero, plasmar su oralidad para no perderse en la distorsión de sus intérpretes (los homéridas) que desde antiguo venían recitando esas historias legendarias, ¿por qué no hacer lo mismo? Porque Platón piensa que la escritura no puede ser un arte que de verdad lleve por sí sólo a la verdad, sólo es como un reflejo imperfecto de la misma, tal como las cosas sensibles son sólo copias del verdadero arquetipo de la Idea. Por eso, ya antes del *Fedro*, nos decía: “Sóc.- Querido Glaucón, no serías capaz de seguirme, aunque no faltase la buena voluntad de mi parte. Entonces, ya no contemplarías la imagen de aquello de lo que hablamos, sino la verdad misma” (*República*, 533a).

Aparte del *Fedro*, que “es la obra que reflexiona de forma más explícita sobre el papel de la escritura en filosofía” (Kahn, 2010, p. 375), tenemos la *Carta VII*,⁴⁹ en la que reafirma su postura contra la imposibilidad de que la escritura pueda refrendar las ideas más profundas alcanzadas por el alma en la reflexión interna.⁵⁰ Afirmar terminantemente:

[...] puedo decir lo siguiente a propósito de todos los que han escrito y escribirán y pretenden ser competentes en las materias por las que yo me intereso, o porque recibieron mis enseñanzas o de otros o porque lo descubrieron personalmente: en mi opinión, es imposible que hayan comprendido nada de la materia [...] Sin duda, tengo la seguridad de que, tanto por escrito como de viva voz, nadie podría exponer estas materias mejor que yo (341c-d).

⁴⁹ “Aunque esta carta fuera apócrifa poseería un alto valor como fuente, pues en todo caso fue escrita con un conocimiento exacto de los hechos” (Lesky, 1989, p. 538).

⁵⁰ También Aristófanes, cuando “se dirige a la parte más tosca de los espectadores [...] que sacan el jugo de los libros, parece situarse en el lugar de un hombre práctico que escarnea al intelectual que alcanza el conocimiento de la vida de segunda mano [...], siendo en cualquier caso el mejor testimonio del gran peso que tuvo la palabra escrita para los más eminentes intelectuales de la Atenas de la época” (Turner, 1995, p. 43).

Platón sabía que iba a morir y que su enseñanza oral se iba a difuminar en sus sucesores. Por eso escribió. Pero él insiste, paradójicamente, en que es más por juego o por entretenimiento que por transmitir la verdad. Así lo dice cuando afirma: “Sóc.- Más bien, los jardines de las letras los sembraré y escribiré como por entretenimiento; y al escribirlas, atesora recordatorios, para cuando llegue a la edad del olvido, que le servirán a él y a cuantos hayan seguido sus mismas huellas” (*Fedro*, 276d). Szlezák precisa: “los jardines de la escritura sólo los sembraré por juego cuando cuente historias (μυθολογεῖν) [...] el juego en cuyo acierto se complacía mucho nuestro autor” (1997, pp. 67, 72).⁵¹

Con todo, podemos decir que estas razones son las que Platón aplica a toda su obra, de hecho: “las restricciones del *Fedro* a la escritura se aplican a toda la obra platónica: restrospectivamente a los diálogos socráticos, y en prospectiva a las composiciones tardías, más didácticas” (Kahn, 2010, p. 385).

En síntesis, pareciera que, para Platón, la idea de la leyenda de una persona pesaba más como legado, que la letra repetida o recitada por los rapsodas. Pitágoras o Sócrates, en su proverbial sabiduría legendaria y ágrafa, pesaba más para los verdaderos discípulos, que el contenido de los poemas homéricos recitados –y aprendidos de las letras memorizadas– en todas partes a gente ignorante. Platón afirma: “Sóc.- Tengo que contarte algo que oí de los antiguos, aunque su verdad sólo ellos la saben. Por cierto que, si nosotros mismos pudiéramos descubrirla, ¿nos seguiríamos ocupando de opiniones humanas?” (*Fedro*, 274c).

La Academia sería aquella congregación de sabios, de espíritus selectos que, pasado el tiempo, perpetuarían el nombre del maestro fundador en sus lecciones magistrales, que tuvieron la fortuna de tenerlo mientras vivía entre ellos,⁵² y que les llevó, con no pocos esfuerzos, mediante su enseñanza oral y a través de las investigaciones que ahí hacían, a

⁵¹ Y el mismo helenista interpreta que “la conformación dramática y psicagógica de las conversaciones filosóficas fue sentida por Platón como un juego ingenioso y placentero. Los diálogos deben su existencia, y no en último término, también al instinto lúdico de artista de este escritor” (Szlezák, 1997, p. 72).

⁵² Se cuenta que a Pitágoras, sus seguidores lo immortalizaron en la leyenda, pues lo hacían la encarnación misma de Apolo Hiperbóreo. Su enseñanza oral no puede conocerse sino a través de su influjo en sus discípulos, que fueron quienes escribieron por el maestro. Éste es el modelo que pensamos que Platón intentó copiar en la proyección que le dio a su escuela y a su obra, por todas las razones antedichas.

cotas altas del espíritu humano. Los escritos de su autoría, piezas maestras en sí mismas, profundas y perfectamente bien escritas, serían sólo un pálido reflejo de la leyenda proverbial de la verdadera sabiduría que Platón quería para sí.

Decantación de resultados, en perspectiva de la obra platónica en conjunto

De la evolución de la cultura oral a la cultura escrita, Platón legítimamente se cuestiona, dos siglos después de la inversión de la jerarquía de la transmisión escrita sobre la oral (s. VI-IV), si es mejor la segunda que la primera.⁵³ Da sus razones críticas en contra de la escritura, como ya vimos, y por otra parte, escribe con una profusión tal que, pareciera que lo más importante es la escritura y no la oralidad. Esa paradoja se resuelve cuando advertimos su canon de escritura, su validación de cómo debe escribirse y qué debe “condenarse”. Y con base en ese estilo que aparenta dialécticamente una apertura de posiciones, poco a poco va atajando las posiciones que le son incómodas o inconvenientes para apuntar o decantar sutilmente al lector a la postura positiva que él quiere hacerle aceptar.

Por otra parte, no es baladí señalar que, son numerosísimos los pasajes en los *Diálogos* donde muchas veces los interlocutores secundarios sólo contestan al interlocutor principal, con un asentimiento que nada tiene de criticidad: “en efecto”, “así es como dices, Sócrates”, “¿de qué otro modo podría ser?”, “exactamente”, “tienes razón, Oh Sócrates”, etc. y eso muestra en muchos casos lo artificioso de la conversación. Y no es que no existan réplicas, o contra argumentaciones, sino que simplemente no se le ocurren al personaje contrario, o si se le ocurren, son endeble y fácilmente abatibles, cual interlocutores de paja muchas veces.

En cuanto al interior de los *Diálogos*, nos topamos con el problema no menor de los personajes, mismos que encarnan sus correspondientes exponentes históricos. Es curioso

⁵³ Es bueno saber que, “en realidad, leer y escribir son elementos normales de la educación ateniense corriente. Y no se trata solamente de escribir sobre una tablilla, sino sobre un papiro con una pluma [...]: la difusión de la capacidad de leer y escribir es un presupuesto básico de la democracia ateniense” (Turner, 1995, pp. 30-31); además, la difusión de la escritura en Atenas estaba muy extendida, sabemos que “había libros entre las mercancías embarcadas en las naves y que Atenas se compraban y vendían libros” (Turner, 1995, p. 41).

cómo estos personajes no guardan una simetría histórica con los nombres que aparentemente representan. Ni siquiera parecen reflejar una síntesis fiel de sus pensamientos, acorde con los fragmentos y referencias testimoniales que hoy tenemos en la mayoría de los casos. En su lugar, fabrica personajes que más bien encarnan la idea de Platón que de ellos tenía o quería transmitir. Inclusive, Sócrates deja de ser tal, en cuanto los diálogos dejan de ser aporéticos y se cargan a una visión didáctica propia del pensamiento platónico.

Sí hay elementos analógicos y trazas del pensamiento de los autores que representa, pero en todos los casos se requiere una contrastación con los fragmentos y con otras fuentes que permitan medir hasta qué punto de lo que Platón les hace decir a esos personajes, se ajusta en alguna medida a la realidad histórica o al hecho de los testimonios.⁵⁴

Salta a la vista el hecho de que, Platón mismo fue educado esmeradamente en la tradición que él mismo critica, y eso es muy válido. Pero a la vez, utiliza los recursos de esa misma tradición con otro enfoque pedagógico –reformado como ya vimos–, que intenta a tal grado modificar las estructuras de la *paideia* griega,⁵⁵ que podríamos decir que desea ser el nuevo Homero del mundo griego. Su escritura es testigo de su método dialéctico, su escritura es testigo de los avances investigativos de la Academia, su escritura es cuidadosa y conscientemente insertada en las tradiciones espirituales que él profesaba, y finalmente, su escritura es testigo de nuevos mitos alrededor de sus dogmas centrales, mismos que intelectualizó lo más que pudo en términos racionales.

Cuando nos enfrentamos a Platón, estamos frente a un escritor muy audaz, consciente de los efectos psicológicos que quiere provocar en sus lectores, maestro de la retoricidad que aplica a su audiencia; y que su incansable labor en sí misma, vaticina –aunque sin decirlo– su propia trascendencia en términos histórico-literarios. Pero por genial que sea

⁵⁴ Se dice que: “la tendencia de muchos autores antiguos a citar de memoria se explica teniendo en cuenta el trabajo que costaba encontrar un pasaje determinado en el rollo” (Lesky, 1989, p. 20), pero muchas veces, en Platón encontramos una sobreinterpretación de los pasajes que refiere de otros autores.

⁵⁵ Para la época de Platón y aún antes, “en Grecia no existen corporaciones de escribas que custodien un secreto hereditario y la diferencia entre la literatura oriental y la literatura griega reside en el hecho de que esta última es una literatura abierta a todos” (Turner, 1995, p. 34).

su figura, lo cual es algo innegable, no puede hacer virar toda la fuerza que la literatura griega tenía hasta su momento en sus diferentes géneros; en efecto, “la épica, la lírica, la elegía, el teatro, la didáctica, la poesía, la historia, la biografía, la retórica y la oratoria, el epigrama, las cartas y la crítica literaria tienen su origen en Grecia y constituyen su legado a la literatura” (Livingstone, 1947, p. 330); de hecho, “los libros llegaron a hacerse de uso corriente en Atenas” (Turner, 1995, p. 37). Además, en la época clásica “la palabra escrita y la palabra hablada se cogen de la mano, los discursos y conferencias son escritos primero y memorizados después por el orador, o bien los libros son concebidos para ser leídos ante un vasto auditorio” (Turner, 1995, p. 39), y por lo tanto no son de circulación secreta o controlada entre iniciados.

De aquí que asombre sobremanera, la pretensión platónica de reformar la cultura hasta esos niveles que pretende, y que, al igual que en el ramo político, sus propuestas resultan enteramente utópicas e irreales. Así, podríamos volver a aplicarle aquél antiguo retruécano, que se dice que Timón formuló a sus expensas: “cual lo plasmó Platón,/ plasmador de asombrosos inventos/” (D. L. III, 26).⁵⁶

Quizás en el fondo, la apuesta de Platón sea menos pretensiosa de lo que dicen sus propias palabras, y en el mejor de los casos, si seguimos la hipótesis de la burla, sólo quiera mostrar la importancia que Sócrates hizo en su contexto, frente a sus escuchas, a las que dejaba atónitas con sus razonamientos verbales bien pensados. Al fin y al cabo, “cada época tiene que poseer y posee su literatura propia, que refleja el espíritu y las circunstancias de los que la han escrito” (Livingstone, 1947, p. 341); y en su contexto “los libros de prosa disponibles consistían, a lo más, en las publicaciones de los sofistas” (Turner, 1995, p. 43), ¿no sería también por esa razón, que Platón quería ir en contra de la escritura?

⁵⁶ Diógenes Laercio nos comparte algunas críticas cómicas de la época, que hacían referencia al método dialéctico platónico, y a su intento muchas veces infructuoso de llegar a la definición de sus objetos. Afirma: “Alexis, en la *Merópide*: ¡En hora buena llegas! Apurada estoy,/ de arriba abajo dando vueltas, como Platón,/ sin atinar, como no sea a cansar los pies./ Y en el *Ancilón*: No sabes lo que dices. Anda a verlo a Platón,/ y sabrás qué es la cebolla y el jabón./” (D. L. III, 27).

Y en esta misma hipótesis, para sacarle más provecho a su lectura, podríamos aprender a leer a Platón sin tanta seriedad –Derrida es un buen ejemplo de ello– (1997), como hasta ahora la filosofía clásica y consumados helenistas han pretendido, sino como una invitación a la reflexión y a la dialéctica misma. De hecho, “sus dotes artísticas le posibilitaron para describir las opiniones de los primeros filósofos de una manera simpática” (Burnet, 1944, p. 37). Recordemos, en este sentido, las palabras de Platón: “Sóc.- Sabe que en el discurso escrito sobre cualquier tema hay, necesariamente, un mucho de juego” (*Fedro*, 277d); “los jardines de las letras los sembrará y escribirá como por entretenimiento” (*Fedro*, 276d).⁵⁷

Y en la *Carta VII* refrenda nuevamente esta tesis de la no seriedad de la escritura (*Cfr. Pol. 294a, Leyes 769a*), en estos términos:

Cualquier persona seria se guardará muy mucho de confiar por escrito cuestiones serias, exponiéndolas a la malevolencia y a la ignorancia de la gente. De ello que, cuando se ve una composición escrita de alguien [...], el autor no ha considerado estas cuestiones como muy serias, ni él mismo es efectivamente serio, sino que permanecen encerradas en la parte más preciosa de su ser. Mientras que si él hubiera confiado a caracteres escritos estas reflexiones como algo de gran importancia, entonces seguramente es que, no los dioses, sino los hombres, le han hecho perder la razón (344c-d).

Muy por contrario de este espíritu sectario, en la Grecia Clásica “cualquiera que fuese el sistema de circulación, el autor, mediante el propio texto, se dirige tranquilamente a quien no lo ha conocido nunca personalmente. Es gracias a Anaxágoras, como se introduce en Atenas esta concepción del libro” (Turner, 1995, p. 39).⁵⁸ A Platón no le gusta nada de esa

⁵⁷ Se dice que el mismo Platón rehusó utilizar un estilo definitivo para revelar su pensamiento, como lo era el “tratado”, de hecho, él mismo afirma en la *Carta VII*: “Desde luego, no hay ni habrá nunca una obra mía que trate de estos temas; no se pueden, en efecto, precisar como se hace con otras ciencias” (341c).

⁵⁸ Así es como vemos el testimonio de Isócrates, contemporáneo de Platón, que destinaba sus discursos a ser leídos en público; de hecho, “Isócrates sigue una praxis de publicación propia de los sofistas [...]. Un discurso sofístico o *epideixis* se daba al dominio público en el mismo momento en que se pronunciaba delante de un auditorio pero a menudo se realizaba con él una segunda publicación mediante la puesta en circulación de

realidad, y propone otra alternativa, de hecho, él “nunca pensó en confiar toda su filosofía a la escritura” (Szlezák, 1997, p. 69).

Aristóteles privilegia a la escritura

A diferencia, y en arduo contraste contra su maestro Platón, Aristóteles apostó toda su confianza en el poder de la escritura por su enorme posibilidad expresiva, en cuanto a la capacidad de ésta para reflejar el pensamiento filosófico profundo sobre la realidad en todas sus dimensiones. Dice el maestro Alfonso Reyes que: “Aristóteles, que no entendía mucho de humorismo y a quien no dejaban de inquietarle las salidas fantásticas de su maestro Platón, se cuida bien de insistir en el carácter ficticio de sus narraciones” (Reyes, 1997a, p. 418; *Cfr.* p. 430).

Inclusive, Aristóteles piensa que la escritura es *el* vehículo idóneo para explicar racionalmente la realidad, o sea, para exponer la filosofía, en la posibilidad que como seres humanos tenemos para ello.⁵⁹ Su postura escriturística en sí misma conlleva la tesis más antigorgiana que existe, por ser la antípoda del escepticismo.

Tras calibrar todos los argumentos en contra de la viabilidad de la escritura —que en términos positivos quepan para reflejar lo real—, mismos que Platón ya había manifestado en su enseñanza académica y decretado “por escrito”, y tras explorar el estilo dialogado de su maestro ateniense en sus textos exotéricos cuando era joven; en la madurez, el Estagirita decidió no sólo poner por escrito sus más íntimas intuiciones intelectuales y conceptos alcanzados, sino que decidió hacerlo en un estilo directo, sin mediación dialéctica, con un discurso razonador en una sola línea de pensamiento, y escrito en tercera persona, sin personajes ficticios, como si al lector le hablara la ciencia misma. Tuvo así:

copias escritas” (Turner, 1995, pp. 40-41). Y esta puede ser también la razón por la que Platón quiere ir en contra de una práctica tan acusada en los maestros de retórica y política de la época.

⁵⁹ Platón, muy por el contrario, piensa lo opuesto cuando sentencia: “yo no creo que la discusión filosófica sobre estos temas sea, como se dice, un bien para los hombres, salvo para unos pocos que están capacitados para descubrir la verdad por sí mismos con unas pequeñas indicaciones. En cuanto a los demás, a unos les cubriría de un injusto desprecio, lo que es totalmente inadecuado, y a otros de una vana y necia suficiencia, convencidos de la sublimidad de las enseñanzas recibidas” (*Carta VII*, 341e).

[...] la necesidad de crear una coordinación sistemática en el saber de su época, lo que tan nítidamente caracteriza su obra y lo distingue de los demás filósofos que lo precedieron. La enseñanza lo llevaba al compendio, a la coherencia entre las distintas disciplinas, prefigurando así en su mente el primer esbozo de la enciclopedia que más tarde había de edificar (Reyes, 1997a, p. 434).

Con esta acción, el Estagirita deroga la reforma con la que Platón quería acordonar la expresión escrita, retomando el espíritu milesio de cientificidad⁶⁰ y empoderando a la razón por encima de sentimientos religiosos, mensajes místicos cifrados de doctrinas no-escritas, o de pretensiones iniciáticas de cualquier índole. En este sentido, y ciertamente no en otros, Aristóteles es antiplatónico por cuanto compete a la escritura.⁶¹ De hecho:

Aristóteles comunicaba oralmente una parte mínima de su inmensa labor. En esos años escribió una verdadera montaña de obras sobre matemáticas, física, astronomía, biología, fisiología, anatomía, botánica, historia natural, psicología, política, ética, lógica, retórica, arte y teología, que todavía son el sostén de la enciclopedia humana. Hasta él llegaban noticias y documentos de todas partes, informes y colecciones (Reyes, 1997a, pp. 437-438).

El hablar de Aristóteles en este estudio nos resulta necesario, no sólo por la proximidad con Platón, “y en todo caso, el expositor de Platón tiene que completarse con Aristóteles” (Reyes, 1997b, p. 156), sino porque imprimió a la posteridad el rumbo que el pensamiento científico

⁶⁰ “Los milesios libraron la especulación de la filosofía natural de su arcaico revestimiento mítico y, continúan siendo los egregios fundadores de la ciencia occidental” (Lesky, 1989, p. 190).

⁶¹ Platón refrenda una y otra vez su desconfianza en la escritura. Por ejemplo –adicionalmente a todos los lugares antes citados–, cuando afirma: “intentan expresar tanto la cualidad de cada cosa como su esencia por un medio tan débil como las palabras; por ello, ninguna persona sensata se arriesgaría a confiar sus pensamientos en tal medio, sobre todo para que quede fijado, como ocurre con los caracteres escritos” (*Carta VII*, 343a).

tendría expresivamente; y en eso venció a su maestro yendo en su contra, no por un espíritu de contradicción, como piensan algunos, sino por la potencia lingüística propia del ser humano y su naturaleza expresiva y cognitiva natural. La naturaleza tenía que hablar, por imperiosa necesidad, por encima de la autoridad de Platón: “aunque nos resulte difícil, por ser amigos nuestros los hombres que han introducido las Ideas. Con todo, es mejor y es nuestro deber salvar y preferir la verdad” (EN I 6, 1096 a12-16).⁶²

Aristóteles representa una generación directa separada de estos caracteres del platonismo que hemos expuesto en las secciones previas, que, toma conscientemente distancia de estas enseñanzas platónicas que tenía de primera mano, y que termina por escindirse de la retórica figurativa del mito que su maestro empleaba en sus diálogos. El filósofo macedonio somete todo a prueba y a una búsqueda de causas naturales —lo que le valió por muchos siglos el epíteto de *Vox Naturae*—; su discurso (ὁρθος λόγος) no apunta a misterios o revelaciones dogmáticas de ningún tipo, tras la belleza de un lenguaje poético envolvente. La formalidad de su lenguaje técnico, su concisión formularia, su transparencia en las frases y los esquemas programáticos que facilitan al lector el punto de llegada de sus investigaciones, hacen del *logos* aristotélico un discurso crítico y explicativamente poderoso, que sienta las bases de la pulcritud conceptual que le caracteriza.

Ciertamente, en contenidos retoma muchas tesis platónicas y podríamos decir que es un platónico *motu proprio*, que indudablemente llevó a evolución varias de las tesis de su maestro, y que sin las aportaciones de Platón no hubiera llegado a donde llegó en muchos puntos; “en la filosofía de Platón encontró la influencia más determinante de su vida. No obstante, era imposible que una mente tan poderosa aceptara implícitamente todas las doctrinas de Platón. Con el paso del tiempo, Aristóteles fue cobrando certeza de la existencia

⁶² El pasaje completo reza así: Τὸ δὲ καθόλου βέλτιον ἴσως ἐπισκέψασθαι καὶ διαπορῆσαι πῶς λέγεται, καίπερ προσάντους τῆς τοιαύτης ζητήσεως γινομένης διὰ τὸ φίλους ἄνδρας εἰσαγαγεῖν τὰ εἶδη. δόξειε δ’ ἂν ἴσως βέλτιον εἶναι καὶ δεῖν ἐπὶ σωτηρίᾳ γε τῆς ἀληθείας καὶ τὰ οἰκεῖα ἀναιρεῖν, ἄλλος τε καὶ φιλοσόφους ὄντας·

de grandes diferencias entre ellos” (Ross, 2013, p. 22).⁶³ Y por lo que toca a la escritura, y hecha la salvedad anterior, es un antiplatónico con todas sus letras.

También vemos en la escritura del Estagirita una división de materias acorde a sus diferentes objetos de investigación, iniciando con ello el género literario del *tratado*. Y advertimos una profunda consideración de filósofos e intelectuales que le precedieron, sin importar la filiación de escuela o la región geográfica de sus aportaciones, porque siempre antepone la verdad según la materia de que trate. A veces, se acerca a posturas de los maestros sofistas⁶⁴ —que Platón consideraba como ingenios aberrantes y fraudulentos, indignos comerciantes de las palabras—,⁶⁵ y en sus escritos felizmente aparecen poetas, músicos, escultores, y sabios de toda lid sin distinción dialectal o citadina (dado que él fue siempre un extranjero en Atenas, no tenía xenofobia por ciudades griegas hermanas). Inclusive, muchos de sus planteamientos parten de tópicos o lugares comunes de las creencias populares —tal como el Sócrates histórico había enseñado—, y deja a la criba de la razón la tarea de orientar, corregir o enmendar el camino temático a tratar.

En cuanto a escritura se refiere, Aristóteles representa una evolución científica innegable respecto de las líneas filosofantes del pasado. Supo tomar lo mejor de cada escuela antecedente, esforzándose por no dejar sin consideración a los sabios del pasado, y plantea sobre esa consciencia histórica sus propios postulados. No hace depender su discurso de los dogmas de una escuela determinada, como Platón lo hizo con el pitagorismo (¿de Arquitas de Tarento?) en remisión a Pitágoras, o con las creencias religiosas del orfismo, que Platón a

⁶³ Explica el maestro Reyes: “Aristóteles reaparece en Atenas en la primavera del año 334. Su ausencia había durado trece años, años en que desarrolló y maduró su filosofía personal. Ya no podía ser un mero discípulo de la Academia. Tampoco podía aspirar a gobernarla ni imprimirla su sello, porque desde hacía un lustro, a la muerte de Espeusipo, la presidencia había recaído en Jenócrates. Amigo y consejero de un rey (Alejandro), íntimo del virrey (Antípater), maestro ya de renombre universal, poseedor de un vasto depósito de materiales en elaboración, aunque conservara las relaciones más cordiales con la Academia, Aristóteles necesitaba y aun sitio aparte, una escuela y una casa propias” (Reyes, 1997a, pp. 436-437).

⁶⁴ Los *Tópicos* —incluyendo *Los elencos sofísticos*— son una fiel prueba de ello.

⁶⁵ Recientes investigaciones han demostrado que estas tesis platónicas hacia los sofistas son técnicamente injustas, y suponen una posición retórica que denota una erística abusiva para posicionar su propio discurso, haciéndolo sin un mínimo asomo de justicia histórica respecto de las enseñanzas y aportaciones de los maestros ilustrados de retórica y política de los siglos V y IV. Al respecto, véase: *La invención de los sofistas* (Ramírez-Vidal, 2016).

toda costa les acabó dando una dimensión filosófica, aún si tenía que echar mano del recurso mítico y de la autoridad popular de las leyendas.

Aristóteles tampoco acusa de falsa o de perniciosa a ninguna postura, escuela, o movimiento intelectual como ajeno a la búsqueda de la verdad, y se asegura de afirmarlo una y otra vez. Lo cosmopolita que ciertamente no tuvo en política, lo tuvo prudencialmente respecto del conocimiento de todas las figuras de la sabiduría griega. Y si bien, es cierto que a veces equivoca tesis hermenéuticas (Cherniss, 1991) su intención es postular sus razones siempre con argumentos claros y específicos sujetos a replanteamiento y a una terminología apropiada para la ciencia. La dialéctica aristotélica es interna, su apuesta por la claridad es un principio pedagógico, y sus puntos de llegada siempre busca contrastarlos con la evidencia de los fenómenos captados por los sentidos o por la lógica de la razón misma que topa con la evidencia de la naturaleza misma.⁶⁶ Todo esto es la base de su escritura.

Aristóteles impulsó la creación de una gran biblioteca, que en principio era personal y que puso a disposición de las investigaciones de su propia escuela: el Liceo, que luego heredaría a Teofrasto testamentariamente; misma que al cabo de los siglos, vía Demetrio de Faleros, sería la idea germen de la Biblioteca de Alejandría en tiempos de los Ptolomeos en Egipto helenizado. Se dice que desde jovencito confiaba tanto en la escritura, que Platón mismo en la Academia le apodó “el lector” y “la inteligencia” de la Academia (Ross, 2013, p. 22). Ciertamente, Aristóteles no fue el único discípulo de Platón, pero sí el más crítico y el que más trascendencia tuvo en términos científicos de todos los platónicos; sin lugar a dudas, fue “el más noble de entre los discípulos de Platón” (D. L. V, 1). Por varias razones en él se cumplió aquello de que el discípulo supera al maestro.

Empero, los grandes académicos como Espeusipo, Jenócrates, y los demás escolarcas que siguieron al mando de su escuela hasta por 900 años (hasta el 529 d. C.) con sus propios discípulos fueron sus herederos más fieles;⁶⁷ y la poderosa escuela neoplatónica que desde

⁶⁶ De hecho, esta intencionalidad veritativa puede verse desde que “Hecateo, en el prefacio de las *Genealogías* dice: ‘Hecateo de Mileto habla así: así escribo yo, como me parece que es verdad’” (Turner, 1995, pp. 38-39).

⁶⁷ Hay que recordar en este sentido, los nombres de Espeusipo, Jenócrates, Polemón, Crates, Crantor, Arcesilao, Bión, Lacides, Carnéades, Clitómaco, etc. (D. L. IV).

el s. II d. C. (con Ammonio Sakkas, Plotino, Porfirio, Jámblico y Proclo) le dio en la Antigüedad tardía un impulso insospechado al platonismo, encargándose de llevar los postulados de las doctrinas no-escritas de Platón hasta sus últimas consecuencias junto con otros elementos místicos y doctrinales. Todos ellos, paradójicamente –con la sola excepción de Ammonio–,⁶⁸ también escribieron y acabaron posicionando la escritura por encima de la oralidad, como todos los demás sabios de las demás escuelas.

Así, por una y por otra moción, *ad intra* y *ad extra*, a favor o en contra, el platonismo (es mejor reconocer varios platonismos) trascendería los muros de la Academia, y por distintos fines e impulsos tendría muchos renacimientos a lo largo de los siglos, principalmente por el cristianismo medieval, y luego por el platonismo renacentista, hasta su perennidad hoy día (Ramírez-Daza, 2021, pp. 195-209).

Conclusiones

La escritura para el mundo griego representó una revolución espiritual sin precedentes para todo el orbe, fue el medio por antonomasia para la alta expresión del espíritu en todas sus formas, tanto artísticas como científicas. Ese legado fue rápidamente difundido por toda la Hélade y acrecentado con la sabiduría de sus sabios en todos los campos. Esa herencia no podía ser retrotraída de vuelta a la tradición oral, porque la nueva oralidad expositiva y declamatoria se nutría también de la escritura, y una postura regresista hubiera sido imposible y por entero absurda, para una cultura representada por tantos sabios como lo fueron los griegos. La escritura fue también el vehículo de trascendencia de la oralidad arcaica y el punto de arranque de la nueva y definitiva tradición del pensamiento en todas sus formas.

⁶⁸ Se cuenta que los discípulos de Ammonio habían jurado no escribir sus enseñanzas, pero ya muerto el maestro y en temor justificado de que se perdiera su sabiduría para siempre, Orígenes y Plotino escribieron para la posteridad, de éste último tenemos la monumental obra: *Las Enéadas*, 54 tratados en total agrupados por Porfirio en 6 grupos de 9 cada uno, según la aritmología antigua de vena mística. Para acercarse indirectamente al pensamiento de Ammonio Sakkas (Elorduy, 1959).

Es en este marco donde Platón se inserta de una manera magistral, crítica a muchas tradiciones y aval de otras, que se sirvió del vehículo de la escritura para dejar un gran legado reflexivo, mismo que a su vez proyectó a la posteridad de mano de la oralidad. Fue fundador de una gran escuela o centro de investigación que fue la Academia, e hizo robustas e innegables aportaciones en el terreno científico y político en su siglo. Por lo demás, su postura frente al alcance de la escritura no parece hacer justicia a la tradición antecedente, y sus argumentos no se orientan positivamente a una visión del todo universal, que sólo sus alumnos pudieron empezar a postular a su muerte, después de sus cuarenta años de rectorado.

Pareciera que, en una primera instancia, Platón trata de persuadir por todos los medios que tiene a su alcance, de que la escritura debe ser un medio de expresión controlado, y parece querer orientarlo con ello al ámbito privado, con la esperanza de que actúen en sus lectores de ese modo, a la vez que su nombre se perpetúe al efecto. Paradójicamente, todos estos argumentos los pone por escrito, y también, paradójicamente, él se asegura –aunque sin confesarlo– un lugar en la posteridad a través de la vía escrita.

Sus indicaciones, desafortunadamente, no van dirigidas en el sentido de rescatar el espíritu de la letra, y vencer el vocablo muerto con la viveza del pensamiento que se guarda debajo de ellas (lo cual, por lo demás, hubiera sido altamente recomendable), sino por el contrario, de hacer ver a la escritura como un arte inconveniente en términos generales, y advertir de sus medidas y contornos, sus peligros y alcances, su aspecto lúdico y mnemotécnico sólo son para quien escribe.

Como vimos, Platón suele esforzarse por no poner en claro lo que piensa en última instancia; y, tras los velos del mito, del juego de máscaras de sus personajes, de sus alegorías y analogías, pareciera que deja entrever su propia visión de las cosas –de donde sus intérpretes entresacan sus doctrinas–, “de aquí que a algunos les parezca demasiado fabulista, entremezclando en sus escritos semejantes cuentos” (Diógenes Laercio III, 80). El problema filosófico y de su escritura es que siempre deja embrocados a sus lectores, emproblemados y sin respuestas últimas –aunque la mayoría de sus intérpretes quieran ver

en ello, precisamente, lo sugestivo de su pensamiento—. Parece como si su escritura fuera, más que una demostración de la supuesta superioridad de la oralidad, una apología de sus prejuicios contra la naturaleza apofántica de la escritura.

Con Aristóteles, en cambio, la escritura quedaría consagrada definitivamente como el vehículo por antonomasia del saber, como un verdadero paradigma del saber y del pensar, y su estilo del tratado quedaría como el arquetipo de la escritura científica por más de dos mil cuatrocientos años hasta hoy en día. Platón, consciente de la inevitabilidad de la necesidad de la escritura para la memoria de sus ideas en los hombres futuros, escribió bastante de muchas materias y con grandes conocimientos, aunque a lo que parece, lo hizo tratando de perpetuar su nombre como una eminencia legendaria en el saber, y tratando de ocultar lo más profundo de su pensamiento, sólo revelado en claves sutiles y en ciertos aspectos parciales entre sus letras —de ahí el principio de la exégesis de sus doctrinas no escritas (*ágrafa dógmata*)—.

Fue Aristóteles quien —por así decirlo— escribiría finalmente, lo que de verdad tenían esos *ágrafa dógmata* de lo que la mente mística de Platón se negó a revelar, y que él entendía, tras haber estado con él veinte años. Ciertamente, Platón legaría la sabiduría que, en la Academia sí contribuiría, aunque indirectamente como *estatus quaestionis*, a dar un fuerte impulso al avance del proyecto que Aristóteles llevaba dentro de sí, junto al de otros académicos importantes, que a su modo fortalecieron el proyecto platónico como mejor pudieron (como lo hizo Arcesilao en la Academia Media y Carnéades en la Academia Nueva). *Amicus Plato, sed magis amica veritas*. Fue Platón quien al filósofo macedonio le puso el mote de *anagnostés*: “el lector”, por su eminente y universal confianza en la escritura, y fue el mismo Aristóteles de Estagira quien acabaría por consolidar el paso de la oralidad a la escritura de un modo definitivo para todo Occidente y para la posteridad.

Referencias

Altieri, A. (2001, Jul.-Dic.). “¿Qué es cultura?”, en *La lámpara de Diógenes*. 2 (4), 15-20.

Recuperado en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2401/11.pdf>

- Aristóteles (2018). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
Trad. de Julián Marías y María Araujo.
- Aristóteles (1998). *Metafísica*. Madrid: Gredos. Trad. de Valentín García Yebra.
- Baghdassarian, F. (2014). "Méthodes d'interprétation des mythes chez Platon", en *Journal of Ancient Philosophy* 8 (1), 76-104. [www.revistas.usp.br/filosofiaantiga](http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-9471.v8i1p76-104)
<http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-9471.v8i1p76-104>
- Brochard, V. (2008). *Estudios sobre Sócrates y Platón*. Buenos Aires: Losada.
- Burkert, W. (2002). *De Homero a los magos. La tradición oriental en la cultura griega*.
Barcelona: Acantilado.
- Burnet, J. (1944). *La aurora del pensamiento griego*. México: Argos.
- Cherniss, H. (1991). *La crítica aristotélica a la filosofía presocrática*. México: UNAM.
- Copleston, F. (2011). *Historia de la filosofía*. Barcelona: Ariel. vol. 1.
- Derrida, J. (1997). *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.
- Diógenes Laercio (2010). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Trad. de Luis-Andrés
Bredlow. Madrid: Lucina.
- Elorduy, E. (1959). *Ammonio Sakkas*. Burgos: OÑA/Sociedad Internacional Francisco Suárez.
- Esquilo (2000). *Tragedias*. Trad. de Bernardo Perea Morales. Madrid: Gredos.
- Forciniti, M. (2012). "Platón y la política: entre una retórica del placer y una retórica de la
moral", En: Livov, G.; Spangenberg, P. (Eds). *La palabra y la ciudad. Retórica y
política en la Grecia Antigua* (pp. 198-220), Buenos Aires: La Bestia Equilátera.
- García-Bacca, J. D. (1984). *Los presocráticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gomperz, T. (2000). *Pensadores griegos*. Barcelona: Herder. vol. 2.
- Grimal, P. (2008). *Diccionario de mitología griega y romana*. Barcelona: Paidós.
- Guthrie, W. K. C. (1998). *Historia de la filosofía griega*. Madrid: Gredos. vol. IV.
- Jean, G. (2012). *La escritura. Memoria de la humanidad*. Barcelona: Blume.
- Lesky, A. (1989). *Historia de la literatura griega*. Madrid: Gredos.
- Livingstone, R. (1947). *El legado de Grecia*. Madrid: Ediciones Pegaso.
- Lledó, E. (1997). "Introducción", En: *Diálogos* (pp. 291-308), Madrid: Gredos. vol. III.

- Kahn, C. (2010). *Platón y el diálogo socrático. El uso filosófico de una forma literaria*. Madrid: Escolar y Mayo Editores.
- Nietzsche, F. (2019). *Introducción al estudio de los Diálogos de Platón*. Madrid: Tecnos.
- Platón (1997). "Fedro" en *Diálogos*. Madrid: Gredos. vol. III. Trad. de Emilio Llegó Íñigo.
- Platón (1992). *Diálogos*. Madrid: Gredos. vol. VII. Trad. de Juan Zaragoza y Pilar Gómez Cardó.
- Ramírez-Daza, R. (2020). "La Academia como comunidad en tiempos de Platón (387-347 a. C.)", En: Athié, R.; Hurtado, R. *De la familia a la comunidad. Un estudio interdisciplinario* (pp. 155-207). Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra, S.A.
- Ramírez-Daza, R. (2021, Enero-Abril). ¿Por qué es actual Platón «quoad nos»? *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 77 (293), 195-209.
<https://doi.org/10.14422/pen.v77.i293.y2021.011>
- Ramírez-Trejo, A. (2005). *Manual de dialectología griega*. México: UNAM.
- Ramírez-Vidal, G. (2016). *La invención de los sofistas*. México: UNAM.
- Reale, G. (2003). *Por una nueva interpretación de Platón*. Barcelona: Herder.
- Reyes, A. (1997a). "La novela de Platón/ Contorno de Aristóteles" (pp. 417-421; 429-442), En *Junta de sombras. Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica. vol. XVII.
- Reyes, A. (1997b). "La crítica en la edad ateniense" en *Obras completas*. México: Fondo de Cultura Económica. vol. XIII.
- Robin, L. (1962). *El pensamiento griego y los orígenes del espíritu científico*. México: UTHEA.
- Ross, D. (2013). *Aristóteles*. Madrid: Gredos.
- Signes, J. (2010). *Escritura y literatura en la Grecia arcaica*. Madrid: AKAL.
- Snell, B. (2019). *El descubrimiento del espíritu. Estudios sobre la génesis del pensamiento europeo en los griegos*. Barcelona: Acantilado.
- Szlezák, T. (1997). *Leer a Platón*. Madrid: Alianza Editorial.

- Turner, E. (1995). "Los libros en la Atenas de los siglos V y IV a.C." (pp. 27-44), En: Cavallo, G. (Ed) *Libros, editores y público en el Mundo Antiguo. Guía histórica y crítica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Villar, F. (1996). *Los indoeuropeos y los orígenes de Europa. Lenguaje e historia*. Madrid: Gredos.
- Wallis Budge, E. A. (Ed.). (2002). *El libro egipcio de los muertos*. Basado en el papiro de Ani, del Museo Británico. Buenos Aires: Kier.

Música y placer. Una recuperación de la filosofía de la música de Guy de Chabanon.

Music and pleasure. A recovery of Guy de Chabanon's philosophy of music.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.5.25a

Carlos David García Mancilla

Universidad Nacional Autónoma de México
(MÉXICO)

CE: carlosgarcia@filos.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3595-2242>

Recepción: 23/08/2024 Revisión: 17/09/2024 Aprobación: 11/10/2024

Resumen.

El modelo de imitación de la naturaleza fue central en el arte desde los albores de la Modernidad. Un marco así parece inadecuado para comprender la música. O eso considera el músico y filósofo Guy de Chabanon desde finales del siglo XVIII. También se entendía frecuentemente la música a través de su relación con las emociones. Previo a Hanslick y con una perspectiva muy concreta y relativamente periférica a la filosofía y al mundo europeo, Chabanon busca entender la música en sí misma y no a través de la imitación o las emociones dando fuertes argumentos para rechazar intentos contrarios. Sin embargo, también propone una explicación para la fuerte inclinación a pensar la música en términos de estados de ánimo. De esta manera, el presente texto expone el contexto y argumentos que separan a la música del principio imitativo y de expresión de las emociones, a la vez que busca dar nuevas directrices sobre la filosofía de la música en los debates actuales a partir del pensamiento de Chabanon. Pues este pensador señala en la música un estado de bienestar general que, según él, acompaña siempre al fenómeno musical. Partiendo de esta característica elemental de la música, Chabanon explica que las imitaciones o expresiones de emociones en la música se deben a vagas analogías que son una posibilidad secundaria e inesencial en la audición musical. Pero ello considerando que, a la base, la música es, en su pensamiento, el lenguaje universal del placer.

Palabras clave: Música. Imitación. Estado de ánimo. Placer. Bienestar. Lenguaje.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(García, 2025, p. __)

En lista de referencias:
García, C.D. (2025). Música y placer. Una recuperación de la filosofía de la música de Guy de Chabanon. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 129-163
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.5.25a

Abstract:

The model of imitation of nature was central to art since the dawn of Modernity. Such a framework appears inadequate for understanding music. Or so considers the musician and philosopher Guy de Chabanon since the end of the 18th century. Music was also frequently understood through its relationship with emotions. Prior to Hanslick and with a very specific perspective relatively peripheral to philosophy and the European world, Chabanon seeks to understand music in itself and not through imitation or emotions giving strong arguments to reject contrary attempts. However, he also proposes an explanation for the strong inclination to think about music in terms of moods. In this way, this text exposes the context and arguments that separate the music from the imitative principle and the expression of emotions, while seeking to give new guidelines on the philosophy of music in current debates based Chabanon's thought. This musician and philosopher points out in music a state of general well-being that, according to him, always accompanies the musical phenomenon. Considering this elemental characteristic of music, Chabanon explains that imitations or expressions of emotions in music are due to vague analogies which are a secondary and inessential possibility in music hearing. This is only possible because music, as he understands it, is the universal language of pleasure.

Keywords: Music. Imitation. Mood. Pleasure. Well-being. Language.

Introducción.

Guy de Chabanon fue un músico, literato y filósofo de la segunda mitad del siglo XVIII. Poco se ha escrito acerca de su pensamiento en particular y, fuera de las naciones francófonas, prácticamente nada. Sin embargo, la voluntad por desenterrar libros y autores por el solo gusto arqueológico no es lo único que guía las siguientes páginas. Incluso sin tener numerosas o famosas obras musicales, Chabanon fue uno de aquellos músicos que sabían y escribían filosofía sobre su arte de una manera por momentos brillante y, lo que es importante, desde la perspectiva periférica respecto de la filosofía. Igualmente periférica es su visión, al menos en parte, de la cultura y música europeas. Violinista de la corte, creció en la isla de Santo Domingo que era entonces colonia francesa. Aunque en modo alguno se le puede atribuir una patria distinta a la francesa tanto por su educación, clase social y desarrollo de su labor como artista y teórico, la experiencia de sus mocedades en las colonias es algo de lo que pocos ilustrados podrían presumir. Además, es determinante para su pensamiento sobre la música. Sus ejemplos van desde la música de Pergolesi hasta los cantos

de esclavos negros en creole; sin hacer distingos, sin atribuir mayor perfección o valía a hechura musical alguna. Esa perspectiva semiperiférica de la música europea y de la filosofía es lo que le hace del todo interesante para el desarrollo de un pensamiento filosófico que busca entender a la música.

Esta peculiar perspectiva es notoria en la manera en que aborda el fenómeno musical fuera de los esquemas y conceptos más frecuentes que la filosofía empleaba hasta entonces. Es uno de los detractores más radicales de la imitación como paradigma para entender teóricamente a la música, pero al mismo tiempo señala la virtual inseparabilidad de la música y la imitación; niega con fuertes argumentos la relación entre música y estados de ánimo — idea muy arraigada en la filosofía ilustrada—, pero le atribuye un cierto placer que pareciera muy cercano a la alegría. Realiza, en fin, un recuento y crítica de la mayor parte de los andamiajes conceptuales que hasta entonces se empleaban para entender filosóficamente a la música sin negarles con radicalidad. Por ello es que, a pesar de que se le ha atribuido — como se verá más adelante— ser uno de los primeros formalistas de la música y antecesor de Hanslick, no puede colocársele de manera precisa en ninguna de las líneas de pensamiento sobre la música.

Así, en el presente texto se desarrollarán y explicarán principalmente dos vetas del pensamiento musical de Guy de Chabanon con el fin de recuperar su pensamiento y, por supuesto, de retomarle en su marcada particularidad como premisa para investigaciones más amplias sobre la música. Primero se abordará la idea de imitación como esquema general para entender a las artes a partir de la obra de Charles Batteux —pues se trata, de manera general, de la estructura teórica con la que se entendía a las artes en la Ilustración— y la puntual crítica que hace Chabanon de la misma. En efecto, Chabanon hace una puntillosa crítica al principio de imitación en la música remitiéndose directamente a la obra del abad Batteux *Las Bellas Artes reducidas a un mismo Principio* y, con él, a la tradición filosófica arraigada en este principio desde Aristóteles.¹ Enseguida se explicará lo que Chabanon

¹ Me remito para una explicación más pormenorizada de la manera en que Charles Batteux considera a la música como una de las artes imitativas a mi texto *Batteux y la Música en el Origen de las Bellas Artes* en el libro *Filosofía de la Música* de la Universidad Central de Ecuador que se encuentra todavía en prensa.

considera que es la música procurando ampliar su pensamiento a partir de las semejanzas y diferencias con otras filosofías del arte y de la música de los siglos siguientes e introduciéndole en debates más amplios dentro de la filosofía de la música. Se hará de esta manera pues, como se mencionó, no se trata solamente de recuperar y explicar un pensamiento relativamente olvidado, sino retomarle en su particularidad para enriquecer el debate sobre la filosofía de la música que de algunas décadas para acá ha tomado fuertes y nuevos impulsos.

Batteux y el paradigma de la imitación en las Bellas Artes.

Es del conocimiento común —al menos en opinión de Gadamer (1996, p.46)— que las Bellas Artes tal como las conocemos son relativamente recientes. Es decir, la consideración de las creaciones artísticas con independencia de otros quehaceres y con un valor en sí mismas es un suceso que se va gestando y que se apuntala en los albores de la Modernidad. Marcadamente en el siglo XVIII, como dice Kristeller (1951, p.497), hay una amplia literatura en donde las artes se discuten y comparan bajo un criterio y principios comunes. No es el objetivo de este texto entrar en los detalles de estas afirmaciones sobre el origen de las Bellas Artes. Es, sin embargo, de sumo interés señalar al concepto fundamental con el que tal sistema de las artes se consolida en la breve pero central obra de Charles Batteux, el concepto de imitación.

Hace más de un siglo que las vanguardias artísticas han mostrado las amplias posibilidades con las que el arte cuenta para prescindir, negar o apartarse del principio de imitación. Hoy difícilmente le concederíamos la importancia capital que antaño tuvo para las artes. Sin embargo, en la Modernidad, de una u otra forma, casi toda filosofía que se aproxime al arte apelará al principio de imitación en alguno de sus sentidos.² Así, antes de introducirnos en las reflexiones de Guy de Chabanon que cuestionan tal principio a través de

² Aunque, sin duda, hay marcadas diferencias en cómo se entiende y explica a la imitación, en la Ilustración y en el romanticismo se parte de tal principio aun empleando otras palabras para señalarlo como expresión, representación o, incluso, presentación, al hablar del arte desde el idealismo como la presencia sensible de la idea. En cuyo caso habría también un modelo a la base de la obra.

la música, es de interés aclararlo en la obra de Batteux, pues a partir de ésta —aunque hoy relativamente olvidada— el sistema de las artes se afianza y con ese concepto de imitación es con el que Chabanon debate al procurar entender a la música.

Vivimos ad exempla (Séneca, 2001, p.407), cita Batteux con cierta inexactitud a Séneca³, señalando con ello una más o menos ambigua “disposición natural” de los seres humanos a seguir e instruirse a través del ejemplo (Batteux, 1746, p.17). Ciertamente no es lo mismo seguir un ejemplo que la imitación en su aplicación al arte y sobre la que después abundará en su obra. Sin embargo, guardan fuertes semejanzas desde la generalidad de aquella disposición natural a imitar. Y es que “la industria del hombre sobre la naturaleza” que se realiza con las entonces llamadas artes mecánicas y las Bellas Artes, no solamente buscan asemejarse sino mejorar o perfeccionar a la misma naturaleza. Herramientas desde un martillo hasta un bulldozer serían, en este sentido, un perfeccionamiento de las habilidades y fuerza del cuerpo, una imitación de la fuerza de los brazos y su habilidad para romper o cargar.

De manera análoga, las Bellas Artes, lejanas de la utilidad⁴, presentan de manera *perfecta* —según el término que emplea el propio Batteux—, aquello que se busca imitar y como parte sustancial del quehacer imitativo mismo. Así, no se trata de éste o aquél avaro el que Moliere, por ejemplo, imita en su obra, sino de una “avaricia perfecta”; no es Otelo simplemente una persona celosa, sino los “celos en sí” (1746, p.25).⁵ Batteux va mucho más allá de Aristóteles en el principio de imitación, aunque es a partir de su *Poética* de donde inicia su reflexión. Particularmente en la comparación que hace Aristóteles (1421b5)⁶ de la poesía con la Historia respecto de la filosofía (Batteux, 1746, p.16). Que el César, dice Batteux, haya tenido un enredo con Pompeyo no es poesía sino historia. Sin embargo, las

³ El texto de la Epístola XCIII de Séneca considera de manera negativa la imitación de las costumbres de otros.

⁴ La separación de las Bellas Artes de la utilidad es un lugar común en la estética de la Modernidad. Aunque en la obra de Batteux así como en la de Diderot y otros ilustrados el arte debe también ser educativo, esta forma de aplicación práctica supone ser independiente del valor que la obra por sí ha de tener.

⁵ Es de hacer notar la existencia, incluso, de una condición psicológica de severa celotipia denominada “síndrome de Otelo”.

⁶ Más que en la idea de las innumerables posibilidades de acciones que ensalza Batteux en la poesía en contraste con la Historia, Aristóteles se centra en que la una es universal y la otra habla de lo particular.

posibilidades narrativas a través de la personalidad del César son innumerables y no son ni pueden ser parte de la historia. De esta manera, la *perfección* a partir de la cual entiende a la imitación no es una evocación del “en sí” propio de las ideas platónicas, sino una construcción ficticia hecha por la imaginación en donde el personaje, la motivación o el ímpetu primordial se despliegan de manera *perfecta* gracias a un contexto idóneo en la obra que solamente la imaginación y la ficción pueden dar. De esta manera, además de despojar de cargas morales a la idea de perfección en el arte —como es notorio en estos ejemplos de emotividades como la avaricia o los celos que podrían tildarse de negativas—, Batteux también le posiciona en un punto intermedio entre verdad y falsedad, lo que llama la verosimilitud.⁷

La imitación es bella o embellece a la naturaleza en la medida en que la *perfección* o el arquetipo ficticio que el arte habría de mostrar no es verdadero sino verosímil. En efecto, lo real nunca son la avaricia o los celos *perfectos* personificados, sino simplemente un alguien celoso y un alguien avaro. Por otra parte, el exceso o el defecto en lo verosímil embotan la idoneidad de la obra. Una imitación, un personaje, una imagen sin equilibrio entre la perfección y la verosimilitud se vuelven caricaturescos incluso para la comedia. Así, Batteux exige⁸ una armonía entre la expresión más acabada del objeto o emoción imitados y su manifestación real.

No solamente la apariencia visual de semejanza aderezada por la perfección de la belleza es la imitación. La teoría de Batteux pone un marcado énfasis en que dicha imitación

⁷ En este mismo sentido es que Aristóteles dice que la pintura reproduce las semejanzas de aquellos a quienes retrata, pero “los pinta más perfectos”; así la tragedia “al imitar hombres irascibles o indolentes o que tienen en su carácter cualquier otro rasgo semejante, aun siendo tales, debe hacerlos excelentes” (1454b10). Pero en esa excelencia, por supuesto, debe haber la verosimilitud y la necesidad. Es decir, Aristóteles da una necesidad en la trama para que ésta sea verosímil: “Es necesario o verosímil que tal personaje hable u obre de tal o cual modo, y es necesario o verosímil que después de tal cosa se produzca otra” (1454a35). Una buena parte de la *Poética* la dedica Aristóteles a explicar cómo sucede esta necesidad o verosimilitud en una obra.

⁸ Es conveniente marcar la diferencia entre esta exigencia teórica de la que habla Batteux, a partir de la cual más bien busca señalar aquello que, filosóficamente, todo arte debe poseer, y la exigencia a la manera de las poéticas como aquella de Boileau-Desperieux, cuya influencia en la poesía de aquella época era notable.

conmueva, en que sea *touchante*.⁹ Y ello, considera, solamente se logra si el espectador se ve reflejado en la obra y le siente cercana —un sentido de la palabra “touchante” que la palabra “conmover” no posee— a través no de una mera imagen, sino de la emotividad presente en la misma. La caída de un árbol, ejemplifica Batteux, interesa más que lo que suceda a la naturaleza inorgánica; la muerte de un animal más que aquel árbol y, en suma, el espectador se conmueve en la medida en que aquello que el arte imita se aproxime a su propio estado (1746, p.81). Es de notable importancia que el arte deba conmover para ser bello; la imitación supone tener, pues, un contenido emotivo determinante. Una imagen o descripción con adecuada semejanza apenas y serían una imitación que pueda llamarse bella y artística si no conmueve y evoca pasiones.¹⁰

A través de estos criterios generales de la imitación en el arte es que también busca entender a la música.¹¹ Según Violain Anger (2016, p.34), Batteux establece su teoría de las Bellas Artes a partir de los estándares de la retórica clásica que dan un lugar central a la expresividad de los estados de ánimo como herramienta persuasiva. Es lo que el mismo Batteux llama “pintura de caracteres” en la música y aunque, en efecto, se haga uso del modelo de la pintura para entender a la música por analogía, la música de “carácter” la piensa como más semejante al discurso retórico que a una imagen.¹² En contraste, Enrico Fubini sostiene que es justamente la pintura el arte a través del cual se marcan los paradigmas de la imitación —la palabra misma de “imitación” tiene una carga visual

⁹ Bajo esta idea podríamos remitirnos a la ampliamente debatida afirmación aristotélica de la *katharsis* no solamente cuando habla de la “purgación” de las afecciones produciendo en el espectador temor y compasión (1449b25), sino en tener “lo más importante”, que es producir simpatía (1453a1).

¹⁰ Con lo descrito más arriba es visible la diferencia entre el ser “touchante” del arte al ser catártico a la manera en que los describe Aristóteles en la *Poética* en la medida en que la catarsis tiene fines éticos y sociales, y la propuesta de Batteux supone una coincidencia emotiva fundamental que, después, bien podría tener fines educativos sin que ello sea necesario para el principio imitativo.

¹¹ Desde la misma *Poética*, Aristóteles señala que “la ditirámica, y en su mayor parte la aulética y la citarística, todas vienen a ser, en conjunto, imitaciones” (1447a15). Igualmente considera a la melopeya como “el más importante de los aderezos” de una fábula. Pero sería hasta los *Problemas* y la *Política* en donde vería en la música una imitación de las emociones. Aunque se debe recalcar que, en la Grecia clásica, música y poesía no se distinguían en la práctica.

¹² Incluso afirma Batteux que “debemos juzgar a la música como se juzga a un cuadro” (Batteux, p.263).

precomprendida— en la teoría de las Bellas Artes de la Modernidad. Y, por ello, se trata de esquemas ajenos a la música o que ella misma no contribuyó a formar (Fubini, 2002, p.19).¹³

Sin embargo, en la breve explicación de Batteux sobre la imitación particularmente en la música puede apreciarse que, más bien, el signo que implica la imitación tiene una diversidad de sentidos. La imitación y el objeto o acción imitada tienen una relación de semejanza y el objeto artístico evoca a lo real a la manera en que un signo indica a la cosa. De ahí la formulación de Anger sobre la imitación como conceptualización (2016, p.31). Es una relación que podríamos llamar de adecuación. En este sentido, Batteux menciona algunos ejemplos en los que la música guarda esta semejanza con el objeto imitado como en el sonidos de una tormenta, en la explosión de un volcán, un céfiro, en el cantar de las aves, etc.¹⁴ Paralelamente, se encuentra la “música de carácter” con la imitación de los sentimientos —definición que se suele dar a la música a lo largo de la Ilustración—, en donde la semejanza conceptual es de importancia secundaria en la medida en que los sentimientos —o estados de ánimo— se les tome como algo inmaterial y para cuya expresión se requiere de un desarrollo narrativo. Es en este sentido en que aplica Batteux el modelo de la poesía y la retórica (Anger, p. 31):

Cada sentimiento, dice Cicerón, tiene un tono, un gesto propio que lo anuncia, es como la palabra junto a la idea: *amnis motus animi suum quendam à naturâ babet vultum & sonum & gestum*.¹⁵ Así su continuidad debe formar una especie de discurso seguido. Si hay expresiones que me inquietan deben ser preparadas y explicadas por

¹³ Fubini escribe que “la teoría de la imitación de la naturaleza, dogma tan indiscutido como ambiguo e interpretable de manera diferente hasta la segunda mitad del siglo XVIII y aún después, se ha formulado teniendo presente el modelo de las artes figurativas y literarias; pero la estética musical ha heredado una teoría que, ciertamente, la música no ha contribuido a formular; y los teóricos no han hecho sino conformarse, aceptando pasivamente un concepto del todo ajeno a la naturaleza misma del hecho musical” (2002, p.19). Chabanon se coloca, por supuesto, fuera de esta apreciación, por lo que su consideración y recuperación como filósofo de la música es de apreciable importancia.

¹⁴ Dice Batteux (1746, p.266): “El músico no es más libre que el pintor, está siempre sumiso a la comparación con la naturaleza. Si pinta una tormenta, un arroyo, un céfiro, esos tonos se encuentran en la naturaleza, y no puede sino tomarla de ahí; si pinta un objeto ideal que jamás ha tenido realidad, como sería el mugido de la tierra, el temblor de una sombra que sale de la tumba, que le hiciese como el poeta: *Aut famam sequere, aut sibi convenientia finge*” (“Sigue la fama o finge temas congruentes”, Horacio, v.120).

¹⁵ La cita de Cicerón aparece en *De Oratore* Libro III, 57, 216.

las que siguen. Si hay otras que me desvían y se contradicen no podría yo quedar satisfecho (Batteux, 1746, p.106).

Las pocas páginas que Batteux dedica a la música en *Les Beaux Arts* exponen, sin embargo, un modelo sobre el arte de los sonidos que desde muy antaño se emplea para entender a la música a partir de la imitación. Es evidente que muy pocas obras musicales se asemejan a sonidos naturales¹⁶ por lo que, para mantener a la imitación como el principio fundamental de todas las artes, hubo que forzar un tanto a la imitación y otro tanto a la música, como bien lo remarca Fubini (2002, p.18). El mismo término “carácter” empieza a tener importancia en el siglo XVIII respecto del arte justo por la música y la arquitectura con Le Camus de Mezières en esta última y con Chabanon en la música. Según asegura Koana (1993), por la indeterminación de la experiencia musical o del desarrollo arquitectónico es que se abandona el principio de imitación y se introduce el de carácter como una analogía entre la proporción y la sensación agradable. Pero del agrado sensorial de la proporción al agrado relacionado con estados de ánimo se parece afirmar un salto no muy lejano.¹⁷ De ahí que la música entendida como “imitación de los sentimientos”¹⁸ sea una de las formas predilectas de acercarse y entender a la música incluso desde Aristóteles.¹⁹ Es sin duda más difícil señalar la adecuación o inadecuación en la imitación de un estado de ánimo en sonidos

¹⁶ Quizás el ejemplo paradigmático al respecto sean las demasiado famosas *Estaciones* de Vivaldi que gracias a esta atribuida semejanza ganó el gusto tanto de aquella época como de nuestros días.

¹⁷ De un placer meramente sensorial como degustar una buena comida o una agradable fragancia a un estado de ánimo como la alegría o cualquiera otra hay, sin duda, una diferencia apreciable, problemática y no solamente un pequeño salto, aunque a veces así se le considere. Esta cuestión se abordará hasta Hanslick y, más pormenorizadamente, hasta la filosofía inglesa de la música del siglo XX. Sin embargo, y mucho antes, se trata de uno de los puntos de partida de Chabanon, como más adelante se explicará.

¹⁸ Se empleará desde ahora “estados de ánimo” en lugar de los términos “sentimientos”, “pasión” y “emoción” con el fin de evitar equívocos. Sobre todo, el término “sentimiento” es multívoco y muy poco claro en el pensamiento ilustrado. Al grado de que Schopenhauer lo consideraría como un concepto meramente negativo en la medida en que se le arroja todo lo que parezca no ser entendible mediante el principio de razón (Schopenhauer, 2003, p.137). Por otra parte, pasiones y emociones a veces pueden parecer señalar lo mismo y a veces no. En la Antropología, Kant hace una distinción que, sin embargo, no compartirían necesariamente otros pensadores (Kant, 1991, p.185).

¹⁹ En los *Problemas*, Aristóteles se pregunta “¿Por qué los ritmos y las melodías, que son un sonido *se parecen* a los estados de ánimo, en cambio no es así ni con los sabores, ni con los colores ni con los olores?” (920a5). E igualmente: “¿Por qué la audición es la única de las sensaciones que tiene un carácter moral?” (919b30).

—que no sea el acto mismo que acompaña a los estados de ánimo— que en formas visuales. El carácter narrativo —o análogo a una narrativa— que tiene la música se vuelve por ello imprescindible para reconocerle en el arte imitativo. Pero, más bien, la imprecisión o indeterminación del sentido del arte musical puede ser una de las razones que llevan a unir a la música²⁰ con las emociones en el modelo imitativo.

Desde antaño, los antiguos modos griegos guardaban un cierto *ethos* que les caracterizaba en tanto que una actitud, aunque no precisamente una emoción pero algo cercano a la misma. Y, como señala Marrou (1985, p.187), no era una atribución del todo arbitraria, sino que “se encarnaba en un conjunto de obras-tipo, que poseían en común no solamente una misma estructura y un mismo estilo, sino que fundamentalmente eran empleados para un mismo uso social” (2002, Suñol, p.7). Por ello se justifica que Platón dedicase un espacio tan apreciable para la música en la *República* o Aristóteles en la *Política*, pues “la música infunde ciertas cualidades al carácter, acostumbrándolo a poder recrearse rectamente” (1339a20).²¹ Así, aunque Hanlick o Chabanon -y la tradición formalista tras ellos- argumenten prolijamente sobre la arbitrariedad de la relación entre música y emociones, hay una muy larga tradición cultural en la que se las concibe, de cierta manera, juntas. La letra de una canción o una película sin el complemento musical podrían volverse tan poco emotivas que apenas y tendrían atención por parte del espectador como la llegan a tener cuando están pobladas con el arte de los sonidos. Y, por supuesto, hay razones para

²⁰ La indeterminación semántica de la música absoluta o la duda sobre su significado e interpretación son sin duda de los problemas fundamentales de la filosofía de la música. En el siglo XVIII se resumen en aquella capital interrogante atribuida a Fontanelle: “Sonate, que me veut tu?”. Al respecto, Violain Anger dice: “(...) au-delà de la sonate, organisation sonore dont il faut comprendre le sens et l’existence, c’est le statut même du sensible et de l’émotion humaine qui est interrogé. Partant, penser une organisation sonore qui se dit autonome, pouvant avoir une existence à part entière sans l’aide des mots, c’est aussi poser les prémices de ce que pourrait être un corps politique autonome. Plus profondément encore, c’est la réflexion sur la manière de faire sens, l’épistémologie, qui est ébranlée, et ce qui fonde l’interprétation des phénomènes, l’herméneutique, si ces phénomènes ne sont plus rattachés à un sens représentatif plus ou moins clair”. (2016, pp. 6-7).

²¹ Cabe resaltar que, en la *Política*, Aristóteles amplía sobre la afirmación de la imitación en la música señalándola como “muy perfecta de la verdadera naturaleza” de las emociones como “la ira y la mansedumbre, y también de la fortaleza, de la templanza y de sus contrarios, y de las demás disposiciones morales” (1340a20). Y ello —la más perfecta imitación que la música hace de las emociones— lo atribuye a la evidencia “de que cambiamos de estado de ánimo al escuchar tales acordes”.

ello y la filosofía ha intentado ponerlas en claro. El mismo Chabanon realiza esta tarea como se mostrará en lo venidero.

La música no imita nada. La crítica de Chabanon.

El texto de Batteux tuvo una influencia apreciable en la filosofía Moderna y la música ha cargado con tal estigma por bastante tiempo. La tradición dentro de la filosofía de la música pone en la obra de Hanslick una de las primeras grandes rupturas con esta idea. Sin embargo, no mucho después de la edición de *Les Beaux Arts*, la obra de Boyé y señaladamente la de Guy de Chabanon cuestionarían fuertemente la posibilidad de comprender a la música a través del paradigma de la imitación.

Chabanon increpa desde el principio de su obra:

“Todas las artes son imitación de la naturaleza”. Ese principio se ha transmitido a los modernos con una autoridad casi absoluta. [...] tiene una especie de verdad aparente y su simplicidad le hace recomendable. Pero esta simplicidad que hace admitirle indistintamente para todas las artes, con el fin de someterlas a un principio común, puede ser la causa de la falla de este axioma, muy generalmente aplicado, para juzgar si le conviene a la música igual que a otras artes (1779, p.13).

Como se aprecia en esta cita, Chabanon debate marcadamente con Batteux. Uno de los hilos conductores de su investigación es negar que la música, al menos en principio, sea un arte imitativo. Es muy ilustrativo el ejemplo que expone del concierto al aire libre del *Pigmalión* de Rameau:

Asistí en alguna ocasión a un concierto nocturno sobre el boulevard. La orquesta era numerosa y de gran brillo. Se ejecutaría la Overture del *Pigmalión*. El clima estaba presto para la tormenta y en el *fortissimo* de la repetición se escuchó el golpe de un trueno. Todo mundo, así como yo, sentimos una relación maravillosa entre la sinfonía y el meteoro que gruñía en el cielo. En ese momento Rameau cayó en cuenta de que había producido un cuadro del que ni él ni nadie había supuesto intención o parecido alguno (1785, pp.59-60).

Cierra el ejemplo diciendo burlonamente que la música sería, entonces, el arte de hacer pinturas con sonido sin saberlo. En efecto, Batteux enumera sucintamente cuatro formas en las que considera que la música es imitativa y a esas cuatro formas Chabanon las refuta aunque, por supuesto, no solamente considerando a Batteux sino a la amplia tradición de la filosofía de la música hasta su tiempo. Se hará en seguida una enumeración de sus argumentos para cada una de estas formas ya brevemente señaladas:

1. Inicialmente se encuentra la noción de la música como imitación de los objetos de la naturaleza. Aquella forma de imitación que tiene como su modelo a la pintura. Y es que, se pregunta Chabanon, si el objeto natural probablemente más parecido a la música como el canto de los pájaros no guarda un verdadero parecido con ella, otros objetos no tendrán mejor suerte. Pues el canto de las aves no obedece la distancia de los tonos, son “melodistas incorrectos” (1779, p.24). Monteverdi era consciente de que la “música representativa” que incorporaba de manera esencial a las disonancias —y de esta manera cierta estructura narrativa—, no por ello ganaba un significado específico. La misma melodía bien podía imitar a la cólera, a una tormenta o a un gran número de objetos, eventos o estados de ánimo; son imitaciones más confusas que distintas, según atina a decir Anger (2016, p.40). Así, el cuadro sonoro con la pincelada fortuita del trueno que narra Chabanon no solamente en su accidentalidad pierde una relación de significado con el objeto, sino que pudo haber sido complemento de numerosas “pinturas sonoras”.

A la pintura, piensa Chabanon, se le exige un parecido riguroso con aquello que imita (1779, p.43). Con la música, cualquier semejanza satisface. Ya que la pintura se encuentra subsumida por entero bajo el principio de imitación, debe hacerlo rigurosamente; la música, en contraste, puede intentar, si así lo busca, imitar cualquier objeto pues “todo lo imita de manera imperfecta” (1779, p.43). Así, un *ostinato* pausado puede ser el ladrido de un perro, o una melodía rápida en modo menor un Céfiro, como sucede en las famosas *Estaciones* de Vivaldi. En efecto, es una obra sumamente famosa pues tanto el gusto del siglo XVIII como el de nuestro siglo dan con mayor facilidad su afirmativa a la música “pictórica” por sobre

aquella que no lo es.²² Ante esta apreciación, Schopenhauer diría que aquellos espectadores se encuentran demasiado anclados en el principio de razón y no pueden apreciar algo tan cercano a la Voluntad como la música pura (2004, p.299).²³ Sin embargo, la opinión de Chabanon al respecto difiere en esencia. Para el filósofo de Danzig la música pura —o absoluta, como se le suele llamar (Kivy, 2002, p.25)²⁴— representa directamente a la Voluntad y es, en ese sentido, un conocimiento de primer orden análogo a la filosofía misma (Schopenhauer, 2004, p.290). Para el pensador franco-antillano, en contraste, la música es un deleite sensorial. Añadirle imágenes es propio de una cultura acostumbrada a pensar visual y conceptualmente; de naciones con “una inteligencia perfeccionada” (1779, p.31). Es decir, el poner al sonido musical un concepto —a la manera de un significado—, sea éste de un objeto, una acción o un estado de ánimo, es una labor intelectual que contrasta, más bien, con la sensualidad que es más propia de la música.²⁵

Es así que la música para Chabanon, aunque pueda hacer el intento de realizar imitaciones y aunque el espectador haga lo propio al escucharle, en sí misma no es imitativa.²⁶ O al menos no de objetos de la naturaleza, que es la primera forma en que se entiende a la imitación musical en la teoría de Batteux.

2. Probablemente la más antigua, frecuente y problemática manera de entender a la música es a partir de su relación con los estados de ánimo. Desde Platón hasta la época que

²² Anger (2016, p.7) señala que “la idea de imitación, presente de manera evidente en Vivaldi e hilo conductor de toda la apreciación artística de, más o menos, entre 1550 y 1750, es poco a poco puesta en cuestión”.

²³ En esa sección Schopenhauer critica al melodrama como una competencia entre música y palabra que, como resultado, “ha generado lo más carente de gusto y chabacano que hoy en día hay que soportar en las artes”. Como se verá, también Chabanon señala esa contradicción entre palabra y música exhortando, más bien, a la mejora en su armonización.

²⁴ Kivy aclara que se trata de música puramente instrumental sin texto o contenido dramático. El adjetivo de “absoluta”, señala Kivy, es producto del siglo XIX alemán y particularmente empleado por Hanslick. Kivy, sin embargo, prefiere llamarle, simplemente, “música sola”.

²⁵ Más adelante, sin embargo, sí habla de una “debilidad de la inteligencia” en la unión específica de la música con la palabra como auxilio para los “no conocedores” (1779, p.46). Sin embargo, con ello se refiere a la falta de una experiencia reiterada de música solamente instrumental.

²⁶ La obra principal de Chabanon, *De la Musique considérée en elle même et dans ses rapports avec la parole, les langues, la poésie et le théâtre*, parte, justamente, de esta doble apreciación de la música. Primero por sí misma, es decir, sin relación con algún objeto, situación o estado de ánimo como se le suelen añadir. Y después en coincidencia con otras artes lo que le haría también, aunque de manera secundaria, un arte imitativo.

ahora tratamos, aunque igualmente injustificada, la unión entre música y estados de ánimo pasa casi como incuestionada. Por supuesto, la forma de ser de esta relación es lo que ocupa muchas de las páginas de la tradición de la filosofía de la música. En el caso de la Ilustración, a esta correspondencia se le llama *expresión* y a la música se la entiende como *expresión del sentimiento*.²⁷ Fubini considera a esta definición como más equívoca que certera (2002, p.199)²⁸ y una manera más de hacer caber a la música en el principio de imitación. Se diría que al no encontrar verdaderas semejanzas de los sonidos musicales con objeto alguno de la naturaleza, el principio imitativo para las Bellas Artes llevó a hacer coincidir al arte musical con los estados de ánimo a partir de una semejanza que, por la naturaleza de ambos, música y estados de ánimo, es más difícil de refutar. Las analogías, piensa Chabanon, entre la situación afectiva y la musical es en ocasiones tal que “el espíritu concede tomar la una por la otra” (1776, p.69). Pero la “inquietud” del espíritu no determina lo que la música sea o signifique. Algunas décadas después de la aparición de *La Musique Considérée en elle même*, Hanslick²⁹ haría señalamientos similares y, en la época contemporánea, lo haría principalmente Peter Kivy. Si el sentido emotivo de la música es una construcción propia del escucha, tal sentido poco nos dirá de la música misma; sería una descripción más bien autobiográfica que de rigurosa comprensión teórica de la música (Kivy, 1989, p.59ss).

De considerar a la música, en contraste, como aquella con la carga emotiva, con ejemplos muy similares a los de Hanslick³⁰, Chabanon señala lo siguiente:

[Supongamos] una melodía tierna. Os pregunto si se trata de la ternura de un amante en fortuna o en desgracia aquello que os inspira la melodía; si es de un

²⁷ “La pintura de los efectos de los sentidos es imitación, la pintura de nuestros sentimientos es expresión”, dice Chabanon (1776, p.53).

²⁸ La crítica que hace Fubini al término “expresión” radica en que lo considera casi como sinónimo de imitación. Es decir, que no hubo un gran esfuerzo por reformular el término con el fin de adaptarlo mejor a la música y ello lo vuelve poco útil. Chabanon, sin embargo, aunque le emplea de esta manera, no resulta tal concepto determinante en su filosofía.

²⁹ Koana (2008) consideran que la teoría filosófica de la música de Chabanon es un importante antecedente de aquella, ya famosa, de Hanslick. Incluso Otabe (2008) ha buscado los trazos en los que la obra de Chabanon pudo haber llegado, al menos indirectamente, a oídos de Hanslick.

³⁰ Hanslick escribe que, “el amor puede ser tranquilo o impetuoso, alegre o depresivo y seguir siendo amor”. Señala que, acaso, la música podría describir los adjetivos pero no al amor mismo (1957, p.22).

amante por su amada o de un padre por su hijo, etc. Si todos estos diversos sentimientos convienen igualmente a la melodía de la que se habla, tengo razón en señalar al efecto más como una sensación vaga que como un sentimiento determinado (1776, p.70).

Así como la música no tiene las posibilidades de imitar objetos de la naturaleza, tampoco las tiene para expresar estados de ánimo determinados sino, acaso, sensaciones —que no precisamente sentimientos— vagas. Las analogías de las que hace uso el intelecto tienen esa misma característica de indeterminación. Si, por otra parte, la música fuese la imitación del grito inarticulado de las pasiones, no sabría, dice Chabanon, cómo de un grito se hace un canto. Ninguna melodía en la que se busque expresar algo como un grito de dolor o risa de felicidad se lo hace de manera literal. El *Stabat* de Pergolesi “pasa comúnmente como portador de la expresión de dolor, pero no contiene ningún grito imitativo”. Ningún grupo de instrumentos puede lograr una semejanza suficiente con estos sonidos y, de hacerlo con la voz, “no conozco nada menos alegre en la música que las melodías en las que se hace reír a los actores del teatro” (1776, p.65).

Atina muy bien este pensador de la música en señalar que las partes más agradables en una obra son en las que la intención no es imitativa (1785, p.58) o que una misma melodía puede ser ocasión de interpretaciones emotivas contrarias. Pero, fundamentalmente —y con otro argumento también semejante a Hanslick—, señala que el dinamismo propio de la música, en el que de “un pasaje lento se puede pasar a uno rápido y violento contradiciendo lo precedente” (1779, p.75), no es algo propio de los estados de ánimo. El encanto de la música, considera Chabanon, radica por mucho en aquellas transformaciones rápidas, en esa “inconsistencia indisciplinable” (1779, p.76). Hanslick añadirá que esa constante metamorfosis de la música, de expresar y llevar al escucha -o al intérprete- a ciertas emociones, resultaría en un estado incontrolado e inverosímil, pues las emociones —o la mayoría de ellas— simplemente no son así (1957, pp. 37ss).

3. No sería complicado probar que la música, sea o no considerada como obra artística —en su forma popular o comercial—, se encuentra presente en casi cada rincón del globo, en casi cualquier cultura y época. Igualmente, la forma más frecuente en que la música aparece en diversas culturas y tiempos es en el canto. Por ello, piensa Chabanon, hay una idea de que el lenguaje y la música se acompañan de manera casi natural; que el lenguaje es anterior a la música y que, por ello, es la música a fin de cuentas una imitación de las inflexiones de la voz al hablar. Así, una posibilidad más de asimilar a la música al principio de imitación es a través del lenguaje. Opción que Chabanon igualmente encuentra inconsistente y sobre ello debate particularmente con Rousseau.

Chabanon era amigo de Rameau y le solía acompañar en la ejecución de sus obras, además de que le profesaba una sincera admiración. Aunque Legrand (2008) señala que el *Elogio a Rameau* (1764) es paradójico, pues Rameau supone subordinar la música a las imágenes, Chabanon le considera como un gran melodista a pesar de que la obra teórica del compositor más bien abogaba por centrar la esencia de lo musical en la parte armónica. Incluso señala que las obras de Rameau no se encuentran al servicio de la palabra sino que son ideas propiamente musicales e independientes, una “creación propiamente dicha” (Chabanon, 1764, p.22). Como se explicará más detalladamente en el siguiente apartado, Chabanon consideraba al canto como lo esencial de la música. Toda cultura tiene música aunque casi ninguna tiene armonía, señalaba. Sin embargo, no por ello se encontraba en la otra facción de la *querelle*³¹ entre melodía y armonía que sostuvieron Rameau y Rousseau. Específicamente porque para Rousseau hay una natural musicalidad del lenguaje que sí posee un significado más allá de aquél que puedan tener las palabras. La manera en la que se pronuncie una palabra, su musicalidad, es para Rousseau aquello que contiene la forma en la que el hablante se relaciona o es afectado por el objeto del que se habla (Rousseau,

³¹ La *Querelle del Bouffons* de 1750 entre la música francesa e italiana —y en la que Rousseau fue un ávido debatiente—, se prolonga al debate entre el filósofo ginebrino y Rameau sobre la primacía de la armonía o la melodía en la música. De manera breve se puede decir que el debate era de fundamentos por lo que, quizás, no hubo una comprensión adecuada entre los contendientes. Rousseau veía en la música una importancia moral mientras que Rameau la teorizaba desde la matemática.

2008, p.23); es decir, la musicalidad del lenguaje es un signo³² de las pasiones que se provocan. La definición de la palabra y la manera de pronunciarle en el habla contienen dos significados distintos e irreductibles. Rousseau considera que las lenguas actuales han perdido su original musicalidad sustituyéndole por conceptos mucho más abstractos y fríos pero más adecuados para la ciencia. La música ya no es tampoco esa prístina evocación de la interioridad sino una reelaboración de la misma. Aun con ello, es en el canto en donde se encuentra su contenido esencial, lo que hace que la música sea música. Y algunas lenguas son más apropiadas que otras para el canto. En la famosa *querelle des Bouffons* toma por ello partido Rousseau a favor de la música italiana.³³

Ante ello, lo evidente antes que nada es, nuevamente, la falta de parecido entre el lenguaje meramente hablado y una melodía. Incluso, dice Chabanon, en el recitativo, que se asemeja más al habla, hay un bajo que el habla no tiene (1779, p.62). Como con el ejemplo previo de las aves, el canto admite solamente algunos intervalos que en la palabra “no pueden apreciarse ni calcularse” (1779, p.58). Y sucede, más bien, que canto y lenguaje no parecen guardar una relación al menos en su origen. Ello tiene mayor sentido si consideramos a la voz humana como un instrumento más que coincide con las estructuras corporales a través de las cuales también se pronuncian palabras. Y, de esta manera, el canto acompañado de palabras es una alianza secundaria para uno y otro.³⁴ A pesar de que en el canto la palabra suele estar presente, no hay una relación de dependencia de la expresión musical con aquella lingüística. Son, más bien, fenómenos paralelos.

³² Anger piensa la teoría de la música de Rousseau en conjunto con la de Herder considerando que en ambos el signo –la musicalidad– es la manifestación de la cosa y hay una continuidad entre el origen –el estado de ánimo– y el resultado audible (Anger, 2016, p.50).

³³ En su *Carta sobre la Música Francesa*, Rousseau enumera las múltiples razones por las que la música francesa le parece inferior a la italiana. Entre estas razones se encuentran desde la poca musicalidad de la lengua, con diptongos imposibles de cantar, hasta la obstinación que, considera, los músicos franceses tienen por excederse en el uso de armonías cuando la idea melódica es pobre (Rousseau, 2007, pp. 179ss). A algunas de estas apreciaciones responderá Chabanon de manera directa o indirecta.

³⁴ Strauss por ello señala la aversión de Chabanon por el recitativo llamándole “monstruo anfibio” y “vicio de la ópera” en donde la alianza entre lenguaje y música es casi quimérico por lo que la obra “debe ser creada dos veces” (1994, p.80).

Lo que lleva a Chabanon a una apreciación aparentemente tan lejana al sentido común es la polémica con Rousseau y, con ello, las marcadas diferencias que se aprecian entre melodía y habla. No solamente por los tonos definidos que el canto siempre tiene — incluso en música con microtonos son estos mismos parte de una escala y, con ello, puntos discretos en la gama del sonido— y la lengua hablada no; sino que obedecen a dinámicas muy distintas. La música, el canto, es frecuentemente repetitivo en sus motivos y emplea adornos, cadencias, dinámicas innecesarias para el habla, saltos de tonos que no afectan u obedecen a significado lingüístico alguno y un largo etcétera. A tal grado que Chabanon dice que podrían llegar incluso a contradecirse (1776, p.58), como es el caso de un canto cuyo mensaje hablado sea ininteligible pero que, sin embargo, agrade, como con frecuencia se ha señalado de la ópera, el contrapunto o de cantos en idiomas que nos son desconocidos. Es en ello en donde radica, probablemente, la diferencia más marcada entre canto —o, más precisamente, melodía hecha con la voz— y palabra. En esta última es necesario conocer el significado de los signos; en la música, al menos desde la perspectiva de Chabanon, no se requiere conocimiento alguno para el deleite que provoca. La lengua supone un fuerte trabajo intelectual de abstracción y estructuración; la música se disfruta a la manera en que se lo hace con la buena comida, una fresca fragancia o la dulzura de los frutos. Aunque se profundizará más en este aspecto sensual de la música, por ahora se puede señalar que, continuando el contraste entre canto y lenguaje, en el caso del segundo no hay una comprensión general ni idioma alguno es entendido de manera universal. La música, empero, es universalmente disfrutable.

4. Por último, considera Chabanon un despropósito el exhorto rousseauiano de imitar el acento de la palabra en el discurso simple y habitual (2007, p.194). Y aunque desde este punto de vista se podría sostener la tesis de Rousseau de ese doble sentido de la palabra como signo de la cosa y de su acentuación identificada con el estado de ánimo sobre la cosa, como una mera coincidencia inesencial en el habla —en lugar de ser el origen mismo del lenguaje como busca probar Rousseau—, la relación del estado de ánimo con el canto y allende el significado tampoco es una que parezca justificada. Es decir, Rousseau hace una

triple relación que es doblemente cuestionada, entre música y palabra, y entre música cantada y estado de ánimo. Ante ello, Chabanon da ejemplos ilustrativos fruto de su amplia y casi única experiencia de la música popular de diversas regiones, particularmente las colonias americanas en las que creció.³⁵

[...] cantos de guerra no difieren de los cantos fúnebres; el uno no es ni vivo ni brillante, el otro ni triste ni lento [...], no hay ninguna intención imitativa en las primeras formas de cantos. Consideramos esta observación capital y hay suficientes razones para diferenciar ambos procederes. [...] Al cantar la intención no es la misma que al hablar. [...] La incoherencia entre el canto y las palabras se deja sentir en las canciones de los negros que pueblan las colonias. Ponen en cantos los eventos de los que son testigos. Pero sea el evento alegre o triste, el canto conserva el mismo carácter (1785, p. 49)

E igualmente,

Marinos y gente del pueblo arrastran la voz de cierta forma que les da carácter triste, pero están felices al cantar tristemente. Para ellos la música no es un lenguaje de expresión, no es un arte que imite ni busque hacerlo (1779, p. 23).

Es interesante lo que en estas dos citas advierte Chabanon. Inicialmente, la relación entre un estado de ánimo específicamente descrito en un mensaje con palabras y la música que le acompaña tiene una unión, igualmente, arbitraria o casual. La música puede no ser triste aún con un mensaje que suponga ese carácter. Eso es bastante sencillo de apreciar en la medida en que cualquier mensaje se deja musicalizar, incluso la más sosa noticia del *Journal de Paris* (Diderot, 1761, p.86). Lo común, sin duda, es el intento por hacerles coincidir, pero —

³⁵ Bernard Camier (2008) señala que Chabanon es uno de los únicos teóricos de la música del siglo XVIII que pudiese comprender la relación entre el lenguaje creole y la música de las Antillas. Como se verá más adelante, su infancia y juventud en la entonces isla de Santo Domingo (hoy Haití) fue determinante para sus ideas sobre música.

podríamos señalar bajo este criterio— sería una coincidencia entre palabras e imágenes, y no entre palabras y música. La ya mencionada “inquietud” del intelecto que busca semejanzas y analogías en todo momento es aquello que acaba por coincidir con la palabra y no propiamente el sonido musical que, en esa medida, termina siendo un mero arabesco como señalaba tan insistentemente D’Alambert (1966, p.13).

Seguir hasta sus límites el camino de la imitación, de la expresión o de la compenetración con el lenguaje (que aquí se han señalado simplemente como formas del principio de imitación³⁶) lleva justamente a ver en la música algo sin un significado propio e independiente de aquello a lo que acompaña. No es, pues, descabellada la frecuente comparación que desde la filosofía se le hace con un adorno. Es comprensible la música cuando acompaña a algo más, sean gestos, imágenes o palabras. La famosa frase atribuida a Fontanelle “Sonate que me veut tu?” toma de esta problemática mucho de su sentido. Si hacemos, como el mismo Chabanon, el intento por pensar y escuchar a la música en sí misma —es decir, sin palabra cantada ni emociones o imágenes atribuidas al sonido por meras analogías—, quizás nos quede la misma duda de Fontanelle. Bajo esta perspectiva se dirá entonces que en los siglos venideros se le han atribuido a la música con la misma arbitrariedad aunque con diferentes nombres estos mismos contenidos que no son sino fruto de un intelecto sumamente hábil en la búsqueda de patrones de semejanza³⁷ que, a su vez, separados de la música para tomarla en sí misma nos lleva casi irremediabilmente a la sincera y puntillosa pregunta de Fontanelle: después de todo esto, entonces, ¿qué quiere decir la música?

³⁶ Sin embargo, como se señaló con Anger, al menos con Rousseau y Herder no se trata de una relación de significado y adecuación, sino que la música es manifestación de la cosa misma por lo que esas apreciaciones salen de la relación imitativa.

³⁷ Apelar a las lejanas semejanzas entre sonidos y estados de ánimo para justificar su mutua relación es un lugar común en la filosofía a partir justamente de Chabanon. Se puede encontrar esta explicación -aunque de maneras específicas en cada caso- en Hanslick, Susanne Langer, Peter Kivy y Jenefer Robinson.

Placer y distancia emotiva en la música

La música para Chabanon puede, entonces, ser o intentar ser imitativa como una de sus finalidades secundarias. Sin embargo, opina, la primaria es procurar placer; específicamente placer sensorial. Pero tal idea estaba ya de manera tácita presente en aquel renombrado experimento del padre Castel³⁸ que el mismo Chabanon menciona. Sin entrar en demasiados detalles sobre el mecanismo de tal instrumento, puede decirse que la idea, aunque innovadora, causó un revuelo pues tocaba en el punto preciso del problema del significado particularmente de la música. Una serie de colores por sí mismos no tienen significado alguno. El sentido o finalidad que podría adscribirseles es de un placer meramente visual, no muy distinto de los fuegos artificiales sin la ventaja de estos últimos de que, al menos, nos dan a entender que se trata del desarrollo de una celebración. Tal clavecín, sin embargo, sin otro sentido, forma o convención podría ser ocasión acaso de un mero placer visual. Uno semejante al que se observa en los niños pequeños y su deleite por colores cambiantes.

Con una comparación de esa naturaleza no sorprende que músicos y filósofos de la música se hubiesen esforzado por alejarse de tal analogía para explicar el deleite del arte de los sonidos y hasta alejarse del deleite sensitivo mismo. La constante insistencia por hacer caber a la música dentro del paradigma de la imitación obedece –aparte de lo ya mencionado– al intento de refutar este tipo de analogías que minimizan y trivializan a la música: el arabesco, el juego cromático o el placer meramente sensitivo. Chabanon explica que el añadido secundario de la imitación a la música es ya una labor intelectual sumamente frecuente en la música, pero que a la base tiene este deleite meramente sensitivo que es lo más propio de la música: es la voz universal del placer (Chabanon, 1785, p.129 y 1779, p.110).

Esta definición de la música en sí misma y sin relación con algo más que ofrece en un primer momento Chabanon no deja de ser ambigua. Es necesario decir, primeramente, que

³⁸ Al respecto dice Strauss (1994, p.91) que “el padre Louis-Bertrand Castel (1688-1757) fue célebre en el siglo XVIII por su invención del clavicordio ocular o cromático que, por lo demás, nunca llegó a construir. Rousseau, Diderot y Voltaire se burlaron de la idea de que el juego de colores pudiese afectar agradablemente a la vista, como la música al oído”. Al respecto, Chabanon opina que solamente alguien que nunca haya disfrutado de la música podría hacer una comparación semejante (1779, p.6).

si por “voz” hay una referencia al lenguaje —el mismo Chabanon dice cuantiosas veces que la música es un lenguaje universal y natural— se encuentra sin duda tal palabra empleada de manera incorrecta. Difícilmente podría decirse que se trata de un lenguaje —Peter Kivy (2002, p.62) se pregunta, en efecto, si un lenguaje que no puede ser traducido a otro lenguaje, como de hecho pasa en la música, se le puede considerar como tal— sobre todo por los ejemplos que él mismo da para explicarlo. Por otra parte, la universalidad que le atribuye es problemática e interesante en otro sentido. La miel, el olor de una flor, dice, son universalmente deleitables. Los aromas y sabores agradables son ejemplos muy aclaradores de lo que propone como universalidad en la medida en que no se trata de experiencias que se encuentren con frecuencia mediadas por ideas o costumbres de las que resulte o que complementen a la experiencia placentera. Así, a pesar de que difícilmente se puede justificar que se trate de un lenguaje —aunque sea de uno enteramente sensitivo si es que eso es posible— al solo placer sensitivo es difícil negarle cierta universalidad. Sin embargo, la universalidad que Chabanon le atribuye a la música se sostiene también en otros criterios.

Evidentemente Chabanon va más allá de esta atribución que da a la música. Aunque ejemplifica con el gusto y el olfato, puntualiza que ninguno de estos ni el tacto —o la vista misma si se tiene en mente en particular el ejemplo del clavecín cromático— tienen la posibilidad de dar la impresión de movimiento y sucesión, con lo que el sonido se puede asimilar a otros objetos (1779, p.33). Además, por supuesto, se encuentra la estructura sonora pues “de todos nuestros sentidos, el oído es el único que puede tener una impresión neta y distinta de varios sonidos simultáneos” (1779, p.204). Apela tácitamente a la antigua noción de la armonía de las cuerdas para explicar la coincidencia del movimiento corporal con aquél rítmico de la música y que es indicio ya de cierto deleite, en donde las ondulaciones de las cuerdas “comunican a nuestros nervios vibraciones semejantes” (1779, p.74). De una u otra forma intenta justificar al deleite por lo musical como algo natural e instintivo.³⁹ El ritmo mueve en el mismo patrón a un niño pequeño que a veinte mil hombres (1779, p.94),

³⁹ Sus principios emanan de la organización humana, comenta Strauss (1994, p.75) sobre esta idea, “ya que sus ensayos de violín lo convencieron de que las arañas y «ciertos pececillos que viven en el limo» son sensibles a la música”.

afirma. Es decir, hace uso de diversos ejemplos de cómo la música provoca placer por sí misma y sin que sea reductible a meros patrones de colores como en el mencionado clavecín.

Pero su tesis principal al respecto sostiene que la música es en todos lados la misma. Con ello se refiere, primeramente, a que la música es esencialmente una melodía que puede estar o no acompañada; una melodía en la que se puede sobreentender una estructura armónica pero que no la requiere; y, más importantemente, una melodía que es básicamente tonos o sonidos discretos y una rítmica constante. El tipo de historia narrada o contenido lingüístico del canto señalarán una especificidad emotiva. El tipo de instrumentos empleados y el conjunto sonoro estructurando armonías dará una especificidad estilística. El lenguaje empleado, en fin, una pertenencia nacional. Pero nada de ello es determinante, universal y esencial para la música como lo es la unión entre ritmo y tonos que, considera, es la misma en todo lugar y todo tiempo. Y esta universalidad de la que habla no se encuentra justificada por la supuesta y simple generalidad de los placeres meramente sensibles. Aunque, hay que recalcar, aquel placer no es considerado como pedestre, de segundo grado o de naturaleza inferior y que, por lo tanto, la música, como el lenguaje de este placer, herede estas características. Esto se abordará en seguida.

Las razones, pues, que llevan a Chabannon a considerar la universalidad del canto —y la melodía— se encuentran en la experiencia directa o indirecta de la música de muy diversas culturas y regiones.

Recitad a hombres de pueblo los versos más bellos y no entenderán, cantadles y reconocerán, gustarán y repetirán el canto. Cantos de óperas serias o comedias españolas, italianas o francesas descienden del teatro, corren las calles y regocijan al pueblo. Son, por así decirlo, el pan de ricos y pobres. He conocido algunas canciones de salvajes de América por un oficial que vivió con ellos mucho tiempo, y se parecen completamente a los nuestros.⁴⁰ Es el mismo andar (*tour*) del canto, la misma armonía sobre entendida. [...] Lenguajes y dialectos varían siempre, la música es una en todo el mundo (1785, p.101ss).

⁴⁰ Strauss asegura que aquel oficial se trata de “un tal M. Marin” (Strauss, 1994, p.76).

Sin duda podrá ser confrontada esta idea apelando a formas musicales, sobre todo de oriente, en donde los tonos e intervalos no son por completo semejantes a aquellos de la escala tonal, o compases rítmicos compuestos que ciertamente son raros en la música europea del siglo XVIII. La música popular a la que apela Chabanon es particularmente aquella de los esclavos americanos de las Antillas y de Estados Unidos que conoció durante su infancia y juventud en la isla de Santo Domingo. Es decir, se trata de una experiencia directa y significativa de manifestaciones musicales de otras culturas allende la forma europea. Así, aunque la apreciación sea parcial, es de importancia la insistencia en la unidad universal de la música. Sobre todo en una Europa en donde las pequeñas diferencias en estilos y lenguajes enquistaron el debate y la comprensión de la música a partir de límites meramente nacionales. La música, consideraba Quatremère de Quincy, es la única capaz de unir a tantos pueblos (1789, p.5), pero en las *Querelles* resultó ser un factor más de ruptura que de unión. Chabanon rehúsa participar en ese conflicto nacionalista por la convicción de la universalidad (Guertin, 2003).⁴¹

Además, y más importantemente, la comprensión de la música a través de melodía y ritmo a la manera en la que lo hace Chabanon, aunque sumamente simplificada, es suficiente para sostener sus ideas y, sobre todo, para darle un sentido muy peculiar a su comprensión de lo musical. El canto —forma fundamental, originaria y natural de la música— no es el lenguaje ni en el lenguaje se origina, dice. Los sonidos, pues, que forman el canto y el ritmo que los ordena en el tiempo no se encuentran en otro lugar sino en el canto, en la música. Un ritmo constante e intervalos precisos desemejantes del habla cotidiana distinguen al espacio propio del canto de otros espacios; al tiempo del canto distinto de otros tiempos.

⁴¹ Guertin (2003) ve en la sensibilidad una dudosa fuente de la universalidad, por lo que sostiene —dentro de la filosofía de Chabanon— la figura de la obra del genio como sostén de aquella universalidad. Además de ser una postura bastante común en la Modernidad, considero que se equivoca desde los fundamentos de la propia teoría de Chabanon. El músico y filósofo franco antillano veía mayor valor en la espontaneidad de las melodías que ni siquiera tuviesen que pasar demasiado por el intelecto para conservar y hacer patente esa naturalidad. En ese sentido, la genialidad es más bien un instinto (1779, p.2) creador que gana universalidad porque la música ya de antemano lo es, y no por haber sido creada por alguien en particular.

Gadamer (1996, pp.66ss), por ejemplo, propone en ese sentido la categoría del “juego” para explicar esta forma distinta de espacialidad.⁴² El “juego” como lo aprecia Gadamer es de utilidad para lo que aquí se busca señalar sobre la música en Chabanon pues, aparte de lo ya mencionado, se puede hacer una fácil relación entre el carácter lúdico y el placer. Sin embargo, desde Batteux hasta Schopenhauer hay propuestas semejantes, aunque explicadas y fundamentadas de maneras distintas. Lo que se busca ensalzar es que, en primera instancia, la obra —la música en particular— se gesta en un espacio distinto al espacio cotidiano; es un momento distinto a lo real cotidiano por acompañar una ficción en el teatro, un ritual, un espacio solemne, una fiesta, etc. La manera en que, desde el pensamiento de Chabanon, se distingue este espacio y su relación con el placer universal es lo que resta por explicar.

Así, aunque ya se ha visto que el principio de imitación, al menos desde la perspectiva de Chabanon, no corresponde sino de manera secundaria a la música, sí supone la música una cierta diferencia para con el contexto que le rodea. Cuando Chabanon afirma que la música es la voz universal del placer, no se refiere únicamente, como se planteó más arriba, a que la realización del canto o la escucha del mismo produzcan un placer auditivo, sino a que el canto indica —es decir, se trata de un signo— placer. Los cantos antiguos, de los “salvajes”, de los marinos —como se citó—, suenan apacibles y alegres, aunque el mensaje pueda ser triste o incluso dramático. El constante empleo de ejemplos de hechos musicales no occidentales tiene una importancia doble para la comprensión y alcance de la teoría de Chabanon. Apelar a la música de “los salvajes” implicaba para el ilustrado una vuelta a los orígenes. De manera que esa experiencia musical supondría mayor cercanía con la naturaleza y un alejamiento de los prejuicios o la decadencia que muchos pensadores consideraban latente. Además, encontrar las mismas estructuras fundamentales para hacer y disfrutar música en pueblos tan distintos al europeo le da el voto de universalidad que buscaba. Para

⁴² Dice Gadamer (1996, p.67): “El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un final o una meta, sino al movimiento en cuanto movimiento, que indica, por así decirlo; un fenómeno de exceso, de la autorrepresentación del ser viviente”. Exceso lúdico que, además, tiene un espacio reservado en donde se sabe que se toma parte del juego.

esta experiencia directa es de importancia el tiempo que estuvo en la isla de Santo Domingo en la que nació.⁴³

Además, la música europea, piensa Chabanon, supone ya una muy compleja elaboración no solamente en sus estructuras armónicas, sus instrumentos o técnicas, sino también en prejuicios tan arraigados como el relacionar de inmediato el modo menor con un carácter triste. En efecto, una melodía lenta y en modo menor por lo general contiene un mensaje triste, melancólico, mortuorio, etc., aunque entrambos, el canto y la palabra, no haya más que una relación arbitraria. El contenido emotivo del mensaje cantado no corresponde tampoco al significado que la música que le acompaña pueda tener. La sola música no significa nada de eso. Es el prejuicio de la costumbre y de la obstinación por hacer coincidir dos artes desemejantes bajo criterios idénticos.

Sin embargo, insistirá Chabanon, la música sí indica placer. Y a partir de esta afirmación vale la pena hacer algunas observaciones sobre el placer mismo y sobre el sentir de ese placer. Algunas de las teorías de las pasiones —específicamente aquellas presentes en la obra de Descartes y de Spinoza— veían en el placer y el dolor la fuente de todas las pasiones en combinación con ciertas ideas y nociones espaciotemporales de actividad o pasividad. El estado de ánimo tiene, en estas teorías, al placer o al dolor como componentes esenciales. Sin embargo, la manera en la que Chabanon se aproxima al placer que relaciona con la música no se le asemeja tanto a un estado de ánimo o componente de estado de ánimo alguno sino a una vaga sensación de bienestar o alegría.⁴⁴ Tal bienestar no necesariamente ha de ser entendido como un estado de ánimo específico. Tampoco se trata de una sensación con un contenido solamente corporal como la salud o el placer sensitivo.

De las reflexiones de Chabanon sobre la música quizás la más extraña o difícil de comprender radica en su consideración de que a la música le es propia la alegría y el bienestar. Es una idea difícil de comprender pues, de inmediato, no coincide con el sentido común. Con mucha frecuencia a la música que más se escucha o a aquella que más se

⁴³ Para una explicación más detallada de ello se remite al texto de Barbard Camier (2008, p.26ss).

⁴⁴ “La alegría de la música, dice Chabanon (1779, p. 126), no es la alegría de la risa”. El placer que llama “alegría” no es propiamente una emoción sino, al contrario, un estado no emotivo o de serenidad anímica.

compone suele interpretársele como triste, tormentosa, trágica, etc.; o si se trata de canciones —y, con ello, música acompañada con un lenguaje que pueda hacer específico el tema emotivo—, aquellas acerca del amor y desamor son probablemente de las más abundantes. La alegría, pues, no es uno de los temas o interpretaciones emotivas que se puedan añadir a la mayor parte de las obras musicales. Así, esta caracterización de la música como alegre tiene otra explicación más profunda e interesante.

No solamente en fiestas y celebraciones, sino en la vida cotidiana el hombre maquinalmente y por instinto recurre al lenguaje del canto, para el que posee la facultad natural, cuando está en calma y bienestar o al menos en una agitación suave que ese estado le puede complacer. [...] Piénsese en una persona en malas condiciones de salud, un ambicioso despojado de honores, un jugador despojado de sus ganancias, proponedle que cante y os respondería como el jugador de *Regnard*: “¡Que cante, verdugo!” [...] Un hombre que ha perdido a su mujer o a un amigo y se le escucha cantar, [...] se creerá que se ha tranquilizado, pues sentimos que el canto no se alía con un dolor profundo (Chabanon, 1779, pp. 112ss).

La música pura, aquella sin imitación alguna —libre de cualquier añadido semántico de los mencionados más arriba—, es la “voz universal del placer” por acompañar un estado de bienestar. La música no va bien con los dolores profundos. ¿Quién tendría el ánimo para cantar o escuchar música en las penas más grandes? Y, sin embargo, sí que tiene un espacio la escucha y expresión personal en música cuando ese gran dolor “se ha tranquilizado”.

No es la intención de este texto abordar las tesis de que la obra de Chabanon fue una importante influencia en la filosofía de la música de Hanslick.⁴⁵ Sin embargo, entre los pocos comentaristas del músico y filósofo francés, hay un común acuerdo de que algunas de las ideas de Hanslick ya estaban presentes en Chabanon —y, de hecho, se han dado ese tipo de señalamientos a lo largo de este texto— por lo que se inscribiría en la llamada tradición “formalista” de la filosofía de la música. Sin embargo, a diferencia del formalismo, es a partir

⁴⁵ Esta tesis se encuentra planteada en Tanehisa Otabe (2008).

del sujeto que escucha o produce música de donde esta última encuentra su importancia. El afán formalista dentro de la tradición de la filosofía de la música ha buscado enfocar el problema, de manera primigenia, justo sobre esta disyuntiva. Sea que, para decirlo con Kivy, la música exprese emociones o que sea expresiva de emociones (Kivy, 1989). Es decir, que sea la música la que contenga el mensaje emotivo o lo sea el sujeto que la escucha. Con tal afán objetivista que desde Hanlick tiene una fuerte influencia, se suele desdeñar el papel de quien escucha por mor de un análisis de la música sola. Sin embargo, considerando el mismo título de la obra principal del Chabanon —*La música considerada en sí misma*—, el *en sí* de lo musical se refiere a hacer del papel imitativo algo secundario. Lo principal —o esencial— en la música está, para Chabanon, en el sujeto que escucha o que canta. Es la forma natural en que, considera, todo ser humano expresa —y aquí la palabra “expresión” no es ya equívoca pues tiene el sentido específico de ser un signo de alegría— de manera natural bienestar y placer. De esta forma, sí es de sentido común o, más precisamente, entendible y experimentable el que estados de ánimo intensos no solamos acompañarlos con música. Digamos, parafraseando a Kant en la Antropología, que mientras aquellos estados se encuentran presentes, no hay más ocupación del sujeto que ese estado; roban por completo la atención. Mas cuando “los resortes descansan” (Kant, 1991, p.10) o el estado de ánimo se “ha tranquilizado” es que pueden ir acompañadas de música y muy frecuentemente es el caso.

Con ello Chabanon, casi sin siquiera saberlo, nos conduce de nuevo y desde otro punto de vista a las afirmaciones previamente señaladas sobre el espacio musical. En este sentido, la filosofía de Schopenhauer puede ser de utilidad para ahondar en aquella explicación. La belleza, para el filósofo de Danzig, tiene como condición fundamental la distancia emotiva —que en su obra está caracterizada por la distancia para con la voluntad individualidad— pues, como se mencionaba, las cosas no se dejan contemplar de manera objetiva —o desinteresada— mientras los deseos y emociones propias tengan el uso principal de la palabra: “todo es bello mientras no nos compete” (2003b, p. 363). La teoría de Schopenhauer del arte, en efecto, propone como categorías de la belleza al desinterés y,

con ello, la contemplación pura. Por supuesto, en el caso de la teoría de Chabanon no sucede de la misma manera. Ni se trata en la música de una mera contemplación ni hay un criterio fundamental de la belleza.⁴⁶ Lo importante de la comparación para nuestros propósitos es caracterizar el mencionado “espacio del arte” o “espacio de la música” en el que los deseos o dolores individuales se encuentran en entredicho en el acontecer de la obra. En Schopenhauer, por supuesto, hay una radical distancia entre el individuo y el sujeto puro del conocimiento que supone la contemplación artística. En Chabanon es un suceso dentro de los límites del mundo cotidiano, un momento “especial” o distinto —distanciado, como se ha dicho a partir de Schopenhauer— entre tiempos cotidianos. Ello es mucho más notorio en la danza que, a decir de Chabanon, es tan cercana a la música que no puede estar la una sin, al menos, una mínima expresión de la otra.⁴⁷ Múltiples danzas populares evocan batallas o momentos de desasosiego. Sendos estilos musicales acompañados de danza como el tango o la salsa suelen narrar profundos pesares. Sin embargo, a la danza nada de esto le acompaña; o no de manera estricta. Antes que historias de infortunio o movimientos bélicos simbolizados⁴⁸, la danza, como la música, expresan alegría y bienestar.

Como quedó asentado, en la teoría del músico francés no se trata de emociones específicas o inespecíficas aquellas de la música; tampoco se trata necesariamente de emociones propias o ajenas, sino de aquel mencionado estado de alegría y bienestar. Y por ello mismo, sea cual fuere la emotividad que se le quiera añadir a la música de manera secundaria, en la música es ya una emoción lejana. Y es así que, en aquella distancia, incluso la tristeza agrada.

⁴⁶ En efecto, Chabanon relativiza la idea de belleza como si se tratase de un prejuicio más de cualquier cultura. Negros y chinos, dice, que viven en climas que forman cuerpos humanos con diferencias se hacen una idea de belleza propia a ellos mismos. Si “los hombres de esas naciones viniesen a Europa y reconocieran la superioridad de nuestros trazos y figuras por sobre los de ellos, ese homenaje exótico dado a la belleza probaría que es universal” (1779, p.172). Sin embargo, por supuesto, eso no es el caso.

⁴⁷ “La danza propiamente dicha es el arte de formar con gracia y medida todos los movimientos que la música comanda. Es el ritmo musical hecho sensible a los ojos en todas sus divisiones y subdivisiones” (1779, p.92). Y, “(...) su primera y más repentina impresión [de la música] sobre nosotros es agitar nuestro cuerpo y nuestros miembros; si no son los movimientos violentos de la danza, al menos por las ondulaciones de la medida y las agitaciones del ritmo” (1779, p.93).

⁴⁸ Aunque propiamente estos movimientos serían simbólicos, Chabanon los considera dentro del amplio término de la imitación.

En seguida, por supuesto, también defiende Chabanon el paso complementario. Es decir, si el placer y la alegría tienen a la música como signo, bien podría la música ser ocasión de bienestar y alegría. O, a partir de la terminología aquí empleada para interpretar al músico franco-antillano, la música tiene en el escucha un efecto análogo de alejamiento de su estado emotivo para tomarle con cierto grado de alegría, como un medio para tranquilizarle. Aquellas canciones que escuchamos con dolor y que nos recuerdan alguna pérdida, las escuchamos y cantamos también con cierto placer; la música las ha distanciado y algo en el cantar sobre nuestra tristeza la hace más llevadera, como si fuese vista en una puesta en escena.

En suma, en la teoría de Chabanon, la música, quizás más que otras artes o de manera más fundamental —pues se trata, según afirma, de una respuesta natural—, origina un espacio de apartamiento como más arriba se describió y que Chabanon caracteriza como una forma laxa o indeterminada de alegría y bienestar. Y es desde este alejamiento —propio también de la imitación en el arte en general— que puede abrirse la posibilidad, al fin, de unir una melodía con los diversos tipos de imitación que al principio niega como esenciales para la música, pero que llevan ya ese carácter de distanciamiento y placer que tiene la música desde su origen. A diferencia de varios representantes del formalismo en la música, para Chabanon no hay error o desdén al unir las ideas, emociones o imágenes que se gusten a la música. Eso es, de hecho, lo que normalmente hacemos y es parte complementaria de la marcada presencia que tiene la música en la vida humana. Aunque ninguna de esas “imitaciones” en sentido particular le sea propia y que, más bien, como dice Guerin (2007), es inefable y se encuentra abierta a infinidad de interpretaciones.

Hay, sin embargo, algunos patrones generales para lograr cierta coincidencia por analogía de una melodía con cualesquiera objetos o situaciones que se pretenda. Chabanon hace una extraña clasificación de las formas musicales bajo el criterio⁴⁹ de aquello que

⁴⁹ Clasifica los caracteres musicales en cuatro tipos: música tierna, graciosa, feliz o viva y fuerte o brillante (1779, p.118). Más adelante comenta que se trata meramente del *tempo* de las obras: largo, andante, allegro y presto. Su teoría del carácter es algo intrincada, pero, en suma, busca hacer al menos verosímiles las analogías de los posibles objetos, acciones o emociones que se busque imitar en música —en la forma laxa y equívoca que se ha

guarde una mayor semejanza o con mayores posibilidades imitativas. Las semejanzas, se ha dicho, serán siempre vagas e indeterminadas, pero, señala, al menos podemos decir que, v.g. la rabia y una música lenta no pueden coincidir de manera al menos convincente. Lo que le resulta claro a Chabanon —y que podría extrapolarse a una apreciable serie de filosofías de la música hasta nuestros días—, es que toda unión que se haga de la música con algo más será siempre una analogía más bien equívoca cuya importancia radica más en el “espacio musical” que en el contenido. Se puede decir que desde Batteux y Rousseau o Schopenhauer hasta Susanne Langer y Jenefer Robinson, la comprensión de la música a través de analogías —y la diversidad de estas teorías en mucho se debe a la forma en la que se explica la alianza entre estados de ánimo y música— ha sido una herramienta frecuente. De esta manera, la teoría de Chabanon que no es emotivista ni formalista en sentido estricto, puede darnos caminos distintos para la comprensión de lo musical.

Conclusión.

La música —y particularmente el canto— es un signo universal de placer y bienestar en el pensamiento de Chabanon. Tal vez más cosas puedan caber en esa definición como, al menos, una simple sonrisa. Hay mucho por elaborar dentro de las ideas de Chabanon sobre la música para presentar una propuesta filosófica sólida para el debate contemporáneo. Sin embargo, incluso desarrolladas siglos atrás, sus ideas resultan novedosas y en ocasiones, se decía, realmente brillantes. Dan un aire fresco al mencionado debate sobre la filosofía de la música pues, como se planeó, no se adhieren a ninguna de las tendencias del pensamiento sobre la música. Si se me pregunta, diría Chabanon, “cómo me va en el mundo”, la música y el canto responden: “me va bien”. Diversas filosofías de la música parten de la necesidad de considerar a la música de manera aislada como criterio insoslayable para hablar objetivamente de ella. Pues, de otra manera, nos centraríamos en lo que la música es “para

señalado- reduciendo todo ello a una analogía con la dinámica temporal. Todas las otras características de la música pueden tener una relación demasiado vaga con algo imitable o no tener ninguna. Pero, como se ejemplificaba más arriba, la rabia no podría relacionarse con movimientos lentos ni la esperanza con aquellos vertiginosos.

mí” y en ello, como dice Kivy, caben todas las autobiografías, imaginaciones, historias o cualquier construcción de significado que le podamos añadir a un arte que, por sí, no lo tiene. Ciertamente, y en ese último sentido, la música no significa nada en sí misma y en completa separación con cualquier otra cosa. Pero cuando Chabanon habla de “la musique même” la considera separada de objetos, historias o estados de ánimo al tiempo que el “en sí misma” es un fenómeno humano que sí tiene un significado dentro de lo humano que se encuentra presente en la música. No se puede separar, pues, a la música del momento en el que sucede la música. Y ello no solamente acaece en la sala de conciertos o en el gabinete del genio compositor, sino en cada cultura, en cada momento de una vida en donde hacemos música, cantamos o estamos dispuestos a su escucha. Es en este sentido significativo que una apreciable cantidad de las canciones populares e incluso comerciales tengan temas tristes o semejantes a la tristeza. Se pone en música lo que dolía y ya no duele —o no de la misma manera—, la dificultad vencida, el vestigio de lo que pesaba y ahora incluso agrada. El solo recuerdo de las desavenencias no nos hace miraras con gusto o placer, como tampoco sucede con la simple sonrisa. Ello sólo sucede cuando las ponemos en música. Es así la música el signo de un momento muy especial y específico de la intimidad humana que, además, es de carácter universal. Es decir, ha quedado claro con Chabanon —y con una larga tradición formalista— que el contenido emotivo que atribuimos a la música es subjetivo y arbitrario. Lo que Chabanon nos propone es que la música, cuando sucede, indica una perspectiva específica sobre la emotividad cualquiera que ésta sea. Una perspectiva de distanciamiento que, sin embargo, no hace ajeno al estado de ánimo —fuese el que fuese—, sino que lo presenta aquietado y “tranquilizado” como para ser ocasión de placer.

Referencias

- Anger, V. (2016) *Sonate, que me veux-tu?* Lyon: ENS Éditions.
Aristóteles. (2004) *Problemas*. Madrid: Gredos.
Aristóteles. (1988) *Política*. Madrid: Gredos.

- Barnet, E. H. (2019). "A Perfect Fifth of Blue and Red: Enlightened Harmonies of the Senses". *Journal of the Canadian Historical Association / Revue de la Société historique du Canada*, 30(1), 145–173. <https://doi.org/10.7202/1070634ar>
- Batteux, Ch. (1746) *Les Beaux Arts réduits à un même principe*. Paris: Durand.
- Camier, Bernard. (2008) "Musique et société coloniale Saint-Domingue à l'époque de Chabanon". *Musicorum*, 6, 13-34.
- Chabanon, M.P.G. (1779) *Observations sur la musique, et principalement sur la métaphysique de l'art*. Paris : Pissot.
- Chabanon, M.P.G. (1785) *De la Musique considérée en elle même et dans ses rapports avec la parole, les langues, la poésie et le théâtre*. Paris: Pissot.
- Chabanon, M.P.G. (1788) *Oeuvres de théâtre et autres poésies*. Paris: Prault.
- Chabanon, M.P.G. (1970) *Sur le sort de la poésie en ce siècle philosophe*. Genève: Slatkine Reprints.
- Chabanon, M.P.G. (1764) *Eloge de M. Rameau*. Paris: M. Lambert.
- D'Alembert, J. (1759) *Éléments de Musique, théorique et pratique, suivant les Principes de M. Rameau*. Paris : Charles-Antoine Jombert.
- D'Alembert, J. (1966) "Discours préliminaire à l'Encyclopédie", dans Diderot et D'Alembert (dir.), *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une Société de gens de lettres*, Paris: Stuttgart Bad Cannstatt, Friedrich Frommann Verlag.
- Diderot, D. (1761) *Le Neveu Rameau*. Obtenida el 20 de agosto de 2022 de <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/diderot-neveu.pdf>.
- Fubini, E. (2002) *Los Enciclopedistas y la Música*. Valencia: Universitat de València.
- Gadamer, H-G. (1996) *La Actualidad de lo Bello. El Arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires: Paidós.
- Guertin, G. (2003). "L'universel et le singulier : l'esthétique de Michel-Paul-Guy de Chabanon". *Horizons philosophiques*, 13(2), 43–50. <https://doi.org/10.7202/801235ar>

- Guertin, G. (2007). "L'imitation comme entrave à l'innovation : le grand combat de Chabanon". *Lumen*, 26, 191–203. <https://doi.org/10.7202/1012068ar>
- Hanslick, E. (1957) *The Beautiful in Music*. Indianapolis: Bobbs-Merril Educational Publishing.
- Kant, I. (1991) *Antropología en Sentido Pragmático*. Madrid: Alianza.
- Kivy, P. (1989) *Sound Sentiment. An Essay on the Musical Emotions*. Philadelphia: Temple University Press.
- Koana, A. (1993). "Le rôle de la notion de caractère dans les pensées esthétiques françaises au XVIIIe siècle par comparaison avec les théories de la musique et de l'architecture". *Horizons philosophiques*, 4(1), 15–29. <https://doi.org/10.7202/800931ar>
- Koana, A. (2008) "M.P.G. de Chabanon et C.G. Körner. La notion de caractère au XVIII° siècle". *Musicorum*, 6, 279-290.
- Kristeller, O. (1951) "The Modern System of the Arts: A Study in the History of Aesthetics". *Journal of the History of Ideas*, 12 (4).
- Legrand, R. (2008) "Chabanon et Rameau: l'éloge paradoxal". *Musicorum*, 6, 65-80.
- Lévi-Strauss, C. (1994) *Mirar, escuchar, leer*. Madrid: Siruela.
- Marrou, Henri. (1985) *Historia de la Educación en la Antigüedad*. Madrid: Akal.
- Otabe, T. "M.P.G. de Chabanon et J.A. Hiller. Les observations de la Musique en Allemagne". *Musicorum*, 6, 291-322.
- Porter, J. (2009). Is Art Modern? Kristeller's 'Modern System of the Arts' Reconsidered. *British Journal of Aesthetics* 49 (1), 1-24. DOI:10.1093/aesthj/ayn054
- Quetin, L. (2007). "La reconnaissance de « l'universalité de la langue musicale »: Antonio Salieri et l'opéra en France après 1780". *Lumen*, 26, 205–226. <https://doi.org/10.7202/1012069ar>
- Rousseau, J-J. (2008) *Ensayo sobre el origen de las Lenguas*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Rousseau, J-J. (2007) *Escritos sobre Música*. Valencia: Universitat de València.
- Saloman, O. (2008) "Lacépède, Critical Contemporary of Chabanon. Divergent perspectives in the Music Treatises of 1785". *Musicorum*, 6, 253-278.

Schopenhauer, A. (2005) El Mundo como Voluntad y Representación I y II. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Séneca, J.A. (2001) Epístolas a Lucilio. Madrid: Gredos.

Suñol, Viviana. (2004) El lugar de la música en la concepción platónica de la educación. *Revista de Filosofía y Teoría Política. Universidad Nacional de la Plata, Anexo 2004.*

Narrativas mediáticas conmemorativas sobre la crisis del Atlántico Sur. El caso de *Para Ti* durante la transición a la democracia en Argentina (1983-1984).

Commemorative media narratives about the South Atlantic crisis. The case of *Para Ti* during the transition to democracy in Argentina (1983-1984).



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.6.25a

María Paula Gago

Universidad de Buenos Aires – CONICET, Argentina
(ARGENTINA)

CE: mariapaula.gago@uba.ar

<https://orcid.org/0000-0001-8148-1499>

Recepción: 28/08/2024 Revisión: 04/09/2024 Aprobación: 16/10/2024

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Gago, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Gago, M. (2025). Narrativas mediáticas conmemorativas sobre la crisis del Atlántico Sur. El caso de *Para Ti* durante la transición a la democracia en Argentina (1983-1984). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 164-187.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.6.25a

Resumen.

El presente artículo se inserta en una investigación más amplia sobre la cobertura que realizaron las revistas argentinas de circulación nacional sobre el conflicto entre Argentina y el Reino Unido por las Islas Malvinas (1982). Su alcance es acotado y se propone conocer y comprender de qué modo rememoró *Para Ti*, de la editorial Atlántida, la crisis del Atlántico Sur durante la transición a la democracia (1983-1984). El interés por esta revista radica en su circulación y en que pertenece a una de las principales empresas editoriales que apoyó de modo explícito al gobierno dictatorial. También porque hay una vacancia de estudios específicos sobre las narrativas y las memorias que activó y configuró en relación con Malvinas. La metodología es cualitativa y articula categorías operativas de la sociosemiótica y el análisis del discurso.

Palabras clave: Malvinas. Memorias Sociales. Narrativas Mediáticas. Análisis del Discurso.

Abstract:

This article is part of a larger project on the coverage that Argentine magazines of national circulation carried out on the conflict between Argentina and the United Kingdom over the Malvinas Islands (1982). Its scope is limited, and it aims to know and understand how *Para Ti*, from the Atlántida publishing house, remembered the crisis in the South Atlantic during the transition to democracy (1983-1984). The interest in this magazine lies in its circulation and in the fact that it belongs to one of the main publishing companies that explicitly supported the dictatorial government. Also, because there is a vacancy for specific studies on the narratives and memories that it activated and configured in relation to the Malvinas. The methodology is qualitative and articulates operational categories of sociosemiotics and discourse analysis.

Keywords: Malvinas. Social Memories. Media Narratives. Discourse Analysis.

Introducción.

Este artículo forma parte de un proyecto de investigación en curso¹ que analiza revistas argentinas de circulación nacional durante el conflicto entre Argentina y el Reino Unido por las Islas Malvinas. En particular, se propone examinar las conmemoraciones que la revista femenina *Para Ti* realizó sobre la crisis del Atlántico Sur durante la transición a la democracia en Argentina (1983-1984), con el propósito de comprender qué memorias se configuran y se activan en ese contexto. El corpus se centra en los números 3169 (*Para ti*, 1983), 3221 (semana del 2 al 8 de abril de 1984) y 3222 (semana del 9 al 16 de abril de 1984). En estos ejemplares, se identifican narrativas conmemorativas sobre Malvinas. Además, el análisis comparativo de estos números resulta significativo, ya que permite contrastar el discurso de

¹ Programación Científica 2023 UBACYT 20120220400945BA *¿Prudencia, oposición o triunfalismo? Las revistas argentinas durante el conflicto del Atlántico Sur (1982).*

la revista con la finalidad de identificar continuidades o variaciones entre el final del gobierno dictatorial en 1983 y el inicio del gobierno democrático de Alfonsín en 1984.

En el contexto actual, marcado por una vigorosa disputa en la construcción de las memorias del pasado reciente, los escenarios en los que se articulan significados, imágenes y representaciones son variados y heterogéneos, cada uno tratando de aprehender ese pasado desde distintos enfoques interpretativos que frecuentemente entran en conflicto. Los medios de comunicación juegan un rol esencial en la generación, perpetuación y diseminación de narrativas que pugnan por convertirse en la explicación preeminente de eventos traumáticos. Por ello, la relevancia de este análisis en perspectiva diacrónica resulta significativo para la comprensión de estos procesos.

El artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se presentan de manera sucinta los antecedentes de esta investigación. En segundo lugar, se explicitan los aspectos teóricos y metodológicos. En tercer lugar, se exhiben los resultados y, finalmente, en la discusión y conclusiones se exponen de manera sistemática interpretaciones sobre los principales puntos de la investigación.

Antecedentes

La bibliografía sobre el conflicto del Atlántico Sur es vasta. Por este motivo aquí se destacan solo los antecedentes más relevantes para este trabajo.

El libro de Escudero Chauvel (1996) describe los sistemas de producción de información sobre el conflicto en los principales diarios argentinos y ofrece una interpretación de cómo se narraban las noticias y circulaban rumores. Díaz et al. (2005, 2010) analizan el posicionamiento de los medios gráficos no asociados a Papel Prensa durante el conflicto y su relación con la dictadura. Blaustein y Zubieta (1999) recopilan tapas y notas de la prensa durante la dictadura, mientras que Ulanovsky (2005) ofrece una investigación más amplia sobre la historia de los medios en Argentina. Gago (2017) analiza la cobertura de las revistas centradas en cuestiones políticas y económicas –*Somos, Extra y Redacción*, publicaciones que presentaron diferentes grados de "entusiasmo" y "exitismo" en la guerra.

Entre los antecedentes de los estudios sobre memorias se encuentran los trabajos de Jelin (2002), Halbwachs (2004), Feld y Franco (2018) y sobre medios y memoria, los aportes de Borrelli (2010) y Feld (2002). En relación con los trabajos sobre la memoria y la identidad relacionados con Malvinas, se recuperan los últimos de la extensa producción de Lorenz (2021, 2022), la obra compilada por Amati (2022), Palermo (2007) y Guber (2001, 2009, 2020).

Se identifican dos trabajos que se vinculan de modo directo a esta investigación (Gago, 2023; Gago y Saborido, 2011). El primero, trata sobre el rol de *Somos y Gente y la actualidad* durante la contienda del enfrentamiento. En esa investigación se verificó que cada una de las publicaciones presentan coberturas con tonos y énfasis diferentes. *Somos* tendía a adoptar una postura más crítica y reflexiva en sus artículos, abordando las implicancias y los costos de la guerra con cierta distancia y mesura, dentro de lo que permitía el contexto. Sus análisis recuperaban los aspectos económicos y políticos que rodeaban el conflicto. Por otro lado, *Gente y la actualidad* presentó una visión alineada con la propaganda oficial, con un tono patriótico y celebratorio. Esta revista se enfocaba en el heroísmo de los soldados argentinos y la legitimidad de la causa, omitiendo y tergiversando las dificultades y críticas que surgían en el frente de batalla. Esta “divergencia” en el tratamiento del conflicto muestra cómo convivían “dos miradas en una misma editorial” (Gago y Saborido, 2011, p. 335), adaptándose a las necesidades y expectativas de los equipos editoriales y de los diferentes segmentos de la audiencia durante el gobierno militar. En el segundo trabajo (Gago, 2023), se analizó cómo estas revistas –*Somos y Gente y la actualidad*– conmemoraron la crisis del Atlántico sur al cumplirse el primer aniversario del desembarco de las tropas argentinas en las islas. Se comprobó que, aunque cada publicación activó y configuró memorias similares, lo hicieron con diferencias significativas, ya que cada una reafirmó la postura que había adoptado durante el conflicto.

Aspectos teóricos y metodológicos

El corpus quedó conformado por tres números de *Para Ti* (4 de abril, 1984). El primero es el N° 3169 publicado el 4 de abril de 1983, el N° 3221 Semana del 2 al 8 de abril de 1984 y N° 3222 Semana del 9 al 16 de abril de 1984. De acuerdo con la propuesta de Barthes (1993), aunque la selección del material conlleva una cierta arbitrariedad, logra saturar, a pesar de ser una muestra acotada, “un sistema completo de semejanzas y diferencias” (p. 80). Al recopilar el corpus, también se tomó en cuenta la viabilidad de acceder al material hemerográfico disponible.

Si se extiende la conceptualización de Borrat (1989) sobre el periódico, las revistas pueden considerarse actores políticos que influyen en la toma de decisiones dentro del sistema político en el que están inmersas y su estudio cobra relevancia debido a la limitada oferta informativa de radio y televisión controlada por las Fuerzas Armadas en aquella época, lo que confería a la prensa “independiente”² un rol crucial como formador de opinión (Borrat, 1989). Además, las observaciones de Tarcus (2021), Petra (2023) y Sarlo (1992) sobre las revistas culturales refuerzan la idea de considerar el corpus como una fuente privilegiada para estudiar la historia intelectual y de los discursos políticos.

Para abordar a la revista *Para Ti*, se recupera el concepto de género-P propuesto por Verón (2004), el cual, junto con los tipos y estrategias, permite caracterizar los productos de la prensa gráfica. Verón distingue entre géneros-L, influenciados por la problemática literaria, y géneros-P, que tienen una relación más estrecha con los tipos de discursos específicos.

Este enfoque facilita el análisis de la revista seleccionada, considerando sus particularidades como tipo de discurso y su competencia en el mercado. Además, se emplean categorías de enunciación de Benveniste (1999) y propiedades del discurso informativo de van Dijk (1997) para analizar las marcas de enunciación, la presentación de

² Si bien Borrat (1989) caracteriza al periódico independiente como *actor político*, esto es, a aquel que responde a los intereses de su empresa editora, se puede hacer extensivo a los medios de comunicación en general.

noticias y la dimensión semántica y retórica, lo que contribuye a comprender la relevancia y prominencia de los temas abordados.

Los medios de comunicación consolidan y difunden los imaginarios sociales (Baczko, 1999) y, más allá de sus fines periodísticos, persiguen otros objetivos que se vinculan con su rol como actor político (Borrat, 1989) y es influir en la comunidad y afectar el proceso de toma de decisiones en el sistema político. Tal como sostiene McQuail (1999) los medios masivos son “una fuente importante de definiciones e imágenes de la realidad social [...] el origen de un sistema de significados, ordenado y público, que proporciona un patrón de lo que es normal, empírica y subjetivamente” (p. 28).

Según Jelin (2002), los ejercicios de la memoria incentivan el debate y la reflexión activa sobre el pasado y su relevancia para el presente y el futuro. En este sentido, los medios de comunicación masivos pueden ser entendidos de dos maneras: como vehículos de la memoria y como agentes activos que “trabajan” en su formulación (Jelin, 2002). En el caso concreto de la revista, forma parte de las producciones culturales en las que se materializan los significados del pasado.

Retomando la perspectiva de Halbwachs (2004) sobre los marcos sociales de la memoria, se puede afirmar que los medios de comunicación juegan un papel crucial en su formación dado que proporcionan herramientas que la memoria colectiva utiliza a partir de retomar el pasado para actuar en el presente, siempre de acuerdo con los pensamientos predominantes y con las necesidades de cada época.

Para sistematizar el análisis del corpus se toman en consideración tres ejes propuestos por Jelin (2002): quién rememora y olvida, qué rememora y olvida y cómo y cuándo rememora y olvida.

Resultados

Quién rememora y olvida

Según Jelin (2002), un primer aspecto a considerar es quién lleva a cabo el acto de recordar y olvidar. En este contexto, se trata de un medio de comunicación que, como ya se ha

señalado, no se limita únicamente a fines periodísticos, sino que también desempeña un papel como actor político. Los medios buscan influir en la toma de decisiones dentro del sistema político (Borrat, 1989) y, con su accionar, también contribuyen a la construcción de marcos de sentido sobre el pasado reciente (Halbwachs, 2004).

En este artículo se analiza la revista *Para Ti*, que fue fundada el 16 de mayo de 1922 por Atlántida, una de las principales empresas editoriales del país. “[...] Se dirigió a los sectores medios y populares con aspiraciones de ascenso que participaron de la modernización de las primeras décadas del siglo veinte. La aparición de *Para Ti* fue un hallazgo editorial [...] porque su propuesta captó el interés de un público específico, explotando un nicho que parecía vacante” (Bontempo, 2011, p. 154), ofreciendo contenidos que abarcaban moda, belleza, hogar, y temas de interés general para las amas de casa. Hacia 1984 la subdirectora de la revista era Lucrecia Gordillo

Desde sus inicios, la publicación se posicionó como un espacio de divulgación de las tendencias de moda europeas y estadounidenses, pero también incorporó contenido local, reflejando la realidad y las aspiraciones de las mujeres argentinas. A lo largo de las décadas, *Para Ti* fue adaptándose a los cambios sociales, incluyendo nuevas secciones y temas que abarcaban desde la emancipación femenina hasta la incorporación de la mujer en el ámbito laboral. De acuerdo con Bontempo (2011), la revista supo conjugar una variedad de contenidos en sus páginas y permitió que tanto madres como hijas fueran lectoras del magazine, reflejando el concepto de “mujer moderna” que la revista promovía. Este enfoque fue fundamental para su éxito y popularidad sostenida.

Sin embargo, uno de los períodos más controvertidos en la historia de *Para Ti* fue durante la dictadura militar que tuvo lugar en Argentina entre 1976 y 1983. Durante este tiempo, la revista “expresó su incondicional apoyo al régimen militar” (Margulis, 2006, p. 2). La editorial Atlántida en general y, en particular, *Para Ti* colaboró con la propaganda del gobierno militar, promoviendo una imagen de estabilidad y normalidad que contrastaba con la realidad de la represión y las violaciones a los derechos humanos que ocurrían en el país. Un ejemplo lo constituye la entrevista que reprodujo de Telma Jara de Cabezas, quien había

sido secuestrada el 30 de abril de 1979. Ante la llegada de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos al país, los militares la obligaron a dar una entrevista “para un diario norteamericano denunciando a las organizaciones de derechos humanos como subversivas, y diciendo que ella no estaba secuestrada, sino que estaba en Montevideo escondiéndose de los Montoneros” (Feld, 2014b, s.p.). La entrevista fue reproducida en la revista *Para Ti* el 10 de septiembre de 1979 (Cerritti, 1979) y se tituló “Habla la madre de un subversivo muerto” (Ver: Figura 1). Cabe destacar que, antes de este suceso, su hijo también había sido secuestrado.

Figura 1.

Para Ti, 10 de septiembre de 1979, s.p.



Fuente: Archivo personal de la autora

En relación con las islas Malvinas, se verifica una ausencia de estudios sobre su cobertura durante el conflicto entre Argentina y Reino Unido. El proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo se encuentra en una fase exploratoria de la cobertura que realizó la revista durante la contienda de la guerra. Lo que se pudo identificar es que, si bien en un

primer momento *Para Ti* adopta un medido entusiasmo, siguiendo la línea de otra revista de la editorial, *Somos*, luego se suma el tono triunfalista de *Gente y la actualidad* (Gago y Saborido, 2011).

Qué y cómo recuerda y olvida

Un segundo eje se refiere a los contenidos, o sea, a la cuestión de qué se recuerda y qué se olvida y cómo se lo hace (Jelin, 2002).

En el N° 3169 del 4 de abril de 1983, *Para Ti* le dedica al tema un editorial titulado “Malvinas un año después (4 de abril, 1983). Hagamos el país pensando en ellos” (p. 3). En dicho espacio la revista plantea la cantidad de caídos, heridos y desaparecidos en combate “276 muertos, 1052 heridos y 436 desaparecidos” (*Para Ti*, 4 de abril de 1983, p. 3).

El editorial incluye fotografías de heridos y muertos en el frente de batalla y se centra en los combatientes. Ahora bien, se verifica un desplazamiento en esta rememoración hacia el presente y una inminente apertura democrática. La revista plantea que “el amargo aniversario nos sorprende atravesando otra difícil etapa en nuestra vida como Nación. Pese a todo, estamos seguras de que [...] cada argentino relegó por un momento los problemas que le apremian para pensar en ellos” (*Para Ti*, 4 de abril de 1983, p. 3).

Sin embargo, desde el editorial se plantean dudas sobre el modo en que se homenajea a los desaparecidos, muertos y heridos en combate dado que “No es con un país paralizado que lo haremos. Solo con trabajo, imaginación, con humildad, con entrega y con conciencia de nuestras obligaciones como ciudadanos empezaremos a construir un país mejor” (*Para Ti*, 4 de abril de 1983, p. 3) (Ver: Figura 2).

Figura 2

Para Ti, 4 de abril de 1983, p. 3



Fuente: Archivo personal de la autora

En ese mismo número, *Para Ti* no incluye más menciones a Malvinas, pero sí a las 73 agrupaciones políticas que habían solicitado reconocimiento y a los 2 millones de personas que se habían afiliado a los distintos partidos, cantidad que, según la propia revista, “presenta casi el doble de la cifra computada en las elecciones de 1973” (*Para Ti*, Pidieron su reconocimiento 73 partidos, 4 de abril de 1983, p. 18). La posibilidad de una apertura democrática no fue un tema sobre el que insistiese sino hasta luego de la derrota argentina en Malvinas en el mes de junio de 1982, cuando el final de la batalla abrió la perspectiva de una pronta salida institucional del país. Sin embargo, *Para Ti* se preguntaba si “¿tal cantidad de partidos representan muchas opciones o un gran desencuentro?” (*Para ti, Pidieron su reconocimiento 73 partidos*, 4 de abril de 1983, p. 18).

Durante 1984, ya en democracia, en el N° 3221 del 2 de abril (1984), no hay referencias en la tapa a Malvinas. En la primera página, que funcionaba a la manera de editorial, se publicó un artículo sobre los 100 días de Alfonsín (2 de abril, 1984), una unidad informativa sobre los cinco superbebés (Lady Di, Carolina de Mónica, Ornella Mutti, Nastassja Kinski y Liv Ullman serían madres) (2 de abril, 1984) y otra sobre el plateado como tendencia (Ver: Figura 3).

Figura 3.

Revista Para Ti, N° 3221, 2 de abril de 1984, p. 3.



Fuente: archivo personal de la autora

En las páginas 6 a 9 dedican una entrevista, firmada por María Amelia Torralba (*Para ti*, 2 de abril, 1984), titulada “Dolor no. Rabia...” a la viuda del capitán de fragata Pedro Giacchino, el primer argentino muerto en las islas. Esta misma familia, aparece en el primer editorial dedicado al tema en la semana del 2 al 8 de abril de 1982 (Ver: Figuras 4 y 5).

Figura 4.

Para Ti, N° 3118, 12 de abril de 1982, p. 8.



Fuente: Archivo personal de la autora

Figura 5.

Revista Para Ti, N° 3221, 2 de abril de 1984, p. 8



Fuente: Archivo personal de la autora

En el N° 3222, del 12 de abril de 1984, en la página 3 publicaron un editorial sobre la concurrencia de Alfonsín a una misa recordatoria y la inauguración de un monumento en homenaje, en ambos casos, a los caídos en combate. Dos recuadros acompañan este editorial: uno sobre divorcios en el ámbito de celebridades de Hollywood (tema sobre el que se discutiría luego en Argentina) y otro recuadro donde repudian actos vandálicos ocurrido el 2 de abril que se refieren al intento de incendio de la Torre de los Ingleses, situado en el barrio de Retiro de la ciudad de Buenos Aires, que “recordaron la época más trágica de nuestra historia reciente: la época de la subversión” (*Para Ti*, 1984, p. 3). En la página 5 publicaron un extracto de un libro que recientemente había publicado el exsecretario de Estado estadounidense Alexander Haig (Ver: Figuras 6 y 7).

Figura 6.

Para Ti, 12 de abril de 1984, p. 3



Fuente: Archivo personal de la autora

Figura 7.

Para Ti, 12 de abril de 1984, p. 5



Fuente: Archivo personal de la autora

Para concluir, en el primer aniversario del desembarco de las tropas argentinas en Malvinas, las memorias que se activan y configuran en *Para Ti* se centran en los heridos, desaparecidos y caídos en combate en las islas. Sin embargo, estas memorias fueron en gran parte eclipsadas por las preocupaciones de aquel presente, vinculadas con una inminente transición a la democracia. En el segundo aniversario, la revista remite a la subversión, evocada en relación con actos vandálicos contra la Torre de los Ingleses, se recuerda a los caídos en combate a través del relato de la familia del capitán Giacchino y los actos oficiales llevados adelante por Alfonsín. Aparece, tangencialmente, mediante una nota sobre una las memorias de Haig (12 de abril, 1984), menciones al accionar de Galtieri y las negociaciones internacionales (concretamente la ayuda que Argentina recibió de Rusia durante la guerra). En los números relevados, se utilizan los espacios editoriales, que son la voz institucional del medio (Borrat, 1989), y géneros interpretativos (Díaz Noci, 1995) como la entrevista para

rememorar el desembarco de las tropas argentinas en las islas. En ambas rememoraciones, la de 1983 y 1984, *Para Ti* no repone la Cuestión Malvinas³ ni el origen del reclamo argentino, tampoco hay evocación sobre la situación de los combatientes en el frente de batalla, el comportamiento de los medios de comunicación durante la contienda del conflicto, incluida la editorial Atlántida.

Cuándo se recuerda y olvida

Siguiendo la perspectiva de Jelin (2002), el pasado que se recuerda se reactiva en el presente y se articula con las expectativas hacia el futuro. Según Jelin, “hay momentos o coyunturas de activación de ciertas memorias, y otros de silencios o incluso de olvidos” (2002, p. 2). El período seleccionado para este análisis se justifica por dos razones. En primer lugar, el 2 de abril de 1983 fue declarado feriado por el gobierno dictatorial en conmemoración del desembarco de las tropas argentinas en las islas, lo que convirtió esa fecha en una coyuntura clave para que se manifestaran diversas narrativas sobre las Malvinas. En segundo lugar, se decidió analizar el primer y segundo aniversario para explorar las continuidades y transformaciones en las narrativas conmemorativas de la revista, considerando las distintas condiciones sociales e históricas en las que fueron producidas: una bajo el régimen dictatorial y la otra en un contexto democrático.

El conflicto entre Argentina y el Reino Unido por las Islas Malvinas tuvo lugar en un contexto de debilidad del régimen militar, sitiado por la crisis económica y las crecientes denuncias de violaciones a los derechos humanos. Bajo esta óptica, los acontecimientos del 2 de abril pueden entenderse, además de por la sensibilidad popular respecto al tema de las

³ La Cuestión Malvinas se refiere a la red diplomática, histórica y jurídica que se fue tejiendo a lo largo del siglo XX. Este proceso estuvo acompañado por el desarrollo de la Causa Malvinas, que implica la fuerte presencia del archipiélago y la demanda de soberanía en un amplio y diverso espectro de fuerzas políticas, culturales y sociales. Desde entonces, la ocupación británica de las islas “se convirtió en símbolo [...] del imperialismo británico, de la resistencia criolla representada por el gaucho Rivero, del valor de una diplomacia perseverante, de la posibilidad [...] de una realización nacional. Sus momentos clave [...] van desde la enseñanza escolar que promovía escribir ‘las Malvinas fueron, son y serán argentinas’ hasta el Operativo Cóndor de 1966, durante la dictadura de Onganía, pasando por la distribución masiva de la obra de Paul Groussac impulsada por Alfredo Palacios” (AA.VV., 2010, p. 16).

Malvinas, como un intento audaz de fortalecer la posición del gobierno de cara al futuro (Gago y Saborido, 2011). Sin embargo, los resultados del conflicto allanaron el camino para lo que los militares y sus aliados más temían: una rápida transición hacia la democracia que escapaba de su control. Los planes militares fueron rápidamente desplazados por una demanda generalizada de cambios, lo que imposibilitó que el gobierno condujera de manera efectiva el proceso de transición. El final de la dictadura era inminente, y los medios de comunicación, entre ellos la revista *Para Ti*, ocuparon espacio de la superficie redaccional de sus sumarios informativos. El primer aniversario de la guerra se produjo en un contexto en el que la apertura política, la cuestión de los desaparecidos⁴ y la represión desplegada desde 1976 se posicionaban como temas controvertidos en la agenda mediática y social. Desde la derrota en Malvinas hasta la asunción de Alfonsín en diciembre de 1983, se produjeron intensas disputas sobre el significado y la interpretación de los eventos que habían ocurrido en Argentina (Lorenz, 2022).

En lo que respecta al período democrático, Feld y Franco (2018) señalan que tanto la historiografía como las memorias suelen presentar una visión homogénea sobre el pasado dictatorial y las políticas transicionales para revisarlo. No obstante, las autoras subrayan que el periodo comprendido entre la asunción de Alfonsín y la publicación del informe *Nunca Más*⁵ fue único y diferente del período posterior. La cuestión militar ocupó un lugar central en el discurso de Alfonsín, quien estableció tres niveles de responsabilidad para los militares involucrados en violaciones a los derechos humanos: quienes dieron las órdenes, quienes se excedieron y quienes obedecieron. Alfonsín se opuso a la autoamnistía declarada por las Fuerzas Armadas y propuso su enjuiciamiento por vías judiciales (Acuña y Smulovitz, 2007).

⁴ En los primeros meses del gobierno de Alfonsín, los medios de comunicación argentinos empezaron a enfocarse en el tema de los desaparecidos, colocándolo en el centro de la agenda informativa. Esta cobertura periodística fue descrita por los observadores de la época como el "show del horror" (Landi y González Bombal, 1995; Feld, 2014a).

⁵ El informe *Nunca Más* es el producto de la investigación realizada por la Comisión Nacional de Desaparición de Personas (CONADEP) sobre los detenidos desaparecidos durante el período 1976-1983. Dicha comisión fue creada por el presidente Alfonsín a pocos días de su asunción, el 15 de diciembre de 1983, como respuesta a las numerosas denuncias de desapariciones forzadas y violaciones de derechos humanos ocurridas durante el último gobierno dictatorial. Su misión fue la de investigar y documentar estos casos y su trabajo culminó en la publicación del informe antes mencionado.

En relación con Malvinas, en abril de 1984 Alfonsín pronunció un discurso en el que llamó al ejército y a la sociedad a recuperar el concepto de ciudadanía, enfatizando que la defensa del territorio y el ejercicio de la soberanía debían estar subordinados al mandato de las instituciones democráticas legitimadas por el voto popular. El período posterior a la derrota en Malvinas fue denominado –retomando un término utilizado por el sociólogo francés Alain Rouquieu en la revista *Humor* en marzo de 1983– como el proceso de “desmalvinización”.⁶ Durante la crisis de Semana Santa de 1987, los discursos sobre Malvinas experimentaron un cambio, ya que las palabras de Alfonsín “acercaron la guerra al imaginario militar”: a partir del reconocimiento como “héroes de Malvinas” a aquellos que volvían a utilizar las armas para plantear sus demandas (Lorenz, 2007, p. 12).

Discusión y conclusiones

En el presente estudio se analizó la conmemoración que realizó la revista *Para Ti* en el primer y segundo aniversario del desembarco de las tropas argentinas en Malvinas, con el objetivo de comprender las memorias que configuran y activan en dichos contextos conmemorativos. Para ello, se examinaron los números cercanos con el 2 de abril, dado que constituye una coyuntura de activación (Jelin, 2002). En esta sección, se presentan las interpretaciones de los resultados obtenidos, así como los principales hallazgos derivados de la investigación.

En primer lugar, quien recuerda y olvida es *Para Ti*, una publicación femenina, centrada en temas como moda, belleza, personalidades del espectáculo y del jet-set local e internacional. En tanto que medio de comunicación, se la puede concebir como un actor político (Borrat, 1989) que con su accionar busca influenciar en la toma de decisiones del sistema político del que forma parte. Por lo tanto, incide en los procesos de formación de la opinión pública, difunde los imaginarios sociales (McQuail, 1999) y con su desempeño contribuye en la conformación de marcos de sentido sobre el pasado reciente.

En segundo lugar, en relación con lo que recuerda y olvida, *Para Ti* presenta diferencias en las narrativas y memorias que activa como en el modo en que recuerda el 2

⁶ Una perspectiva que problematiza esta concepción es la de Palermo (2007).

de abril. En 1983, solo le dedica el editorial con el que se encontraba la lectora en la página 3. El motivo temático (Segré, 1985) predominante es la evocación de los heridos, desaparecidos y muertos en combate. Sin embargo, en ese editorial dedicado a la conmemoración, la coyuntura política –que la revista resume en la expresión “un país paralizado” (*Para Ti*, 4 de abril de 1983, p. 4)– acapara parte de la rememoración porque no era la mejor coyuntura para rendirles homenaje. En 1984, ya bajo gobierno democrático, la revista dedica dos números. En el N° 3221, Semana del 2 al 8 de abril de 1984, los motivos temáticos identificados fueron los 100 días de Alfonsín y la entrevista a la viuda del capitán de fragata Pedro Giacchino. En el N° 3222, Semana del 9 al 16 de abril de 1984, publicaron un editorial sobre la concurrencia de Alfonsín a una misa recordatoria y la inauguración de un monumento a quienes habían estado en el frente de batalla, repudio a actos vandálicos ocurridos el 2 de abril, que pusieron en relación con la subversión, reduciendo la violencia política al ataque contra un monumento, extracto de un libro con las memorias que recientemente había publicado el exsecretario de Estado estadounidense Alexander Haig. Esta descripción, permite verificar que en 1984 la presencia motivos temáticos vinculados con Malvinas en la agenda de *Para Ti* es mayor que en 1983, donde el foco se pone en el contexto político y la apertura democrática.

En relación con cómo elige recordar la revista, apeló, según la tipología de los géneros periodísticos de Díaz Noci (1995), a géneros de opinión e interpretativos. El editorial fue utilizado tanto en 1983 como en 1984 y, por sus propias características genéricas, sistematiza explícitamente la línea política e ideológica de la revista, es la “voz institucional” (Borrat, 1989; van Dijk, 1997). La entrevista, por su parte, es un género híbrido que amalgama declaraciones de la persona entrevistada con apreciaciones de quien entrevista. En este caso, además, la entrevista presenta una historia de vida que funciona a la manera de una sinécdoque, la viuda e hijas del primer caído en combate representa a un todo, la vida de las viudas y familias de los caídos en combate.

En lo que atañe a las formas expresivas, en 1983, *Para Ti* engloba a los heridos, desaparecidos y muertos en la guerra bajo “ellos”, lo que le permite marcar una oposición

de corte epidéctica (Aristóteles, 2002) frente a quienes no habían estado combatiendo y, de modo particular, esto incluye a quien enuncia el mensaje, en este caso la revista, y a quien lo lee: “ellos”, “que se jugaron la vida en el intento de recuperar las Islas Malvinas” (*Para Ti*, 4 de abril de 1983, p. 3) son los que merecen homenaje. Tanto en los números analizados la utilización del nosotros funciona indistintamente de manera inclusiva y exclusiva, lo que le permite marcar distancia y cercanía con sus lectoras. Por ejemplo, en el editorial de abril de 1983, “ellas”, quienes forman parte de *Para Ti*, “piensan” y se cuestionan de qué modo “homenajearnos” (la sociedad) la memoria de los caídos: “de lo que no estamos tan seguras es si también pensamos de qué modo estamos rindiendo homenaje a su memoria” (*Para Ti*, 4 de abril de 1983, p. 3). En 1984, se aprecia el uso del inclusivo para referirse afirmar que “Malvinas son nuestras” (*Para Ti*, de 1984, p. 3). Este recurso –el yo enunciativo más el tú/ustedes– utilizado por quien enuncia es usual identificarlo en las narrativas mediáticas sobre Malvinas dado que se orienta a interpelar al lector en su enunciado: el reclamo por las islas es un símbolo de unidad nacional.

En lo que respecta a la utilización de la fotografía, en 1983 la revista incluye retratos de algunos heridos y muertos en combate; en 1984, fotografía de pose, en el caso de la entrevista a la viuda de Giacchino y fotografías instantáneas como, por ejemplo, las obtenidas en los sucesos vandálicos y actos de Alfonsín.

Retomando y extrapolando las categorías propuestas por Borrat (1989) para el periódico como actor político, es importante señalar que *Para Ti* asumió un rol de comentarista y participante involucrada. Esto se verifica, por ejemplo, en 1983, cuando cuestiona la incidencia del contexto político en el modo en que se estaba recordando y homenajear a los combatientes o, en 1984, cuando titula la entrevista a la viuda de Giacchino “Dolor no. Rabia...”. Este recurso, que se denomina *palabra ajena* (Verón, 1985) y consiste en extraer una expresión textual pronunciada por la entrevistada para titular, le permite a la revista “comentar” y expresar un punto de vista.

Para finalizar, la revista omite aspectos centrales como la cuestión Malvinas y el rol de los medios de comunicación durante la contienda de la guerra. Asimismo, no apela a un

tono exaltado en las narrativas conmemorativas, sino de cierta cautela. Como *Para Ti* no se especializa en temas de política nacional e internacional y economía, la inclusión de editoriales y unidades informativas en un número de abril de 1983 y en dos de los números que publicó en abril de 1984 denota la prominencia del tema, de los sucesos y de los actores involucrados.

Dado que este tipo de estudios permite indagar qué variaciones y qué continuidades presentan las memorias que se activan y configuran para recordar episodios traumáticos dentro de publicaciones y grupos editoriales, queda pendiente analizar otras revistas durante este período, como avanzar en el estudio de *Para Ti* en años posteriores.

Referencias

2 de abril (12 de abril de 1984). *Para Ti*, p. 3.

Acuña, C. y Smulovitz, C. (2007). Militares en la transición argentina: del gobierno a la subordinación constitucional. En A. Pérotin-Dumon (Dir.). *Historizar el pasado vivo en América Latina* (pp. 1-94). Santiago de Chile: Centro de Derechos Humanos de la Universidad Alberto Hurtado.

Amati, M. (Comp.) (2022). *Malvinas en la universidad: representaciones, experiencias y memorias*.

Florencio Varela: Editorial UNAJ.

<https://rid.unaj.edu.ar/server/api/core/bitstreams/edc48c00-7dfa-41a4-9e42-64ffe870281a/content>

Aristóteles. (2002). *Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós.

Benveniste, E. (1999). *Problemas de lingüística general I*. Madrid: Siglo XXI.

Blaustein, E. y Zubieta, M. (1999). *Decíamos ayer: la prensa argentina bajo el Proceso*. Colihue.

Bontempo, M. P. (2011). *Para Ti: una revista moderna para una mujer moderna, 1922-1935. Estudios Sociales*, 127-146. <https://www.aacademica.org/paula.bontempo/13.pdf>

Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político*. Barcelona: Gustavo Gili.

- Borrelli, M. (2010). ¿Víctimas, héroes o cómplices? Memorias en disputa sobre el rol de la prensa durante la última dictadura militar. *Avatares de la comunicación y la cultura*, 1, 2-17.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/190004>
- Cerritti, A. (10 de septiembre de 1979). Habla la madre de un subversivo muerto. *Para Ti*, s. p.
- Díaz, C. L., Giménez, M. y Sujatovich, L. (2010). *La Prensa* en la guerra y la guerra a *La Prensa*. Los editoriales durante el conflicto bélico por las Malvinas. *Question. Revista especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(27), 1-18.
<https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1016>
- Díaz, C. L., Passaro, M. M. y Giménez, M. (2005). Estrategias censorias de la dictadura. Desde la asunción de Viola a la Guerra de Malvinas (1981-1982). *Anuario de investigaciones 2004*, 46-54.
- Díaz, J. (1995). *Manual de redacción periodística: géneros informativos*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Escudero, L. (1996). *Malvinas, el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra*. Buenos Aires: Gedisa.
- Feld, C. (2014). El “show del horror”: Memorias en pugna durante la transición democrática. En J. L. Lanata. *Prácticas Genocidas y Violencia Estatal en Perspectiva Transdisciplinar* (pp. 136-153). IIDyPCa-CONICET.
https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/iidypca-unrn/20171115054357/pdf_109.pdf
- Feld, C. (2014b). Fotografía, desaparición y memoria: fotos tomadas en la ESMA durante su funcionamiento como centro clandestino de detención. *Nuevos mundos. Mundos nuevos*, s.p. DOI : <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.66939>
- Feld, C. (2002). *Del estrado a la pantalla. Las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Feld, C. y Franco, M. (Dir.) (2018). *Democracia, hora cero. Actores, políticas y debates en los inicios de la posdictadura*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Franco, M. y Levín, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Gago, M. P. (2023). La rememoración del primer aniversario de Malvinas en las revistas argentinas *Somos y Gente* (1983). *Malvinas En Cuestión*, (2), 1-26.
<https://doi.org/10.24215/29533430e016>

- Gago, M. P. (2017). Entre el exitismo y el mesurado aliento. Las revistas *Somos*, *Extra* y *Redacción* frente a la crisis del Atlántico Sur (1982). *RIHC. Revista Internacional De Historia De La Comunicación*, 1(8), 63-88. <https://doi.org/10.12795/RiHC.2017.i08.04>
- Gago, M. P. y Saborido, J. (2011). *Somos y Gente* frente a la guerra de Malvinas: dos miradas en una misma editorial. En J. Saborido y M. Borrelli (coords.) *Voces y silencios: prensa y política durante la dictadura militar (1976-1983)* (pp. 335-358). Buenos Aires: Eudeba.
- Guber, R. (2020). Una guerra implausible. Las ciencias sociales, las humanidades y el lado moralmente probo en los estudios de Malvinas. *PolHis*, 415, 1-31.
- Guber, R. (2009). *De chicos a veteranos. Nación y memorias de la Guerra de Malvinas*. Buenos Aires: Ediciones al margen.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Landi, O. y González, I. (1995). Los derechos en la cultura política. En C. Acuña, I. González Bombal, E. Jelin, O. Landi, L. A. Quevedo, C. Smulovitz, A. Vacchieri y A. Przeworski, *Juicio, castigos y memorias: derechos humanos y justicia en la política argentina* (pp. 147-192). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Las memorias de Haig (12 de abril de 1984). *Para Ti*, p. 5.
- Los 5 superbebés (2 de abril de 1984). *Para Ti*, p. 3.
- Los 100 días (2 de abril de 1984). *Para Ti*, p. 3.
- Lorenz, F. (2022). *Las guerras por Malvinas 1982-2022*. Buenos Aires: Edhasa.
- Lorenz, F. (2021). *Fantasmas de Malvinas*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Lorenz, F. (2007). La necesidad de Malvinas. *Revista Puente*, 20, 8-17.
- Malvinas un año después. Hagamos un país pensando en ellos (4 de abril de 1983). *Para Ti*, p. 3
- Margulis, P. (2006). Formas y límites. Un estudio sobre la representación del cuerpo en *Para Ti* durante la década del 70'. *Question/Cuestión*, 1(10), 1-8. <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/206>
- Matrimonios y algo más (12 de abril de 1984). *Para Ti*, p. 3.
- McQuail, D. (1999). *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós Comunicación.

No (12 de abril de 1984). *Para Ti*, p. 3.

Petra, A. (2023). Revistas culturales y política en América Latina. Notas sobre un ciclo y su virtual ocaso. En R. Crespo y J. T. Guerra González (coords.) *Revistas, blogs y portales latinoamericanos (1960-2020). Rupturas y transformaciones en el tránsito de lo impreso a lo digital* (pp. 39-54). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Pidieron su reconocimiento 73 partidos (4 de abril de 1983). *Para Ti*, p. 18.

Sarlo, B. (1992). Intelectuales y revistas: razones de una práctica. *Le discours culturel dans les revues latino-américaines (1940-1970). Cahiers du CRICCAL*, 9(1), 9-16.
<https://doi.org/10.3406/ameri.1992.1047>

Segré, C. (1985). *Principios de análisis del texto literario*. Barcelona: Grijalbo.

Tarcus, H. (2021). El ciclo histórico de las revistas latinoamericanas. Trazos de una genealogía. *Revista Nueva Sociedad*, 291, s.p. <https://nuso.org/articulo/el-ciclo-historico-de-las-revistas-latinoamericanas/>

Todo plateado (2 de abril de 1984). *Para Ti*, p. 3.

Torralba, M. A. (2 de abril de 1984). "Dolor no. Rabia...". *Para Ti*, p. 6.

Ulanovsky, C. (2005). *Parén las rotativas. Diarios, revistas y periodistas 1970-2000*. Buenos Aires: Emecé.

Un minuto de silencio y reflexión (12 de abril de 1982). *Para Ti*, p. 8.

Van Dijk, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.

Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.

Verón, E. (1993). *La semiosis social: fragmentos para una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.

Verón, E. (1985). El análisis del 'contrato de lectura', un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media. En E. Touati (ed.) *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications* (s.p.). París: IREP.

Testimonios y narrativas audiovisuales desde las islas. Sobre el filme “Exilio de Malvinas”.

Testimonies and audiovisual narratives from the islands. About the filme “Exile of Malvinas”.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.7.25a

Pablo Francisco Gullino

Universidad Nacional de General Sarmiento
(ARGENTINA)

CE: pgullino@campus.ungs.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0003-3843-662X>

Recepción: 19/08/2024 Revisión: 04/09/2024 Aprobación: 22/11/2024

Resumen.

Son pocas las referencias en la filmeografía argentina sobre Malvinas donde los isleños sean el eje de los testimonios. El filme de Federico J. Palma aborda esta área de vacancia a partir de los relatos de Alexander Betts, James Peck y Mike Bingham. Los dos primeros son nativos de Malvinas. Y el tercero es de nacionalidad británica y en el documental cuenta su compleja experiencia laboral en Malvinas. Los tres, por diversos motivos, fueron forzados a dejar las islas y trasladarse a la Argentina Continental. Estos tres entrevistados constituyen los tres ejes problemáticos del filme: la disputa sobre la soberanía, la forma en la cual el gobierno de facto de las islas trata a los habitantes con opiniones disidentes sobre la ocupación británica y la pesca indiscriminada que otorga a las autoridades coloniales beneficios económicos, en claro perjuicio del Mar Argentino. Así, el filme permite pensar la construcción de identidades nacionales y las diferentes aristas del ejercicio del colonialismo.

El cine activa siempre mecanismos de producción de sentido que buscan imponer un marco interpretativo sobre los sucesos históricos que son narrados. Si bien la disputa por las Islas Malvinas, Islas Sandwich, Islas Georgias y los espacios marítimos circundantes data de principios del siglo XIX, la confrontación bélica de 1982 entre Argentina y el Reino Unido marca un punto de inflexión y emerge como acontecimiento explicativo vital de los derechos sobre el archipiélago para ambas naciones.

Muchas de estas memorias audiovisuales son narraciones subalternas que buscan entrar en relación dialéctica con las imperantes narrativas colectivas de

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Gullino, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Gullino, P.F. (2025). Testimonios y narrativas audiovisuales desde las islas. Sobre el film “Exilio de Malvinas”. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 188-199.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.7.25a

sentido. Como escribe Enzo Traverso, “la visibilidad y el reconocimiento de una memoria dependen también de la fuerza de sus portadores” (2011). En este mismo juego, surgen los argumentos de estas historias que buscan otro acercamiento a la complejidad de la Cuestión Malvinas.

Palabras clave: Exilio. Malvinas. Nacionalidad británica. Guerra de las Malvinas.

Abstract:

There are few references in Argentine filmography about the Malvinas where the islanders are the axis of the testimonies. Federico J. Palma's film addresses this area of vacancy based on the stories of Alexander Betts, James Peck and Mike Bingham. The first two are natives of Malvinas. And the third is a British national and in the documentary he tells of his complex work experience in the Malvinas. The three, for various reasons, were forced to leave the islands and move to Continental Argentina. These three interviewees constitute the three problematic axes of the film: the dispute over sovereignty, the way in which the de facto government of the islands treats inhabitants with dissident opinions about the British occupation and the indiscriminate fishing that it grants to the colonial authorities. economic benefits, to the clear detriment of the Argentine Sea. Thus, the film allows us to think about the construction of national identities and the different aspects of the exercise of colonialism.

Cinema always activates meaning production mechanisms that seek to impose an interpretative framework on the historical events that are narrated. Although the dispute over the Malvinas Islands, Sandwich Islands, Georgia Islands and the surrounding maritime spaces dates back to the beginning of the 19th century, the war confrontation of 1982 between Argentina and the United Kingdom marks a turning point and emerges as a vital explanatory event of the rights over the archipelago for both nations.

Many of these audiovisual memories are subaltern narratives that seek to enter into a dialectical relationship with the prevailing collective narratives of meaning. As Enzo Traverso writes, “the visibility and recognition of a memory also depend on the strength of its bearers” (2011). In this same game, the arguments of these stories emerge that seek another approach to the complexity of the Malvinas Question.

Keywords: Exile. Malvinas. British nationality. Falklands war.

Introducción.

Son pocas las referencias en la filmografía argentina sobre Malvinas donde los isleños sean el eje de los testimonios. El filme de Federico J. Palma aborda esta área de vacancia a partir de los relatos de Alexander Betts, James Peck y Mike Bingham. Los dos primeros son nativos

de Malvinas. Y el tercero es de nacionalidad británica y en el documental expone su compleja experiencia laboral en Malvinas. Los tres, por diversos motivos, fueron forzados a dejar las islas y trasladarse a la Argentina Continental. Estos tres entrevistados constituyen los tres ejes problemáticos del filme: la disputa sobre la soberanía, la forma en la cual el gobierno de facto de las islas trata a los habitantes con opiniones disidentes sobre la ocupación británica y la pesca indiscriminada que otorga a las autoridades coloniales beneficios económicos, en claro perjuicio del Mar Argentino. Así, el filme permite pensar la construcción de identidades nacionales y las diferentes aristas del ejercicio del colonialismo.

El cine activa siempre mecanismos de producción de sentido que buscan imponer un marco interpretativo sobre los sucesos históricos que son narrados. Si bien la disputa por las Islas Malvinas, Islas Sandwich, Islas Georgias y los espacios marítimos circundantes data de principios del siglo XIX, la confrontación bélica de 1982 entre Argentina y el Reino Unido marca un punto de inflexión y emerge como acontecimiento explicativo vital de los derechos sobre el archipiélago para ambas naciones.

Muchas de estas memorias audiovisuales son narraciones subalternas que buscan entrar en relación dialéctica con las imperantes narrativas colectivas de sentido. Como escribe Enzo Traverso, “la visibilidad y el reconocimiento de una memoria dependen también de la fuerza de sus portadores” (2011). En este mismo juego, surgen los argumentos de estas historias que buscan otro acercamiento a la complejidad de la Cuestión Malvinas.

Notas desde las islas

La película de Federico Palma¹ reúne tres testimonios de isleños que fueron desterrados de las Malvinas por parte del gobierno local. El director no descuida los reclamos de soberanía

¹ Sinopsis del sitio web: “Documental que cuenta la historia de Alexander Betts, James Peck y Mike Bingham, tres malvinenses que por diversos motivos fueron forzados a dejar las islas y trasladarse a la Argentina Continental. Alexander Betts defendió la reivindicación de soberanía sobre las islas que se planteaba desde Argentina, lo cual le costó un duro enfrentamiento con su familia y otros kelpers. James Peck, artista plástico, conoció a una argentina de visita en la Isla y se enamoró de ella. El biólogo Mike Bingham se radica en las Islas Malvinas para trabajar en el estudio y la protección de su fauna. Mike empieza a descubrir que la población de pingüinos en la zona se había reducido considerablemente, emigrando hacia zona continental argentina en

argentinos. Y lo hace a partir de la experiencia de dos malvinenses y un británico. El autor considera este largometraje como una segunda parte, una necesaria continuación de su obra anterior; la serie de cuatro episodios *Piratas, Pastores, Inversores. Una Historia Patagónica del Imperio Británico de Exilio*. En esta serie se analizó el vínculo con los británicos en la Patagonia desde la llegada de corsarios y científicos durante el siglo XVI a la actual disputa por la actividad pesquera y petrolera en el Atlántico Sur.

Para el director, ambas obras son una reflexión sobre la identidad, sobre cómo se cuenta la historia. Cuando el director reflexiona sobre su obra audiovisual, destaca cuales son los mitos de la superioridad británica². En el documental del año 2016, Palma narra la historia de Alexander Betts, Mike Bingham y James Peck, quienes migraron desde las Islas al continente argentino. El filme comienza con imágenes de nubes que se desplazan sobre el horizonte de una colina en una playa pedregosa donde lentamente aparecen unos pingüinos. Una voz en *off* femenina en inglés y unos títulos sobreimpresos en ese paisaje nos traen a Alejandro Betts. Allí nos damos cuenta de que la voz corresponde a la traductora del discurso que hizo Betts frente al Comité de descolonización de las Naciones Unidas en 2012 (Naciones Unidas, 2017). Este primer testimonio es de quien nació en Malvinas, quien desde joven reivindicó la soberanía argentina. Sus inquietudes hicieron que diera con un dictamen de la Academia Nacional de la Historia de la Argentina, que argumentaba sobre los derechos soberanos argentinos.

Para Betts el solo hecho de nacer en Malvinas lo convierte en argentino, aunque su lengua materna fuera el inglés: “Soy argentino nativo. Lo tengo que asumir. El legítimo derecho, el incuestionable derecho a ser argentino. No hay forma, no hay foro jurídico internacional que pueda revertir esa situación”³. Betts, como los otros dos testimonios, habla

busca de alimentos. Todo indicaba que se debía a los oscuros negociados que permitían la pesca indiscriminada en la región” Documental disponible en: <https://octubretv.com/videos/videos/exilio-de-malvinas>

² “ [...] forma parte del mito de la superioridad europea. Básicamente, un mito racista que como americanos nos impide articular bien toda la diversidad cultural y todos los valores positivos que tenemos. Valores que produce el mestizaje a lo largo de los siglos. Yo recomiendo ver *Piratas* porque esa historia está muy evidente ahí.” <https://www.pucheronews.com/exilio-de-malvinas>

³ “El padre de Alex era marino y se llamaba Cyril Betts. Y su madre había sido bautizada con un nombre que antaño no generaba dramas, pero luego fue la peor palabra que los isleños podían escuchar. La madre de Alex

de las desigualdades sociales que desde joven presencié en las islas entre los británicos europeos y los nacidos en Malvinas. Frente al abandono de la administración británica, es el Estado argentino quien marca presencia en los servicios básicos de la comunidad: YPF, becas estudiantiles, asistencia médica, entre otras. La trayectoria laboral de Betts da cuenta de este vínculo, debido a que comenzó a trabajar para Gas del Estado y luego en Líneas Aéreas del Estado (LADE), como administrativo contable. Se destaca en este punto del documental el trabajo realizado con el archivo fotográfico.

La selección de imágenes ilustra la presencia argentina en el territorio. Aviones de YPF, oficinas de Gas del Estado y el aeropuerto donde flamean juntas la bandera británica y la argentina. Cuando aparece el informe Shackleton⁴, el enorme potencial de explotación de recursos llevó a un cambio en la posición de Reino Unido. Así es que dilatan la situación correspondiente a la disputa sobre la soberanía en el terreno diplomático en la espera a que se presentaran las condiciones necesarias para tomar por la fuerza el Mar Argentino, suceso ocurrido en 1982 con el conflicto armado propiciado por los británicos.⁵ Para reforzar esta posición que en cierta manera el documental contempla, Betts rememora que el 01 de abril de 1982 el gobernador Hunt ya advertía por el sistema de radiodifusión de Malvinas que al día siguiente iban a desembarcar soldados argentinos.

se llamaba Malvina. Malvina Goss. A finales del siglo XIX Malvina era un nombre bastante popular. En 1881 el estanciero James Felton acababa de tener a su hija menor al mismo tiempo que empezaba a construir el hotel que en el siglo XXI sería el más grande de las islas. El estanciero bautizó a la niña y a su proyecto por igual: Malvina Felton se llamó ella y Malvina House el hotel. Más: en 1906 había nacido Malvina, que en su juventud se mudó a Canadá, donde fue una reconocida escritora. Y aunque seguro habrá habido algunas otras niñas ignotas con el mismo nombre, pocos recordaban en las islas que la primera en portarlo había sido Malvina Vernet Sáenz, la hija del gobernador argentino Luis Vernet. Ernesto Picco (2020): "Alejandro, El argentino de Malvinas". En: <https://revistaelsur.com.ar/nota/449/Alejandro-el-argentino-de-Malvinas>

⁴ En junio de 1976 fue entregado al Gobierno inglés el Informe Shackleton. Este documento estima que las islas Malvinas se encuentran rodeadas de un mar en el que podrían ubicarse los mayores recursos mundiales pesqueros y petroleros. "El informe Shackleton confirmó lo que se suponía. Ya en 1975, primera y segunda semanas de mayo, en un seminario técnico, organizado por el Foreign Office, el profesor Donald Griffiths, de la Universidad de Birmingham, había presentado un extenso informe geológico de la plataforma argentina, marcando con precisión extensas reservas petroleras en el área cercana a las islas Malvinas." Jorge Enrique Velasco en "El "informe Shackleton" sobre las islas Malvinas". Revista de Política Internacional. número 153, septiembre/ octubre 1977. Disponible en: <https://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revista-de-politica-internacional/numero-153-septiembreoctubre-1977/el-informe-shackleton-sobre-las-islas-malvinas-1>

⁵ Esta es la postura de algunos autores, entre estos, Walter Trejo (2022)

A partir del 2 de abril, Alexander toma partido por la Argentina, colabora con los soldados argentinos en el traslado de material bélico entre otras tareas por la cual se lo considera un veterano civil al cual el Estado argentino le otorgó una pensión a partir del año 2011. Después de junio de 1982 dejó las islas de forma conflictiva y decidió radicarse en la provincia de Córdoba, allí comenzó una carrera política que lo llevó a representar a la Argentina en el Comité de Descolonización de las Naciones Unidas y a obtener cargos electivos en la localidad de Agua de Oro.

En el documental la cámara lo acompaña en diferentes presentaciones sobre la Cuestión Malvinas, Betts ve su rol en la sociedad argentina desde que dejó las Islas en el invierno de 1982 de “malvinizar”, de difundir el conocimiento para entender la disputa por Malvinas desde una perspectiva histórica. El segundo testimonio corresponde a James Peck, a quien también desde muy temprana edad la guerra marcó a fuego su vida; en el mismo, afirma que uno de sus recuerdos más vívidos es cuando a sus 13 años observó a los soldados apostados en la capital y consideró que no eran de una edad mucho mayor a la de él. Esa imagen impregnó gran parte de su vida adulta, por la crudeza de ver a algunos de estos jóvenes argentinos que yacían muertos cerca de las calles que él solía transitar. Es hijo de Terry Peck, jefe de policía de las islas en 1982, considerado el máximo héroe local en la resistencia isleña frente a las pretensiones de soberanía argentina⁶. La relación con su padre

⁶ Peck tuvo participación en el “Operativo Cóndor” (1966) cuando un avión de Aerolíneas Argentinas fue secuestrado por un grupo de militantes políticos para obligarlo a aterrizar en las islas y hacer efectivo el reclamo de soberanía. Al aterrizar el avión, Peck se acercó con algunos vecinos y fue secuestrado y liberado horas más tarde. El Operativo Cóndor tenía previsto tomar la residencia del gobernador británico y ocupar el arsenal de la isla, mientras se divulgaba una proclama radial que debería ser escuchada en Argentina. El objetivo no se pudo cumplir porque el avión, de 35 mil kilos, se enterró en la pista de carreras. La nave, además, fue rodeada por varias camionetas y más de cien isleños, entre soldados, milicianos de la Fuerza de Defensa y nativos armados. Al día siguiente, luego de formarse frente a un mástil con una bandera argentina y entonar nuevamente el himno, el grupo entregó las armas al comandante Fernández García, única autoridad que reconocieron. Los muchachos fueron detenidos bajo una fuerte custodia inglesa durante 48 horas en la parroquia católica.

El sábado a mediodía, el buque argentino Bahía Buen Suceso embarcó a los 18 comandos, la tripulación del avión y los pasajeros rumbo al sur argentino. Los jóvenes peronistas fueron detenidos en el territorio nacional de Tierra del Fuego. Interrogados por un juez, se limitaron a responder: “Fui a Malvinas a reafirmar nuestra soberanía”. Quince de ellos fueron dejados en libertad luego de nueve meses de prisión. Dardo Cabo, Alejandro Giovenco y Juan Carlos Rodríguez permanecieron tres años en prisión debido a sus antecedentes político-policiales como militantes de la Juventud Peronista. Fuente: <http://www.lagazeta.com.ar/condor.htm>

durante la guerra fue nula. Terry decidió combatir en el ejército inglés para lo cual abandonó Stanley y a su familia. James habla pausado y en español, mientras que su obra tiene textos en inglés. Este doble registro se presenta también cuando da cuenta del lunfardo isleño con el que creció (“Che, mom”; “Let’s go for passear”; “Pucha, man!”).

Como en la entrevista realizada a Betts, aquí también los recuerdos de James son sobre las diferencias políticas y económicas entre malvinenses y británicos, pero también los puntos de convivencia pacífica con la presencia argentina que llevó incluso a tener en la década del 70 las dos banderas ondeando en el aeropuerto de Stanley. Recuerdos de una infancia donde hubo vínculos y cierta cotidianidad que remite a lo argentino (“Me acuerdo ver partidos de fútbol en la casa de mi mamá, y él tomando mate y todo eso. Cocinando cosas distintas, que no habíamos visto antes”⁷).

En la entrevista, James afirma que a su serie de obras sobre paisajes isleños sentía que le faltaba algo. En la búsqueda de pintar paisajes y contar la historia aparece entonces “esta gente”, los argentinos continentales que luego se transforman para él en una misma identificación de pertenencia nacional. La cámara se detiene en algunos de estos cuadros y vemos esos detalles que el dispositivo había captado en escenas anteriores. Entre el material de archivo y las imágenes actuales de Malvinas, surgen las inscripciones con pintura que aún figuran en algunas edificaciones: POW (Prisoners Of War), el galpón donde los argentinos fueron confinados con la rendición.

La sensibilidad presente en su arte tiene que ver con su juventud y la presencia de los jóvenes soldados argentinos en la capital de las islas y un paisaje que se completa sólo si se piensa en la guerra y sus efectos sobre las personas.

⁷ “Mi madre fue muy feliz con su marido argentino. En ese tiempo, antes de la guerra, había tres o cuatro familias como la suya. Pero su relación terminó cuando terminó la guerra porque él volvió al continente y ella se quedó allí. No pudieron volver a verse nunca más, porque se prohibió la entrada a los argentinos hasta el 2000. Antes de la guerra se toleraban más cosas. Él jugaba al fútbol en el equipo de las islas, todos bebían juntos, se formaban parejas. La guerra fue una cuchillada entre las personas. Y después, la lectura era otra: te estabas casando con el enemigo, con quien habíamos ido a la guerra. Fue difícil para nosotros dos instalarnos allá”. Fuente: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-6275-2010-06-27.html>

En suma, James indica que esos soldados, le recuerdan a él mismo en su adolescencia, aislados en un paisaje inhóspito. Y 1982 se vuelve constitutivo para su identidad y la de su generación. La obra de James Peck fue presentada por primera vez en la Argentina en la Galería Sara Uriburu en 1996, con el auspicio del Ministerio de Relaciones Exteriores. En la última semana de exposición de esta muestra, el artista conoce a Miguel Savage, un veterano de guerra argentino con quien su padre también entabló amistad. Dentro de este vínculo con el continente se encuentra María, su esposa argentina, se conocieron en Malvinas y allí vivieron, pero María quedó embarazada y el propio gobernador de las islas les hizo saber que no podrían registrar a su bebé en las islas; por lo tanto, frente a tanta hostilidad decidieron tener a su hijo en Buenos Aires, salvo su padre, James no encontró respaldo en amigos y otros familiares para oponerse al gobierno que no quería a la nueva familia en el archipiélago. A este quiebre con su lugar de origen, le siguió la de sus hijos, que empezaban a forjar su vida en el continente. Por lo tanto, James decide obtener el DNI argentino, esto lleva a airados reclamos de los isleños que lo acusan de traidor, pero aun así Peck concluye que la decisión tomada es acertada porque se hace en la búsqueda de una ciudadanía que le permita vivir en familia y en libertad.

El documental indaga en tono introspectivo sobre la identidad, los orígenes familiares y las raíces culturales en un trabajo personal de reconstrucción de la memoria y de una vida familiar en sociedad, que choca con el presente histórico de la administración colonial y sus autoritarismos.

El tercer y último protagonista de “Exilio de Malvinas” es Mike Bingham, biólogo marino que se radicó en Puerto Stanley a comienzos de 1993 para trabajar en la conservación de pingüinos. Fue contratado por la *Falklands Conservation*, una organización benéfica que declara que su misión es el cuidado de la vida silvestre y el medioambiente del archipiélago (Falklands Conservation, s.f).

El documental señala que en 1932 se realizó un censo que arrojó un total de 6 millones de pingüinos. Para 1984, un nuevo censo a cargo del British Antarctic Survey, institución estatal del Reino Unido, tuvo un número similar de animales existentes; sin

embargo, en los censos realizados por Bingham la cifra tuvo un número cercano al millón, esta notable disminución en el breve periodo de 12 años tiene una sola causa para el biólogo:

La industria pesquera consistente en una masiva e indiscriminada explotación que deja sin alimentos a los pingüinos, el gobierno de Malvinas se opuso a la publicación del informe, preocupado por la situación del ecosistema del archipiélago, Bingham consiguió fondos y exploró la vida de los pingüinos en los otros lugares donde viven: el sur de Argentina y Chile. Con esta nueva investigación descubrió que las poblaciones en estos lugares no disminuían, lo que daba cuenta de la particularidad de la situación en las costas de Malvinas. Bingham denunció que las autoridades no han respetado las medidas conservatorias acordadas por diferentes organizaciones mundiales que estudian el comportamiento de dichos ejemplares, en el sentido que los buques factoría de pesca deben concentrarse a 45 kilómetros de la costa donde se encuentra el hábitat de los pingüinos. Malvinas, dice el biólogo, es el único lugar del mundo donde se permite la pesca frente a las colonias de pingüinos. Con esta nueva información vuelve a plantear el caso de la depredación pesquera y sus consecuencias a las autoridades. Pero se encontró con que en los puestos administrativos del gobierno colonial se encuentran personas que también ocupan cargos en las empresas pesqueras y de explotación de hidrocarburos. Allí comienzan las amenazas. Desconocidos le dejaron un arma en su casa, lo despidieron de su trabajo como oficial de conservación de la *Falklands Conservation* al mismo tiempo que se le informó la decisión de dicho gobierno de quitarle el derecho de trabajar en las islas Malvinas. El argumento dado para tal medida fue "dañar la reputación del gobierno de las islas Malvinas y su manejo de la naturaleza". Ante tal decisión, Bingham apeló a la Corte Suprema del gobierno inglés quien dictaminó que el gobernador y los miembros del Consejo Directivo de las islas Malvinas habían realizado abusos de derechos humanos⁸.

⁸ El testificante ya había relatado su conflictiva experiencia con las autoridades malvinenses en "Malvinas, Tan lejos, tan cerca" (Jorge Lanata, 2007). En este documental se explicita un poco más la forma de gobierno de las Islas. El gobernador como virtual virrey designado por la Corona británica, donde el poder administrativo real reside en el Consejo integrado por ocho personas que a su vez forman parte de las empresas que operan en las islas. Al no haber partidos políticos, estos cargos de consejeros pueden llegar a durar décadas. Disponible en: https://youtu.be/iBNJxmt_Al0?si=b7EBkzG0Qw8lZeU_&t=574

Finalmente, tuvo que instalarse en la Argentina continental para seguir sus estudios sobre los pingüinos sin los claros peligros a su integridad física que encontró habitando en Stanley/ Puerto Argentino.

A modo de conclusión: El lugar donde encontrar la libertad.

Federico Palma reúne en estos tres caminos de experiencias de vida las formas en las cuales despliega su poder la colonización en los territorios y sobre los cuerpos. Alexander Betts, James Peck y Mike Bingham cuentan sus historias por separado, no aparecen juntos en pantalla. Aun así, son historias que comparten el exilio forzado por un gobierno colonial que no permite el más mínimo atisbo de alteridad.

Las obras de Peck se encuentran históricamente situadas en su vida personal, pero también en el contexto general de la guerra. Lo personal aparece fuertemente mezclado con la política colonial de la OTAN. Y desde allí nos permite reflexionar sobre los acontecimientos traumáticos de sus cuadros, estableciendo un nexo entre el artista, su contexto de producción y nuestra apropiación del pasado.

La presencia de los soldados argentinos en las calles de Malvinas conectó con la sensibilidad de James y a partir de allí plasmó en su vida el vínculo con la Argentina continental hasta llegar a tener una esposa nacida en Buenos Aires y entablar amistades con Miguel Savage, un veterano de guerra argentino. Una búsqueda similar de contacto con el continente se puede apreciar en Alejandro Betts. Ambos desde jóvenes notaron una constante en las palabras en el lenguaje cotidiano que incluyen modismos en español, idioma que también se enseñaba en las escuelas hasta 1982. El lenguaje como un territorio también en disputa es, en palabras del director, fruto de las prácticas coloniales de los administradores de las Islas.

A su modo estos tres exilios confluyen en una continuación a los temas que el director propone en la serie *Piratas*, indagar en el mestizaje, en los movimientos de los grupos humanos por la Patagonia. Las idas y vueltas de quienes persiguen diferentes tipos de ideales

que se contraponen a un poder colonial con claros intereses geopolíticos y comerciales⁹. Mike Bingham incluso tuvo que escapar de un poder económico que lo hostigó duramente por cuestionar de forma indirecta la industria pesquera y, como los pingüinos que estudia, encontró un lugar donde vivir en paz en el continente. Las palabras de cierre del audiovisual a cargo de Betts son de afirmación de la soberanía argentina a la vez que se denuncia el proyecto neocolonial británico para el Atlántico Sur¹⁰.

Como documental de memoria, la estructura de la presencia de los tres exiliados resulta vital en la validación de su lectura experiencial del pasado y para mostrar los procesos de evocación sobre los que se sostiene el archivo de fotografías que aportan los tres. Aunque la postura de Peck sobre su nacionalidad cambió, el filme es un documento histórico del momento en el que fue realizado. “Exilio de Malvinas” es una indagación en tiempo presente sobre la identidad, los orígenes familiares y las raíces culturales de las Islas. Los tres testimonios reflejan las consecuencias del accionar de una potencia económica y militar que usurpa territorio argentino.

Ficha técnica

Exilio de Malvinas (Argentina 2016, 66').

Director: Federico Palma

Producción: Salamanca Cine, INCAA.

Disponible en: <https://www.facebook.com/watch/?v=651336295467101>.

⁹ “Malvinas es de alguna forma un verdadero experimento sociológico, donde se pueden ver claramente las costuras del imperialismo clásico con el neoliberalismo postmoderno. Los 'kelpers' de la actualidad son netamente un producto de ese proceso. la voz del poder colonial en el territorio” <https://www.pucheronews.com/exilio-de-malvinas/> Consultado el 29/09/2023

¹⁰ Un texto muy interesante que explora la situación del archipiélago con relación al tema más importante para la metrópoli imperial: los beneficios económicos que estas le traen en proyección hacia el océano y la Antártida se pueden encontrar en: Fraga, J. A. (2017). Petróleo en Malvinas: ¿Cuestión de negocios o de soberanía? Colección, (2), 115–124. Recuperado a partir de <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/COLEC/article/view/556> Consultado el 12/09/2023

Referencias

- Falklands Conservation. (s.f). Vision and misión. <https://falklandsconservation.com/>
- Fraga, J. A. (2017). Petróleo en Malvinas: ¿Cuestión de negocios o de soberanía? *Revista Colección*, (2), 115–124. <https://revistas.uca.edu.ar/index.php/COLEC/article/view/556>
- Naciones Unidas (2017). *Thirt international decade for the eradication of colonialism*. https://www.un.org/dppa/decolonization/sites/www.un.org.dppa.decolonization/files/2017_6_dp_a_lejandro_betts.pdf
- Picco, E. (2020): Alejandro, El argentino de Malvinas. <https://revistaelsur.com.ar/nota/449/Alejandro-el-argentino-de-Malvinas>
- Velasco, J. (1977): *El "informe Shackleton" sobre las islas Malvinas*. *Revista de Política Internacional*. <https://www.cepc.gob.es/publicaciones/revistas/revista-de-politica-internacional/numero-153-septiembreoctubre-1977/el-informe-shackleton-sobre-las-islas-malvinas>
- Trejo, C. (2022): A 40 años de la Gesta del Atlántico Sur: hora de construir la Malvinidad. En VV.AA. *Malvinas : 40 años después*. Comp. María Angélica Vernet. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Unión Personal Civil de la Nación. <https://www.upcndigital.org/files/publicaciones/3/319-Malvinas40a%C3%B1osdespu%C3%A9s.pdf>.

Voces de Malvinas: soberanía territorial sostenida por voces femeninas en la narrativa teatral de Lucía Laragione (2022).

Voces de Malvinas: territorial sovereignty through female voices in Lucía Laragione's theatrical narrative (2022).



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.8.25a

Mora Hassid

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Nacional de Avellaneda
(ARGENTINA)

CE: morahassid@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-7360-1356>

Recepción: 04/09/2024 Revisión: 18/10/2024 Aprobación: 31/10/2024

Resumen.

La obra de teatro *Voces de Malvinas* (2022) escrita por Lucía Laragione y producida por la Compañía Teatral Las Republiquetas recupera las voces de quienes habitaron el archipiélago desde el siglo XVIII en adelante. Se trata de una obra de teatro musical que a través del montaje de voces que tiene lugar en escena, reconstruye la historia de Malvinas a partir de voces fundamentalmente femeninas. La escritura y la realización de la obra fueron impulsadas por dos convocatorias llevadas a cabo en 2021 y 2022 por dos organismos —el Teatro Nacional Cervantes y el Instituto Nacional del Teatro— dependientes del entonces Ministerio de Cultura de la Nación. El siguiente artículo analiza *Voces de Malvinas* desde una perspectiva de género y atendiendo al contexto político-memorial tanto de escritura de la obra como de expectación de la misma, signado, este último, por la re-emergencia de discursos negacionistas. El artículo sostiene que el gesto estético-político de la obra consiste en preguntarse por las mujeres y evidenciar su exclusión de la historia de Malvinas, en todas sus acepciones: la causa, las islas y la guerra.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Hassid, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Hassid, M. (2025). *Voces de Malvinas: soberanía territorial sostenida por voces femeninas en la narrativa teatral de Lucía Laragione* (2022). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 200-230.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.8.25a

Palabras clave: Guerra de Malvinas. Teatro independiente. Mujeres en Malvinas. Género.

Abstract:

The theater play *Voces de Malvinas* (2022) written by Lucía Laragione and produced by the theater company “Las Republiquetas” recovers the voices of those who lived in the islands from the XVIII century to the present days. It is a musical theater play that, through the montage of voices on stage, narrates the history of Malvinas through mainly female voices. The writing and production of the play were promoted by two calls for proposals carried out in 2021 and 2022 by two institutions –the Teatro Nacional Cervantes and the Instituto Nacional del Teatro– under the then Ministry of Culture of the Nation. The following article analyses *Voces de Malvinas* from a gender perspective and taking into account the political and memorial context of the writing of the play as well as the context in which spectators saw it. The context of expectation is characterized by the re-emergence of negationist discourses about the military dictatorship (1976-1983) in which the Malvinas War (1982) took place. The article argues that the aesthetic-political gesture of the work consists in questioning women and highlighting their exclusion from the history of Malvinas, in all its meanings: the cause, the islands and the war.

Keywords: Malvinas war. Independent theatre. Women in Malvinas. Gender.

Introducción.

A 40 años del conflicto bélico entre Argentina y Gran Bretaña librado en las Islas del Atlántico Sur, *Voces de Malvinas*, escrita por Lucía Laragione y dirigida por Francisco Clvit, es una obra de teatro musical que escenifica la diversidad de personas que habitaron las Islas Malvinas desde el siglo XVIII en adelante. A través del montaje de voces que tiene lugar en escena, la obra reconstruye la historia de Malvinas a partir de voces fundamentalmente femeninas. *Voces de Malvinas* recupera la voz de María Sáez de Vernet, quien vivió a en las islas junto al gobernador Luis Vernet antes de la usurpación inglesa; la voz de Cristina Verrier, la única mujer que participó del Operativo Cóndor en 1966; las voces de algunas de las enfermeras que participaron del conflicto bélico; y las voces de madres, hijas y hermanas de soldados que perdieron su vida en la guerra.

Este artículo¹ analiza *Voces de Malvinas*, desde una perspectiva de género con el objetivo de reflexionar acerca de las implicancias de la incorporación de las mujeres a la historia de la guerra de Malvinas. Para ello retomamos la perspectiva de la historiadora feminista Joan Scott (2008) quien postula al género como una categoría analítica. En sus palabras, la definición de género que propone consta de dos partes integradas: “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos, y el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (2008, p. 65). De acuerdo a este último elemento, el género es el campo primario –aunque no el único– por medio del que se articula el poder. Su comprensión del género como una categoría útil para el análisis histórico implica un corrimiento respecto de la mera incorporación de las mujeres a los estudios del pasado. En efecto, “‘la historia de ellas’ [...] admite que el género explica las diferentes historias de hombres y mujeres, pero no teoriza acerca de cómo el género opera históricamente” (Scott, 2008, p. 42). El postulado de Scott contribuye a devolverle un carácter político al término género, muchas veces empleado como sinónimo de “mujeres”, al definirlo en términos foucaultianos, como el conocimiento de la diferencia sexual

La operación analítica postulada por Scott se asimila a la sostenida por Walter Benjamin (1942) en su desarrollo sobre la historia. Como plantea el filósofo alemán en una de las frases más célebres de sus Tesis, la tarea del historiador/a consiste en “pasar por la historia el cepillo a contrapelo” (2010, p. 63). Esta escritura a contrapelo no implica realizar una contrahistoria, inversa a la hegemónica, dado que eso implicaría una simple inversión de un relato épico y progresivo por otro de las mismas características con vencedores contrarios. No se trata, en definitiva, de construir otra historia sino que la radicalidad de la concepción de Benjamin implica postular otro modo de hacer historia. La enmarañada tarea del historiador/a consiste en realizar una lectura, y sobre todo una escritura, en contra de la corriente. Rescatamos esta mirada sobre la dimensión política de la escritura para pensar

¹ Este artículo forma parte de una investigación más amplia, que se encuentra en curso, relativa a mi tesis de doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires acerca del teatro que tematiza la guerra de Malvinas

en una historia feminista en donde la recuperación de las mujeres no implique una mera incorporación de figuras olvidadas por la historia –a la manera de una simple inversión de las voces dominantes–, sino una trastocación de las formas en las que nos ha sido llegada esa historia.

Desde esta mirada y siguiendo a Scott, incorporar las voces de las mujeres –*herstory*– a la historia de la guerra de Malvinas –*history*– no supone una operación feminista. En cambio, la operación feminista que nos interesa rescatar consiste en evidenciar la exclusión las voces de las mujeres de la historia de la guerra de Malvinas. Sostenemos que la operación feminista de la obra de teatro aquí analizada consiste, entonces, en la mostración de la ausencia de las mujeres de la historia de Malvinas, más que en incorporación de su presencia.

Memorias en conflicto

Lucía Laragione comenzó a escribir *Voces de Malvinas* en 2021 (Laragione, 2021) a partir del Concurso de dramaturgia “Las mujeres y Malvinas” (2021) organizado por el Teatro Nacional Cervantes (TNC) junto con la Universidad de la Defensa Nacional (UNDEF). La convocatoria se realizó con el objetivo de que la obra ganadora sea incorporada a la programación del Cervantes del 2022, año en el que se conmemoraron 40 años del conflicto bélico. Si bien *Voces de Malvinas* no fue la obra ganadora de ese concurso, dicha convocatoria llevada a cabo por el TNC –dependiente del entonces Ministerio de Cultura de la Nación–, impulsó la escritura de la obra de Laragione así como también la de otros textos dramáticos. En 2022 *Voces de Malvinas* se presentó al Concurso Nacional de Obras de Teatro realizado por el Instituto Nacional del Teatro (INT) titulado “Malvinas Soberanía” en donde fue premiada. El concurso, impulsado por otro organismo dependiente del Ministerio de Cultura de la Nación, tuvo lugar en el marco del cuadragésimo aniversario de la guerra con el objetivo de “incentivar el estreno de producciones escénicas que fortalezcan nuestra soberanía sobre las Islas Malvinas e Islas del Atlántico Sur, en un sentido amplio” (*Malvinas nos une*, 2022, párr. 3).

La obra escrita por Laragione fue dirigida por Francisco Civit y llevada a escena por la compañía teatral Las Republiquetas que se dedica a hacer obras de teatro con un componente didáctico². Las obras de la compañía incorporan en la puesta en escena imágenes –impresas en afiches–, que los actores y actrices exhiben a los espectadores durante la obra y que sirven como soporte del relato. Asimismo, en la elaboración de sus obras, trabajan a partir de fuentes de época, tal como ocurre en la obra aquí analizada con el diario de María Sáez de Vernet, la esposa de Luis Vernet, quien fue gobernador de las islas entre 1829 y 1833.

En este trabajo analizamos la obra de teatro *Voces de Malvinas* atendiendo al vínculo entre el modo de narrar la Guerra de Malvinas y el contexto político-memorial en que el relato tiene lugar. Partimos de considerar que existe un vínculo no lineal, sino plagado de tensiones, entre, por un lado, los modos de narrar el pasado desde la estética –en este caso las artes escénicas– y, por el otro, el contexto político, social y cultural desde el cual se narra. En este sentido, destacamos tanto el contexto político-memorial en el que la escritura de la obra tiene lugar, como el contexto de exhibición y recepción de esta. Por un lado, se trata de un contexto memorial en el que la Cuestión Malvinas ocupa un importante lugar en el debate público en donde existen, por ejemplo, políticas públicas destinadas a recuperar la(s) memoria(s) de la guerra de Malvinas, como pueden ser leídas las convocatorias del INT y el TNC, ambos organismos dependientes del entonces Ministerio de Cultura, que impulsan la escritura de textos dramáticos sobre la guerra. Por otro lado, se trata de un contexto signado por la re-emergencia de discursos negacionistas respecto del accionar represivo de la última dictadura cívico-militar (1976-1983), durante la que transcurrió la guerra de Malvinas. Si bien Laragione escribió la obra durante 2021, su estreno tuvo lugar en 2023 y también se exhibió en 2024; un año electoral y el primer año de un nuevo mandato inédito en la Argentina que han suscitado fuertes debates públicos respecto del período dictatorial y sus sentidos para la sociedad. En efecto, se trata de uno de esos momentos en donde los conflictos acerca de cómo procesar el pasado represivo reciente se agudizan (Jelin, 2021).

² Sobre los objetivos de la Compañía teatral ver <https://republiquetas.com.ar/quienes-somos/>

Durante la campaña electoral, el candidato de la derecha y actual presidente, Javier Milei, reivindicó en más de una oportunidad la figura de Margaret Thatcher y negó el terrorismo de Estado al hablar de una guerra entre el Estado y el terrorismo, reavivando la llamada teoría de los dos demonios³. Asimismo, la actual vicepresidenta pertenece a la “familia militar” (Da Silva Catela en Noguera, 2019): su padre, Eduardo Villarruel, fue un militar del Ejército que participó del Operativo Independencia en Tucumán; estuvo en Campo de Mayo durante la dictadura militar (en donde funcionaron CCD); combatió en Malvinas en la Compañía Comando 602 liderada por Aldo Rico y se jactó públicamente de su participación en “la lucha contra la subversión” (CELS, 2024a). Su hija, Victoria Villarruel, lejos de pronunciarse críticamente respecto del accionar de su padre, no solo lo reivindicó en varias oportunidades, sino que ella misma tuvo vínculos con otros represores y participa activamente en organizaciones de “memoria completa” surgidas al calor de las políticas de memoria (2003-2015), entre ellas el Centro de Estudios Legales sobre el Terrorismo y sus Víctimas (CELTYV) fundado por ella misma en 2006 (Noguera, 2019)⁴. El contexto de exhibición de la obra aquí analizada constituye un momento de álgidos debates sobre el pasado reciente que evidencia aquello que quienes estudiamos la memoria social pronunciamos continuamente: que la memoria es un espacio de lucha política activa (Jelin, 2021)⁵. Se trata de un nuevo contexto memorial que reaviva interrogantes acerca del vínculo entre la Cuestión Malvinas y las Fuerzas Armadas y que vuelve a evidenciar a Malvinas como “una usina privilegiada de sentidos y disputas” (CELS, 2024b).

³ A su vez negó la existencia de 30.000 detenidos/as desaparecidos/as, número de víctimas sostenido históricamente por los organismos de derechos humanos. La cifra, elaborada a partir de la cantidad de denuncias, testimonios y documentación, representa un número abierto dado el pacto de silencio vigente por parte de quienes perpetraron los crímenes de Estado.

⁴ Noguera (2019) ubica como antecedente de las organizaciones de la “familia militar” surgidas al calor de las políticas públicas de memoria (2003-2015) a la organización “Familiares y Amigos de Muertos por la Subversión (FAMUS), fundada en 1984” (34).

⁵ Un claro ejemplo de estas disputas se materializó en el espacio público durante la campaña electoral cuando en septiembre de 2023 Villarruel organizó un acto en la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires en “homenaje a las víctimas del terrorismo”. Este acto fue repudiado por organizaciones de derechos humanos y organizaciones políticas y sociales que se movilizaron a la legislatura porteña que permaneció blindada por vallas y custodiada por la policía.

En efecto, desde la asunción de la fórmula Milei-Villarruel los actos negacionistas se han incrementado notablemente. Desde el inicio de la gestión de gobierno se empezaron a dismantlar los Equipos de Relevamiento y Análisis documental, un área dentro del Ministerio de Defensa encargada de abrir los archivos de las Fuerzas Armadas durante la dictadura. En el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur fue designado como director Esteban Vilgré La Madrid, un militar retirado que participó del conflicto bélico. Además, varias personas que reivindican la dictadura militar comenzaron a visitar la Ex Esma, espacio en el que funcionó uno de los Centros clandestinos de detención (CCD) más grandes del país y que desde hace 20 años funciona como sitio de memoria: en mayo de 2024, en el día de la Armada, un grupo de militares retirados que había realizado su formación en 1978 allí, realizó un acto reivindicatorio en la Ex Esma que incluyó cantos de festejo y tomarse fotos frente a uno de los aviones utilizados para “los vuelos de la muerte” recientemente repatriado y emplazado en el sitio de memoria; El 2 de abril Cecilia Pando, defensora de militares condenados por crímenes de lesa humanidad, visitó el Museo Malvinas ubicado dentro de la Ex Esma y días más tarde también lo hizo Aldo Rico junto a otros militares que participaron de la guerra de Malvinas⁶. Asimismo, en julio un grupo de legisladores/as de La libertad Avanza conformado por seis diputados organizó una visita a represores condenados por crímenes de lesa humanidad a la cárcel de Ezeiza⁷. A principios de agosto se eliminó por decreto la Unidad Especial de Investigación de la desaparición de niños como consecuencia del accionar del terrorismo de Estado (UEI) dependiente de la Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad (CoNadi), que busca a los niños y las niñas robados durante la dictadura (Bertoia, 2004) y a fines de agosto Villaurel, en el marco del Día Internacional de la Conmemoración a las Víctimas del Terrorismo, organizó un acto en el Senado de la nación en “homenaje a las víctimas del terrorismo”. Allí rindió homenaje a las

⁶ La visita tuvo lugar en el aniversario del llamado “levantamiento carapintada” del que Rico fue protagonista en Semana Santa de 1987. El alzamiento por parte de los militares ocurrió en el contexto en el que se estaban juzgando los crímenes de Estado.

⁷ Si bien la visita suscitó muchas críticas, los legisladores/as no recibieron sanciones y continuaron ocupando sus cargos de funcionarios públicos como representantes del pueblo en el Congreso.

víctimas de organizaciones armadas de la década del '70 y se mostró un video homenajeando a las víctimas de los atentados a la embajada de Israel (1992) y la AMIA (1994) en Argentina y las torres gemelas (2001) en Estados Unidos entre otros atentados, obviando a las miles de víctimas del terrorismo de estado. Si bien esta enumeración de acontecimientos no pretende ser exhaustiva, consideramos que ilustra un contexto signado por la proliferación de actos negacionistas realizados –y avalados– por parte de miembros de la actual gestión de gobierno.

Desde esta mirada, y atendiendo a estas consideraciones respecto del contexto tanto de escritura como de exhibición de la obra, nos proponemos indagar en las imágenes que la obra de teatro aquí analizada construye sobre la guerra de Malvinas a partir de la polifonía de voces que tiene lugar en escena. Para ello, retomamos la expresión “acto de imagen” del historiador alemán Horst Bredekamp –que remite al acto de habla de John L. Austin–, para pensar en la condición performativa no solo de los enunciados sino también de las imágenes. Comprendidas de este modo, las imágenes tienen la potencialidad activa de “crea[r] hechos, mientras instauran imágenes en el mundo” (2004, p. 1). Desde esta perspectiva, a partir del análisis de la obra de Lucía Laragione nos preguntamos qué voces de Malvinas emergen en el contexto del cuadragésimo aniversario de la guerra y qué lugar ocupan las voces de las mujeres allí.

Escucha activa

En ningún momento de la historia es posible encontrar una única memoria compartida por el conjunto de la sociedad. Lejos de ser algo clausurado, la memoria constituye un espacio de lucha política, en donde no existe una única memoria sino más bien memorias, en plural, en constante disputa (Jelin, 2021). Si bien existen momentos de mayor y menor consenso con respecto a la interpretación del pasado, “siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas y subterráneas en la resistencia, en el mundo privado, en las “catacumbas” (p. 28). Existen coyunturas favorables y desfavorables para que *memorias subterráneas*, que por muchos años permanecieron en el orden de lo no-dicho u olvidado,

sean recordadas y comiencen a ser enunciadas (Pollak, 2006). En lo que respecta a la Cuestión Malvinas, el contexto de revisión del pasado en clave memorial iniciado en 2004, constituyó un momento propicio para que memorias hasta entonces silenciadas sobre la guerra de Malvinas, salgan a la superficie. Los años 2007 y 2012 –en los que se conmemoraron 25 y 30 años de la guerra de Malvinas respectivamente–, fueron efemérides que funcionaron como fechas clave de activación de las memorias. En efecto, los aniversarios “son hitos o marcas, ocasiones en que las claves de lo que está ocurriendo en la subjetividad y en el plano simbólico se tornan más visibles, cuando las memorias de diferentes actores sociales se actualizan y se vuelven ‘presente’” (Jelin, 2021, p. 71)

En ese contexto memorial, emergieron memorias subterráneas de quienes vivieron el conflicto bélico y que, durante muchos años, permanecieron en el orden de lo “no dicho”. Victoria Álvarez (2020) retoma el concepto de Pollak –y la importancia que este le confiere a testimonio–, junto a la noción de Maurice Halbwachs, “marcos sociales de la memoria”, y propone denominar marcos sociales de escucha a “las posibilidades de testimoniar y, fundamentalmente, de ser escuchadas/os en ámbitos públicos en diferentes contextos históricos, sociales y políticos” (p. 15). Álvarez formula este concepto al analizar la experiencia concentracionaria en Argentina desde una perspectiva de género. La autora analiza cómo, a lo largo de los años, fueron variando las posibilidades de las mujeres de denunciar la violencia sexual que sufrieron durante su cautiverio. Álvarez postula que la posibilidad de poner en palabras la violencia sexual de la que fueron víctimas, no tiene que ver solamente con cuestiones subjetivas, sino también con los marcos sociales de escucha que fueron variando desde la posdictadura inmediata hasta la actualidad. La noción “marcos sociales de escucha” hace hincapié en la importancia que tiene la instancia de escucha para que los testimonios puedan tener lugar y evidencia que el testimonio, en definitiva, incluye a quien escucha. En efecto, la posibilidad de poner en palabras los recuerdos, se encuentra necesariamente vinculada a la de ser escuchado/a. Así como la figura del narrador de Benjamin (1936) precisa de la figura invisible de quien escucha, quien

da testimonio sobre un acontecimiento traumático, precisa de un marco social que haga posible esa escucha.

Desde esta mirada, nos interesa resaltar la emergencia de dos memorias subterráneas cuyos testimonios cobran visibilidad en la esfera pública. Se trata, por un lado, de las voces de quienes fueron víctimas de torturas y violaciones a los derechos humanos en la Guerra de Malvinas y, por el otro, de las voces de las mujeres que participaron del conflicto bélico. Inmediatamente después de finalizada la guerra, cuando los soldados regresaron al continente, existieron denuncias sobre torturas, abusos de autoridad y estaqueos sufridos en la guerra de Malvinas. Sin embargo, esas denuncias no se tradujeron a la justicia institucional sino hasta 25 años después (Perera y Laino, 2021). Recién en 2007 se inició una causa en el Juzgado Federal de Río Grande, en Tierra del Fuego, impulsada por agrupaciones de ex combatientes junto a Pablo Vassel, entonces Secretario de Derechos Humanos de la Provincia de Corrientes, quien fue el encargado de darle forma de denuncia penal a los testimonios (Perera, 2019).

En este contexto memorial, cobran visibilidad pública otras memorias subterráneas: las de las mujeres que participaron de la Guerra de Malvinas: enfermeras de las tres fuerzas, enfermeras civiles, aspirantes a enfermería, instrumentadoras quirúrgicas, radioperadoras, trabajadoras de terapia intensiva y radiotelegrafistas participaron del conflicto bélico entre Argentina y Gran Bretaña. Sin embargo, al regresar de la guerra –de los diferentes lugares a los que habían sido movilizadas– ninguna de ella contó lo que había vivido⁸. Estas “memorias silenciadas” –en términos de Peller y Sutton (2022)– comenzaron a ser enunciadas –y escuchadas– casi 30 años después del fin de la guerra. Sus voces empezaron a circular primero entre ellas; después en la esfera pública; y posteriormente en el ámbito de la justicia institucional.

⁸ Algunas de ellas relatan que les hicieron firmar un papel en el que se comprometían a no contar nada de lo sucedido (Pozzio, 2015, p. 143); en otros casos relatan haber sido amenazadas para guardar silencio y, en otros, les dieron la baja deshonrosa. Lo cierto es que en la mayoría de los casos no lo hablaron de que lo habían vivido durante décadas.

En el marco del trigésimo aniversario de la guerra, sus voces comenzaron a tomar visibilidad pública: en 2012 Norma Navarro, quien participó del conflicto bélico como instrumentadora en el Buque Hospital “Almirante Irizar” que se encontraba a metros de las Islas, brindó su testimonio en el Archivo Malvinas del Archivo Oral de Memoria Abierta y dos años más tarde lo hizo también en el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur; en 2014 Alicia Panero publicó el libro *Mujeres Invisibles* (Panero, 2014), en donde narra las experiencias de mujeres argentinas, isleñas y británicas durante la guerra; en 2017 Alicia Reynoso, enfermera militar de la Fuerza Aérea que se desempeñó en el hospital reubicable de Comodoro Rivadavia, narró su experiencia y la de sus compañeras en el libro *Crónicas de un olvido. Mujeres enfermeras en la guerra de Malvinas*. Ese mismo año, Sandra Solohaga publicó *Mujeres olvidadas de Malvinas* en donde narra la experiencia de las enfermeras civiles en el Hospital Naval de Puerto Belgrano en Punta Alta. El encuentro entre estas mujeres también posibilitó que sus testimonios se tradujeran en la justicia institucional: en 2014 dos de ellas iniciaron un juicio contra el Estado y en 2021 se sancionó el primer fallo, con perspectiva de género, que reconoce a Stella Morales y Alicia Reynoso como veteranas de guerra⁹ (Perera, 2023)¹⁰. Recientemente, Silvia Cordano y Beatriz Reynoso publicaron *Nuestras mujeres de Malvinas* (2024) un libro que recoge once entrevistas realizadas a diferentes mujeres cuyas vidas se vieron transformadas por la guerra de Malvinas y que cuenta con el prólogo de Geoffrey Cardozo, el oficial inglés que viajó a Malvinas una vez

⁹ Morales y Reynoso se desempeñaron como personal de Enfermería de la Fuerza Aérea en el Hospital Reubicable en Comodoro Rivadavia. El fallo con perspectiva de género amplía los horizontes del conflicto bélico tanto territoriales (motivo de tensiones también entre soldados varones) como en lo referido a las labores y sostiene que “pensar en un combate físico solamente, y excluir la labor de la enfermera no solo lleva a invisibilizar su contribución al esfuerzo bélico, sino que a su vez prolonga la pervivencia de estereotipos en la sociedad” (Fallo Judicial 06/05/2021).

¹⁰ En este contexto existieron otros reconocimientos por parte del Estado como el otorgado en 2012 por parte del Ministerio de Defensa y en 2014 por la Ministra de Gobierno de Buenos Aires en el Consejo Provincial de las Mujeres. De acuerdo con Pozzio (2015) estos reconocimientos de la participación de las mujeres en la guerra de Malvinas forman parte de una política de Defensa más amplia llevada a cabo en Argentina desde 2003 y vinculada, por un lado, con un control civil de lo militar y, por el otro, con una integración (impulsada por Nilda Garré a partir del 2005) de las mujeres a las Fuerzas Armadas.

que había finalizado la guerra y se encargó de recoger los cuerpos de los argentinos y darles sepultura. Volveremos sobre la figura del oficial inglés, Geoffrey Cardozo, más adelante en este artículo.

Desde que las memorias subterráneas de estas mujeres salieron a la superficie, sus testimonios empezaron a tener cada vez mayor visibilidad pública. Desde entonces, el 2 de abril, fecha en la que se conmemora la guerra de Malvinas, sus voces son cada vez más convocadas por diferentes medios de comunicación para dar testimonio de su experiencia. Hasta entonces, sus recuerdos habían sido “celosamente guardados en estructuras de comunicación informales” y habían pasado “desapercibidos por la sociedad en general” (Pollak, 2006, p. 24). La ruptura de los silencios obedece a diferentes factores y el contexto memorial antes mencionado y las efemérides constituyen momentos propicios para la revisión del pasado. Sin embargo, la irrupción de los testimonios de estas mujeres también responde a otro marco social de escucha, a saber: la re-emergencia de movimientos feministas en Argentina (Perera, 2023; Salerno, 2022a). La segunda década del milenio fue un momento clave en materia de movilizaciones populares por parte de diferentes movimientos feministas en el país. En 2015 fue la primera marcha convocada bajo la consigna “Ni una menos”, una movilización en contra de los femicidios que continúa vigente y que se replicó en otros países de la región; en 2017 fue el primer paro Internacional de mujeres; en 2018 se debatió por primera vez en el Congreso de la Nación la legalización de la interrupción voluntaria del embarazo y en 2020 se sancionó la ley que lo regula. Estos son solo algunos hitos de una revuelta feminista que posibilitó que estas y otras memorias silenciadas cobren la forma de testimonios tanto en el espacio público como en el ámbito de la justicia institucional¹¹. En efecto, como postulan Peller y Sutton, “el avance del movimiento feminista y de mujeres en la región [...] ha permitido ampliar los marcos

¹¹ Este marco social de escucha posibilitó que muchas mujeres que habían sufrido de violencia sexual, y cuyas memorias habían permanecido en el orden de lo no-dicho, se animaran a denunciarlo tanto en el ámbito público como en el institucional.

sociales de enunciación y la capacidad de escucha acerca de las experiencias de violencia, resistencia y supervivencia” (2022, p. 7).

Si bien en la actualidad sigue sin existir un registro oficial de la cantidad de mujeres que participaron del conflicto del Atlántico Sur, sabemos que la mayoría de ellas participó de la contienda en el continente. Aunque, como postula Salerno (2022b), sus experiencias tienden a ser homogeneizadas, sus vivencias tanto en la guerra, como en la posguerra son disímiles entre sí. En efecto, algunas de ellas formaban parte de las Fuerzas Armadas Argentinas antes del conflicto bélico, otras eran militares y la mayoría eran civiles; participaron de diferentes “teatros de operaciones” y sus reconocimientos fueron y continúan siendo distintos¹². Sin embargo, comparten que su experiencia, por muchos años, quedó excluida de la historia oficial del conflicto del Atlántico Sur, término con el que consideran que debe ser nombrada la guerra de Malvinas por no haber transcurrido únicamente en el territorio insular¹³.

Además, a diferencia de lo que ocurrió con los soldados varones, quienes desde un comienzo se agruparon en asociaciones, las mujeres que participaron del conflicto bélico empezaron a hablar entre ellas recién casi tres décadas después. Esto nos permite reflexionar acerca del carácter de la experiencia que, siguiendo a Scott (1999), no es externa al lenguaje, sino que tiene una naturaleza discursiva. En sus palabras, “no son los individuos los que tienen experiencia, sino los sujetos los que son constituidos a través de la experiencia” (1999, p. 3). Esta perspectiva permite desesencializar la noción de experiencia e introduce la posibilidad de historizar tanto la experiencia como las identidades que produce (Scott, 1999). Dicha mirada resulta sumamente productiva para reflexionar acerca de cómo estos grupos de mujeres construyeron sus identidades como “mujeres de Malvinas” 30 años después del conflicto bélico, cuando aquello que vivieron adquirió

¹² Salerno (2022a) destaca la imprecisión del número exacto de participantes y afirma que “existen al menos 94 mujeres que participaron del conflicto, cumpliendo distintos roles, desde distintos lugares y en distintas fuerzas de las Fuerzas Armadas de Argentina” (p. 47).

¹³ En este artículo usaremos indistintamente ambos términos dada la condición polisémica del sintagma “Malvinas” y dado el empleo del término “guerra de Malvinas” por parte de los ex combatientes varones.

carácter discursivo constituyéndose en experiencia. Siguiendo a Scott, “lo que cuenta como experiencia no es ni autoevidente ni directo: es siempre conflictivo, siempre, por lo tanto, político” (1999, p. 9). Esta mirada nos permite, como propone Scott, atender al proceso de producción de las identidades de estas mujeres que, como vimos, no es un proceso ajeno al contexto en el que se producen.

La ruptura de sus silencios puso en tensión no solo la historia oficial sobre la guerra de Malvinas –de la que no formaba parte ninguna mujer–, sino también una “fantasía patriarcal” en donde solo los hombres que participaron de la guerra son recordados (Ehrmantraut, 2022). Sus memorias, inclusive, pusieron en jaque la temporalidad de la guerra: para quienes se encontraban ejerciendo tareas de cuidado –labores históricamente feminizadas– la guerra no terminó el 14 de junio. Como postula Perera, el “reconocimiento y atención a la presencia de las mujeres y su hacer en la experiencia bélica nos invita a reconstruir la territorialidad de la guerra y a ensanchar los límites geográficos de la contienda de 1982” (2023, p. 3). La incorporación de sus memorias a la historia pone en tensión el relato que sostiene que la guerra duró 74 días, número repetido numerosas veces –me incluyo– por quienes estudiamos la guerra de Malvinas. La exclusión de las mujeres de la historia de la guerra de Malvinas, siguiendo a Ehrmantraut, “está destinada a naturalizar la superioridad de la masculinidad hegemónica o ideal [...] y reforzar un binario de divisiones tajantes en donde la distribución del espacio afirma que los hombres ocupan ciertos lugares y las mujeres otros” (2022, p. 92). Esta exclusión de las mujeres que participaron activamente del conflicto bélico es necesaria, ya que su presencia pone en evidencia que la guerra, como espacio exclusivo de hombres, es solamente un mito.

La obra de teatro *Voces de Malvinas* se hace eco de la irrupción de las memorias subterráneas tanto de los soldados que fueron torturados en la guerra, como de las mujeres que participaron del conflicto bélico¹⁴. La obra recupera esas memorias que, parafraseando a Jelin, permanecieron en el mundo privado de las *catacumbas*, pero, sobre todo, recupera

¹⁴ Si bien la obra menciona las torturas a los soldados en Malvinas a través de una canción, estas memorias no son centrales en el relato.

las figuras de otras mujeres olvidadas por la historia. Sostenemos que el gesto estético-político de la obra consiste en preguntarse por las mujeres y, al hacerlo, evidenciar su exclusión de la historia de Malvinas.

La pregunta por las mujeres

A través del montaje de voces que tiene lugar en escena, *Voces de Malvinas* construye un relato de soberanía nacional sostenido fundamentalmente por voces femeninas. La obra se hace cargo de la condición polisémica de la palabra Malvinas (Guber, 2001; Lorenz, 2022) que, desde 1982 en adelante, refiere tanto a la causa de soberanía territorial, a la guerra, como a las islas mismas. En efecto, las voces de Malvinas que la obra escenifica no se circunscriben al conflicto bélico sino que lo exceden.

La obra de teatro transcurre en un espacio despojado de huellas spatiotemporales: la escenografía está compuesta únicamente por un gran perchero del que cuelgan ropas de diferentes épocas que funciona como una máquina del tiempo. Las protagonistas de la obra, tres mujeres de diferentes edades, a través de sus propias voces, traen a escena las voces de mujeres –y también hombres–, que transitaron el suelo de las islas Malvinas a lo largo de la historia. Las protagonistas cantan canciones escritas por la dramaturga; se visten con trajes de época para interpretar a los/as protagonistas de la historia; cantan un jingle publicitario y leen fragmentos de cartas escritas por los soldados durante la guerra. Durante la obra, las actrices se dirigen a los espectadores y les exhiben imágenes –afiches impresos en tamaño A3– de lo que van mencionando como si fuera una clase. Se sirven del soporte de las imágenes para presentar, por ejemplo, a Antoine de Bougainville, quien nombró a las islas “Malouines” en el siglo XVIII; a Luis Vernet, quien fue designado en 1829 como comandante Político y Militar; o a Antonio “El gaucho” Rivero, quien encabezó una rebelión en 1833 contra los ingleses. Las imágenes que exhiben al público cumplen una función didáctica al mismo tiempo que encierran momentos de humor, tales como cuando al nombrar la Goleta Clio –la embarcación con la que desembarcaron las tropas inglesas en 1833–, muestran la fotografía de un auto Renault-Clio. A lo largo de la obra, las tres actrices,

prestan su voz para interpretar diferentes personajes históricos. Sin embargo, la única voz a la que no le prestan el cuerpo es a la de Galtieri, cuya voz, extraída del archivo de sus discursos, se oye por altoparlante en dos oportunidades: el 10 de abril de 1982, ante una multitud entusiasmada en Plaza de Mayo, y el 15 de junio, cuando anuncia el cese al fuego en las islas Malvinas.

La obra de teatro comienza con las tres protagonistas tocando instrumentos y cantando una canción escrita por Laragione. Desde el comienzo de la obra, a través de la canción, aparece la voz de una mujer que canta: “Amor, mi pena no tiene fin / Yo te esperaba y no volviste / Fue de un mortero, tiro certero / Y te perdí, y te perdí”. Esta es la voz de una de las mujeres que la obra trae a escena; la de alguien que perdió a un ser amado en la guerra, una voz que ya aparece representada en otras obras de teatro anteriores y que podemos inscribir como parte de una figura filial que vuelve a aparecer en la obra a partir de las voces de madres hijas y hermanas de soldados caídos en la guerra. Estas voces pueden considerarse como parte de un tópico común –un tópico filial–, a la manera en que Ricardo Dubatti (2022) al analizar el teatro sobre la guerra de Malvinas, siguiendo a Humberto Eco, distingue *tópicos*, entendidos como “piezas cruciales que permiten estudiar de forma transversal los distintos usos de imágenes comunes” (p. 16). Si bien Dubatti no reconoce como tópico a la figura filial, esta puede asemejarse con el *tópico* de la madre protectora reconocida por el autor.

Sin embargo, una de las principales voces que la obra recupera es una voz inédita, no solo para el teatro sobre Malvinas, sino que también resulta novedosa para la mayor parte de los espectadores. Se trata de la voz de María Sáez de Vernet, quien vivió en las islas Malvinas junto a su familia antes de la usurpación inglesa en 1833. La dramaturga de la obra, Lucía Laragione, recupera el diario que María Sáez de Vernet escribió durante seis meses –entre el 15 de julio y el 22 de diciembre de 1829– mientras vivió en las islas cuando su marido, Luis Vernet, fue designado comandante político y militar¹⁵.

¹⁵ Vernet fue designado comandante político y militar en 1829 pero sus vínculos comerciales con las Islas se remontan a 1820 cuando éste recibe como pago de una deuda la concesión de permisos de

La primera edición del diario de María Sáez de Vernet que se conoce es *Las Malvinas por dos mujeres* de la periodista mexicana Teresa Tallien, publicado en 1956 por Editorial Meridiano. Posteriormente, en 1989 Ediciones Puerto Luis publicó *María Sáez de Vernet. Cronista de Nuestra Soberanía en Malvinas* (edición bilingüe español-inglés). Esta edición fue reeditada en 2016 por Juan Terranova junto a un prólogo escrito por él por la Editorial Punto de Encuentro. En 2020 la editorial EME también publicó el diario de María Vernet en el libro *Malvinas, mi casa*, junto a Apostillas escritas por Marcelo Vernet, el nieto del nieto de María Sáez de Vernet¹⁶. Esta edición, junto a la investigación hecha por Marcelo Vernet, fue el libro a través del que Laragione accedió al diario que María Sáez de Vernet escribió mientras vivió en las islas. Durante su estadía, y mientras escribió el diario, estaba embarazada de su cuarta hija, Matilde, a quien también se la llamaba Malvina, quien firmaba cartas con ese nombre (Terranova, 2016) y quien se cree que fue “la primera mujer que nació en las islas bajo bandera argentina” en febrero de 1930 (Terranova, 2016, p. 21)¹⁷.

El diario de María Sáez de Vernet constituye una fuente de época que da cuenta de cómo vivían los colonos en las islas en la primera mitad del siglo XIX; de la flora y la fauna del archipiélago; del clima –al que le dedica gran parte de su escritura–; de acontecimientos históricos como el día en el que se toma posesión de las Islas y se enarbola la Bandera Nacional, pero, también, de la diversidad de voces que habitaron las islas. En efecto, su escritura, que relata situaciones de la vida cotidiana en las islas, da cuenta de la convivencia entre alemanes, criollos, negros e ingleses: “algunos alemanes han ido a la pesca de lobos,

caza, encierro y cría de varias leguas. En 1826 los hermanos Luis y Emilio Vernet viajan a las Islas junto a Loreto Sáez, el hermano de María Sáez, en donde realizan un reconocimiento del territorio convirtiéndose en cartógrafos de este y comienzan a construir Puerto Luis (Gutierrez, 2002). En 1828 Luis Vernet firma un acuerdo con el gobernador de Buenos Aires para fundar allí un poblado. Emilio Vernet permanece en las islas y escribe un diario entre 1828 y 1831. El mismo fue recientemente publicado por el Museo Malvinas y por el Archivo General de la Nación y, como el de María Sáez, constituye una valiosa fuente de época.

¹⁶ Marcelo Vernet falleció antes de finalizar el libro que finalmente fue publicado por su hija Clara Vernet junto a Uriel Erlich.

¹⁷ Actualmente el diario original se encuentra alojado en el Archivo General de la Nación en el Fondo Documental Luis Vernet.

bailaron los negros en la tarde como de costumbre todos los domingos” (Sáez, 2016, p. 42); “han ido los alemanes a Long Island en busca de costillas de ballenas para hacer palenque para atar las vacas” (p. 42); “una mujer inglesa que fue a Statenland con su marido nos pide el quedarse aquí hasta la vuelta del Bergantín en donde piensa seguir para Buenos Aires” (p. 50); “a las cinco de la mañana murió uno de nuestros criados ladinos padecía de gota, ha sido sentido por todos y más por sus paisanos” (p.54).

En la obra, una de las actrices saca un vestido con el miriñaque característico del siglo XIX del perchero, se lo pasa a la segunda y la tercera le dice que no olvide ponerse la mantilla porque en julio hace mucho frío en Malvinas. Las compañeras de la primera la ayudan a cambiarse mientras ésta interpreta a María Sáez de Vernet trayendo a escena fragmentos del diario que escribió estando en las islas. Sus compañeras la presentan ante los espectadores:

- Una: Señoras y señores: ¡con ustedes María Sáez de Vernet!
- Dos: Veintinueve años, tres criaturas y otra en la panza. Acompaña a su marido que va a fundar una colonia en Malvinas! (p.54)

La obra de teatro escrita por Laragione recupera la voz de María Sáez de Vernet y, a través de ella, las de otras mujeres que habitaron las islas. En efecto, el interés de Laragione en su diario radica allí:

[...] lo que ella muestra, digamos, no es solo lo que ella escribe –que por otro lado es muy poco–, pero si habla de las mujeres de los colonos, de las esclavas, de las africanas; entonces había muchas más mujeres involucradas y, como siempre, invisibilizadas” (Comunicación personal. 30 de enero, 2024).

Los fragmentos del diario de María Sáez de Vernet que aparecen en la obra contribuyen a construir una imagen de las islas Malvinas habitadas por voces multilingües que da cuenta de la cantidad de personas de diferentes orígenes que la habitaban, de la organización interna de las islas y de las actividades comerciales que realizaban previas al arribo de los ingleses en 1833.

Efectivamente el archipiélago es objeto de disputas desde el siglo XVIII en adelante. Desde su “descubrimiento” en el siglo XV perteneció a la Corona Española¹⁸ –que ejerció la soberanía del territorio administrado desde Virreinato del Río de la Plata– y, luego de la independencia, fue heredado primero a las provincias Unidas del Río de la Plata y, después, al estado argentino a través de la ocupación efectiva y el principio *uti possidetis iuris* que daba derecho a heredar el territorio. Sin embargo, en el siglo XVIII fue objeto de interés tanto para Gran Bretaña como para Francia por encontrarse en un lugar estratégico, próximo al estrecho de Magallanes. En efecto existieron asentamientos ingleses y franceses que, en ambos casos, fueron reclamados por la Corona española y, luego de negociaciones diplomáticas, desarmados. En 1764 el marinero francés Louis-Antoine de Bougainville fundó en la Isla Soledad una colonia que llamó “Iles Malouines” –y de allí proviene su actual nominación– y al año siguiente, en 1765, llegó una expedición británica que se asentó de forma clandestina en el archipiélago en donde levantaron un fuerte y llamaron “Port Egmont” al puerto. En ambos casos los territorios fueron restituidos a la corona española, en 1771 en el caso francés, y en 1774 en el británico (Carassai, 2022).

En esa polifonía de voces que habitaron las islas y que la obra construye, las mujeres ocupan un lugar central. En la obra, María Sáez de Vernet, enuncia:

Eran las mujeres de los colonos: inglesas y alemanas. Estaban también las indias acriolladas, compañeras de los peones, y las que menos, menos tenían de todas nosotras: las esclavas negras. Me inquietaba y me fascinaba verlas bailar los domingos, día de descanso. [...] No eran los mismos cuerpos que durante la semana cuidaban de los niños, lavaban la ropa en los arroyos, hacían las velas con las que iluminábamos la casa. Recuerdo ciertos nombres: Antonia, Francisca, Julia, Gregoria [...] Algunas fueron enterradas en las Islas [...] (Sáez, 2016, p. 42)

¹⁸ La soberanía de la Corona española sobre el territorio está sustentada en las Bulas Alejandrinas (1493) y el Tratado de Tordesillas (1494) que establecen el derecho de colonizar y administrar la tierra conquistada (Dubatti, 2022).

La obra reconstruye un relato de soberanía nacional sostenido por voces femeninas a lo largo de la historia. En efecto, el interrogante que hace avanzar la obra gira en torno a las mujeres en las islas. Esa pregunta, por momentos, se vuelve explícita cuando las protagonistas se preguntan: “¿Y después? ¿qué pasa después? / y luego ¿qué? / ¿Y las otras mujeres?”¹⁹ (Sáez, 2016, p. 42). En esa pregunta que hace avanzar la obra, y la narración de la historia, descansa el gesto estético-político de *Voces de Malvinas*. La pregunta por las mujeres es la pregunta por la omisión de las mujeres *de Malvinas*: de la causa; la guerra; y las islas. Sostenemos que el gesto estético-político de la obra consiste en narrar Malvinas, en todas las acepciones antes consideradas, a partir de voces femeninas. Este interrogante en torno a “las mujeres de Malvinas” hace que la obra recupere la historia de otras mujeres poco recordadas como Cristina Verrier, quien participó del Operativo Cóndor en 1966; las enfermeras de comodoro Rivadavia; y las madres, hijas y hermanas de excombatientes que luego de más de 30 años de finalizada la guerra supieron dónde estaban enterrados sus familiares.

Los acontecimientos históricos que *Voces de Malvinas* recupera tienen en común no solo la presencia de las mujeres en las islas sino también la presencia de la bandera argentina allí. En 1966, durante la dictadura de Onganía, “un grupo de muchachos peronistas”, como aparecen mencionados en la obra, desvió un avión de Aerolíneas Argentinas que se dirigía desde Buenos Aires a Río Gallegos hacia las Islas Malvinas. El operativo fue encabezado por un grupo de militantes de la juventud peronista entre los que estaba Cristina Verrier, la única mujer del grupo. Al aterrizar, rebautizaron Puerto Stanley como Puerto Rivero, en honor al Gaucho Rivero, e izaron siete banderas argentinas que permanecieron izadas durante 36 horas, hasta que los jóvenes fueron apresados. Mientras Lucía Laragione escribía *Voces de Malvinas* supo que, en ese momento, Cristina Verrier –quien también era dramaturga– estaba viva y quiso entrevistarla. Sin embargo, ella no

¹⁹ Las cursivas son propias.

quiso hablar del Operativo Cóndor tal como no lo había hecho hasta entonces²⁰. El silencio de Verrier y su negativa a dar testimonio nos permite pensar en la existencia de mujeres que, como ella, por diferentes motivos han decidido no hablar. En efecto, la obra deja entrever la existencia de otras mujeres de Malvinas que desconocemos:

-Dos: Es verdad que María Sáez de Vernet no fue la primera mujer, pero sí la primera en escribir un diario de sus días en Malvinas.

-Una: Si hubo otra que escribió, no lo sabemos. (Sáez, 2016, p. 42)

La obra recupera voces de las que podemos llamar mujeres de Malvinas, pero deja en claro que se trata de algunas de ellas. Sus voces cumplen en la obra una función metonímica: la voz de la amante que canta al comienzo es solo una de las mujeres que perdió a su pareja en la guerra; la voz de María Sáez de Vernet nos permite a pensar en las otras mujeres que vivieron en las islas antes de la usurpación inglesa en el siglo XIX; la ausencia del testimonio de Verrier nos permite pensar en el silencio de otras mujeres; las voces de un grupo de enfermeras nos invita pensar en las otras enfermeras que participaron de la guerra; y las voces de las madres, hijas y hermanas que aparecen en la obra son solo algunas de las que, sabemos, existen.

Las voces de las mujeres que aparecen escenificadas en la obra cumplen, entonces, una función metonímica en tanto no reemplaza al conjunto de mujeres existentes, sino que operan con estas por contigüidad. La metonimia, en tanto figura retórica, consiste en aludir a un término a partir de mencionar una parte o característica de él. Metáfora y metonimia

²⁰ Cristina Verrier conservó las banderas enarboladas en las islas y en 2012 le escribió una carta a la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner pidiéndole que se encargue de custodiarlas y le solicitó que una de las banderas estuviera en La Virgen de Itatí, en Corrientes, y otra en el Mausoleo de Nestor Kirchner en Río Gallegos. Luego de una reunión entre ambas, Cristina Fernández de Kirchner anunció ese encuentro en un acto de homenaje al Gaucho Rivero –en el que Verrier prefirió no estar presente– en agosto de 2012, y allí indicó donde se dispuso que estarían el resto de las banderas: en la Basílica de Luján; el Patio Malvinas Argentinas de la Casa Rosada; el Museo Malvinas e islas del Atlántico Sur (que todavía no se había inaugurado); en el Museo del Bicentenario y en el Congreso de la Nación. (Ver el discurso de la entonces presidenta en: <https://www.caserosada.gob.ar/informacion/archivo/26050-acto-de-homenaje-al-gaucho-rivero-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion>).

son dos figuras del lenguaje sobre las que, desde Jakobson (1967) en adelante, se ha teorizado dado que implican, de acuerdo con el lingüista ruso, dos modos de producción de sentido²¹. La metáfora opera por sustitución, mientras que la metonimia opera por contigüidad. Esta noción, tomada de la lingüística, nos sirve pensar en la función que cumplen las voces de las mujeres en la obra, no sólo en términos semióticos, sino también para reflexionar acerca de la figura, ya aludida en este artículo, del testimonio. Jelin (2021) recupera la distinción entre la metáfora y la metonimia para reflexionar acerca de las consecuencias políticas que una figura y la otra implican en el discurso de quien testimonia. Siguiéndola, la metáfora es la figura que prevalece en la autobiografía y “presupone la identidad-por-sustitución” (p. 110) en donde el yo, se funde en un “nosotros”, es decir que allí existe una identificación absoluta. La metonimia, en cambio, implica un “movimiento lateral de identificación-a-través-de-la-relación, que reconoce diferencias posibles entre ‘nosotros’ como componentes de un todo sin centro” (p. 110). El efecto que produce esta figura sobre el lector no es la identificación inmediata o plena con quien habla, sino una invitación “a estar con quien habla antes que a ser ella” (p. 110).

Estas implicancias del uso de la metonimia nos permiten complejizar los efectos que tienen de las voces de las mujeres de Malvinas en la obra. Como postulamos, sus voces operan por contigüidad, no por sustitución. Esto implica que las voces de las mujeres que aparecen en escena no sustituyen a la totalidad de voces existentes sino que, como ocurre con el signo metonímico, “se produce junto a lo que genera, se realiza en presencia, es un desplazamiento respecto de algo inmediato que simultáneamente permanece ahí” (Drucaroff, 2015, p. 158). En el caso de las enfermeras que participaron de la guerra de Malvinas, estas aparecen representadas en la obra a partir de una canción que cantan las tres actrices al unísono:

²¹ Esta distinción fue retomada primero por Lacan y posteriormente por teóricas feministas como Luisa Muraro quien sostiene que metáfora y metonimia suponen dos modos de producción de sentido que están en tensión, en conflicto, y “politiza la oposición metáfora-metonimia, la lee con relación a la opresión de género” (Drucaroff, 2015, p. 162).

[...] Soldadito soldadito / Nosotras, las enfermeras, / Las que estuvimos ahí / Tan inocentes y jóvenes / Como eras vos soldadito / Nosotras las enfermeras / Escondíamos las lágrimas / Nos hacíamos las fuertes / Para brindarte consuelo / de la madre que vos pedías. / Te moriste en los brazos / Soldadito soldadito / No hay día que no recuerde / Tu voz clamando “mamá”. / No hay día que no recuerde / Tu voz clamando “mamá”. (p. 158).

Si bien en el texto dramático preescénico no hay referencias a la pertenencia de estas enfermeras, en el texto escénico, en cambio, una de ellas menciona la participación de las enfermeras de Comodoro Rivadavia como veteranas de guerra. Se trata de las 14 enfermeras de la Fuerza Aérea que trabajaron en el Hospital Reubicable de Comodoro Rivadavia, en Chubut, durante la guerra de Malvinas²². Si bien en el texto escénico no se aclara que ellas no fueron las únicas mujeres –ni las únicas enfermeras– que participaron de la guerra, su mención en la obra, al estar inscripta en un relato de mujeres de Malvinas más amplio, no obtura la existencia de otras que, como ellas, participaron activamente del conflicto bélico.

Paula Salerno (2022a), al estudiar los discursos sociales sobre la participación de las mujeres en la guerra de Malvinas, postula que existe una tensión entre una memoria laudatoria y una combativa. La primera se presenta como clausurada en tanto alude a discursos que exaltan el heroísmo y el reconocimiento y presentan al olvido como algo superado. La segunda, en cambio, se presenta como combativa en tanto el olvido aparece como algo no superado y alude a las demandas actuales por parte de diferentes grupos. Siguiéndola, consideramos que la representación que *Voces de Malvinas* hace de las enfermeras de Comodoro Rivadavia se inscribe en esta última memoria combativa dado que su experiencia es rescatada como una más entre otras de mujeres de Malvinas. Como esas, las voces de las enfermeras de Comodoro Rivadavia cumplen en la obra una función

²² Su historia aparece documentada en el film *Nosotras también estuvimos* (2021) de Federico Strifezzo y sus testimonios han cobrado visibilidad pública en los últimos aniversarios del conflicto bélico.

metonímica y, como tal, más que clausurar la existencia de otras voces, abre una pregunta en torno a la experiencia de otras mujeres aún no reconocidas por la historia.

El otro acontecimiento histórico que la obra escenifica, en el que podemos considerar que coinciden las mujeres y la bandera argentina en las islas, tiene que ver con el trabajo de identificación de los cuerpos enterrados en el cementerio de Darwin. En la obra, las actrices miran al público y narran la historia del Cementerio construido por Geoffrey Cardozo cuando finalizó la guerra, pero del que recién supimos de su existencia en Argentina en 2008:

-Una: El inglés recogió los cuerpos insepultos esparcidos por toda la Isla, exhumó cadáveres y rastreó pruebas de identidad. La mayoría de nuestros soldaditos no tenía placas identificatorias.

-Dos: Cardozo revisó bolsillos, buscó en los uniformes documentos, cartas, algo que le diera un indicio de quiénes eran esos muertos. (Sáez, 2016, p. 42).

Efectivamente Cardozo encontró 230 cuerpos en las islas, 122 de ellos sin identificación. La obra escenifica el recorrido que comenzó en 2008, impulsado por una asociación de excombatientes, que implicó no solo la exhumación e identificación de esos cuerpos –llevada a cabo por el Equipo Argentino de Antropología Forense–, sino también la búsqueda de los familiares de los soldados a lo largo del país junto con su consentimiento para que la tarea pueda llevarse a cabo.²³ Las tensiones entre diferentes grupos de familiares –vinculados a diferentes asociaciones de ex combatientes– se centraban, como postula Leila Guerriero (2021) en un asunto semántico. Algunos de ellos temían que la exhumación de los cuerpos implicara traerlos al continente, y así fue como “el destino de cientos de cadáveres quedó reducido a un asunto semántico: no se repatria lo que está en suelo propio” (p. 11). La obra repone parte de las tensiones que implicó la búsqueda de

²³ El Plan de Proyecto Humanitario es un acuerdo entre Argentina, Gran Bretaña y la Cruz Roja Internacional. Hasta el momento llevan identificados 121 soldados. Sus nombres fueron esculpidos en las lápidas del Cementerio de Darwin en donde antes decía “Soldado Argentino sólo conocido por Dios”.

familiares y sus autorizaciones a partir de las voces filiales de madres, hijas y hermanas de caídos en Malvinas:

- Ahora sé dónde descansa mi hijo. Ahora también yo puedo descansar.
- Mi papá se perdió en el mar. El océano es su tumba. Me queda su voz en un mensajito que dejó en un grabador casi de juguete.
- Me dieron una foto de la dentadura y una medalla de plata que llevaba colgada al cuello.
- No pude traerme unas piedritas que había recogido en el cementerio. Me las sacaron en el aeropuerto. (Sáez, 2016).

Los viajes de familiares a las islas, realizados en el marco del Plan de Proyecto Humanitario, pueden pensarse como una instancia más en donde las mujeres; esta vez madres hijas y hermanas de excombatientes, pisan el suelo Malvinense. A su vez, la presencia de la Virgen de Luján en el Cementerio de Darwin implica para muchos de los familiares también una presencia de la bandera argentina allí.

Hacia el final de la obra, las madres, hijas y hermanas, interpretadas por las tres actrices, toman cartas de los bolsillos de las ropas que cuelgan del perchero y leen en voz alta fragmentos de las cartas enviadas por los soldados a sus familiares durante la guerra.

- Tres: “Cuando pisé Malvinas, un viento helado me partió el pecho” eso escribió mi hijo en la primera carta. Tuve un mal presentimiento.
- Dos: “Tenemos hambre. Los alimentos no llegan donde estamos, pero podemos carnear alguna oveja”, escribió en la última carta. (Sáez, 2016).

Las actrices sacan las cartas escritas por los soldados de los bolsillos, las leen y luego las tiran al piso. El escenario termina repleto de los papeles que las actrices fueron arrojando durante la función: las imágenes que fueron exhibiendo a los espectadores (el retrato de Luis Vernet; el de María Sáez de Vernet; un dibujo de la goleta Clio; una foto de la bandera argentina; fragmentos del diario de Maria Sáez de Vernet, entre otros) y de las cartas escritas por los soldados durante la guerra. Hacia el final de la obra, las tres actrices, paradas

sobre fragmentos de la historia de Malvinas desparramados por el escenario, cantan juntas un fragmento de la marcha de Malvinas²⁴:

Las Malvinas, argentinas clama el viento y ruge el mar
Ni de aquellos horizontes nuestra enseña han de arrancar
Pues su blanco está en los montes y en su azul se tiñe el mar.
Quien nos habla aquí de *olvido*, de *renuncia*, de *perdón*²⁵

Luego de esta estrofa, la música y las luces se apagan abruptamente y la obra finaliza. Esta decisión escénica –incorporada a la obra con posterioridad—²⁶ convierte a ese fragmento de la canción escrita en 1940 en una pregunta dirigida hacia los espectadores en 2023 y 2024, un año electoral y el primer año de un nuevo mandato inédito en la Argentina respectivamente. La pregunta *¿quién nos habla aquí de olvido, de renuncia, de perdón?* resuena en los espectadores en el marco de un contexto memorial signado tanto por la reemergencia de discursos negacionistas sobre el terrorismo de estado como por gestos de apoyo por parte del gobierno nacional hacia Gran Bretaña. Los términos *renuncia*, *olvido* y *perdón* presentes en la estrofa de la marcha de Malvinas, con la que la obra finaliza, aparecen casi como la contracara de los reclamos sostenidos por los organismos de derechos humanos.

A modo de conclusión

Voces de Malvinas fue escrita en un contexto memorial en el que la Cuestión Malvinas ocupó un importante espacio en el debate público materializado, entre otras cosas, en las dos convocatorias realizadas por diferentes organismos dependientes del entonces

²⁴ La marcha con letra de Carlos Obligado y música de José Tieri ganó el concurso realizado en 1940 destinado a elegir la “Marcha de Malvinas” organizado por La Junta de Recuperación de las Islas Malvinas, creada en 1939 (Carassai, 2022).

²⁵ Cursivas propias.

²⁶ Tanto en el texto pre escénico como la primera vez que vi la obra, esta no finaliza allí sino que luego de esa estrofa hay un breve texto.

Ministerio de Cultura –el TNC y el INT– que posibilitaron la escritura de la obra, primero, y la realización de la misma, después. A su vez, la escritura de *Voces de Malvinas* tuvo lugar en un marco social de escucha que posibilitó que memorias subterráneas de la guerra de Malvinas se tornaran audibles: las memorias de quienes fueron víctimas de delitos de lesa humanidad, por un lado, y de las mujeres que participaron del conflicto bélico, por el otro. Desde el trigésimo aniversario de la guerra en adelante, las voces de las mujeres que participaron del Conflicto del Atlántico Sur se han ido incorporando a las memorias de la guerra de Malvinas y sus experiencias han ido cobrando cada vez mayor visibilidad pública. *Voces de Malvinas* se hace eco de estas memorias subterráneas y las escenifica.

Sin embargo, el contexto de expectación de la obra es radicalmente diferente a aquel en el que su escritura tuvo lugar. *Voces de Malvinas* se estrenó en 2023, durante un año electoral que suscitó fuertes debates en torno al período dictatorial en el que transcurrió la guerra de Malvinas, y también se presentó durante 2024, año en el que las disputas acerca del sentido de aquel pasado se han incrementado notablemente. En efecto, como postulamos, se trata de un contexto que evidencia que la memoria es un espacio de lucha política activa. La serie de acontecimientos que tuvieron lugar en el espacio público, en este artículo relatados, nos permiten considerar que se trata de un contexto político-memorial signado por la re-emergencia de discursos negacionistas. Consideramos que se trata de un regreso de estos discursos dado que no son nuevos (y muchos de sus protagonistas tampoco lo son), sino que retoman prácticas y reivindicaciones que ya existían pero que ahora parecen encontrar un espacio propicio para manifestarse abiertamente. Ejemplo de ello son las agrupaciones de “memoria completa”, fundadas en alrededor del 2005 al calor de las políticas de Memoria, Verdad y Justicia, que desde sus fundaciones continuaron funcionando ininterrumpidamente, pero que ahora cobran otra visibilidad pública.

Como postulamos, este contexto político-memorial es radicalmente diferente a aquel en el que Lucía Laragione escribió *Voces de Malvinas*. Dado que la exhibición de la obra tuvo lugar en este nuevo contexto político-memorial negacionista, postulamos que

algunos de los gestos estético-políticos de la obra –inscritos en la dramaturgia– cobran mayor potencia en el marco del acontecimiento teatral, es decir, en el marco del encuentro con los espectadores. En ese sentido resaltamos algunas decisiones escénicas, como el apagón final luego de la estrofa de la marcha de Malvinas, que refuerzan la escritura de la obra y potencian su gesto estético-político.

En este artículo analizamos *Voces de Malvinas* desde una perspectiva de género que, siguiendo a Scott, postula al género como una categoría útil para el análisis histórico. Esta perspectiva invita a realizar una reescritura de la historia que no implica la mera incorporación de las mujeres a los estudios sobre el pasado, sino tomar al género como categoría de análisis. Desde esta mirada sostuvimos que *Voces de Malvinas* se hace eco de las memorias subterráneas de las mujeres que participaron del conflicto bélico. Sin embargo, la obra no escenifica únicamente a las mujeres que participaron del conflicto del Atlántico Sur, sino que también recupera y escenifica las voces de otras mujeres excluidas de la historia de Malvinas; de las islas, la causa, y la guerra. Sostenemos que el gesto estético-político de la obra radica en preguntarse por las mujeres de Malvinas y, a partir de ello, poner en evidencia la exclusión de estas de la historia.

Voces de Malvinas construye un relato de soberanía nacional sostenido por voces femeninas a lo largo de la historia: la voz de María Sáez de Vernet en el siglo XIX; la voz de Cristina Verrier en 1966; las voces de algunas de las enfermeras que participaron de la guerra en 1982; las voces de madres hijas y hermanas de soldados que supieron donde estaban enterrados sus familiares recién en la segunda década del siglo XXI. Las voces de estas mujeres cumplen en la obra una función metonímica dado que no se presentan como únicas sino que evidencian la presencia de mujeres en las Islas Malvinas –y su compromiso con la soberanía territorial– en diferentes momentos de la historia. A su vez, a esta polifonía de voces femeninas se suman las voces de Lucía Laragione, la dramaturga, y las de Rosario Albornoz, Natalia Olabe y Marta Pomponio, las actrices.

La obra no hace una recuperación exhaustiva de las mujeres de Malvinas –en todas sus acepciones– sino que las voces que escenifica operan por contigüidad; son voces

singulares que nos invitan a pensar en *otras voces* de mujeres de Malvinas no reconocidas por la historia. Para usar una metáfora propia de Scott (2023), podemos decir que las voces que la obra escrita por Laragione recupera funcionan como una reverberación: son ecos del pasado amplificados y expandidos en el presente del acontecimiento teatral. “La palabra ‘reverberación’ implica tanto el sentido de causas de regresión infinita –las reverberaciones son ecos ocurridos con posterioridad, sucesiones de ecos– como el de efecto –las reverberaciones también son repercusiones” (Scott, 2023, p. 173).

Voces de Malvinas se pregunta por las mujeres de Malvinas –la causa, la guerra, las islas– y con ello pone en evidencia la omisión de las mujeres de la historia de Malvinas: la causa, la guerra, las islas. La obra no solo cuestiona la guerra como un relato que pueda ser sostenido únicamente por voces masculinas, sino que evidencia que poner en escena la historia reciente es un gesto que no alude al pasado sino al presente y compromete al futuro. De esta forma, en el final de la obra, *renuncia*, *olvido* y *perdón* resuenan en los espectadores con un sentido que se actualiza en el presente del acontecimiento teatral. La estrofa de la marcha de Malvinas con la que finaliza la obra pone de relieve que el sentido sobre el pasado no está clausurado ni exento de tensiones y *Voces de Malvinas*, al igual que otras obras de teatro sobre el conflicto bélico, forma parte de las disputas en torno al sentido de ese pasado.

Referencias

- Álvarez, V. (2020). Memorias y marcos sociales de escucha sobre la violencia sexual del terrorismo de Estado. *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, (7), Número 14, 12-27.
- Benjamin, W. (1936/2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Benjamin, W. (1942/(2010). Tesis de filosofía de la historia en *Ensayos escogidos*. Buenos Aires: Cuenco de Plata.
- Bertoia, L. (29 de febrero de 2024). Con la venia de Villarruel, un militar retirado desembarca en el Museo de Malvinas. *Página12*.
- Bredenkamp, H. (2004). “Actos de imagen como testimonio y juicio”. Flacke, Monika (ed.), *Mythen der Nationen. 1945.- Arena der Erinnerungen*. Berlín: Deutsches Historisches Museum: 29-66.
- Drucaroff, E. (2015). *Otro logos. Signos, discursos, política*. Buenos Aires: Edhasa.

- Dubatti, R. (2022). *Nadar en diagonal. Representaciones de la Guerra de Malvinas y sus consecuencias socioculturales en el teatro argentino (1982-2007)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carassai, S. (2022). *Lo que no sabemos de Malvinas. Las islas, su gente y nosotros antes de la guerra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CELS (2024a) "Disputar el sentido de Malvinas como vector del negacionismo oficial" *Revista Crisis*. <https://revistacrisis.com.ar/notas/disputar-el-sentido-de-malvinas-como-vector-del-negacionismo-oficial>
- CELS (2024b) "Un acto reivindicatorio de la dictadura en un lugar emblemático y con aval oficial". <https://www.cels.org.ar/web/2024/05/un-acto-reivindicatorio-de-la-dictadura-en-un-lugar-emblematico-y-con-aval-oficial/>
- Ehrmantraut, P. (2013). *Masculinidades en guerra. Malvinas en la literatura y el cine*. Córdoba: ComunicArte.
- Guerriero, L. (2021). *La otra guerra. Una historia del cementerio argentino en las Islas Malvinas*. Buenos Aires: Anagrama.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gutierrez, S. (2022). *Así se construyó Malvinas. El diario de Emilio Vernet (Puerto Soledad, 1828-1831)*. Buenos Aires: Editorial AGN.
- Jakobson, R. (1967). "Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de trastornos afásicos" en *Fundamentos del lenguaje*, R. Jakobson y M. Halle (Eds.), Madrid: Ciencia Nueva.
- Jelin, E. [2002] (2021). *Los Trabajos de la Memoria*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Laragione, L. (2021). *Voces de Malvinas*. [Texto dramático inédito facilitado por su autora]. *Las mujeres y Malvinas*. (2021). Teatro Nacional Cervantes. <https://www.teatrocervantes.gob.ar/noticias/las-mujeres-y-malvinas/>
- Lorenz, F. [2006] (2022). *Las guerras por Malvinas. 1982-2022*. Buenos Aires: Edhesa.
- Noguera, R. M. (2019). El CELTYV y la construcción de las "víctimas del terrorismo" (2006-2018). *Aletheia*, 10(19), e031. <https://doi.org/10.24215/18533701e031>
- Malvinas nos une (2022). Página web. <https://inteatro.ar/convocatorias/convocatorias-malvinas-memoria-y-soberania-programa-malvinas-nos-une/>
- Panero, A. (2014). *Mujeres Invisibles*. Bubok Editorial. Disponible en <https://museomalvinas.cultura.gob.ar/mujeres-invisibles/>
- Peller, M., & Sutton, B. (2022). Introducción: Género y memorias sobre las violencias en dictadura. *Clepsidra - Revista Interdisciplinaria De Estudios Sobre Memoria*, 7(14), 6–11. Recuperado a partir de <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/288>
- Perera, V. (2023). *Las Aspirantes* de Gretel Suárez (2018): Memorias subterráneas de Malvinas y una fuerza insumisa. *Historia Regional*. (48), 1-14.
- Perera, V. (2019). Malvinas y Derechos Humanos, entre sinergias y tensiones: una conversación entre Pablo Vassel (ex subsecretario de Derechos Humanos de Corrientes) Celina Flores (Memoria Abierta), Maco Somigliana (Equipo Argentino de Antropología Forense) y María Laura

Guembe (UBA), *Nuevo Mundo* *Mundos* *Nuevos*,
<https://doi.org/10.4000/nuevomundo.77273>

Perera, V.; Laino, F. (2021). Memoria Abierta de Malvinas: archivo, ex combatientes y derechos humanos. *Revista Sudamérica*, (14), 366-397.

Pollak, M. (2006). "Memoria, olvido, silencio" en *Memoria, Olvido, Silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. La Plata: Ediciones Al Márgen.

Pozzio, M. (2015). La experiencia de las mujeres en Malvinas: de la Sanidad Militar al reconocimiento. *Cuadernos de Marte*, (6), Núm. 8, 129- 157.

Salerno, P. (2022a). Memorias sobre mujeres en la Guerra de Malvinas: hacia un estado del discurso social (2014-2019), *Refracción*, Núm. 5, 19-47.

Salerno, P. (2022b). Mujeres en guerras: revisión crítica y propuesta discursiva para la cuestión Malvinas. *Cuadernos de Marte*, (13), Núm. 23, 103-142.

Sáez, M. (2016). *Diario de María Sáez de Vernet*. Buenos Aires: Punto de Encuentro.

Scott, J. W. (1999). Experiencia. *Hiparquia*, (X). Recuperado de <http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/experiencia#sdfootnote1sym>

Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de cultura económica; Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Scott, J. W. (2023). *La fantasía de la historia feminista*. Buenos Aires: Omnívora Editora.

Strifezzo, F. (2021). *Nosotras también estuvimos* [Película]. En el Camino Producciones.

Educación y Malvinas (2006-2024): Una Revisión sistematizada de la literatura para trazar el mapa de investigación actual.

Education and the Malvinas (2006-2024): A Systematic Review of the Literature to Map the Current Research Landscape.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.9.25a

Florencia Bottazzi

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(ARGENTINA)

CE: bottazziflorencia@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2265-4326>

Recepción: 18/09/2024 **Revisión:** 16/10/2024 **Aprobación:** 25/10/2024

Resumen.

El conflicto de Malvinas ha estado profundamente ligado a la tradición escolar argentina durante al menos cincuenta años. Su arraigo popular parece inseparable de su tratamiento en las aulas. En 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26206 revitalizó el enfoque de Malvinas en la enseñanza, en el marco de las políticas de memoria del Estado (Lvovich y Bisquert, 2008). A casi veinte años de su sanción, es fundamental analizar los efectos de esta ley en la enseñanza de Malvinas, considerando los distintos gobiernos que la implementaron. Este artículo busca reconstruir el panorama de investigaciones académicas sobre Malvinas y Educación desde 2006. Se realizó una revisión sistemática de la literatura disponible en diversas bases de datos, identificando 19 estudios relevantes. El análisis de estos trabajos permite identificar recurrencias en la enseñanza de Malvinas, tales como el protagonismo de las memorias locales y su influencia en el currículo y la preeminencia de la guerra. Asimismo, se observa una tensión en los materiales educativos que abordan Malvinas que oscila entre la apertura polisémica y el propósito didáctico.

Palabras clave: Educación. Malvinas. Ley de Educación Nacional Argentina.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Bottazzi, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Bottazzi, F. (2025). Educación y Malvinas (2006-2024): Una Revisión sistematizada de la literatura para trazar el mapa de investigación actual. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 231-261.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.9.25a



Abstract:

The Malvinas conflict has been deeply tied to Argentine educational tradition for at least fifty years. Its widespread significance seems inseparable from its treatment in classrooms. In 2006, Argentina's National Education Law No. 26206 revitalized the approach to teaching Malvinas within the framework of state memory policies (Lvovich & Bisquert, 2008). Nearly twenty years after the law's enactment, it is crucial to analyze its effects on Malvinas education, considering the different governments that implemented it. This article aims to reconstruct the academic research landscape on Malvinas and Education since 2006. A systematic review of the available literature was conducted using various databases, identifying 19 relevant studies. The analysis of these works reveals recurring themes in the teaching of Malvinas, such as the prominence of local memories and their influence on the curriculum, as well as the persistent focus on the war. Additionally, a tension is observed in educational materials addressing Malvinas, oscillating between polysemic openness and didactic purposes.

Keywords: Education. Malvinas. Argentina's National Education Law.

Introducción.

En el transcurso del simposio que propició la publicación de este volumen colectivo, se desarrollaron distintas propuestas que abordaban Malvinas como contenido educativo. Este tipo de eventos plantea otra lógica temporal distinta a las premuras del cotidiano: un tiempo inmersivo para la escucha y la palabra, potenciado por el entusiasmo de un tema que convoca. En ese tiempo suspendido, coincidimos con distintas colegas en marcar los puntos de conexión entre trabajos que hasta ese momento no se habían encontrado y la necesidad de poder sumergirse en las investigaciones contemporáneas sobre Educación y Malvinas que acontecían.

Históricamente, la guerra de Malvinas o conflicto bélico del Atlántico Sur ha sido analizada principalmente desde la perspectiva de la historiografía militar y la historia de las negociaciones diplomáticas. Esta tendencia es evidente en la amplia gama de publicaciones que surgieron tras la posguerra. Sin embargo, como señalan diversos autores (Rodríguez,

2017; Tato y Soprano, 2022, entre otros), en los últimos años¹ ha cobrado fuerza una perspectiva sociocultural en el estudio de la guerra. Esta nueva visión propone un desplazamiento hacia otros sujetos sociales y aspectos que han sido descuidados por las perspectivas tradicionales.

En este contexto, se vuelve relevante el análisis de los procesos de consolidación y tensión de las representaciones de la guerra, y de Malvinas en general², en la sociedad civil. A su vez, se reduce la escala del estudio para ganar en complejidad y evitar simplificaciones en las representaciones de diversos grupos, como los combatientes o los familiares. Así, se revitalizan los estudios de las experiencias y memorias locales (Melara, 2010 y Rodríguez, 2014, entre otros) que, como se demostrará en este trabajo, también se observan incipientemente en las indagaciones sobre la educación y Malvinas.

En diálogo con este panorama, Lorenz (2023) propone una agenda de trabajo investigativa a cuarenta años del conflicto bélico del Atlántico Sur en la que “Malvinas” y la escuela es un punto nodal, en tanto que habilita la indagación sobre “las formas de la transmisión y los vehículos de memoria, y [permite], por extensión, hacernos preguntas acerca de las autopercepciones como nación.” (Lorenz, 2023, p. 136).

A la luz de estas experiencias, y en vistas de los pasos dados para la constitución de una Historia Educativa de Malvinas, en este trabajo se propone una cartografía de la literatura académica que ha abordado el eje Malvinas y Educación a partir de la implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006.

El objetivo es, a la vez, constituir un puntapié para quienes deseen profundizar en el complejo campo de la relación entre Educación y Malvinas. En última instancia, se busca delinear una “hoja de ruta” que facilite la exploración y el diálogo entre diversas

¹ Cabe destacar los aportes pioneros de Guber (2001) y Lorenz (2006) que permitieron una apertura del estudio del conflicto bélico del Atlántico Sur más allá de la historia diplomática y la historiografía militar.

² Dentro de la literatura especializada se diferencia: la cuestión Malvinas para referir a la disputa vigente por la soberanía de los territorios insulares (islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur) y su mar adyacente entre la República Argentina y el Reino Unido; la causa Malvinas para referir a la causa popular; y la guerra de Malvinas, conflicto bélico del Atlántico Sur que tuvo lugar en 1982.

investigaciones relevantes en este ámbito, mediante la identificación de recurrencias y preeminencias investigativas.

A propósito de Malvinas en la educación

El vínculo entre el complejo semántico de Malvinas y las prácticas escolares resulta evidente, tanto para quienes estudiamos el tema como para quienes no. El tratamiento de la cuestión Malvinas en las aulas comenzó a intensificarse en la década de 1930³, impulsado por un contexto nacional y mundial que fortaleció el discurso de soberanía sobre las Islas. A partir de un estudio de caso centrado en la Armada Argentina, Desiderato (2022) subraya cómo las guerras mundiales transformaron la percepción de las Malvinas en el imaginario. Así, durante la Primera Guerra Mundial, se empezó a reconstruir su valor estratégico, y en la Segunda, se consolidó institucionalmente el "discurso irredentista".

A partir de entonces, diversas iniciativas y políticas posicionaron a la escuela como una institución clave en el reconocimiento de una identidad nacional ligada a este territorio. En 1936, se distribuyó "Las Islas Malvinas" de Paul Groussac como un compendio para los institutos de enseñanza de la Nación. La "Marcha de las Malvinas" (1941), aún presente en las instituciones escolares, y la inclusión del reclamo de soberanía sobre las Islas como contenido obligatorio en la escuela primaria son solo algunos otros ejemplos⁴.

Durante las décadas siguientes, las políticas públicas se intensificaron, integrando Malvinas a la cultura escolar: en 1954 se estableció la Semana de las Islas Malvinas y de la Antártida Argentina, y en 1973 se declaró el 10 de junio como Día de la Afirmación de los Derechos Argentinos sobre las Islas Malvinas y el Sector Antártico, a la par de avanzar en el reclamo diplomático.

³ Escudé (1987) y Santos La Rosa (2019) analizan la inclusión de Malvinas en los manuales escolares del siglo XIX en las disciplinas de Geografía e Historia respectivamente. Ambos coinciden en que las primeras menciones aparecen hacia 1880, no obstante, La Rosa observa que, aunque Malvinas se menciona por primera vez allí en manuales de Educación Secundaria, los errores en la denominación del territorio y su omisión en los materiales de educación primaria revelan que no se convirtió en un contenido sistemático hasta la década de 1930.

⁴ Como señala Tato (2022) otros dispositivos culturales contribuyeron a la conformación de la causa Malvinas. En particular, la autora se detiene sobre la revista infantil *Figuritas. La revista argentina escolar* durante los años 1936-1946.

Romero (2007) señala que los discursos territoriales sobre Malvinas no son problematizados, sino que se cristalizan en un sentido común incuestionable: “Las Malvinas son argentinas”. Hacia fines de los años 70, el autor señala que este discurso adoptó un tono más agresivo en los libros escolares.

Para algunas visiones deterministas, el vínculo entre Malvinas y la escuela es la “causa” del apoyo popular “acrítico” al conflicto bélico⁵. Sin embargo, perspectivas más matizadas, como las de Marí, Saab y Suárez (Marí et.al., 2000), reconocen el impacto de Malvinas como un “recuerdo escolar” en la población, a la vez que aclaran que este apoyo no fue total ni homogéneo a lo largo de la guerra, a pesar de que la mayoría coincidía en la soberanía argentina sobre las Islas.

Actualmente, Malvinas sigue presente en la práctica escolar a través de diversos eventos, provenientes de distintos momentos históricos, que se integran en la práctica escolar. Téngase por caso, y sólo a modo ilustrativo, la “Marcha de las Malvinas” que sigue resonando en las escuelas a propósito del mencionado 10 de junio o el 2 de abril Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas (conocido con esa denominación desde el año 2000).

En particular, investigar el período actual es importante por varias razones. Si consideramos que las políticas estatales actúan como potenciadoras de ciertos marcos de lo pensable y decible —lo legítimo— en el ámbito escolar [como señala Angenot (2012) al destacar el papel del Estado en la fijación de conmemoraciones y la generación de legitimidad], este momento se presenta como especialmente interesante para su análisis.

En efecto, la sanción de Ley de Educación Nacional N° 26106 (Ley de Educación Nacional) en el año 2006, impuso una serie de reformas que enmarcan el tratamiento de Malvinas en las aulas. Fundamentalmente, a partir de su inclusión como contenido curricular común para todas las jurisdicciones⁶. Asimismo, a partir de esta ley y la Resolución del

⁵ El estudio de Escudé (1987) hace referencia a la *patología* del nacionalismo argentino que, para el autor, es impulsada por el gobierno de Perón en la década del 40. Escudé considera que este “nacionalismo acrítico” encontró su mayor transmisión en las escuelas y provocó la “adhesión” instantánea a la guerra de Malvinas.

⁶ Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

Consejo Federal de Educación 269/15 se impulsa la creación del Programa Educación y Memoria para el “desarrollo curricular, capacitación docente, producción de materiales educativos, elaboración de proyectos y planes de trabajo, impulsar convocatorias a estudiantes, etc.” (CFE RES 269/15, art. 1). Por otro lado, durante este período se activa el portal educativo Educ.ar que, si bien fue creado en el año 2000, es reconocido por la Ley de Educación Nacional con la potestad de “elaborar, desarrollar, contratar, administrar, calificar y evaluar contenidos propios y de terceros que sean incluidos en el Portal Educativo, de acuerdo con los lineamientos respectivos que apruebe su directorio y/o le instruya dicho Ministerio” (Ley de Educación Nacional, 2006: art. 101). De esta forma, se restituye un rol activo al Estado en la producción y circulación de materiales educativos, después de un período marcado por la descentralización y la preponderancia de las editoriales privadas (Tosi, 2018).

Lvovich y Bisquert (2008) señalan el período en el que sanciona la Ley de Educación Nacional dentro de las llamadas “políticas de la memoria del Estado”. Los autores caracterizan la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) por la centralidad que adquiere la rememoración –específicamente de la última dictadura cívico-militar en Argentina (1976-1983)– “a través de estrategias de conmemoración, desarrollo de iniciativas de creación de

-
- a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
 - b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
 - c) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N.º 25.633.
 - d) El conocimiento de los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño y en la Ley N.º 26.061.
 - e) El conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos, en concordancia con el artículo 54 de la presente ley.
 - f) Los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N.º 24.632 y N.º 26.171.
 - g) La toma de conciencia de la importancia del ambiente, la biodiversidad y los recursos naturales, su respeto, conservación, preservación y prevención de los daños, en concordancia con el artículo 41 de la Constitución Nacional, ley 25.675 y leyes especiales en la materia y convenios internacionales sobre el ambiente.

lugares de memoria y de diversos actos de alto contenido simbólico" (2008, p. 87) En este marco, se inaugura un nuevo período en la enseñanza de Malvinas durante la postguerra.

Han pasado casi dos décadas desde la promulgación de este marco normativo para la enseñanza de Malvinas. En los últimos años, este período se ha marcado por los cambios convulsos en los gobiernos nacionales⁷, lo que, de una u otra manera, ha resultado en diferentes enfoques en la implementación de la Ley, dependiendo de las prioridades de cada agenda gubernamental. No obstante, la Ley no ha sido reemplazada por ninguna otra normativa.

Ante el marco aquí descrito, cabe preguntarse qué caracterización puede hacerse de la enseñanza de Malvinas durante este período. Esto es, poder identificar qué efecto ha tenido este marco normativo ha tenido para pensar el tratamiento de Malvinas en las aulas como contenido educativo. Para ello, se propone una revisión sistematizada de la literatura académica producida hasta el momento sobre el eje Malvinas y Educación a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional.

Metodología

Para esta revisión sistematizada se han recolectado trabajos de investigación sometidos a evaluación –artículos con referato y capítulos de libro– que hayan tenido como objetivo explícito indagar sobre algún aspecto de la enseñanza de Malvinas en Argentina durante el período 2006-actualidad. Este trabajo se centra, específicamente, en las contribuciones sobre el nivel primario y medio y que evalúen propuestas implementadas después de la sanción de la Ley de Educación Nacional.

⁷Durante el gobierno de Mauricio Macri (2015-2019), varios programas educativos nacionales fueron desmantelados o desfinanciados, como el Programa Nacional de Lectura y el Programa Educación y Memoria, lo que afectó la producción de contenidos educativos, priorizando en su lugar políticas de evaluación. Con la presidencia de Alberto Fernández (2019-2023), se reorientaron estos programas hacia su refinanciamiento, destacando la conmemoración de los 40 años de la guerra con la agenda "Malvinas 40 años". Bajo el actual gobierno de Javier Milei (2023-presente) se han llevado a cabo recortes considerables en el presupuesto educativo, a la vez que prevalece un enfoque negacionista en relación con los derechos humanos y el terrorismo de Estado durante la última dictadura cívico-militar. En cuanto a la postura sobre Malvinas, esta resulta, cuanto menos, peculiar: el mandatario argentino elogia a Margaret Thatcher y reconoce la soberanía británica sobre las islas.

Las bases de datos utilizadas fueron los buscadores Scielo, Redalyc y Latindex, así como el repositorio institucional del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y el de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Memoria Académica. La búsqueda se llevó a cabo durante los meses de agosto y septiembre de 2024 mediante palabras clave como “Malvinas” y “educación”, “Malvinas” y “enseñanza”, “Malvinas” y “escuela”. En el caso del Repositorio de CONICET y Redalyc se aplicó el filtro por año (2006 - en adelante). Para este último también se utilizó el filtro por disciplinas. En el caso de Memoria Académica, también se utilizó el filtro por tipo de publicación (artículos, libros y capítulos).

En el caso de los capítulos de libros, se realizó una indagación posterior para cerciorarse que los elementos incluidos hayan pasado por un proceso de evaluación.

Para todos los casos, se filtraron manualmente los resultados a partir de la lectura del título y del resumen.

Esta metodología permitió la selección de 19 trabajos que cumplieran con los requisitos de inclusión. Como primera organización, se volcaron los datos de cada trabajo en una matriz de datos de Excel con distintos valores tales como tipo de publicación, autor, año, revista o libro de publicación. Posteriormente, a partir de una primera lectura se incluyeron otras dimensiones tales como nivel educativo, aspecto de Malvinas focalizado en el artículo (cuestión, causa, guerra), objetivos, corpus de trabajo y marco teórico-metodológico en el que se inscribe. Cabe destacar que, debido a la variedad de artículos, no todos explicitan todas estas dimensiones.

Esta segunda organización constituyó una vía de entrada para la organización del análisis de las propuestas que, finalmente, se agruparon según distintas categorías emergentes producto de la lectura de los trabajos.

Características generales

En la tabla 1 se resumen las principales características de cada trabajo, a fin de brindar un panorama de las características generales de estas publicaciones (Ver: **Tabla 1**).

Tabla 1. Resumen de los trabajos analizados.

Propuesta	Autor/es	Año	Nivel educativo ⁸	Aspecto de Malvinas focalizado	Corpus documental ⁹
1	Anastasio et al.	2020	Primaria	guerra de Malvinas	Propuesta didáctica elaboración propia
2	Bayerque	2022	Primaria	guerra de Malvinas	Literatura infantil juvenil
3	Bazán et al	2022	Secundaria	guerra de Malvinas	Propuesta didáctica de elaboración propia
4	Belinche Montequin	2015	Secundaria	cuestión Malvinas / guerra de Malvinas	Material educativo estatal/ producciones de estudiantes
5	Bottazzi	2024	Primaria / Secundaria	guerra de Malvinas	Material educativo estatal
6	Bottazzi	2022	Secundaria	guerra de Malvinas	Material educativo

⁸ Se detalla el nivel educativo (secundaria o primaria) cuando el artículo reflexiona explícitamente sobre las problemáticas didácticas/curriculares/memorales de un nivel educativo en particular. Por el contrario, cuando se realiza un análisis general del vínculo Malvinas y sistema educativo argentino en el que no se explicita un nivel de enseñanza en particular, se incluye "Primaria/Secundaria".

⁹ Dado que algunos estudios toman un período más abarcativo, es necesario aclarar que en esta columna sólo se incluyen los materiales documentales utilizados para indagar sobre la enseñanza de Malvinas posterior a la Ley de Educación Nacional.

					estatal / editoriales
7	Bottazzi	2021	Secundaria	guerra de Malvinas	Material educativo editoriales
8	Ciccone et al	2018	Secundaria	guerra de Malvinas	Material educativo elaboración propia
9	Cuesta y Linare	2015	Secundaria	guerra de Malvinas	Material educativo estatal
10	De Amézola	2015	Secundaria	guerra de Malvinas	Leyes educativas y diseños curriculares
11	Falduto et al.	2022	Primaria	Cuestión Malvinas	Leyes educativas y diseños curriculares / Material educativo estatal
12	Farias et al	2012	Primaria / Secundaria	Cuestión Malvinas / guerra de Malvinas	Ley de Educación Nacional
13	Gasel y Benwell	2017	Secundaria	guerra de Malvinas	Entrevistas
14	Linare	2022	Primaria	guerra de Malvinas	Leyes y diseños curriculares

15	Linare y Bottazzi	2022	Primaria / Secundaria	Cuestión Malvinas / guerra de Malvinas	Leyes y diseños curriculares / Material educativo estatal
16	Linare y Edelstein	2022	Secundaria	guerra de Malvinas	Intervenciones especialistas / Lineamientos pedagógicos
17	Otero	2021	Secundaria	guerra de Malvinas	Leyes y diseños curriculares / Entrevistas
18	Pineau y Birgin	2022	Primaria / Secundaria	Cuestión Malvinas	Leyes y diseños curriculares / Material educativo estatal / Entrevistas
19	Tobeña	2019	Primaria	guerra de Malvinas	Material educativo estatal

Fuente: elaboración propia

Si se atiende a las fechas de publicación, es posible evidenciar que las publicaciones académicas también son subsumidas a la lógica de los “aniversarios redondos”. Varios autores han señalado cómo las fechas conmemorativas impulsan la producción de discursos alusivos en distintos campos: la literatura, las conmemoraciones públicas, los productos audiovisuales, los materiales educativos, entre otros. En efecto, casi la mitad de los artículos

relevados fueron publicados en aniversarios redondos de Malvinas: a treinta (2012) y cuarenta años (2022) del conflicto bélico del Atlántico Sur (1982).

En esta dirección, la constitución de dossiers temáticos es una iniciativa específica del campo editorial académico que contribuye a la publicación y difusión de estas investigaciones, tal como se evidencia en las propuestas analizadas. De hecho, una gran cantidad de estos artículos se publican en dossiers sobre Malvinas: el primero de ellos, *Malvinas: argentinas y latinoamericanas. 1982-2012* en Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales / UBA (Farias et al., 2012); seguido una década después por *Memorias recientes de un conflicto de 40 años. Las últimas representaciones culturales de la guerra de Malvinas* coordinado por Victoria Torres y Sabine Schlickers y publicado en Diablotexto Digital (Bayerque, 2022 y Bottazzi, 2022); *Investigar y Enseñar Malvinas* publicado en Clío & Asociados. La Historia enseñada (Bazán et al., 2022 y Linare, 2022); *Cuestión Malvinas* coordinado por Pablo Pineau y Glenda Miralles para Anuario de la Historia de la Educación (Falduto et al., 2022; Linare y Bottazzi, 2022 y Pineau y Birgin, 2022) y *A 40 años de la Guerra de Malvinas: voces, memoria y educación* publicado en Anales de la Educación Común (Linare y Edelstein, 2022).

En su mayoría, las propuestas analizadas se centran en la Educación Secundaria¹⁰, otras tantas en la Educación Primaria y la minoría realiza o bien una aproximación comparativa entre ambos niveles, o bien un análisis de Malvinas en el sistema educativo de forma general.

En lo que respecta al aspecto del complejo polisémico de Malvinas focalizado, el campo de investigación también es eco de la tendencia más general de relacionar “Malvinas” con la guerra. De hecho, gran parte de las investigaciones –si bien pueden hacer alusión a la Cuestión Malvinas– se centra en la guerra.

Para organizar las propuestas de la literatura sobre Malvinas y Educación, es necesario distinguir dos tipos de publicaciones académicas. Por un lado, se encuentran los

¹⁰ A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, el sistema educativo argentino distingue cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y superior.

artículos de análisis, que investigan un corpus documental con objetivos y preguntas específicas. La diversidad de enfoques refleja la multiplicidad de abordajes, permitiendo identificar prioridades investigativas, como el análisis de legislaciones educativas vigentes, lineamientos curriculares y materiales educativos estatales.

Por otro lado, se distinguen artículos que, si bien parten de un análisis, lo hacen sobre la formulación explícita de una *propuesta* para el aula: ya sea a partir de la creación de un material educativo particular (Bazán et al., 2022 y Ciccone et al., 2018) o una propuesta didáctica (Anastasio et al., 2020).

Ambos tipos de publicaciones evidencian el interés del campo de investigación en los materiales desarrollados para el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre Malvinas. Tanto en las inquietudes investigativas que interrogan los materiales estatales como en la creatividad para proponer nuevos recursos, subyace la preocupación fundamental sobre cuáles son los materiales utilizados para la enseñanza de Malvinas y qué posibilidades ofrecen para dicho proceso.

Nuevamente, esta división no pretende compartimentar ambos tipos de propuestas que, a todas luces, se encuentran estrechamente relacionadas; sino disponer las contribuciones dentro de cada campo a fin de evidenciar cómo las preocupaciones compartidas por los investigadores que analizan la inserción de Malvinas en la educación encuentran un correlato en las propuestas didácticas específicas.

En primer lugar, se indagan los artículos que se centran en analizar, a partir de la construcción de un objeto de estudio particular, la enseñanza de Malvinas en la escuela durante la Ley de Educación Nacional. Con este fin, se establecieron distintos subapartados para agrupar los trabajos según categorías emergentes detectadas en la lectura de los artículos. En segundo lugar, desarrollamos el análisis de aquellos que proponen una intervención didáctica específica.

Interrogaciones a la normativa: Malvinas en las legislaciones educativas, lineamientos y diseños curriculares vigentes

Como se ha mencionado en la introducción de este trabajo, la Ley de Educación Nacional supuso un cambio aparente en el tratamiento de Malvinas al incluir la cuestión como contenido transversal para todos los niveles y jurisdicciones del sistema educativo argentino. Los estudios incluidos en este apartado se han ocupado de dar cuenta de los marcos de *decibilidad* habilitados por estas prescripciones y orientaciones normativas.

El primero de estos trabajos fue publicado a treinta años de la guerra de Malvinas y transcurridos seis años de la promulgación de dicha ley. Dos cuestiones que los autores destacan interesan dado que serán retomadas en estudios posteriores. En primer lugar, Farias et al. (2012) subrayan cómo la efeméride del 2 de abril (Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas) ha constituido un epicentro del tema Malvinas dado que habilita la inclusión de las voces de los veteranos y las conmemoraciones regionales (p. 48). Del mismo modo, señalan que las modificaciones introducidas por la Ley de Educación Nacional suscitan una complejización del tratamiento de Malvinas, puesto que se intersecta la soberanía en relación con una perspectiva de derechos humanos y latinoamericana, lo que conlleva a repensar los sentidos asociados al lexema “patria” (p. 49).

Pineau y Birgin (2022), además de hacer mención a la Ley de Educación Nacional, destacan algunas de las políticas llevadas a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación con el propósito de enseñar la historia reciente argentina (capacitaciones docentes, materiales educativos¹¹). En esta dirección, es importante destacar que, si bien durante la vigencia de la Ley anterior -Ley Federal de Educación- se habían prescrito los contenidos de historia reciente en el currículo, esta etapa se caracteriza por la participación del Estado como productor y difusor de materiales y capacitaciones específicas.

En líneas generales se puede sostener que, si bien desde la Ley de Educación Nacional se prescribe la enseñanza de la cuestión Malvinas como contenido transversal a todas las jurisdicciones y niveles, los resultados de su interpretación en las legislaciones

¹¹ Sobre los materiales educativos se volverá en el apartado siguiente.

jurisdiccionales y lineamientos curriculares específicos no siempre reflejan esta presencia. De hecho, se observa que los diseños curriculares por momentos entran en contradicción con los énfasis propuestos por la Ley de Educación Nacional¹².

Linare (2022) destaca que los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) –elaborados y aprobados entre 2004 y 2012– surgen con el intento de “integrar un sistema educativo nacional fragmentado y heterogéneo, y por otro, constituirse como organizadores curriculares de cada año o ciclo escolar según el nivel.” (p. 8). No obstante, en lo que respecta a la Educación Primaria, la autora señala que –contrario a lo fomentado por la Ley de Educación Nacional– no se establece la historia reciente como contenido para las Ciencias Sociales, dado que el recorte temporal llega hasta el año 1930.

Tanto Linare (2022) como De Amézola (2015) destacan la representación de la causa Malvinas en la Ley de Educación Provincial (LEP) N° 13688 de la Provincia de Buenos Aires, sancionada en 2007, dado que se enfatizan algunos aspectos como la soberanía territorial, política y económica¹³ (Del Valle, 2018 en Linare 2022).

A pesar de las disposiciones de este marco normativo provincial, los diseños curriculares de Ciencias Sociales para nivel primario e Historia para nivel secundario no centralizan el tratamiento de Malvinas. La investigación de Linare (2022) analiza los Diseños Curriculares de Ciencias Sociales de 2008, 2018 y el Currículum Prioritario de 2020, y destaca un notable borramiento y ausencia de Malvinas en estos documentos a lo largo de los años. A diferencia de los Documentos Curriculares de la antigua Ley, donde Malvinas era mencionada, en los nuevos documentos no se hace referencia a este conflicto, incluso en la Provincia de Buenos Aires, donde el recorte temporal se ha extendido hasta la actualidad. Linare (2022) señala que las alusiones a la efeméride del 2 de abril que estaban presentes en el Marco General de los Diseños Curriculares de 2008 no aparecen en la actualización de

¹² Mientras que la Ley de Educación Nacional constituye el marco normativo superior, cada jurisdicción (Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincias) elabora los diseños curriculares correspondientes en vínculo con esta normativa y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

¹³ La causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra Nación, en particular de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional (LEP, 2007).

2018. Además, el Currículum Prioritario de 2020 menciona Malvinas en el área de Prácticas del Lenguaje como una sugerencia de efeméride para trabajar la lectura crítica de medios, pero sin ofrecer mayores detalles.

En el nivel secundario de esta jurisdicción, persisten ausencias e imprecisiones. Según los autores que han analizado estos documentos curriculares (De Amézola, 2015; Linare y Bottazzi, 2022), la guerra de Malvinas debería incluirse en la unidad 4 del diseño curricular de Historia para 5to año, que está dedicada a “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático”. Sin embargo, en lugar de estar en esta unidad, el conflicto se menciona en las “orientaciones didácticas” del diseño curricular, donde se describe como un “hecho muy doloroso” –con una orientación semántica de pathos del enunciador (Linare y Bottazzi, 2022, p. 114)– y se sugiere su tratamiento a través de la historia del rock argentino de los años 80.

De forma análoga al caso de la PBA, en el estudio de Falduto et al. (2022) se destaca que el Diseño Curricular de Ciencias Sociales para Educación Primaria de la CABA –vigente, aunque elaborado en el 2004, antes de la Ley de Educación Nacional– tampoco incluye a Malvinas. Los autores señalan que tampoco se incluyen contenidos de la historia reciente que hagan alusión al terrorismo de estado (p. 134).

Tanto para PBA como para CABA, los investigadores (Falduto et al., 2022; Linare, 2022 y Linare y Edelstein, 2022) sostienen que los diseños curriculares y lineamientos de Ciencias Sociales e Historia ofrecen posibilidades desde su enfoque disciplinar y epistemológico para trabajar Malvinas –la relevancia de los sujetos sociales y la multicausalidad en los procesos históricos, la memoria colectiva y regional de las sociedades, entre otros–, incluso se encuentran en estrecho diálogo con las propuestas de la historiografía académica sobre Malvinas (Linare y Edelstein, 2022).

No obstante, estas diversas posibilidades reconocidas por los especialistas de Malvinas como contenido curricular, su ausencia o vaga presencia en los documentos provoca que la decisión de enseñar Malvinas recaiga en la individualidad de la voluntad, inquietud o interés del docente (Falduto et al., 2022 y Linare 2022). Aún más, Linare (2022)

destaca una consecuencia significativa de esta omisión de Malvinas en las prescripciones curriculares que es el encauce de su enseñanza únicamente al espacio del calendario escolar: “la transmisión del conflicto y la guerra de Malvinas en la escuela primaria quedan reguladas exclusivamente como conmemoración a partir de lo dispuesto en el calendario escolar para la efeméride del 2 de abril.” (p. 13).

El trabajo de Otero (2021), centrado en la elaboración de los diseños curriculares de la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (TdF), resulta relevante para comprender la inserción curricular de Malvinas por, al menos, dos cuestiones. En primer lugar, porque se trata del único diseño curricular de Escuela Secundaria de los mencionados –CABA, PBA, TdF– que le da un lugar destacado a la guerra de Malvinas. En segundo lugar, porque pone énfasis en el proceso de construcción curricular y, a partir de ello, en las tensiones, disputas y negociaciones que subyacen a la letra escrita de los currículos (sobre esto último se volverá en los siguientes apartados).

La Ley de Educación Provincial de Tierra del Fuego n° 1018 se promulgó en 2014, ocho años después de la sanción de la Ley de Educación Nacional. En la selección de contenidos curriculares aparece la formulación exacta de la LEP sobre la soberanía de Malvinas (LEPTdF, art. 130 b) y de la Ley de Educación Nacional sobre el terrorismo de estado (LEPTdF, art. 130 c). No obstante, Otero destaca la inserción de una “novedad”: la ley de promoción económica, un hito legislativo para la historia reciente de Tierra del Fuego, en tanto que propició el desarrollo de esta provincia (2021, p. 22). A su vez, la autora destaca el artículo 14 del objetivo de las políticas educativas. Si bien es cierto que, como señala, se halla en consonancia con las normativas nacionales, también es destacable el acento que se da, no sólo al conocimiento histórico y geográfico, sino también al conocimiento de la presencia argentina en el sector antártico y en las Islas como contenido específico (inciso t).

En línea con ello, el Diseño Curricular Provincial de TdF, propone trabajar la guerra de Malvinas en vínculo con la dictadura y los derechos humanos, pero incluyendo también el reclamo argentino de soberanía –y las negociaciones diplomáticas entre los siglos XX y XXI– (Diseño Curricular de TdF citado en Otero, 2021, p. 26). Ciertamente, un desarrollo curricular

considerablemente extenso y complejo en comparación con los casos de PBA y CABA. En el apartado sobre memorias locales, se volverá sobre este artículo ya que señala tensiones propias en “el proceso de legitimación de los saberes” (2021, p. 25).

Las páginas donde se escribe Malvinas: sobre los materiales educativos

En cuanto a los análisis de los materiales educativos producidos para el abordaje de Malvinas, la mayoría de los estudios se centran en el Estado como productor (Belinche, 2015; Bottazzi, 2022; Linare y Bottazzi, 2022; Cuesta y Linare, 2014 y Tobeña, 2019) mientras que una minoría incluye las producciones de editoriales (Bayerque, 2022; Bottazzi, 2021 y 2024). Esta tendencia investigativa es una expresión del renovado rol asumido por el Estado en la producción de contenidos educativos. En efecto, frente a la descentralización producida en la década de los 90, a partir de la Ley de Educación Nacional se revitaliza la elaboración estatal de distintos tipos de materiales orientados a la enseñanza: desde cuadernillos, productos audiovisuales, hasta capacitaciones de docentes y equipos de conducción. A su vez, también se potencia su rol como responsable de la compra de libros para las escuelas.

Entre los materiales producidos por el Estado que son analizados por los especialistas, se encuentra una pluralidad de formatos tales como las producciones audiovisuales destinadas a infancias (Tobeña, 2019), capacitaciones docentes (Falduto et al., 2022), concursos educativos destinados a jóvenes (Belinche, 2015 y Cuesta y Linare, 2014) y, principalmente, materiales educativos impresos/digitales destinados a docentes y/o estudiantes (Belinche, 2015; Bottazzi, 2022; Cuesta y Linare, 2014; Falduto et al., 2022; Linare y Bottazzi, 2022).

De modo general, si bien la presencia de Malvinas no es uniforme¹⁴, las investigaciones de estos autores señalan que los materiales específicos sobre Malvinas elaborados por el Estado presentan ciertas regularidades en la construcción de Malvinas

¹⁴ No se incluye en las capacitaciones docentes en CABA (Falduto et al., 2022) además, en Linare y Bottazzi (2022) se señala como ausencia la no producción de un material específico en el marco del Plan de Continuidad Pedagógica de la Dirección de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, visto que la Dirección Provincial de Educación Secundaria sí realizó uno.

como contenido escolar: se intenta revitalizar la “historia larga” de Malvinas –esto es, no circunscribirla a la guerra y también incluir la historia de la disputa por la soberanía con el Reino Unido, con especial énfasis en la defensa de los recursos naturales– y en una trama latinoamericana (Belinche, 2015; Bottazzi, 2024; Cuesta y Linare, 2014, Linare y Bottazzi, 2022)); incorporar la dimensión memorística local a partir de los testimonios y lugares de memoria (Bottazzi, 2022; Cuesta y Linare, 2014; Falduto et al., 2022, Linare y Bottazzi, 2022); e incluir sujetos históricos anteriormente no visibilizados como las mujeres (Bottazzi, 2024; Linare y Bottazzi, 2022; y Falduto et al., 2022).

No obstante, la elaboración de estas propuestas no está exenta de polémicas. Los investigadores suelen coincidir con sus críticas. En primer lugar, muchos interrogan la dimensión pedagógico-didáctica efectiva de algunos materiales, en tanto que, no se presentan instrucciones o herramientas claras para abordar la multiplicidad de fuentes que estos materiales presentan (Belinche, 2014; Cuesta y Linare, 2014; Falduto et al., 2022) lo que pareciera dejar un “lector” (tanto estudiante como docente) “abandonado a su propia suerte” (Belinche, 2015, p. 7).

Por otro lado, también se suelen señalar las ausencias u obturaciones en el relato de Malvinas que se construye. En particular, esto se debe o bien a la omisión de ciertos sujetos y eventos que el autor juzga necesario para el tratamiento de Malvinas¹⁵, o bien a una simplificación excesiva, generalmente en torno al conflicto bélico, que no contribuye a la conformación de un objeto de enseñanza complejo.

En algunos casos, como en los materiales educativos elaborados a propósito del 2 de abril entre 2020 y 2021, “se focaliza en los actores argentinos involucrados, con especial predominancia de la Junta Militar y, en segundo lugar, de los soldados conscriptos” (Bottazzi, 2022, p. 281). En otros, existen determinados temas “polémicos” que son matizados como los juicios a militares argentinos por torturas y malos tratos en las Islas, el rol de los medios de comunicación o el apoyo popular a Malvinas (Cuesta y Linare, 2022).

¹⁵ Por ejemplo, Tobeña (2019) destaca como grandes ausencias en el capítulo del Asombroso Mundo de Zamba dedicado a Malvinas, la no-mención del nombre de Leopoldo Galtieri –presidente de facto durante la guerra de Malvinas– y la supresión de los *kelpers*.

A su vez, la memoria de las “mujeres de Malvinas” –de reciente incorporación en los discursos educativos oficiales– es descrita como una “intención fallida” (Falduto et al., 2022). Desde las herramientas del estudio del discurso, se sostiene que “los procesos de integración de memorias marginalizadas a las memorias dominantes, (suceden) según las reglas propuestas por la hegemonía discursiva de una coyuntura dada.” (Bottazzi, 2024, p. 87). Por ende, se destacan visiones marcadas por el estereotipo de género como el reconocimiento de las mujeres de Malvinas sólo por las tareas de cuidado o su asociación con la paz frente a la guerra (ibídem).

Como detalle particular, las dos investigaciones que analizan producciones de estudiantes –productos de concursos estatales a nivel nacional (Cuesta y Linare, 2014) y provincial (Belinche, 2015) centrados en Malvinas– marcan la fuerte presencia de la guerra en los relatos de los estudiantes.

Analizar los materiales educativos producidos por editoriales es crucial porque estos materiales están influenciados por lógicas distintas a las del circuito estatal. Aunque estos recursos pueden alinearse con las sugerencias generales del marco normativo de la Ley de Educación Nacional, la autonomía de las editoriales en relación con las entidades estatales permite identificar otras narrativas y enfoques en la representación de Malvinas como contenido para las aulas.

En Bottazzi (2021) se analizan los libros de texto para Educación Secundaria producidos por distintos tipos de editoriales de texto y se observa que la expansión de la historia de Malvinas, evidenciada en los materiales estatales en diálogo con la Ley de Educación Nacional, no pareciera influir en el relato histórico de los libros de texto. En efecto, se señala que “se desencadena una visión de la Guerra que es entendida esencialmente como un conflicto entre la sociedad civil [...] y la Junta Militar.” (Bottazzi, 2021, p. 15) por lo que se manifiestan ciertos reduccionismos que no permiten problematizar el rol de la sociedad argentina ni tampoco dar una dimensión internacional al conflicto bélico (p. 16).

Bayerque (2022) analiza la inscripción de Malvinas en la literatura destinada a infancias y juventudes a 40 años del conflicto bélico, un material poco indagado en las

investigaciones sobre Malvinas y Educación. A partir del análisis de dos obras¹⁶ y los procesos de mediación editorial, la autora identifica los “nuevos modos de leer Malvinas” (Bayerque, 2022, p. 78), que surgen de aproximaciones testimoniales, experienciales y afectivas. Estos enfoques permiten destacar aspectos distintos de la guerra desde una perspectiva contemporánea, alejándose de los “relatos épicos de la guerra” (Bayerque, 2022, p. 83). La capacidad de la literatura para ofrecer nuevas perspectivas sobre el conflicto se aborda también en una de las propuestas didácticas que se analizarán más adelante.

Descentralizar la mirada: la perspectiva local y Malvinas

Los gestos por descentralizar Malvinas como objeto de enseñanza, de manera tal de poder extender el estudio de las experiencias y conmemoraciones del conflicto bélico más allá de la Ciudad de Buenos Aires, se evidencian con diferentes intensidades en los marcos normativos y materiales educativos previamente mencionados.

Esta tendencia también se expresa incipientemente en el panorama investigativo. Si bien Pineau y Birgin (2022) se circunscriben mayormente al plano nacional, también incorporan testimonios de docentes de distintos puntos del país –Neuquén, Corrientes, Santiago del Estero, La Rioja, Tucumán– a quienes se interrogó sobre el proyecto propulsado por el Ministerio de Educación de la Nación (2007) para realizar desde las escuelas investigaciones territoriales relacionadas con Malvinas. La muestra de testimonios revela la multiplicidad de experiencias regionales de la guerra que influyen en las formas de recordarla. Algunos destacan la cercanía al conflicto debido a que muchos residentes participaron en él, mientras que otros señalaron que este proyecto les permitió complejizar la comprensión del conflicto, en lugar de considerarlo únicamente como una extensión del terrorismo de Estado.

El estudio de Gasel y Benwell (2017) se destaca por su abordaje comparativo, al trabajar las memorias de estudiantes y docentes respecto a Malvinas en dos ciudades: Río

¹⁶ LORENZ, Federico (2021). Postales desde Malvinas. Buenos Aires: Norma. y BOMBARA, Paula (2021). La tía, la guerra. Buenos Aires: loqueleo.

Gallegos y Santa Fe. A la luz de herramientas teóricas provistas por la geografía social y la semiótica, los autores realizan y analizan entrevistas a estos grupos con la hipótesis de que las “semiósferas familiares” y el “saber docente” son variables que repercuten directamente en la forma de pensar Malvinas que tienen los estudiantes y los docentes, respectivamente (p. 91).

En efecto, constatan que el vínculo de la guerra de Malvinas con la ciudad de Río de Gallegos –tanto por similitudes territoriales como por la marcada experiencia de guerra– constituye “semiósferas familiares” que inciden fuertemente en la enseñanza de Malvinas. De hecho, en estos ámbitos familiares se construyen memorias potentes sobre la guerra que incluso pueden condicionar a las memorias que circulan en la escuela. En contraposición, los estudiantes santafesinos relacionan Malvinas principalmente –aunque no únicamente– con la escuela y sus representaciones están marcadas por la lejanía espacial del conflicto.

En cuanto a los docentes, en ambos casos la formación docente se entrelaza con las vivencias personales, aunque, en el caso de los docentes de Río Gallegos, se señala que las potentes semiósferas familiares pueden constituir un condicionante en los sentidos de Malvinas que se enseñan.

En línea con ello, como se ha mencionado, el estudio de Otero (2021) reconstruye las tensiones locales en Tierra del Fuego respecto a las reconfiguraciones regionales del marco normativo nacional que incluye Malvinas. La autora, a través de entrevistas, documenta las disputas, particularmente con un excombatiente, sobre lo que debía o no ser incluido en el discurso sobre “Malvinas”. Se señala —con la precaución de que esta perspectiva no debe extrapolarse a todos los excombatientes/veteranos— que este excombatiente deslegitima las denuncias por estaqueamientos, clasificándolas de “farsa histórica” (p. 23).

El lugar de los combatientes como “portadores privilegiados de una experiencia” (p. 27) en estas tensiones, tiene que ver con la importancia que han tenido las asociaciones de veteranos/excombatientes en TdF desde la posguerra y, además, la vivencia territorial marcada de la guerra, dado que algunas ciudades de la Patagonia fueron parte del teatro de

operaciones y que, en la mayoría de ellas, se dieron distintas “prácticas de defensa civil” (ibídem).

Tal como la investigadora señala, también hay distintas disputas en torno al rol de la escuela y la representación del conocimiento histórico que tienen los actores involucrados¹⁷.

Las propuestas didácticas como recorridos posibles para abordar Malvinas

Del total de las tres propuestas didácticas relevadas, dos de ellas se enmarcan en un proyecto de investigación institucionalizado y tienen como objetivo producir un material educativo para la enseñanza en las aulas de educación secundaria (Bazan et al., 2022 y Ciccone et al., 2018) mientras que la propuesta restante es el relato y análisis de una experiencia áulica llevada a cabo en las clases de Ciencias Sociales de primaria (Anastasio et al., 2020).

*Malvinas en el aula. Una propuesta desde la literatura*¹⁸ es un material producido en el marco de un proyecto de la convocatoria *Malvinas en la Universidad*¹⁹ denominado *Lugares complejos: Malvinas, la escuela y la literatura. Nuevos abordajes para nuevas generaciones*. Al igual que la investigación de Bayerque (2022), los autores destacan la importancia de la literatura como un espacio en los márgenes para poder suscitar otras miradas y reflexiones en torno a la guerra más allá de los “relatos institucionalizados” (Ciccone et al., 2018, p. 2).

A su vez, también realizan un diagnóstico sobre la enseñanza de Malvinas y la distancia generacional de este episodio histórico con los estudiantes. De esta forma, conjeturan que la interpelación a los estudiantes suele suceder por una “empatía inducida pero que no necesariamente arraigada en ellos por no contener sus preguntas, inquietudes y juicios, sino los de sus mayores.” (Ciccone et al., 2018, p. 3).

¹⁷ Uno de los entrevistados señala el pedido de los excombatientes/veteranos de que exista una materia curricular sobre Malvinas. Otero indica que, si bien esta es una demanda reiterada en TdF por las Asociaciones en pos de mantener la vigencia de la “Cuestión Malvinas”, parece que “la que la clasificación del conocimiento en asignaturas adviene como la única forma genuina y legítima de tratamiento de la historia.” (Otero, 2021, p. 7)

¹⁸ Disponible en <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/184094> (consultado el 17 de septiembre de 2024).

¹⁹ Convocatoria de la Secretaría de Malvinas del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la Nación y la Subsecretaría de Gestión y Coordinación de Políticas Universitarias (2016-2017).

El material incluye diversos ensayos como disparadores, además de proporcionar apoyo al acompañamiento docente. Se presenta una planificación detallada de actividades elaboradas por docentes, así como bibliografía específica para el docente, provista por el Ministerio de Educación de la Nación.

El material que se reseña en Bazán et al. (2020) incumbe al área de Ciencias Sociales y, si bien se enmarca en un proyecto de extensión y transferencia centrado en los ex-combatientes de la guerra de Malvinas en la ciudad de Mar del Plata²⁰, el contenido educativo no se centra en Malvinas, sino en la investigación social.

Los cinco videos son resultado del análisis y sistematización del proceso de producción del conocimiento social. Bazán et al. (2022) señalan una vacancia en el trabajo de este itinerario en las aulas. Por eso, no sólo se centran en los hechos históricos ("qué pasó con los soldados excombatientes y sus familias antes, durante y después de la guerra" (Bazán et al., 2022, p. 6); sino, fundamentalmente, en la trastienda de la investigación, en el "cómo sabemos qué pasó" (p. 6).

En este caso particular, se observa cómo la posibilidad planteada por los diseños curriculares de trabajar las fuentes testimoniales y los relatos locales para abordar la historia reciente se integran en la investigación propuesta sobre la guerra de Malvinas, a la vez que incita la reflexión sobre el pensamiento histórico.

Finalmente, el relato de la experiencia áulica de Anastasio et al. (2020)²¹ se centra en el abordaje de la efeméride del 2 de abril con el objetivo de "analizar el pasado reciente rescatando las voces, los rostros, las experiencias de mujeres como sujetos de derecho, participantes activas de la historia argentina contemporánea" (Anastasio et al., 2020, p. 6)

La documentación y análisis de la experiencia áulica resulta crucial, ya que permite al docente reflexionar sobre su propia práctica a la luz de la distancia impuesta por la escritura.

²⁰ *Memorias, reconocimiento y políticas de reparación del pasado reciente. Aproximaciones transdisciplinarias a la experiencia de los ex combatientes de la guerra de Malvinas de la ciudad de Mar del Plata.*

²¹ Nucleado en un libro colectivo de docentes de la Escuela Graduada Joaquín V. González de la ciudad de La Plata: *Tejiendo sentidos: escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata; EDULP, 2020. p. 76-98.

En particular, en la experiencia relatada, llevada a cabo en un tercer año de nivel primario, las autoras identifican varias limitaciones en la planificación de la secuencia. Entre estas limitaciones se encuentran la falta de recursos específicos sobre el rol de las mujeres en la guerra de Malvinas y la elaboración de materiales adecuados para los estudiantes. Sin embargo, la creatividad docente permitió superar algunas de estas dificultades: ante la ausencia de libros históricos, se consultaron fuentes periodísticas, entrevistas y testimonios, y se adaptó una entrevista para hacerla accesible a los estudiantes de nivel primario. A pesar de estos esfuerzos, se reconoce la parcialidad que estos materiales pueden tener al abordar temas complejos, como las tareas desempeñadas por las mujeres en la guerra de Malvinas más allá de la enfermería y la tensión por el reconocimiento como veteranas.²²

Algunas otras limitaciones revisten un carácter más complejo, en tanto se relacionan con creencias y posiciones sociales y culturales. En particular, las autoras señalan las contradicciones que percibieron como docentes al reconocerse pensando a las mujeres de la guerra en función de su “rol maternal”. No obstante, es interesante que las docentes señalan que estas visiones estereotipadas no son introducidas de manera externa por ellas, sino que también se encuentran presentes en los propios testimonios de las mujeres, lo que contribuye a pensar la complejidad de los estereotipos de género y la historia.

Al igual que en el material sobre Malvinas y Literatura, en esta experiencia áulica también se incorporan nociones y materiales elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación, tales como afiches y trabajo sobre los “sitios de memoria”, lo que permite sopesar, más allá de las disquisiciones, el lugar axial que estos insumos ocupan como consulta en la formación de docentes que aborden Malvinas.

²² Es necesario destacar que, desde la publicación del trabajo de Anastasio et al. (2020) se han llevado a cabo diversos proyectos que permiten reconstruir la historia de las “mujeres de la guerra de Malvinas” en su complejidad. Puede consultarse la página “Veteranas de guerra” del Ministerio de Defensa de la República Argentina <https://www.argentina.gob.ar/defensa/coordinacion-de-veteranos-y-veteranas-de-la-guerra-de-malvinas/veteranas-de-guerra> (consultado el 17 de septiembre de 2024) para ver las historias de las mujeres reconocidas como veteranas de guerra por la resolución 1438/12. Así mismo, Salerno (2023) investiga las disputas en torno a las denominaciones (o no) como “veteranas de guerra” en “Ser o no ser veterana: disputas por la nominación en torno a la Guerra de Malvinas” disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9316517>

En suma, estas propuestas son relevantes no sólo como insumos para inspirar abordajes de Malvinas en el aula para docentes, sino también como materializaciones de inquietudes que distintos investigadores señalaron en los trabajos aquí compendiados. Sólo por señalar algunas: la posibilidad de la literatura como un lenguaje específico para tejer otras significaciones sobre la guerra desde el presente; el trabajo sobre las memorias locales y los testimonios en las Ciencias Sociales; la necesidad de generar materiales o encuentros que permitan capacitar y/o orientar a los docentes que aborden Malvinas en las aulas; la restitución de distintos sujetos sociales, como las mujeres, en los procesos históricos, entre otros.

Comentarios finales

A casi veinte años de las reformas introducidas por la Ley de Educación Nacional en Argentina, este trabajo se propuso trazar un mapa de los temas, interrogantes y reflexiones que se han promovido dentro de la literatura académica que aborda Malvinas y Educación. Una hoja de ruta que permita caracterizar el campo y establecer diálogos y conexiones entre distintos temas prioritarios, a la vez que habilite marcar posibles focos de vacancia para orientar futuras discusiones.

Se constató el incremento de trabajos que abordan el eje Malvinas y Educación en los últimos años, en particular, a partir del cuarenta aniversario de la guerra de Malvinas. Si la escuela antes del conflicto bélico afirmaba “las Malvinas son argentinas”, en la escuela contemporánea se agrega “Malvinas (también) es la guerra”. Al respecto, señalamos que ese episodio de la historia reciente argentina continúa ocupando un espacio preeminente en la literatura académica que aborda Malvinas y Educación.

Frente a perspectivas que consideran el período inaugurado por la Ley de Educación Nacional como una aparente *remalvinización*, la investigación de la literatura académica evidencia la necesidad de ser cautos ante tal afirmación. Los estudios del marco normativo revelan una coexistencia de diversas posturas que generan tensiones en el entramado curricular. Esto se traduce, en muchos casos, en orientaciones contradictorias dentro de los

propios lineamientos u omisiones del contenido de Malvinas en diseños curriculares de disciplinas donde, por sus competencias, el tema podría integrarse –ya sea que se aborde causa, cuestión o guerra–.

El análisis de los materiales educativos tiende a enfocarse en aquellos producidos por el Estado, especialmente dado el renovado protagonismo que este ha adquirido con la implementación de la Ley de Educación Nacional. A pesar de la diversidad de enfoques y perspectivas, uno de los debates recurrentes en las investigaciones sobre estos materiales es cómo producir un recurso didáctico significativo, capaz de guiar a docentes y alumnos en un recorrido sobre Malvinas, sin caer en la excesiva simplificación o limitación del contenido. El reto está en incluir una multiplicidad de enfoques y argumentos que permitan abordar no solo la guerra, sino también la cuestión Malvinas en su totalidad y diversas perspectivas.

En esta línea, los estudios sobre materiales no estatales, es decir, aquellos producidos por editoriales privadas, aunque menos frecuentes, también contribuyen a la construcción del discurso sobre Malvinas. Estos materiales permiten vislumbrar narrativas que, aunque provenientes de otros actores, confluyen igualmente en el espacio áulico, enriqueciendo el panorama educativo con perspectivas que a veces se distancian de las propuestas oficiales y abren nuevas formas de abordar la enseñanza de Malvinas.

Las propuestas didácticas analizadas toman sin prever, claro está, alguno de estos puntos desarrollados y dan una respuesta creativa a algunas limitaciones del currículo o insumos escolares señaladas por los investigadores. A su vez, la heterogeneidad de las disciplinas –Metodología de la investigación, Literatura y Ciencias sociales– evidencia la potencialidad de Malvinas para ser un contenido educativo a abordarse desde distintas perspectivas.

A lo largo de estos puntos, se destaca la necesidad de fortalecer un enfoque aún incipiente: la perspectiva regional. La mayoría de las investigaciones, si no todas, reconocen la relevancia de la dimensión local para comprender las memorias de Malvinas y su impacto en la enseñanza, como en la elaboración de materiales y diseños curriculares. Sin embargo, la perspectiva comparativa solo aparece en una de estas investigaciones. Profundizar en este

enfoque podría abrir nuevas vías para repensar la enseñanza de Malvinas en todo el país, lo cual, como se ha demostrado en este trabajo, difiere sustancialmente de abordar únicamente las disposiciones y propuestas *nacionales*.

Referencias

- Anastasio, M., Bauger, A., & Reszes, F. (2020). Enseñanza de la Guerra de Malvinas desde una perspectiva de género. Relato de una experiencia áulica. En: M. C. Garriga, V. Morras, & V. Pappier (Coords.), *Tejiendo sentidos: Escrituras pedagógicas desde una perspectiva intercultural*. (pp. 76-98). EDULP, Editorial de la Universidad de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=libros&d=Jpm5984>
- Angenot, M. (2012). *El discurso social: Los límites históricos de lo pensable y lo decible* (M. T. Dalmaso & N. Fatale, Eds.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bayerque, M. A. (2022). "Hacemos memoria" de "nuestras Malvinas". Modos de leer Malvinas en propuestas editoriales para las infancias y los jóvenes a 40 años de la guerra. *Diáblotexto Digital*. (11) 64-87. <https://doi.org/10.7203/diabltexto.11.24216>
- Bazán, S. A., Devoto, E. A., Marchetti, B., & Zuppa, S. A. (2022). Itinerarios sobre la guerra y la posguerra de Malvinas: La trastienda de la investigación social como contenido de la enseñanza del pasado reciente. *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (34) 1-12. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11473>
- Belinche, M. (2015). Islas, Nación y Memoria: Malvinas en el sistema educativo argentino (2003-2012). *Educere et Educare*, 10(19), 533-547. <https://doi.org/10.17648/educare.v10i19.11478>
- Bottazzi, F. (2024). Una cuestión de género: Las representaciones de las mujeres en la guerra de Malvinas en materiales educativos. *Revista Universitaria de Historia Militar*. 12(25). 57-88. <https://doi.org/10.53351/ruhm.v12i25.1005>
- Bottazzi, F. (2022). Fechas para recordar: La guerra de Malvinas en las nuevas efemérides digitales del 2 de abril (2020-2021). *Diáblotexto Digital*. (11) 261-283. <https://doi.org/10.7203/diabltexto.11.24324>
- Bottazzi, F. (2021). En búsqueda del enemigo: Las representaciones del escenario bélico de la Guerra de Malvinas en los nuevos libros de texto (2006 – en busca). *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (32) 1-19 <https://doi.org/10.14409/cya.v0i32.10113>
- Ciccone, C. S., Heredia, J. S., Irazábal, P. J., & Suñer, N. M. (2018). Pensando desde la literatura: Malvinas en el aula. Nuevos abordajes para nuevas generaciones Material para docentes. Anuario Pilquen. *Respositorio institucional CONICET Digital*. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101992>
- Cuesta, V., & Linare, C. (2014). Malvinas a 30 años del conflicto: Un análisis sobre las propuestas de enseñanza en formato digital. *Trabajos y Comunicaciones*. (40). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr6650>

- De Amézola, G. (2015). Guerra en las aulas. Cómo se enseña el conflicto de Malvinas en la escuela media. En: Giordano, C. J. *Universidad y soberanía. Estudios sobre la guerra y la posguerra de Malvinas y Atlántico Sur*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49647>
- Falduto, M. A., Colombo, E. M. A., Puliafito, F. G., Falduto, M. A., Colombo, E. M. A., & Puliafito, F. G. (2022). Malvinas como contenido escolar: Una mirada histórica a partir del análisis de los Diseños Curriculares, de la Ley Nacional de Educación de 2006, de documentos curriculares anexos y capacitaciones, desde 1981 hasta la actualidad en CABA. *Anuario de Historia de la Educación*. 23(1) 71-80.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2313-92772022000100071&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Farias, M. C. O., Flachsland, C., & Rosemberg, V. (2012). Malvinas en la escuela: Enseñar la patria. *Ciencias Sociales. Revista de la Facultad de Ciencias Sociales/UBA*. (80) 38-49.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/195286>
- Gasel, A. F., & Benwell, M. C. (2017). Memorias, cotidianeidad y territorios: Malvinas en las escuelas secundarias argentinas1. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1) 89-108.
<https://www.redalyc.org/journal/4978/497860045006/>
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dirección de validez nacional de títulos y estudios (2006). *Ley de Educación Nacional*, N° 26.206.
- Cámara de Diputados (2007). *Ley de Educación Provincial*, N° 13.688.
- Cámara de Diputados (2014). *Ley de Educación Provincial*, N° 1018.
- Linare, C. (2022). El conflicto y la guerra de Malvinas en las prescripciones curriculares del nivel primario bonaerense (1993-2020). ¿La historia de una derrota en el campo de batalla curricular? *Clío & Asociados. La historia enseñada*. (34).
<https://doi.org/10.14409/cya.v0i34.11472>
- Linare, C., & Bottazzi, F. (2022). Malvinas y pandemia. Un análisis de las propuestas de enseñanza elaboradas en el marco de la Continuidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires. *Historia de la educación*. 23(1), 61-70.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2313-92772022000100061&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Linare, C., & Edelstein, O. (2022). El conflicto Malvinas en la escuela secundaria. Entre la historiografía académica y la enseñanza. *Anales de la Educación Común*. 3(1-2), 145-156.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr15386>
- Lorenz, F. G. (2006). *Las guerras por Malvinas*. Argentina: Edhasa.
- Lorenz, F. (2021). *Postales desde Malvinas*. Buenos Aires: Norma.
- Lorenz, F. (2023). Todo está (ba) por hacer. Un recorrido personal. Reflexiones y propuestas a cuarenta años de la guerra de Malvinas. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, (59) 128-147.
<https://www.redalyc.org/journal/3794/379476006005/>

- Lvovich, D., & Bisquert, J. (2008). *La cambiante memoria de la dictadura: Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional; Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Marí, C., Saab, J., Suárez, C., Giufra, L., Stülgemayer, S., Avila, A., Gutierrez, P. O., & Suárez, L. (2000). "Tras su manto de neblina,..." Las islas Malvinas como creación escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (005) 25-59.
- Melara, P. (2010). *80 días en Malvinas. El accionar de la Agrupación de Buzos Tácticos en el Conflicto Bélico del Atlántico Sur de 1982*. Argentina: Pablo Javier Melara.
- Otero, K. (2021). Malvinas y su transmisión escolar, un campo de tensiones en el lejano Sur. *Clepsidra Revista interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. 8(16).
<https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/145>
- Pineau, P., & Birgin, A. (2022,). La Cuestión Malvinas en la historia de las aulas argentinas: Intensidades, presencias y des-presencias. *Historia de la educación*. 23(1), 21-30.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2313-92772022000100021&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez, A. B. (2014). *Entre la guerra y la paz. La posguerra de los ex-combatientes del Apostadero Naval Malvinas. Experiencias, identidades y memorias*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de La Plata.
- Rodríguez, A. B. (2017,). Por una Historia Sociocultural de la guerra y posguerra de Malvinas. Nuevas preguntas para un objeto de estudio clásico. *PolHis*. 10(20), 162-195.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/100942>
- Romero, L. A., Privitellio, L. de, Quintero, S., & Sabato, H. (2007). *La Argentina en la escuela: La idea de nación en los textos escolares*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Tobena, V. (2019,). De la Clase de Historia a la Televisión: La Política Educativa Argentina en Torno a la Cuestión Malvinas a 30 Años de la Guerra. *Dados. Revista de Ciências Sociais*. (62) e20170033. <https://doi.org/10.1590/001152582019177>
- Tato, M. I., & Soprano, G. (2022). *Malvinas y las guerras del siglo XX*. Argentina: Teseo.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

*Ellas contra el olvido*¹: mujeres y disidencias sexuales en la narrativa argentina sobre Malvinas de los últimos años (2018-2023).

They against oblivion: women and sexual dissidence in the Argentine narrative about Malvinas in recent years (2018-2023).



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.10.25a

Enzo Matías Menestrina

Universidad Nacional de La Plata
(ARGENTINA)

CE: enzomenestrina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5510-7436>

Recepción: 24/09/2024 Revisión: 10/10/2024 Aprobación: 03/11/2024

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Menestrina, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Menestrina, E.M. (2025). *Ellas contra el olvido*: mujeres y disidencias sexuales en la narrativa argentina sobre Malvinas de los últimos años (2018-2023). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 262-294.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.10.25a

Resumen.

Desde hace algunos años se ha logrado visibilizar el rol protagónico de las mujeres en Malvinas desde el plano del testimonio, crónicas o análisis del discurso. Pero nada se ha dicho sobre la literatura argentina —ya sean cuentos o novelas—, que tienen como protagonistas a personajes femeninos y disidencias sexuales que pueden ser examinados desde distintas ópticas. En el presente trabajo analizamos de manera analítica y descriptiva el concepto de “Literatura divergente” en un *corpus* minoritario de textos literarios —publicados entre 2018 y 2023— con perspectiva de género sobre el conflicto bélico del Atlántico Sur.

Palabras clave: Literatura. Divergente. Malvinas. Género.

¹Debo el nombre de este artículo al proyecto colectivo “Ellas contra el olvido”. Estudiantes de Comunicación (Facultad de periodismo, UNLP) que buscan visibilizar a veteranas y veteranos de Malvinas para que la (des)memoria no se instale. Instagram asociado al proyecto: [ellascontraelolvido](https://www.instagram.com/ellascontraelolvido).

Abstract:

For some years now, the leading role of women in the Malvinas has been made visible from the level of testimony, chronicles or discourse analysis. But nothing has been said about Argentine literature – be it stories or novels – which have as protagonists female characters and sexual dissidents that can be examined from different perspectives. In the present work we analyze in an analytical and descriptive way the concept of “Divergent Literature” in a minority corpus of literary texts – published between 2018 and 2023 – with a gender perspective on the war conflict in the South Atlantic.

Keywords: Literature. Divergent. Malvinas. Gender.

Introducción.

Durante los últimos años, la guerra de Malvinas en el ámbito de la literatura ha suscitado numerosos problemas, cuestionamientos, contradicciones. No solo entran en debate actualmente diversos temas que invitan a (re)pensar el conflicto bélico desde otras ópticas –y de manera interdisciplinaria²–, sucede también, que lo literario pretende ser un terreno sólido y heterogéneo a partir del cual escriben sobre el tema logran plasmar o imprimir sus puntos de vista e ideologías sobre la guerra a través de huellas indelebles del pasado y una herida abierta ante el tiempo (LaCapra, 2002, p 33) que aún hoy en día no termina de suturarse. En palabras de Exequiel Svetliza: “la ficción es una manera fructífera de abordar eso que, por convención, denominamos lo real” (2023, p. 11).

La ficción como constructo hipotético (Bentham, Vaihinger, Frye) supone un extenso y ramificado trayecto de teorizaciones y polémicas desde hace varias décadas. En tal sentido, hay en la invención un afán por acudir a recursos que exceden las explicaciones académicas y disciplinarias para dar lugar a interrogantes o problemáticas bien delimitadas. Según señala Svetliza (2023) las ficciones de Malvinas comenzaron con el conflicto en plena ebullición posicionando a *Los pichiciegos* (1983) de Rodolfo Fogwill como una novela que corría su propia carrera con la guerra dado que su autor se apresuró a culminarla antes de que cesaran las últimas batallas que dictaminarían el desenlace. En tal aspecto, decimos que desde el

² Refiérase a la perspectiva de género y la visibilización de veteranas de Malvinas así como también otros temas de “moda” como los denominados *artivismos*.

plano ficcional se abre una compuerta paralela al plano de la narración histórica y que la reescritura del conflicto bélico del Atlántico Sur asume una revisión crítica de esos relatos en los que se representa una identidad nacional. En efecto, tal como señala el autor, las ficciones son el espejo fragmentado, deformado, distorsionado, de nuestro pasado (Svetliza, 2023, p. 20). Por su parte, Martin Kohan (2014)³ refiere al hecho de correr el relato de guerra para desarticularlo o desarmarlo y dejar espacio a algo más significativo ya que entrar en guerra (entrar en *la* guerra) o salir(se) de la guerra son cuestiones que las ficciones argentinas ensayan constantemente. La guerra en sentido amplio sostiene Kohan (2014), es lo que prevalece y acaba por definir los tonos narrativos, la lógica de las causas y consecuencias, la atribución de los protagonismos.

Los conflictos bélicos, como acontecimientos trascendentales en las vidas de las naciones, en cuyos relatos se funda la épica nacional, para el sentir común del argentino están atravesadas de significaciones vinculadas con la vergüenza y el oprobio; de allí que la literatura del siglo XX, desde la corriente revisionista, las narran en clave trágica y crítica. En el caso de la guerra de Malvinas, el tono trágico y la crítica, además, se enlazan con la farsa y la parodia en clave definitivamente anti-épica.

La retórica que definió el estado argentino para construir la explicación y el justificativo de la guerra de Malvinas intentó fundarse en el paradigma retórico y poético de la guerra independentista: el destino heroico, la inquebrantable voluntad de soberanía, recuperación de derechos sobre el territorio, unidad nacional, construcción de un enemigo para la nación. El gesto discursivo fue efectivo para una enorme porción de la ciudadanía que adhirió a las arengas públicas del entonces presidente del Estado golpista. Sin embargo, ese gesto resultó tan burdo, sobre todo, tras la derrota ya que la distancia entre el discurso bélico

³ Resáltese que Malvinas no es el único objetivo de este libro. *El país de la guerra* recorre los textos y discursos que compusieron ese relato de guerra a lo largo de los siglos XIX y XX, desde la Marcha de San Lorenzo y las narraciones de Mitre sobre Belgrano y San Martín, hasta el análisis de los textos de Rodolfo Walsh y el relato de la muerte de su hija, militante de Montoneros, el relato que hace Videla o los textos que narran la guerra de Malvinas como *Los pichiciegos* o *Las islas*, con la particularidad de que ya no intentan componer un relato de guerra sino descomponerlo.

nacionalista estatal y la contundencia de los acontecimientos se volvió infranqueable. Es en esta grieta en el campo discursivo en el que se va a inscribir la literatura de Malvinas, de allí que resuelve su forma narrativa en clave de farsa, de parodia, de tragedia, de inversión.

Así, más allá de los sentidos sobre la Guerra de Malvinas que se ponen en discusión y revisión, el abordaje desde la multiplicidad de sentidos que el texto literario propone con su potencialidad epistemológica en orden a las lecturas históricas-políticas se constituyen como motores de la construcción de memorias situadas, historizadas, ejemplares. Así memoria, olvido y literatura constituyen dispositivos culturales fundamentales para reorientar prácticas pedagógicas para la construcción de una ciudadanía crítica y activa en las agendas histórico-políticas del presente en torno a la revisión y redefiniciones de identidades. Tal como indica Elizabeth Jelin (2021) la historicidad de las memorias refiere al hecho de que, aunque se trate de un mismo pasado, las interpretaciones y sentidos van transformándose en distintos escenarios y momentos, a partir de la intervención de nuevos actores y de cambios en las posturas de los anteriores. En efecto, cada presente explora y expone nuevos puntos de mira para encarar el pasado (p. 19).

A 42 años del conflicto bélico del Atlántico Sur, diversas son las producciones en torno a la guerra de Malvinas que manifiestan una constante tensión a la constitución de una memoria oficial. A su vez, la guerra de Malvinas tiene la particularidad de “desbordar” los géneros artísticos canónicos y expresar su ubicuidad en diversos soportes que rozan “lo heterogéneo” (Cornejo, 1978) y van desde la literatura —marcada en los últimos años por una vasta producción en literatura infantil-juvenil—, la música, la fotografía, el cine e incluso el arte callejero. En este panorama de “hibridismo cultural” (García, 2001), la guerra de Malvinas toma vigor y relevancia. En palabras de Kohan (2014), la literatura no compone una guerra con el conflicto bélico del Atlántico Sur sino que lo descompone ya que en cierto modo se trata de ficciones alojadas en la misma realidad (p. 281). En este aspecto, la ficción literaria parece haber germinado en la extraña duración de un tiempo suspendido con la peculiar forma de acentuar lo real a través de un juego de potencia ficcional sobre la

materialidad de la guerra que activa sus propias estrategias o artilugios para desactivar verdades

Desde que en 1978 Cornejo Polar en “El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto socio-cultural” ensaya el concepto de lo heterogéneo en la cultura como un proceso que se caracteriza por la pluralidad de signos socioculturales de su producción estableciendo una zona de conflicto y ambigüedad a su paso, varias son las ideas que precedieron a la suya e intentan consolidar el terreno de lo híbrido. Por su parte García Canclini (2001), desde un perfil antropológico amplio, considera que la heterogeneidad comporta una dimensión significativa en la cultura latinoamericana y para él la modernización no sustituye lo tradicional y popular sino que los integra en una hibridación que la caracteriza como tal. Por otra parte, el giro ético en la historia de la cultura – particularmente en la heterogeneidad e hibridismo cultural– se ve reflejado en los aportes que proponen autores como Ticio Escobar en *El mito del arte y el mito del pueblo* (1986) y *Aura latente* (2021) o Reinaldo Ladagga (2007) en *Espectáculos de la realidad*.

Una aproximación a la literatura divergente

Extenso y ramificado es el trayecto en el campo de escritura sobre el territorio Malvinas: desde los escritos que José Hernández publicó en 1869 en el periódico *El río de la Plata* y los comentarios que el comandante de la Armada, Augusto Lasserre, le transmitió respecto a su paso por las islas; textos reunidos en el volumen publicado por editorial Corregidor: *Las islas Malvinas* (2006). Pero no nos olvidemos de *Las islas Malvinas* de Paul Groussac (2015)⁴ – escrito en francés– o *Los diarios de María Sáez de Vernet*, documento de diario íntimo sobre su vida en las islas en 1929. Además recientemente, editorial EME, en 2020, ha publicado la edición *Malvinas, mi casa* (Sàez, 2020) cuyos volúmenes reúnen al cuidado de Marcelo Luis Vernet vísperas, apostillas y otros paratextos complementarios.

Por otro lado, en búsqueda de un itinerario posible sobre las ficciones de Malvinas, desde *Los pichiciegos* (Rodolfo Fogwili, 1983) hasta *Ovejas* (Sebastián Ávila, 2021) la

⁴ Trabajo original publicado en 1936.

literatura argentina insiste con Malvinas; hay un relato inacabado, hay una necesidad de volver a Malvinas, siempre y la literatura parece ser el discurso que reafirma esa voluntad nacional; la que bucea en el sinsentido de la guerra y hace memoria. Es desde la ficción, entonces, que se pueden proponer reflexiones que desborden la imaginación cuya finalidad es poner foco en la identidad de los argentinos, sus procesos de construcción y sus implicancias.

En el presente trabajo se pretende dar una aproximación e itinerario a la literatura sobre la guerra de Malvinas publicada durante los últimos años. En tal sentido, dichos libros ingresan en un *corpus* minoritario de la literatura argentina reciente al que llamaremos “Literatura divergente”. Obras que recuperan el mismo tema, pero desde generaciones, ópticas y estrategias escriturarias totalmente disímiles entre sí. En tal sentido, tomamos en este artículo las categorías de *escrituras divergentes* de Rossana Nofal (2007) y los postulados antecesores sobre “lo heterogéneo” Cornejo Polar (1978) para re-pensarla y entenderla como una memoria pausada, distinta, variable, cambiante, compleja.

Este escrito tiene el propósito de indagar en la categoría que denominamos “Literatura divergente” como aquel *corpus* de textos en la literatura argentina – particularmente sobre Malvinas en este caso– que desarticulan la visión hegemónica y esperada del conflicto bélico al proponer nuevas miradas en lo concerniente al plano ficcional. En tal sentido, Nofal (2007) analiza el concepto de divergencia en la narrativa de Rodolfo Walsh. En su texto, la autora propone la categoría de *escrituras divergentes* para pensar la narrativa de Walsh por fuera de su importancia revolucionaria y considerándola una obra articulada desde la contradicción.

Tanto Conejo Polar (1978) como Rossana Nofal (2007) exploran la divergencia como una máquina o un dispositivo capaz de leer la conflictividad implícita en una literatura producida por sociedades internamente heterogéneas. Esta operación de lectura implica pensar las divergencias que se instalan en la escritura a partir de distintos mecanismos y modos que atraviesan no solo una lógica territorial sino también marcas identitarias en el lenguaje, tensiones, ambigüedades. En efecto, el foco del presente estudio se funda en dicha

operación de lectura para repensar la literatura sobre Malvinas e indagar en estas obras como ficciones que desarticulan la guerra desde distintas ópticas y congregan el pasado reciente de Argentina con los rasgos identitarios de una cultura.

Por tal motivo, desde una perspectiva integral; hoy, luego de más de cuatro décadas del conflicto bélico, pretendemos dar cuenta de que en el terreno de lo literario hay miles de maneras de mirar –y restaurar en los escabrosos rincones de nuestra memoria– las manchas situadas en un lugar a la vez remoto e íntimo de todos los argentinos.

El recorte aquí propuesto comprende relatos que tienen como protagonistas a mujeres y disidencias sexuales publicados entre 2018 y 2023. En este punto, a contrapelo de los discursos sobre masculinidades hegemónicas (Ehrmantraut, 2013), las distintas voces del *corpus* seleccionado narran la guerra desde lugares inimaginados, ajenos, marginales o invisibilizados: hermanas, novias, enfermeras, excombatientes que se autoperciben *trans* y travestis. Nos preguntamos: ¿cuáles son las estrategias escriturarias de los autores para incorporar voces femeninas al relato?, ¿cómo son plasmadas las vivencias autobiográficas o ficcionales de mujeres a diferencia de la de los soldados? En consecuencia, dichas voces son impulsadas por diversas estrategias narrativas de los autores. Tal es el caso de la ironía, la parodia, la voz atormentada, la voz irascible y distante de algunas de las protagonistas.

A lo largo del escrito utilizaremos tanto la perspectiva analítica como la descriptiva. La primera –en su mayoría– pone foco en las novelas *Heroína: la guerra gaucha* (2018) de Nicolás Correa cuya protagonista es un soldado *trans* y *Hasta el arcoíris* (2021), de Frida Herz, que tiene como protagonista a la hermana de un excombatiente. Por otro lado, la perspectiva descriptiva centra su interés en algunos relatos o cuentos breves que colocan a la figura femenina desde lugares divergentes respecto a la guerra de Malvinas (sumisión, lucha, entrega, separación). En este caso hemos seleccionado algunos relatos de la antología *La guerra menos pensada* (2022), compilada por Victoria Torres y Miguel Dalmaroni y el cuento “Invasión” de Lucía Cass, publicado recientemente en su primer libro *No te mueras dos veces* (2023); y que tiene como personaje principal a Alicia, una enfermera de Malvinas que sufre el horror en carne propia.

Con respecto a la participación de la mujer en Malvinas se encuentra el libro de Alicia Panero *Mujeres invisibles* (2014) o el volumen de crónicas de Alicia Reynoso, *Crónicas de un olvido: mujeres enfermeras en la guerra de Malvinas* (2018) publicado en Tinta Libre. Esta pieza bibliográfica se inscribe en la historia de género, expone la violencia simbólica que sufrieron estas mujeres, a quienes hasta el año 2021 se les negó su participación en el conflicto del Atlántico Sur, ocultándose su presencia desde los inicios de la posguerra. Por otro lado, el reciente volumen testimonial *Nuestras mujeres de Malvinas* (2024) recoge once entrevistas realizadas por las periodistas Beatriz Reynoso y Silvia Cordano a mujeres que estuvieron estrechamente vinculadas al conflicto bélico. Asimismo, en el plano de la investigación los postulados de Paula Salerno (2022) y Florencia Bottazzi (2023) dejan una huella indeleble sobre el tema a partir de otras miradas académicas vinculadas al análisis del discurso.

Poco se ha hablado sobre la literatura de Malvinas. A propósito de los 30 años, allá por el 2012, comenzaron a publicarse algunos libros teóricos que lograban ver en la literatura de Malvinas un *corpus divergente*. Así, Julieta Vitullo (2012) escribe su tesis doctoral; y que tiempo después aparece concretado ese proyecto en forma de libro por la editorial Corregidor: *Islas imaginadas. La guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentinos* (2012). Martín Kohan, también, publica *El país de la guerra* (2014). Por otra parte, las producciones científicas de autoras como Victoria Torres (2018) o María A. Semilla Durán (2016) resultan muy significativas para terminar de comprender el itinerario de Malvinas de años anteriores. La producción científica de ambas investigadoras es la muestra cabal de un compromiso ético por la literatura y por una causa nacional. Incluso, otros autores como Exequiel Svetliza (2015; 2023), María López Casanova (2008) o Marta Castellino (2021) también han dejado la marca de la pluma sobre el tema.

Hoy, a cuarenta y dos años de aquellos días terribles de 1982 que se llevaron tantas vidas, esperanzas, causaron tanto dolor y desconcierto en muchos hogares Malvinas sigue siendo parte de nuestra historia. Para muchos, una herida abierta del trauma no solo porque Argentina continúa reclamando su derecho de soberanía territorial sino también, a

diferencia de lo ocurrido con las víctimas de la última dictadura militar, la guerra aún carece de informes escritos como el “Nunca más” o los juicios a los responsables que han respaldado los nefastos hechos⁵. En tal punto, un tribunal militar juzgó a los involucrados en la planificación del conflicto bélico.

Desde muy temprano, poco antes del cese del fuego en el Atlántico Sur, las representaciones culturales argentinas del conflicto comenzaron a aprehender estas dimensiones y complejidades no solo escribiendo a contrapelo de los discursos nacionalistas y triunfalistas, sino, sobre todo, haciéndole frente a la instauración político-discursiva tras la derrota de un borramiento del tema Malvinas y de los testimonios de quienes habían vuelto del campo de batalla.

A los textos fundacionales de un *corpus* divergente como la novela *Los Pichiciegos* (1983) de Rodolfo Fogwill, el cuento “Primera línea” de Carlos Gardini (1983) o la obra de teatro *Del Sol naciente* (1983/1984) (2011) de Griselda Gambaro, le siguieron toda una serie de escrituras de creación referidas a Malvinas⁶ que fueron publicadas ininterrumpidamente año tras año hasta nuestros días, conformando un artefacto literario considerable no solo por su cantidad sino también por su interés y calidad estética. Malvinas no comienza a contarse en el año del conflicto bélico, sino desde muchos años atrás con el compromiso del relato histórico por una causa nacional.

En tal sentido, las distintas vueltas de la memoria –tan dispersas, heterogéneas y divergentes– nos permiten recuperar ciertos retazos de memorias e indagar en los escabrosos rincones del pasado para recuperar, o al menos intentar restaurar, ciertos recuerdos y testimonios fieles a los acontecimientos. Así, la literatura es un espacio íntimo, de reflexión y tiene el papel de vaso comunicante a partir del cual muchos autores han

⁵ Es notable destacar el “Informe Rattenbach”, así llamado según quien fuera el presidente de la “Comisión de Análisis y Evaluación de las Responsabilidades en el Conflicto del Atlántico Sur (CAERCAS)”, Benjamín Rattenbach, fue el resultado del trabajo encomendado por el último presidente de facto del Proceso de Reorganización Nacional y desarrollado entre diciembre de 1982 y septiembre de 1983, para investigar las responsabilidades de quienes condujeron el conflicto sud atlántico de 1982 con el Reino Unido.

⁶ No es el propósito del presente artículo mencionar exhaustivamente todas las obras y relatos sobre Malvinas sino detenerse en el recorte propuesto para nuestro objeto de estudio en función de responder a la hipótesis de la literatura divergente.

logrado expresar sus recuerdos. Aunque sucede también, que esas memorias se ven transgredidas por los parámetros y límites ficcionales creando un artefacto novedoso y complejo. Desde 2012, año en el que se cumple el 30° aniversario de la guerra, las publicaciones sobre Malvinas han tenido un tinte divergente y han aumentado en gran proporción con respecto a los años anteriores.

Para una mejor organización dividiremos este artículo en apartados que constituyen las partes esenciales de nuestra teoría y separan las voces narrativas por publicación. Si bien se encuentran discriminadas por separado por el correspondiente abordaje –ya sea descriptivo o analítico– las pensamos desde una perspectiva integral.

***Heroína: la guerra gaucha* (2018), de Nicolás Correa**

En primer lugar, podemos mencionar *Heroína. La guerra gaucha* (2018), de Nicolás Correa. Un texto que comenzó siendo dos relatos breves –“Heroína” y “Chau, Reymond”– para el libro 83 (2013) y que luego el autor decidió ampliarlos y reescribirlos en una novela de 13 capítulos cuya narradora es una sobreviviente *trans*⁷. En tal sentido, Correa –al igual que Patricio Pron– trabajan con reescrituras cuya ficción es un espacio donde la memoria continúa, fluye y origina una herida abierta ante el tiempo que aún sigue cicatrizando (LaCapra, 2002). Estas ficciones –ya sea el cuento original o la reescritura– son portadoras de una voz espontánea, coloquial, que no tiene “pelos en la lengua” para anunciar su experiencia. Es por ello que –tal como analizaremos a continuación– Correa inventa un artefacto literario novedoso y divergente; que narra la guerra de Malvinas desde una perspectiva que desautomatiza la percepción del lector e incómoda a través de un lenguaje ominoso, informal, distendido y saturado de creencias, muletillas⁸, rencores y humor.

⁷ Fuera del plano ficcional, Osvaldo Marrone (hoy llamada Tahizna Marrone) es una sobreviviente *trans* que participó en la compañía 9 en el Regimiento de infantería 25 en Colonia Sarmiento junto a ocho soldados. En las noticias y entrevistas disponibles declara que durante la guerra de Malvinas ya se sentía mujer pero no pudo manifestarlo.

⁸ Por ejemplo, “*first to first*” o “todo tiene que ver con todo”.

Por un lado, en el cuento breve “Heroína”, publicado en 83, la sobreviviente narra su experiencia –a partir del discurso de odio o resentimiento⁹ y por medio de un lenguaje barrial o tumbero– a un brujo al que visita para hacerle “trabajos” y magias a Elvio, soldado del cual ella estaba enamorada desde la infancia y motivo por el que ella fue a la guerra de Malvinas. Una vez en las islas, le confiesa su amor y Elvio la rechaza con insultos homofóbicos dejando en evidencia ante todos los soldados su carácter de “hombre débil”. Pero ella no se queda atrás y lucha por lo que quiere a tal punto de entregarse completa por la patria:

Me fui a la guerra por el Elvio nomás, ¿vos podés creer? Sabés que cuando me vio ahí, al lado de él, cagándome de frío a su lado, se puso re feliz, me tiró una sonrisa que me hizo aletear los cantos del orto, y yo no pude contenerme, bocona que soy, *lady* pero bocona, y le largué todo: que era el amor de mi vida, que estaba enamorada y que pin, que pan, pero podés creer que el boludo me dijo que era un puto de mierda, y al toque todos los soldaditos de plomo me hicieron a un lado: el *marica*, me decían, pero sabés una cosa, brujito, a éste marica no lo pudo matar ningún Gurkha del orto, ninguna bala lo volteó, me la banqué bien bancada.

Y cuando había hambre, me comía la carne de los muertos, y cuando había necesidad, ponía el culo para que los soldados, bien machitos todos, eh, me sacudieran tranquilos.

¡Viste como apretaste los cantos, brujito! Seré puto, pero no soy ningún cagón (Correa, 2013, p. 37)¹⁰.

Ni sus malos augurios, ni las insistencias al gauchito Gil, logran conectarla con Elvio hasta que varios años más tarde –en pleno cambio de identidad *trans*– lo encuentra; y bajo el estado de ebriedad tienen sexo. Ella le confiesa quién es después del acto y él la echa sin querer saber nada más. En venganza, nuestra protagonista le da un puntazo que lo deja hospitalizado pero tiempo después él se recupera. Como si eso no fuera poco, la

⁹ Aunque en la reescritura de 2018, la narradora afirma: “Igual, no se trata de odio eh. Yo no tengo odio. Mejor dicho, tengo un poco de rencor guardado, nada más” (Correa, 2018, p. 19).

¹⁰ La cursiva es del original. En la reescritura de 2018 esta cita comprende las páginas 69 y 70 (capítulo X).

sobreviviente asiste a este brujo para saber cómo está su amor de la infancia y asegurarse que –con una magia eficaz– reciba su merecido:

Yo necesito un trabajito contundente, lo que vos me digas va a estar bien. Imaginate que si yo voy a estar en la tumba, a él lo quiero en el mismo lugar. Ahora lo que no sé es como te puedo pagar. Decime vos (2013, p. 40).

Por otro lado, en la reescritura *Heroína, la guerra gaucha* (2018), ya desde la portada podemos observar la ruptura del “macho” y de lo que todos esperan al hablar de un soldado. La imagen recortada con el casco sucio y corroído pero estéticamente maquillado y listo para enfrentar al enemigo. En tal sentido, tal como afirma Gabriela Cabezón Cámara en las palabras citadas en la contraportada del volumen, Correa busca oponerse a todo criterio cerrado abriendo en dos la gesta heroica y hedonista que invierte, dispersa y desafía.

Tampoco es casual que se cite al inicio –a modo de epígrafe– *La cautiva*, de Esteban Echeverría. Obra que lee la protagonista con su profesor de literatura en la cárcel. Otra referencia a la literatura gauchesca se da cuando la protagonista cita el refrán del *Martín Fierro* de Hernández: “Todo bicho que camina va a parar al asador, dice el gauchito medio viejo y tilingo, ¿no? aunque cierta razón tiene...” (2006, p. 72). Correa, con un propósito demoledor, busca romper con la figura de “gauchito macho” tradicional para trasladarlo a la “gauchita”. Una soldado *trans* con un lenguaje particular. Este lugar que se le otorga a la minoría se ve reflejado desde el título con la palabra resaltada “heroína” y el atributo “gaucha” refiriéndose a la guerra pero que también se conecta con nuestra sobreviviente: “Eso ponelo en mayúscula: GUERRA. La guerra gaucha tendrían que decirle a Malvinas. Eran todos gauchos y esta gauchita, los que peleamos ahí. Te advierto, ahora no estoy para eso” (2018, p. 19).

Heroína, la que lucha, habla y no se calla nada sobre aquello que tiene para decirle al lector. Numerosos son los atributos que se le adjudican: gauchita, *lady*, la loca de la guerra, vampiresa, princesa, yegua, *woman*. Al retomar la historia del gauchito Gil y el brujito – presentes en la primera versión en formato cuento– Correa utiliza como mecanismo y eje de

lectura la superstición. Pero sucede también que entre la superstición, las visiones y lo onírico hay una línea poco delimitada: “Yo le pedía bastante al gauchito. Hasta que de golpe, pum. Nada. Cero. Entonces empecé a soñar. Sueño mucho yo. Debe ser ese lado medio vidente que tengo” (2018, p. 19).

En tal punto, entre trincheras y felatios, hay una sobreviviente que con un lenguaje tumbero envuelve al lector con su discurso. Esto se observa en ambas versiones del texto. Una lady de tacos que prueba en carne propia los avatares de una nación. En efecto, Correa, a través de una literatura *queer*¹¹, logra deglutir, invertir, comunicar y transmitir —de otra forma novedosa— las esquirlas de la memoria sobre la guerra. Tal como afirma Walter Romero en el prólogo:

La literatura es la recurrencia de un sueño. Pero cuando los libros recuperan la materia infusa que la noche engendra, ese sueño *habla*. En torno a una identidad en conflicto, entre tacos probados en la intimidad de una infancia difícil y apodos que ensayan la diferencia, en un tono tumbero (embebido por supersticiones populares), una sobreviviente *narra* [...] no se trata del amor de un camionero —en el más cercano de los anhelos homosexuales— ni tampoco de los escareos de un amante, no es este el relato de esas “penetraciones”, sino más bien la analidad de una patria que es “jaula de locura”, y que, en el puro colmo, nos defecciona y manda al muere a toda una juventud (Romero en Correa, 2018, p. 7)¹².

En *Heroína* el héroe es sepultado bajo tierra para dar lugar a la voz de los márgenes, barrial, coloquial. A diferencia de la primera versión del cuento breve, aquí la narradora de la novela, desde la cárcel, cuenta su historia a un aparente investigador o periodista. En tal sentido, se trata de un discurso colmado de anécdotas y supersticiones populares que se mezclan con la ironía y la crítica creando un artefacto complejo:

¹¹ Cabe destacar que autores como Daniel Balderston (2014) con su ensayo *El deseo*; Didier Eribon (2015) en *Teorías de la literatura: sistema del género y veredictos sexuales*; José Maristany (2013) “Del pudor en el lenguaje” son tan solo algunos de los aportes significativos para el tema aunque no sea el propósito del presente artículo indagar en este tipo de literatura.

¹² La cursiva pertenece al original.

Creo que fue después de ese sueño. Sí, ese sueño me traumó como dijo el doctor. Ay, qué chongazo. Bueno, era lo del sueño. Tendría unos pocos años, viste. No sé, cinco...seis [...] Ah, Dorita es mamá, anotate ese nombre porque es importante. Dios la tenga en su divina Gloria. Pará, vos que venías acá a escuchar mi historia, ¿todo no escribas, eh? Mirá que hay cosas que no pueden salir de estas paredes [...] Estaba recostado en las faldas de Dorita, le digo así porque parece más serio [...] Me veo dele chupar y chupar las tetas de Dorita [...] muerdo como una vampiresa [...] Sangra la pobre Dorita, sangra. Pará, *hijo de puta*, grita. Y me desperté. [...] Y siempre le hice mierda las tetas a Dorita y la peregrina meta lloriquear. Esa palabra me encanta, anoté eso. Lloriquear. Es monona. Suena raro [...] con la *elle* [p. 7], remarcado, como yo alta princess que te clavo un *yegua* en cualquier lado (2018, p. 13).

El relato inicia con el primer sueño sobre su infancia y sus vivencias con su madre Dorita, la mala relación con su padre al que se refiere como “hijo de puta” y su abuela paterna como la abuela “Culo”. En consecuencia, el lenguaje direcciona la ficción y modula los recuerdos de nuestra protagonista. Además, a lo largo del relato, es recurrente el uso de comentarios sarcásticos sobre su participación en la guerra vinculado a su sexualidad: “me tocaban bastante más que el pelo [...] siempre dije que yo por la patria, puse hasta el culo” (2018, p. 18) “Qué noches largas por favor. Larguísimas y duras nunca mejor dicho [...] yo, la gaucha más gaucha de la pampa salía a poner el culo por la Argentina toda” (p. 21). “El brujito me preguntó hasta dónde quería llegar, y yo que no soy ninguna tibia, le dije: hasta el fondo, siempre hasta el fondo [...] cuánta pampa había atravesado esta gauchita” (p. 25).

A lo largo de la novela, Heroína le cuenta al investigador distintos episodios o situaciones y otros retazos de memoria, una “memoria débil y flacucha como perro hambriento” (p. 55), aferrándose a los “recuerdos que se quedan ahí como manoseando tus pensamientos, y te hunden, te hunden y si no salís te vas para abajo como el Belgrano” (p. 55). Si bien la guerra de Malvinas no fue el interés principal de Correa para escribir este libro ni el único foco del texto, aparecen en toda la obra referencias al conflicto bélico y el reflejo

de una postura hostil y cargada de rencor en la ficción: “El pelotudo del Elvio se fue para las Malvinas. A mí, la verdad, todo eso sobre la soberanía de las islas esas, me pasaba de costado” (p. 35), allí la narradora desvía el foco a sus aventuras sexuales pero luego retoma el discurso filosófico:

Como decía, a mí no me vengas con la pelotudez de la patria. Yo la vi arrodillada en cuatro patas a la patria [...] el muy sorete del Elvio se fue diciendo que se iba a luchar por nuestra Argentina contra el invasor inglés y no sé cuántas giladas más” (p. 35).

En este marco, existe una necesidad de correr el foco de Malvinas en su discurso. Hay una herida que *Heroína* no puede terminar de cerrar. En la novela, el humor y la mirada satírica de los acontecimientos bélicos son una distancia esencial para terminar de procesar los recuerdos y posicionar los vacíos en la memoria —o vacilaciones— de la narradora como olvidos necesarios e inevitables, parafraseando a Elizabeth Jelin (2002).

Así, *Heroína* es el ejemplo íntegro y prudente de un artefacto literario que narra la guerra de Malvinas desde una óptica divergente. No solo por el uso de una voz narrativa de una chica transgénero o de un lenguaje burdo, sino también por la ruptura de una visión hegemónica de la guerra al desafiar las masculinidades, los estereotipos heroicos y los conflictos.

***Hasta el arcoíris* (2021), de Frida Herz**

En 2021 la escritora Frida Herz publica su primera novela, *Hasta el arcoíris* (2021) que explora la vida de Sofía, la hermana de un combatiente, quien tenía siete años cuando se desató el conflicto bélico del Atlántico Sur. A modo de diario, el texto retrata a una mujer que está sujeta a los requisitos de una sociedad patriarcal. En tal sentido, Sofía se replantea su genealogía y su presente confortable. Una niña que creció en un ambiente marcado por la tristeza y la desesperación de la incertidumbre y que, de grande, siente que hasta su maternidad está cruzada por ese dolor. A modo de advertencia, el texto inicia con el epígrafe

“este diario no incluye datos de las lluvias, de los vientos ni del índice UV. No incluye romances” (p. 11).

Para Herz (2021), la escritura es el motor de cambio y el lugar de refugio de los intrincados recuerdos de una infancia. El objetivo de la autora es indagar sobre qué había sucedido durante la guerra y, a través de los años, con aquellos que no pelearon en las islas, pero a los que la guerra los persiguió de por vida. En ese proceso de liberación, para contar los acontecimientos sobre Malvinas en este caso, diversos autores utilizan al olvido o los blancos de la memoria como una estrategia ficcional más para borrar lo sucedido. Tal como indaga Rancière (2014) en *El reparto de lo sensible*, el plano ficcional trabaja con los problemas de la historicidad literaria, es decir, los fantasmas que constituyen una realidad histórica a partir de la ficción: “lo real debe ser ficcionalizado para ser pensado” (p. 61), afirma. Por otra parte, autores como Robin (2012, p. 89) señalan que “el pasado se borra también por los silencios y los tabúes que mantiene una sociedad. Pesa sobre el conjunto del tejido social. Estos silencios son de diversas suertes y calidades”. En tal sentido, se olvida, se reprime, se pone distancia sobre lo más profundo, lo que invade, lo que molesta, lo que nos perturba. Ya no de manera involuntaria sino por necesidad. Se llena de roperos la historia de cadáveres, dice Robin (2012), esperando abrirlos y encontrarlos sin poderlos reconocer.

La novela pone en cuestión diversos temas: la toma de decisiones en el seno de una familia, el reparto de responsabilidades, la postergación como consecuencia de la carga y la multiplicidad de tareas que las mujeres se autoimponen sin cuestionarse (o animarse a cuestionar en muchos casos). En este marco la voz narradora —que coincide con el personaje principal— es frenética, acelerada, no calla, ni omite, ni silencia, ni elide lo que su memoria —a través del diario— viene a subsanar. Basta recordar los postulados de Rancière (2014) al afirmar que la noción de “relato” nos encierra en las oposiciones de realidad y artificio, donde se pierden igualmente positivistas y deconstructivistas. Y no se trata de decir que todo es ficción sino de comprobar que esta misma —en la era estética— ha definido puntos de conexión entre la modalidad de los hechos y las formas de inteligibilidad que confunden la frontera entre la razón de los hechos y la razón de la ficción (p. 61).

En una entrevista realizada por Verónica Dema para *La Nación* (02/04/2022), la Frida Herz señala que:

La escritura es un proceso misterioso. Creo que una vez que encontré la manera de contar la verdad —y con verdad me refiero no a la verdad histórica, sino a la realidad de la ficción que quise contar— me resultó fácil meterme de lleno en la cabeza y el cuerpo de los personajes [...] La cabeza fría, pero los dedos calientes sobre el teclado (Herz, 2022).

Además, sobre dicho proceso escriturario, agrega: “si bien tenía grabadas imágenes de la angustia de mi propia madre que condenaba la guerra en llantos silenciosos y a los gritos frente a amigos y desconocidos, no me sentía legitimada para escribir sobre el horror que no viví en carne propia” (Dema, 2022).

A lo largo de la obra existen fragmentos de un diario que escribe la protagonista y que se encuentra intercalado. Son, sobre todo, sueños y recuerdos escritos en tercera persona, como si ella no pudiera hacerse cargo de que le pertenecen. Una escritura intermitente, discontinua, indecisa, improvisada, repleta de tachaduras y equívocos propios de los borradores de un diario íntimo. Además, en el texto se cuelan referencias religiosas, supersticiones y comentarios sobre las corporalidades que direccionan la narración de los hechos en todo momento.

Entre el paisaje santafesino, las preguntas de su “mocoso”, la cita de Martín Fierro sobre el refrán de los hermanos y el olor a nicotina, una hermana rememora escenas de su infancia con su “primer hombre” y las asocia al comportamiento de su hijo. Desde esa perspectiva, a través de su diario, Sofía logra que afloren en su memoria los retazos de una juventud signada por una guerra que la separó de su hermano y siente la urgencia de enunciar, contar, suturar la herida que deja el trauma.

Por ello concluimos que, para Herz (2021), narrar la guerra desde la perspectiva de una hermana se ha convertido en una imperiosa necesidad o acto por visibilizar el rol de las mujeres desde un punto de vista divergente: la lucha de abuelas, novias, esposas o madres

por el regreso de sus héroes porque, como escribe Paul Ricoeur, “narrar un drama es olvidar otro” (Ricoeur en Robin 2012, p. 34).

La guerra menos pensada: relatos y memorias de Malvinas (2022). Antología compilada por Victoria Torres y Miguel Dalmaroni.

A 40 años de la guerra.

En 2022, a 40 años del conflicto bélico por las islas Malvinas, la literatura se renueva y aloja una serie de novedades editoriales que recuperan, desde diversas aristas, la memoria colectiva de la guerra y los retazos de un pasado inasequible. En el marco de la literatura infanto-juvenil, varias editoriales publicaron novedades¹³. Por otra parte, en vistas al aniversario otras editoriales decidieron reeditar clásicos sobre Malvinas¹⁴ así como también se han publicado tanto libros testimoniales como ficciones entre 2021 y 2022. Algunas de las obras más relevantes son: *Ovejas* (2021), de Ávila; *La otra guerra* (2021), de Guerriero; *Para un soldado desconocido*, de Lorenz (2022); *Malvina: historia en papel de chocolate* (2020), de Fabián y Ariel Sevilla; *Dos soldados* (2022) de Pradelli y *La limpieza* (2022), de Godoy¹⁵. Asimismo, la antología de cuentos publicada en 2022 por la investigadora Victoria Torres, *La guerra menos pensada* (2022) (en colaboración con Miguel Dalmaroni) o la de género lírico

¹³ No pretendemos en este artículo centrarnos en la literatura juvenil pero sí cabe mencionar las novedades editoriales en conmemoración a los 40 años: editorial Norma lanzó una biblioteca sobre Malvinas para distintas edades conformada por *El secreto del abuelo* (Margarita Mainé), *Postales desde Malvinas* (Federico Lorenz) y *Las sonrisas perdidas* (Mario Méndez). A su vez, otras editoriales escolares como Estrada en su serie “Azulejos rojos” publicó *La lista* de Verónica García Ontiveros o Santillana en su edición “Loqueleo” también conformó una biblioteca que conmemora los “40 años” bajo el hashtag #HacemosMemoria. En tal sentido, por un lado, se re-editaron clásicos como *Rompecabezas* de Maquiera o la antología de cuentos *Las otras islas* a 10 años de su publicación original. Por otro lado, Santillana también presenta una nueva antología conformada por grandes autores como Laura Ávila, Martín Blanco, Elsa Bornemann, Gustavo Roldán o Ricardo Mariño bajo el título de *Dónde se acaba el viento*. Asimismo, se publica en 2022 la novela de Paula Bombara, *La tía, la guerra* y en 2023 *La ballena que comió piratas* de Silvia Schujer y Vicente Muleiro. Llegando al final de este recorrido, se editaron otros relatos infantiles como *El soldado Ejo* de Diego Rojas (ediciones Abran cancha) y *Un héroe sin capa*, de Verónica Badoza (adaptación infantil del libro testimonial *Hasta tu sonrisa siempre* de Chino Castro editado por la Municipalidad de Bolívar). Además, editorial Quipu presentó dos novedades editoriales –un cuento infantil y una novela– que dialogan entre sí. Ambos textos de Guillermo Barrantes: *Malvinas: tras los rastros de un misterio* (novela breve) y *A Kaia no le gusta la guerra* (cuento infantil).

¹⁴ Obras como *Los pichiciegos* (1982), de Fogwill o *Las islas* (1998) de Gamero han tenido sus re-ediciones ese año.

¹⁵ *La limpieza* (2022), de Carlos Godoy es la secuela de su obra *La construcción* (2014) también sobre Malvinas.

Poesía argentina y Malvinas. Una Antología (1833-2022), del mismo año (Torres y Foffani, 2022), funcionan como broche de oro para este recorrido.

Al analizar la antología de cuentos *La guerra menos pensada* (2022) de Torres y Dalmaroni notamos que seis de los diecisiete relatos que componen el volumen reivindican a la figura de la mujer en Malvinas desde distintas ópticas: “Ejercicios de oscurecimiento” de María Sonia Cristoff; “Las chicas del 63” de Mónica Yemayel; “La carta de un soldado” de Gloria Peirano; “Ismael” de Carla Maliandi, “Pretérito imperfecto” de Clara Obligado y “El beso de la mujer cucaracha” De Raquel Robles. Relatos que además de estar escritos por mujeres sus personajes también son femeninos.

Pensamos a este conjunto de relatos como un dispositivo ficcional significativo y parte de un *corpus* para abordar la categoría de “literatura divergente” (Menestrina, 2024) y dar cuenta de las distintas estrategias escriturarias de quienes escriben del tema para narrar Malvinas desde una óptica femenina, marginada, desarticulada, distante al conflicto.

En “Ejercicios de oscurecimiento” Cristoff da voz a una narradora con tono atormentado. Entre culpas, un lenguaje cifrado y traiciones el relato fluye –según la voz narradora– como notas con saltos o digresiones temporales. Hoy adulta –y en 1982 una adolescente– una chica cuyo nombre no se nos revela cuenta su visión y participación en la guerra desde una perspectiva divergente. “¿Qué hacía entonces ahí?” (Cristoff en Torres y Dalmaroni, 2022, p. 117) es la pregunta que la atormenta en todas sus noches de insomnio. “V”, la hermana de su amiga ha muerto y ella siente culpa y traición a su patria. En ese entonces, la prohibición de pasar rock británico en la radio era determinante. A la narradora le fascinaban algunas bandas como *Pink Floyd* o *Joy Division*. Y la única forma de poder seguir escuchando sin censura fue hacerse amiga de la hija del Jefe de la Base militar que vino desde Londres hacía un tiempo e iban juntas al colegio. Ella y su hermana V tenían todos los discos y pronunciaban tan bien las letras que no podía resistirse a no quedarse allí. Si bien el recuerdo de V la atormenta, el discurso parece volcarse a una especie de obsesión y curiosidad hacia la hermana de su amiga. Nos narra el recuerdo de cómo V –a modo de ejercicio de oscurecimiento– por las noches salía en uno de los *jeeps*, sin luces y con capucha

a escondidas. La narradora se dispone a esperarla en la galería para develar el misterio aunque ella nunca dijo nada mientras V vivió, ni tampoco que su padre tenía allí personas que vigilaban (apostados) en zonas estratégicas. V regresa con otras dos personas y va hacia el galpón. La narradora ve cómo se quitan las capuchas, los chalecos antibalas y que hablaban en inglés pero a causa de su fascinación por ella, tenía los ojos cegados:

[...] creo que fue la fascinación mía por ella lo que me impidió relacionar instantáneamente a las dos sombras con la noticia de la que, en las últimas cuarenta y ocho horas, no dejaban de hablar los diarios, y no solamente los locales. La inundación masiva en la zona del valle de Chubut. Había sido intencional decían. Obra de un comando inglés que se proponía seguir atacando puntos neurálgicos en el Sur continental (2022, p. 121)

La voz, a lo largo del relato, se siente atormentada por diversos motivos: por su silencio y traicionar a la patria; por proteger a V sin medir las consecuencias; por la distancia de su amiga luego de la guerra de Malvinas. En un salto temporal —cuando V todavía vivía— la narradora culmina el relato con la necesidad de volver a la casa y ver a V quien ahora escuchaba música clásica, encerrada en su habitación, con un gendarme de custodio y con el pelo largo suelto.

Por el contrario la mujer de “La carta de un soldado” —relato de Gloria Peirano— siente su traición a la patria y a Dios desde otra perspectiva. Gloria, que asistía a un colegio de monjas en Río Gallegos, le escribe una carta al soldado conscripto Claudio Ferreyra. Recibe respuesta. Se dispone a leerla y analizarla por partes. Paralelamente, Gloria encuentra en la escuela un libro que enuncia que la masturbación es un pecado. A lo largo del relato la narradora analiza e imagina cómo el soldado escribió su carta en respuesta. La aparición fragmentaria de la carta —al ser analizada o comentada de manera poética y desglosada—; los distintos sectores del colegio que recorre; el cuerpo ardiente ante una masturbación involuntaria y sujeta al deseo, son los pilares que direccionan el cuento. Tal como anuncia Olguín en el prólogo: “la correspondencia entre chicas y combatientes, que generaba una

corriente erótica entre el acto heroico de los varones y la espera admirativa de las mujeres, pierde su tono romántico cuando la realidad del combate se asoma” (2022, p. 15).

Un caso aparte es el de “Ismael”, texto de Carla Maliandi. Tal como señala Sergio Olguín en el prólogo de la antología: “una historia que escapa del realismo habitual para incursionar en el género fantástico. La narradora es una preadolescente que comparte la habitación con la presencia de un soldado, una presencia que se mantendrá durante mucho tiempo en su vida” (p. 15). En este relato la narradora y su amiga Luciana deciden invocar espíritus a través del juego de la copa en su casa en Adrogué. Luego del ritual, la narradora empieza a ver y sentir la presencia de un hombre en su habitación: sucio, cansado, con un casco en la mano. Dice llamarse Ismael. Ella es consciente de que trajo un espíritu a su mundo pero decide irse de la habitación, cena con su familia mientras él intenta dormir pero no lo consigue. A la noche, la nena le trae comida pero Ismael no tiene hambre ni sed. La presencia de él no parece atormentarla. Conviven mucho tiempo y se hacen amigos. Ismael acompaña a la narradora en su etapa de pre-adolescente, escuchan *Pink Floyd*, e incluso, lo besa pero él no siente nada. El salto temporal se da cuando la narradora ya termina la secundaria y se muda a Buenos Aires a estudiar. Solo ve a Ismael los fines de semana cuando regresa hasta que sus padres deciden poner en venta la propiedad y no lo ve más. En efecto, en este relato la imagen del soldado se ve distorsionada por su condición de espíritu y se va diluyendo a lo largo del texto y a medida que la narradora crece y se independiza.

El pretérito imperfecto es el tiempo que da título al relato autobiográfico de Clara Obligado. Texto que narra en dicho tiempo –y de manera fragmentaria– los retazos de memoria de una mujer adulta cuyas reminiscencias son evocadas a través de la música, la televisión o la tranquilidad desde Madrid, y la remontan a un tiempo cruento de su infancia o a los versos de la “Marcha de las Malvinas” que escribió su abuelo.

Las referencias literarias las podemos inferir en los cuentos “Las chicas del 63”¹⁶ y “El beso de la mujer cucaracha”¹⁷. El primero, proyecta las características y la vida de las

¹⁶ Puede inferirse la referencia a “Clase 63” de Pablo de Santis en la antología *Las otras islas* (2012).

¹⁷ Claro guiño literario a *El beso de la mujer araña* (1976), de Manuel Puig.

chicas nacidas en 1963, las lecturas de la novela rosa y su héroe del colegio antes de ser combatiente en Malvinas. Este relato recuerda –en el presente en 2021– los años 70', convocados desde recuerdos felices hasta momentos ominosos como el hundimiento del General Belgrano y los discursos de las noticias en la revista *Gente* u otros medios de comunicación que diferían sobre lo que estaba sucediendo realmente. En el segundo, “El beso de la mujer cucaracha”, la protagonista –cuya identidad autopercebe como travesti y de nombre Mariela– con un lenguaje barrial y tumbero, que nos remite a la Heroína o “gauchita” de Nicolás Correa, habla con su compañero de celda, Victor, acerca de las Malvinas y su participación en la guerra.

La narradora travesti cuenta en carne propia la cruda realidad que les tocó vivir y las dificultades que atravesó respecto de su identidad sexual como soldado. No obstante, a lo largo del texto, la referencia metaliteraria más importante la vemos desde el título: *El beso de la mujer araña*, de Manuel Puig. En todo el diálogo la protagonista cuenta sus vivencias en las Malvinas a la vez que su compañero de celda le va narrando la novela de Puig que ella desconoce. El relato está ambientado como en el texto original (en la cárcel y en forma dialógica con un compañero prometiéndose mutuamente que pronto van a salir) por lo cual podemos pensar en un proceso de reescritura pero con varias distancias y divergencias. En tal caso, a partir de un relato femenino e identificada como “trava”, una sobreviviente de Malvinas –desde la cárcel– habla:

No sabés las ganas de matar que tenía. Mirá que yo de violenta, nada. Pero ahí me salió todo el instinto asesino que se ve que tengo [...] Yo no quería decirles putos. Yo quería gritarles: “puto soy yo, ellos son unos mierdas”, porque en esa época como yo creía que me gustaban los tipos era puto, pero al final yo también me prendía y les decía putos y también come mierda o hijo de puta o nada, cerraba los ojos y me imaginaba que les metía el caño de fusil en la boca y les reventaba la tapa de los sesos, que sacaba mi navaja y les agrandaba el ojo del culo (Robles en Torres y Dalmaroni, 2022, pp. 163-164).

La experiencia del hambre, un pie congelado que aún no siente, traumas, secuelas, vivencias sexuales con tono pícaro pero también bélicas contadas de manera seria y nostálgica –a pesar de los usos coloquiales– son los temas de conversación entre los protagonistas. Varios episodios que cuenta la narradora a su compañero de celda –como Molina a Valentin en la obra de Puig– dejan entrever un discurso apesadumbrado pero realista sobre aquel acontecimiento bélico:

-No digas eso, vos no sabés que es la tortura. El miedo no es una tortura. Al menos cuando tenés miedo todavía no pasó nada [...].

Solo los hijos de puta de los verdugos se reían de los pantalones llenos de mierda. Se reían porque no estaban ahí donde estábamos nosotros. En el barro, contra las piedras, viendo a los pibes subir con el fuego y caer en muchos pedazos. Pero entre nosotros no nos reíamos. Si volvíamos con los calzones cagados, al menos volvíamos [...]

Con el frío no había ni Dios ni santo que nos ayudara [...] pero estaba tan cagada de frío y de hambre que no podía pensar en nada. En lo único que podíamos pensar era en comida y en abrigo (p. 179).

La obra de Puig –que le cuenta Victor– es el moderador del discurso dialógico en todo el texto: “Qué gracioso. Nos llamamos con eme y ve corta. Parece una versión medio berreta de El beso de la mujer araña, ¿lo conocés? Es un libro de Manuel Puig” (p. 169). En tal sentido, Raquel Robles logra imprimir en este cuento una (re)versión del texto de Puig con la diferencia de que nuestra protagonista se autopercibe travesti “yo no soy homosexual, yo soy travesti” (p. 170) y se compara con una mujer cucaracha: “-Me gusta. Yo sería la mujer cucaracha porque sobreviví a todo. Voy a ver la película. El libro no sé si lo voy a leer. Soy vaga para leer libros. Pero la película seguro que la voy a ver” (p. 178). Así pues, a lo largo del relato los protagonistas se mimetizan tanto con los personajes de la obra de Puig que sienten aprecio uno por el otro, se funden en un abrazo y duermen:

-Bueno, si vos querés yo te abrazo.

- Mirá vos, no te hacía tan abierto. Los machitos que marchan debajo de las banderas rojas son bastantes asquerosos con nosotras [...].
- Querés que te abrace o no.
- Quiero.
- Vení. Está bueno tu saquito. Con razón podés andar desabrigada debajo. Es peludito y todo. No me había dado cuenta.
- Mejor te abrazo yo a vos. Sos demasiado petiso.
- Dale.
- Me dieron un poco de ganas de dormirme.
- Dormite tranquila. Te cantaré algo pero soy peor cantando que contando historias. (p. 180).

Además de la evidente intertextualidad y reescritura con el texto original, el relato “El beso de la mujer cucaracha” de Raquel Robles busca desarticular el conflicto bélico para ubicarlo en un lugar marginal, divergente, superior. De manera que Robles encuentra en las referencias literarias una posibilidad de contar una guerra impensada, silenciada, escindida y posicionar el territorio Malvinas de manera cartografiada. En consonancia con Guzmán (2022) se trata de “una isla donde el viento sopla hasta aullar” (p. 303). Desde el principio, la descripción de Malvinas es negativa y –al igual que Heroína– el trauma conlleva resentimiento y asperezas en su discurso: “Si tienen que ser de alguien que sean de los ingleses. Nunca fui a Inglaterra. Pero todo el mundo dice que tiene un clima de mierda. En Malvinas todo es de mierda” (Robles en Torres y Dalmaroni, p. 163) y más adelante agrega “una nieve que es como una lluvia pesada, como unos gargajos helados que antes de caer son blancos, pero después se mezclan con el barro. Siempre se ve sucio. El suelo, el paisaje, todo” (p. 163).

“Invasión” (2023), de Lucía Cass

Lucía Cass –abogada y escritora marplatense– publica su primer libro de cuentos *No te mueras dos veces* (2023) en la editorial Vinciguerra. En sus relatos la figura femenina tiene

un rol esencial. En tal sentido, las mujeres de *No te mueras dos veces* asumen un papel importante (enfermeras, estudiantes, escritoras, madres, esposas, asistentes). Cass construye un poliedro de voces femeninas que dibujan un mapa de las múltiples formas de ser mujer. Lejos de las construcciones idealizadas o de las inverosímiles heroínas, las mujeres de este libro son ciertas, potentes, fuertes, paradójicamente, en sus asumidas flaquezas. En el caso de “Invasión”, primer relato que abre el volumen el concepto de *literatura divergente* está muy presente allí. Con un trazo delicado y potente, Lucía Cass logra recuperar en un contexto de pura ficción la experiencia de su protagonista –Alicia– que es enfermera y entrega su vida y cuerpo por honor a la Patria hasta que un acto salvaje de violación carnal cometido por el teniente Idalia cambia su postura ante la guerra, su profesión, la humanidad, incluso, su fe en Dios.

Tal como indica Evangelina Aguilera en el prólogo a la edición:

La guerra de Malvinas, sin ir más lejos, es contada desde la voz de una mujer que nos lleva a repensar los conceptos de territorio y Patria desde un lugar ajeno a los tradicionales, un lugar outsider donde no hay legitimación de discursos únicos, sino versiones. (Cass, 2023, p. 7).

Es en este punto entonces que se cuela en la escritura el concepto de divergente. Por eso, la manera en la que Cass otorga a una mujer enfermera la voz principal de los hechos a partir de una experiencia vinculada a la guerra pero narrada desde un lugar marginal es notable. Para decirlo con Rancière (2009), la palabra muda adquiere cuerpo, silueta, visibilidad, valor, significación.

En *Cómo será el pasado*, Elizabeth Jelin (2021) plantea la necesidad de pensar la historia de las memorias a partir de otros devenires y temporalidades. Asimismo, señala que en la dinámica del devenir histórico se tejen y destejen memorias del pasado. En tal sentido, los acontecimientos del presente histórico despiertan pasados que pudieran estar dormidos o silenciados ejemplificando con la visibilidad que adquirieron en las últimas décadas las mujeres en diversos campos, producida por la lucha de los movimientos feministas que

llevan a reescribir la historia y a descubrir protagonistas silenciadas y olvidadas en las historias oficiales (p. 19).

En diálogo con Lucía Cass, nos ha confesado que si bien su relato pertenece al plano de la ficción algunos datos aislados fueron extraídos de dos notas periodísticas interesantes¹⁸. Por ejemplo, el episodio de la yerba mate, el golpe de puño en el pecho que le deja marcado el dije o también en la parte sobre la violación solo el dato que es exacto es la descripción de dónde se encontraba el cuarto. A pesar de lo dicho, según nos revela la autora, qué es lo que había en ese espacio y toda la descripción del “acceso carnal” es puramente ficción (Cass, comunicación personal, 17 de septiembre de 2024).

El cuento comienza con la narración de Alicia, estudiante de enfermería de la Marina, abanderada, muy creyente en Dios y con la convicción de hacerle honor a su patria. En este relato, el juego de miradas y la necesidad de mentir como proceso de sumisión serán los moderadores de la narración. En tal punto, la protagonista Alicia se entera por medio de una carta –soporte de comunicación que direcciona la ficción y presenta las “noticias” repentinas– que participará como enfermera en Malvinas:

Debemos servir a la Patria. Eso es todo. Para eso vinimos. O eso creemos. Llegamos desde la Escuela de Sanidad del Hospital Naval de Puerto Belgrano al Hospital reubicable de Comodoro Rivadavia en un 630, sin escala, sin explicaciones. Apenas tuvimos tiempo de preparar el material: las gasas, los guantes, los sueros. Nuestro ingreso a la Marina como estudiantes de enfermería, nos obligaba a imaginar nuestra labor: asistir a los heridos, a aquellos pocos heridos que veíamos por televisión (Cass, 2023, p. 13).

¹⁸ Las notas a las que Lucía Cass refiere son las siguientes: “La historia jamás contada de las enfermeras abusadas durante la Guerra de Malvinas” por Juan Parrilla (*Infobae*, 28 de mayo de 2015). Disponible en: <https://www.infobae.com/2015/05/28/1731513-la-historia-jamas-contada-las-enfermeras-abusadas-la-guerra-malvinas/> y “La silenciada historia de las veteranas de Malvinas” por Juan Parrilla (*Infobae*, 31 de marzo de 2015). Disponible en: https://www.infobae.com/2015/03/31/1719360-la-silenciada-historia-las-veteranas-malvinas/?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwL6-3BhBWEiwApN6_kgPpZxic9kw14ujTBCP6ycARBmDz58Yf3F-SXbROXC3OkbYcUVHpZhoCRcAQAvD_BwE

A medida que avanza el relato –al calor de los acontecimientos bélicos– la intensidad y el dramatismo se apoderan de la historia: “el frío nos helaba los huesos, pero eso no era suficiente [...] acababan de llegar los primeros heridos casi la totalidad de ellos con pie de trinchera” (p. 14). Aunque sucede también que Alicia se contempla a sí misma en esos gritos, dolor y desesperación de los soldados heridos:

Los gritos de dolor se hacen uno y empiezo a vivir una atmósfera que no esperaba. El pibe que tengo al lado me agarra del brazo con fuerza para que lo asista, pero estoy tratando de recuperar un pie que está necrosando. Le pido que espere, que ya lo atiendo. Me suelta. Comienza a llorar y grita: ¡llamen a mi mamá, llamen a mi mamá! Su pedido es, ahora, idéntico al mío (p. 14).

La personalidad de la protagonista evoluciona y se hace fuerte a lo largo de la narración. En un principio Alicia reza todo el tiempo, es sumisa y con falta de valor proclama al llegar los heridos masivamente: “me faltó coraje, no para mirar las heridas sino para mirarlos a la cara” (p. 14) pero luego de la fuerte experiencia de la violación –por parte del teniente– ella entra en *shock*, su mente hace un *click*. Tales son las manipulaciones y los gritos que debe soportar del teniente que Alicia prefiere mentir, afirmar todo, no comer y debilitarse con tal de seguir honrando a su patria y no le suceda lo mismo que a su compañera Mónica:

—¿Preparo mate? —pregunta Mónica. —No hay yerba —interrumpe el teniente. —¿Cómo que no hay yerba? —vuelve a preguntar y todas reímos cómplices. —Ahora te traigo yerba. El teniente sale de la cocina y vuelve a entrar con un paquete. Lo apoya sobre la mesa y le pide a Mónica que se acerque. —Abrí la boca. —¿Cómo, teniente? —¡Que abras la boca, te digo! —grita. Mónica hace lo que le ordena y el teniente le llena la boca de yerba en dos o tres manotazos. —¿Querías yerba, hija de puta? Ahí tenés yerba. Eso es para que aprendas a cerrar la boca (p. 15).

En un segundo momento, vemos cómo Alicia intenta alejarse de Idalia. Sabe que ese hombre representa una amenaza y no descansará hasta ultrajarla sin consentimiento, sin posibilidad de dejarla defenderse:

Entramos al cuarto lateral donde guardamos las valijas, me dice que tome asiento. Le digo que estoy bien así y le aviso que faltan gasas. Quédese tranquila, siéntese y relájese, dice. Acerca una silla y se sienta él también frente a mí. Ahora me está mirando y me recorre todo el cuerpo. Me mira fijo y baja su vista hasta la cadera. Relájese, repite. Yo miro como sus ojos me miran, pero no puedo hablar, no puedo moverme. Espero que me ofrezca algo de comer para ahora decir sí, para al fin decir sí y dejarlo contento. Pero no me ofrece comida. Me agarra las manos. *Esta es la que temblaba, ¿no?*, pregunta y me la pone encima de su entrepierna y comienza a apretarla cada vez más. Se desprende un botón, el cierre baja solo y puedo ver su calzoncillo rojo. Ahora mete mi mano por debajo de su ropa y me obliga a tocarlo [...] tengo ganas de llorar, pero no puedo. Estoy quieta, helada, moviendo la mano debajo del pantalón de Idalia. *Agachate. ¿Qué?* Es todo lo que alcanzo a decir. Agarra mi cabeza con fuerza y me la lleva hacia abajo [...] Comienzo a llorar y le pido que no, que ya basta. Me agarra del cuello, me aprieta fuerte [...] Sangro.

[...] ¡No, por favor! ¡Dios, no!, grito. *¿Así que te gusta rezar? Reza ahora, rezá para mí*¹⁹, dice (p. 18).

De estar obligada a callar, Alicia es invitada a retirarse y volver a su casa. Al igual que la “gauchita” de la novela de Nicolás Correa, Alicia en este relato comienza a sentir odio, repugnancia hacia la guerra y traición por parte de su patria. Ya no cree en Dios ni en su profesión. En consecuencia, son las experiencias de ambas “heroínas” las que hacen al cambio de su pensamiento y al destino como marcas indelebles en la memoria. Del mismo modo, en los dos textos el foco de Malvinas se corre para dar lugar a denuncias y temas más importantes (la representación de la violencia física, verbal y carnal en este caso). El “Sí” de Alicia se ha convertido en un rotundo *no*: “No voy a rezar porque hoy Dios no va a venir [...]

¹⁹ La cursiva es del original.

no puedo hablar, no tengo cuerpo, no tengo voz” (p. 19). Alicia, ha perdido la creencia en la fe, en su profesión, en la vida. Siente que en lugar de salvar vidas ahora quiere matar a quien no merece vivir:

Los odio a todos, a ellos, a sus jerarquías, a las insignias de mierda que llevan en sus uniformes, a esta puta bandera de la patria que siempre tengo frente a mí y que no logra jamás protegerme de nada. Comienzo, también, a odiar a Dios y ya no sé si existe ni qué pretende (p. 20).

Alicia se vuelve hostil, sensible, distante con sus compañeras. Su salud desmejora a tal punto de desmayarse y ser restituida del cargo sin otra opción más que el silencio: “—Acá queremos mujeres militares y no muñecas vestidas de uniforme —dice el oficial y me hace firmar unos formularios—. Si te preguntan, le decís que extrañabas mucho a tu mamá” (p. 21). Pero, el relato al finalizar da un giro inesperado: ha pasado tiempo y la narradora ha madurado. Ya no es la Alicia sumisa y frágil de Malvinas. Alicia ahora es fuerte —aunque ha atravesado en silencio bastante dolor— fue ascendida a directora en la dependencia de sanidad de Calingasta y prefiere priorizar su trabajo antes que su familia en época de fiestas. En ese instante, llega un hombre en paro al hospital para ser atendido. Luego de las preguntas protocolares, ambos se reconocen, se devoran con la mirada a tal punto de que se encienda en Alicia, aprovechando la ocasión, una sed de venganza: “Lo recorro con mi mirada que no es la misma, que ahora es otra y le pregunto: —Y dígame, teniente Idalia, ¿cree, usted, en Dios?” (p. 22).

En el relato de Cass, la guerra de Malvinas se desarticula para dar lugar al episodio ficcional de una violación y visibilizar la participación de las mujeres durante dicho acontecimiento. En efecto, la lucha interna y la experiencia de la protagonista es “la otra guerra” invisibilizada y silenciada que excede los parámetros ficcionales y —como señala Kohan (2014)— permite salir(se) de la guerra. Por ello, desde el plano del lenguaje, esta ficción logra poner en palabras un episodio traumático en pleno punto de ebullición del conflicto

bélico con marcas de oralidad, expresiones vulgares incrustadas en una prosa pulida y cuidada.

Ellas contra el olvido: a modo de conclusión

En este trabajo se intentó dejar rastro de los primeros pasos —a modo de aproximación iniciática— de una teoría sobre un *corpus* acotado de obras que plasman la guerra de Malvinas a partir de distintas ópticas: la *literatura divergente*. En tal sentido, a partir de la visibilización de las mujeres y las disidencias sexuales en la narrativa argentina sobre dicho conflicto bélico se ha establecido un marco teórico sólido y un itinerario posible de este frondoso y ramificado trayecto. En las ficciones analizadas sobre Malvinas, las mujeres y disidencias sexuales se revelan oprimidas, marginadas, censuradas e incluso sumidas bajo la decisión y gritos de los tenientes de alto rango o los soldados. Son las experiencias ficcionales y la voz de las narradoras las que la literatura viene a recuperar y no olvidar: el resentimiento de Heroína por el amor no correspondido de Elvio; el dolor de Alicia porque su cuerpo fue ultrajado por el teniente Idalia o la mirada inquietante de la hermana de un combatiente. Voces que —a través de la literatura— no callan pero tampoco cesan; y quedan latentes como una laceración inquebrantable ante el tiempo.

En tal punto, Malvinas es y será una “herida abierta” aunque pasen los años. La justicia, los derechos y las obligaciones seguirán el curso correspondiente para mejorar, y obtener cada vez mayor implicancia, relevancia y repercusión en la cultura en general. Particularmente, la literatura apunta ante todo a ser un espacio de refugio tan heterogéneo y verosímil que el combate se camufla bajo el ala de la ficción a partir de diversas formas. En efecto, la producción literaria sobre Malvinas escrita y publicada durante los últimos años genera controversias, debates, divergencias y nuevas miradas en lo concerniente a “otros” modos de representar la memoria colectiva y lograr, quizás, así, restaurar y condensar ciertos retazos de guerra en una experiencia personal y un artefacto literario complejo: la ficción.

ANEXO

Transcripción de la breve conversación con Lucía Cass respecto de su relato “Invasión” (Whatsapp, 17 de septiembre de 2024).

E.M: ¿Cómo pensaste tu relato “Invasión”? ¿está inspirado en la vida de la enfermera Alicia Reynoso o es casualidad la elección del nombre?

L.C: Está inspirado pero no de manera autobiográfica. Es decir, no es literal a lo que yo he leído. Si bien utilicé el mismo nombre de pila cambié su apellido y esos datos los extraje de dos notas periodísticas que encontré y tengo en mi PC. Si necesitás los datos de las fuentes las tendría que buscar y te las envío. Eso por un lado. Luego, la parte de la violación, lo único que es exacto —que también lo extraje de estas notas periodísticas— es el dato de dónde se encontraba ese cuarto. Pero después, qué es lo que había en ese cuarto y toda la descripción de la violación en sí es ficción. Es puramente ficción.

Hay datos también en estas notas, por ejemplo, el golpe de puño en el pecho que le deja marcado el dije. Lo dice. Yo hice una ficción respecto a eso pero se indica en la nota. También el episodio de la yerba lo encuentro a través de estas notas. Eso es lo que sería real pero nada es textual digamos. Yo lo leo y me alumbró la idea —por decirlo de alguna manera— y después todo lo demás es ficción. Por eso es que yo no considero que mi cuento sea una biografía de estas personas. Si bien yo utilizo ese nombre de pila puede ser cualquier otro.

Referencias

- Ávila, S. (2021). *Ovejas*. Buenos Aires: Futurock.
- Bottazzi, F. (2023). “Una cuestión de género: las representaciones de las mujeres en la guerra de Malvinas en materiales educativos”. *RUHM* Vol. 12, Nº 25, pp. 57-88.
- Cass, L. (2023). *No te mueras dos veces*. Mar del Plata: Vinciguerra.
- Castellino, M. E. (Ed). (2021). *Malvinas en clave literaria*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- Cordano, S. y Reynoso, B. (2024). *Nuestras mujeres de Malvinas*. Buenos Aires: Leamos.
- Cornejo, A. (1978). “El indigenismo y las literaturas heterogéneas: su doble estatuto socio-cultural”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. 4(7-8); pp. 7-21.
- Correa, N. (2013). 83. Buenos Aires: Milena Caserola.

- Correa, N. (2018). *Heroína: la guerra gaucha*. Buenos Aires: Kintsugi Editora.
- Dema, V. (2022). Malvinas: cómo es ponerse en la piel de la hermana de un combatiente. *La Nación*.
<https://www.lanacion.com.ar/otros/malvinas-como-es-ponerse-en-la-piel-de-la-hermana-de-un-combatiente-nid02042022/>
- Ehrmantraut, P. (2013). *Masculinidades en guerra: Malvinas en la literatura y el cine*. Buenos Aires: ComunicArte.
- Escobar, T. (1986). *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Buenos Aires, Ariel.
- Escobar, T. (2021). *Aura latente*. Buenos Aires: Tinta limón.
- Fogwill, R. (2012). *Los pichiciegos*. Buenos Aires: Interzona (trabajo original publicado en 1983).
- Gambaro, G. (2011). "Del sol naciente". En: *Gambaro teatro III. Desde 1980 a 1991*, (pp. 137-187). Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- García, N. (2001). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Entrada Paidós.
- Gardini, C. (1983). *Primera línea*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Godoy, C. (2014). *La construcción*. Buenos Aires: Momofuku.
- Godoy, C. (2022). *La limpieza*. Buenos Aires: 17 grises.
- Groussac, P. (2015). *Las islas Malvinas* (edición facsimilar). Ministerio de educación.
- Guerriero, L. (2021). *La otra guerra. Una historia del cementerio argentino en las Islas Malvinas*. Buenos Aires: Nuevos cuadernos Anagrama.
- Guzmán, L. (2022). "Reflexiones para el debate a partir de la compilación *La guerra menos pensada*". *Diáloxtexto digital 11* (junio 2022), pp. 301-305. Universidad de Valencia.
- Hernández, J. (2006). *Las islas Malvinas*. Buenos Aires: Corregidor.
- Herz, F. (2021). *Hasta el arcoíris*. Pergamino: MILENApergamino.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Jelin, E. y R. Vynies (2021). *Cómo será el pasado. Una conversación sobre el giro memorial*. Buenos Aires: NED ediciones.
- Kohan, M. (2014). *El país de la guerra*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Ladagga, R. (2007). *Espectáculos de la realidad: ensayo sobre la narrativa latinoamericana de las últimas dos décadas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- LaCapra, D. (2002). *Escribir la historia, escribir el trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión. Traducción de Elena Marengo.
- López, M. (2008). "Malvinas: ¿una historia 'fuera de escena' o un relato 'fuera de lugar'?". En: *Literatura argentina y pasado reciente: relatos de una carencia* (pp. 79-95). Buenos Aires: Biblioteca Nacional (Universidad Nacional de General Sarmiento).

- Lorenz, F. (2022). *Para un soldado desconocido*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Menestrina, E. (2024). "Memorias divergentes en la narrativa argentina sobre Malvinas (2012-2023): el itinerario de una posibilidad. De la literatura juvenil a las ficciones recientes". *Malvinas en cuestión* (3), e022.
- Nofal, R. (2007). "Una máquina divergente". En: Pedregal, Alejandro y Emilio Recanatini Méndez (Comps.). *La esperanza insobornable: Rodolfo Walsh en la memoria* (pp. 145-151). Buenos Aires: Patria grande.
- Panero, A. (2014). *Mujeres invisibles*. Buenos Aires: Bubok.
- Pradelli, E. (2022). *Dos soldados*. Buenos Aires: Emecé.
- Rancière, J. (2009). *La palabra muda: Ensayo sobre las contradicciones de la literatura*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.
- Reynoso, A. (2018). *Crónicas de un olvido. Mujeres enfermeras en la guerra de Malvinas*. Buenos Aires: Tinta libre.
- Robin, R. (2012). *La memoria saturada*. Buenos Aires: Waldhuter editores. Traducción de Victor Gulstein (trabajo original publicado en 2003).
- Sàez, M. (2020). *Malvinas, mi casa* (diarios, comentarios y apostillas). La Plata: EME.
- Salerno, P. (2022). "Memorias sobre mujeres en la Guerra de Malvinas: hacia un estado del discurso social (2014-2019)." *Refracción*, vol. 5, 2022, pp. 19-47.
- Semilla, M. A. (2016). *Relatos de Malvinas: Paradojas en la representación e imaginario Nacional*. Córdoba: Eduvim.
- Sevilla, F. y A. (2020). *Malvina: historia en papel de chocolate*. Buenos Aires: Salim.
- Svetliza, E. (2015). "Escribir Malvinas según pasan las generaciones". Universidad Nacional de Jujuy. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; *Jornaleros*; 2; 11, pp. 108-119.
- Svetliza, E. (2023). *Tras su manto de ficciones. Malvinas relatos en guerra*. Tucumán: Edunt.
- Torres, V. (2018). "Memorias para el futuro: los ex combatientes de Malvinas en la literatura infantil y juvenil". En: Blejmar, S. y Perez, M.E. (Comps). (2018). *El pasado inasequible: desaparecidos, hijos y combatientes en el arte y la literatura del nuevo milenio*. Buenos Aires: EUDEBA, pp. 327-341.
- Torres, V. y Dalmaroni, M. (2022). *La guerra menos pensada. Relatos y memorias de Malvinas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Torres, V. y Foffani, E. (2022). *Poesía argentina y Malvinas. Una antología (1833-2022)*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación.
- Vitullo, J. (2012). *Islas imaginadas: la guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentino*. Buenos Aires: Corregidor.

Espirales necrógenas: un diálogo sobre las Malvinas entre José Revueltas y Fernando del Paso.

Necrogenic spirals: a dialogue on Malvinas between José Revueltas and Fernando del Paso.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.11.25a

César Antonio Camacho Gámez

El Colegio de Jalisco

(MÉXICO)

CE: xesaranto@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4436-2404>

Recepción: 24/09/2024 Revisión: 10/10/2024 Aprobación: 03/11/2024

Resumen.

En este trabajo se deriva el concepto de espirales necrógenas a partir del análisis de Evodio Escalante (1978) para interpretar estructuras en la literatura de José Revueltas. Se considera que esta propuesta trasciende la crítica literaria y puede ser utilizada como herramienta de análisis del discurso cuando la enunciación tiene relaciones mortuorias. Para comprobar esto, se desarrolla la conceptualización que hace Escalante a modo de marco teórico-metodológico para analizar el discurso periodístico de Fernando del Paso en el *El va y ven de las Malvinas* (2012).

Palabras clave: José Revueltas. Espirales necrógenas. Análisis del discurso.

Abstract.

In this work, the concept of necrogenic spirals from Evodio Escalante's (1978) analysis to interpret structures in the literature of José Revueltas. It is considered that this proposal transcends literary criticism and can be used as a tool for discourse analysis when the enunciation has mortuary relations. To verify this, Escalante's conceptualization is developed as a theoretical-methodological framework to analyze the journalistic discourse of Fernando del Paso in *El va y ven de las Malvinas* (2012).

Keywords: José Revueltas. Necrogenic spirals. Discourse analysis.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Camacho, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Camacho, C.A. (2025). Espirales necrógenas: un diálogo sobre las Malvinas entre José Revueltas y Fernando del Paso. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 295-314.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.11.25a

Introducción: las espirales necrógenas y el análisis del discurso

Este trabajo deriva el concepto de espirales necrógenas del trabajo de Evodio Escalante. En *José Revueltas. Una literatura del lado moridor* (1978) el autor analiza la narrativa del escritor duranguense. Ahí se trabaja la idea de *movimiento de los flujos* en el discurso como la búsqueda de un sentido en medio de un realismo degradante. Esto tiene que ver con el género que Revueltas escribía, el realismo dialéctico. Se trata de una literatura donde hay un estudio de lo social como puede verse en *Los días terrenales* (1949), *El apando* (1971) o *El luto humano* (1946). Esto también lo desarrolla en sus cuentos y ensayos. Sin embargo, se considera que Evodio Escalante no sólo describe la literatura de su paisano sino también un fenómeno social. La relación entre muerte y lenguaje, muy presente en la obra de Revueltas, no es exclusiva de estos autores. Por lo que su tratamiento teórico-metodológico puede extenderse a otras formas discursivas. Por lo que se presenta la siguiente hipótesis: las espirales necrógenas entrelazan el activismo literario de Revueltas con su teoría dialéctica. Se busca probar esto con el análisis al discurso periodístico de Fernando del Paso en *El va y ven de las Malvinas* (2012).

¿Cómo afectan las representaciones de conflictos sociales al discurso? ¿Son iguales estas formas discursivas al resto de manifestaciones del lenguaje? ¿Hay una alteración en las condiciones enunciativas si hay elementos mortuorios en su significación? La literatura de Revueltas se preocupa por el devenir histórico, el uso del lenguaje para representar la realidad y el sentido de la muerte en los humanos. Escalante argumenta que “Podría verse, por ejemplo, si es posible, o aún deseable, que la literatura –convertida en un nuevo discurso de la Verdad– se proponga como tarea capturar ‘la verdad del mundo real’, ‘el movimiento interno propio de lo real’, etcétera” (Escalante, 1978, p. 17). No sin cierta ironía, problematiza percepciones estéticas que el propio autor hace sobre su obra. Sin duda, lleva a la antigua pregunta sobre ¿qué tan verdadera puede ser una ficción? Pero Revueltas no pretende el univocismo de la verdad. Pues “Al margen de la probable pertinencia o impertinencia filosófica de estos postulados, lo que nos interesa en Revueltas es el impulso con el que los formula y los convierte en la divisa de su trabajo literario” (Escalante, 1978, p.

17). Ese impulso es el sentido. La dirección que se imprime en un discurso tiene relación con las preguntas antes hechas. Y esto afecta a formas discursivas tan distintas como la literaria, periodística o política. Por lo que bien vale la pena retomar este análisis de Escalante para dimensionarlo en otros ámbitos. Por eso se interpreta su teoría de flujos discursivos bajo el concepto de espirales necrógenas.

Si Revueltas muere en 1976, seis años antes de la Guerra de las Malvinas, ¿qué relación tiene su obra la representación de conflictos bélicos del Sur? ¿Se justifica el papel de la literatura para abordar estos problemas? La naturaleza discursiva de las espirales necrógenas reúne estas problemáticas. Se sitúa en ese cuestionamiento de ¿y para qué sirve una poética frente a los problemas sociales como la muerte, la miseria, la desigualdad, entre otros? Escalante apunta que

[...] la ausencia de finalidad no es una realidad dada, sino una experiencia de la conciencia, el hombre puede escapar a los fines espurios que le propone cada instante la sociedad como la más alta actividad que le es dado ejercer: el dominio de los demás a través de los mecanismos políticos establecidos (Escalante, 1978, p. 45).

Su argumento sustenta el valor de la literatura como una experiencia consciente antes que un privilegio de prestigio o reconocimiento. Este uso literario entrelaza las teorías dialécticas de Revueltas con sus prácticas sociales. Por lo que se profundiza en este aspecto en un primer apartado a manera de marco teórico-metodológico. Este ir y venir entre literatura y sociedad lleva después a un análisis de los artículos periodísticos recopilados en *El va y ven de las Malvinas* (2012) de Fernando del Paso. Este libro reúne artículos publicados por el autor durante el conflicto y reunidos en memoria de los treinta años de la Guerra de las Malvinas. Se analizan a través de los argumentos con que Escalante analiza la literatura de Revueltas.

Marco teórico-metodológico: las espirales necrógenas, de la crítica literaria a una teoría social del discurso

José Revueltas escribió entre el activismo político y los cuestionamientos estéticos. Nació en Durango a plena Revolución Mexicana en 1914. Fue un escritor comprometido política y socialmente. Vivió en la década de los treinta, desde muy joven, la clandestinidad del partido comunista en México y fue un actor importante en la defensa de estudiantes durante la masacre del 68. El concepto de espirales necrógenas se deriva de “una coherencia, una serie de pasos que necesariamente manifiestan, a través de modelos establecidos, las energías centrífugas de los textos” (Escalante, 1978, p. 61). Esta idea de una fuga textual se aplica a la cuestión del sentido en el discurso. La literatura de Revueltas, profundamente politizada, abarca la novela, el cuento, el teatro, el ensayo, la teoría, la poesía... Por lo que se genera un interesante puente donde la literatura media la experiencia política, la teoría estética y la percepción social. Porque la manera en que el discurso da sentido a los muertos no sólo es una estructura literaria. El objetivo de este texto es demostrar que puede analizarse en otros ámbitos semióticos como el discurso periodístico.

Las espirales necrógenas se relacionan con ese lado moridor que titula el estudio de Escalante. Esta forma que le da la crítica es interesante por su replicabilidad. La constancia es importante para este análisis, porque Escalante y Revueltas son constantes es una escritura que revalora lo ficcional y profundiza en lo histórico. Escalante retoma este concepto del mismo novelista. Él dice que, “*lado moridor*”, lo llama Revueltas, utilizando aquí una expresión que no ha sacado de ningún manual de dialéctica marxista” (Escalante, 1978, p. 13). El novelista lo saca del habla popular, a manera de aprehensión, como forma de dispositivo literario. Se trata de escribir viendo también esa parte que muere de la realidad que, por su naturaleza, se prefiere no ver, pero también forma parte de la producción de sentido. Una literatura del lado moridor es aquella que estudia las espirales de violencia como la represión de una marcha en *Los días terrenales* o la inundación de un pueblo en *El luto humano*. Tales espirales son necrógenas por su capacidad de producir muerte, un tema

recurrente en la narrativa de Revueltas. Y no es que las palabras produzcan muerte, sino que el discurso está entrelazado con la realidad mortuoria de su lugar de enunciación.

La principal respuesta para relacionar la literatura de Revueltas con el conflicto social está en el activismo. Pero también en el papel de la crítica literaria en la vinculación del pensamiento estético con fenómenos sociales. Revueltas es un escritor que le preocupó incluir un sentido histórico en sus relatos. La clandestinidad política, las prisiones mexicanas y el movimiento estudiantil del sesenta y ocho son hechos que indiscutiblemente se hacen presentes entre sus críticos, más allá de Escalante. Cherón señala sobre su vida carcelaria que constó de “Seis meses de correccional, cinco y luego diez meses de penal, una duración difícilmente cuantificable de encarcelamientos cortos previos a estas estancias o a títulos diversos, digamos dos meses, grosso modo, y 30 meses en Lecumberri” (Cherón, 19, p. 28). Estos poco más de cuatro años fue un tiempo en que Revueltas perdió libertad, pero ganó en conocimiento, otra forma de libertad. Esto explica por qué los personajes de Revueltas siempre son presos. Algunos literalmente como en *Los muros de agua* (1941) donde las dinámicas entre los presos políticos y los convictos refieren a sus experiencias de prisión en las Islas Marías. En otros casos, aborda a los presos de pensamiento en el sentido de un estudio literario sobre la alienación, como en *Los días terrenales* y la relación de inexistencia en los tiempos de clandestinidad del partido comunista. Pero ¿no sería más interesante hablar en un congreso sobre el conflicto sur sobre las relaciones diplomáticas o las huellas culturales sobre la Guerra de las Malvinas que hay en México en lugar de hablar de las teorías de un comunista que expulsaron hasta del mismo partido comunista?

Las relaciones entre México y Argentina son profundas. Los entrelazamientos históricos entre ambos países no son ajenos al colonialismo y sus atavismos. Con justa razón se podría pensar en que es más interesante un estudio sobre las posturas políticas, históricas y periodísticas de los mexicanos, en la actualidad y en los ochenta, con respecto a las Malvinas. O una exploración de la recepción cultural del conflicto en México y otros países latinoamericanos. Pero si se toma por caso que

Apoyándose en la fiabilidad documental, de los informes pertenecientes al propio PCA: informes de la Embajada Soviética a Moscú, congresos ordinarios del partido (XII, XIII y XIV, XV y XVI) y documentos enviados por la embajada rusa al MAE (Ministerio de Asuntos extranjeros) entre 1976 – 1978; señala negativamente una adhesión política por parte del PCA hacia la dictadura, que perdurará hasta el final de Viola, un periodo que va desde 1976 a 1981, cambiando su postura con la llegada de Galtieri (Kozul, 2013, p. 81).

Esta cita refleja la pregunta inaugural del artículo donde proviene. Titula el autor, *La postura política del Partido Comunista Argentino entre los años 1976 – 1983 ¿Rumbo a una política errante o errante en una política sin rumbo?* Esto tiene no pocas relaciones con el *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza* de José Revueltas. Ahí diserta sobre que

La teoría leninista del partido adquiere, dentro del contexto de estos problemas, una proporción de magnitudes colosales en tanto está llamada a representar la práctica, el proceso práctico de la deshumanización que se supera a sólo misma, o sea, el proceso de la humanización del ser humano (Revueltas, 1962, p. 44).

La falta de posicionamiento comunista frente a la dictadura en Argentina de Kozul se puede vincular con la falta de representación proletaria y campesina para el proceso de humanización que escribía Revueltas. Estas dos críticas a los partidos de dos países distintos bien podrían ser tema de todo un análisis y, sin duda, hay mucho material para profundizar en ellas. Sin embargo, sirven al presente estudio para explicar una fuga literaria de la consciencia. Cuando los mecanismos políticos impiden una experiencia consciente, el activismo artístico la recibe. Por lo que arte y memoria tienen un papel en conjunto.

¿De qué manera la literatura ocupa el lugar de la consciencia? Por un lado, porque todo lo escrito, independientemente del género, es parte de la memoria consciente de un pueblo. Por otro, en el caso de Revueltas y sus expulsiones del partido comunista, porque se vuelven un lugar de pensamiento crítico contra las limitantes políticas. Esto se relaciona con las espirales necróticas y el lugar del discurso en lo social. Porque “la tesis de que todo lo

racional es real, se resuelve, siguiendo las reglas del método discursivo hegeliano, en esta otra: todo lo que existe merece perecer” (Marx cit. por Escalante, 1978, p. 13). Ésta es una idea que camina entre Feuerbach, Hegel, Engels, Marx, Revueltas, Escalante y un gran número de teóricos marxistas. Tal afirmación no es una justificación de la muerte sino una revaloración de la vida. Pues una consciencia de toda fuerza vital es su innegable decadencia. Por eso Revueltas, también en diálogo hegeliano, dice que

Es, para decirlo con palabras de Hegel, en la reprobación, la *sublevación* contra la reprobación, una sublevación a que se ve empujada necesariamente por la contradicción entre su *naturaleza humana* y su situación de vida, que es la negación franca y abierta, resuelta y amplia, de esta naturaleza misma (Revueltas, 1962, p.52).

El estudio de las espirales necrógenas es, pues, sublevarse ante las circunstancias de vida por una forma de naturaleza humana. Es una forma de hablar de la liberación. ¿Cómo se relaciona el discurso con esta condición? Porque negar el lado moridor de la literatura es ignorar la muerte en el discurso. De ahí que Escalante hable de este movimiento de flujos que ahogan al escritor y al lector en la búsqueda de un sentido de libertad.

Las letras, incluso las ficcionales, tienen relevancia en las ciencias humanas. Porque la dimensión social de la significación hace que, a pesar de ser un concepto de crítica literaria, las espirales necrógenas puedan intersectar lo periodístico, lo político, lo social, lo histórico. Ahí tiene su utilidad para ir y venir entre campos culturales y conflictos sociales. Y es que para Revueltas eso es lo dialéctico de lo literario o su preocupación estética por el lado moridor. Un ejemplo de esto viene de su poética en *Cuestionamientos e intenciones*: “La muerte como vida [...] el amor como muerte [...] la vida como movimiento incesante, interpenetración de contrarios” (Revueltas 1978, p. 348). Esta estructura dialéctica no es exclusiva de la práctica novelística de Revueltas. Precisamente por eso trasciende a otros ámbitos del discurso. En *Los días terrenales* también está presente esta idea. Ahí apunta que “El desamor a la muerte implica a su vez un desamor y falta de respeto al sexo”, (Revueltas, 1949, p. 22). La espiral no es un símbolo propio de José Revueltas. Es una alegoría estructural

de la crítica literaria. Evodio Escalante la equipara con una máquina defecante. Critica la narrativa de este autor como una opresión discursiva; esa espiral en el habla de Revueltas es un movimiento reptante. ¿Qué es, pues, una espiral necrógena? Es la acumulación de una producción mortuoria. Es decir, es una suma de factores que generan o resultan en muerte. Esto es recurrente en las tramas de Revueltas. Por ejemplo, su narración del movimiento que va de una vela con una niña muriendo a los zopilotes circundando un pueblo inundado por políticos en *El luto humano* (1946).

Entre el colonialismo y el criollismo los países del Sur deben verse unos a otros para aprender de sus aciertos, pero, sobre todo, de sus errores. Hay similitudes artísticas, políticas, culturales y de muchos tipos entre los países latinoamericanos debido a sus entrelazamientos históricos. Si bien hay casos loables de hermanamientos sudamericanos como la hospitalidad frente al exilio o importantes conexiones entre actores socioculturales, el trabajo pendiente es muy grande en diversos aspectos. Hay un artículo interesante sobre *México frente a la Guerra de las Malvinas*. Ahí se describe que:

La guerra de las Malvinas estalló en año electoral para México. Terminaba el sexenio de José López Portillo [...] En 1976 la moneda mexicana pasó de la histórica paridad fija de 12.50, prevaleciente de abril de 1954 a agosto de 1976, a 20.50 frente al dólar. (González, 2022, p. 156).

Los paralelismos no son sólo de la época, sino que se parecen a problemáticas actuales no sólo entre México y Argentina. Las disputas electorales, las economías del sur, un electorado emparedado por fuerzas geopolíticas, son sólo algunos de los temas que siguen vigentes. La autora concluye con que, “con el presidente López Obrador, el gobierno azteca tomó posición abiertamente en favor de Argentina, rompiendo la dinámica anterior del país” (Uresti, 2022, p. 161). Esto es interesante no sólo en el contexto de estudiar la ambigüedad de los países del continente en su apoyo a Argentina. También permea la discusión sobre las tensiones diplomáticas que intersectan ideológicamente al conflicto. Contrasta tal logro diplomático con las relaciones actuales. Pero más allá de eso, la interrelación

latinoamericana en el caso Malvinas es necesaria en un contexto neocolonialista. Usar a José Revueltas para profundizar en las representaciones de los conflictos sociales puede abonar en solidaridad desde el campo cultural.

Desarrollo de las espirales necrógenas en *El va y ven de las Malvinas*: un diálogo entre José Revueltas y Fernando del Paso

En este apartado se pone en diálogo a Fernando del Paso con José Revueltas a través de las espirales necrógenas. No muerto hace mucho, en el 2018, del Paso es de los grandes novelistas mexicanos. Sus tres principales obras siempre aparecen en las listas de lectura. Y es que, *José Trigo* (1966), *Palinuro de México* (1977) y *Noticias del imperio* (1987) fueron clásicos inmediatos. Pero un texto no muy conocido de él es *El va y ven de las Malvinas* (2012). Prologa que “Las Malvinas van y vienen [...] Hace treinta años nadie las veía por ninguna parte. Y de pronto, surgieron en medio de las aguas como un volcán” (Del Paso, 2012, p. 7). Este libro se publica en el marco de las tres décadas de la Guerra de las Malvinas. A su vez, recupera textos escritos en Londres y publicados México (*Proceso*) entre el 5 de abril y el 7 de junio de 1982. Los vaivenes del colonialismo en las Malvinas, la memoria del Gaucho Rivero, la recepción de periodistas latinoamericanos del problema, las noticias más sonadas de la época o los datos históricos relevantes son materia de esta obra de Fernando del Paso. Su crítica a las acciones de Galtieri, dictador argentino durante el conflicto y Thatcher, primera ministra británica en la época, sus comparaciones con Suez y Calais y, en especial, su testimonio periodístico como autor latinoamericano son algunos de los puntos que tiene de interés. Los textos de Fernando del Paso los escribe mientras trabajaba para la misma BBC, pero una perspectiva latinoamericana le da un *entre-lugar* a su posición enunciativa.

Fernando del Paso es un autor reconocido por su tratamiento histórico de la ficción. Sus tres novelas abordan importantes momentos de la historia mexicana; la intervención francesa, las protestas de ferrocarrileros y la masacre del sesenta y ocho. Por lo que sus obras

abordan el devenir del tiempo. Esto lo asocia con los movimientos de flujos de las espirales necrógenas. Porque

Lo que al narrador le interesa, al menos en un primer término, es presentar lo que él cree que es el movimiento interno de la realidad, desplegar en los textos la lógica del mundo, su forma de devenir, con la mayor fidelidad posible, sin pensar en una fidelidad fotográfica, por supuesto, pues lo que el narrador se propone es captar el movimiento oculto de lo real, sus contradicciones y la forma en que estas contradicciones se exageran y tienden a agudizarse hasta llegar a lo insoportable, a lo insufrible (Escalante, 1978, p. 14).

Y esto se relaciona con su quehacer literario. Pues del Paso no sólo retrata la realidad, sino que la estudia. Aunque esto forma parte de sus ficciones, es una postura que permea su ejercicio periodístico. A pesar de que los noticieros y las novelas estén hechos de discursos, el valor de veracidad levanta un muro entre ambos. Se trata de dos medios de producción distintos que generan cuerpos sociales diferenciados. Pero no son pocos los ejemplos de autores que van de uno al otro como García Márquez.

El periodismo de Fernando del Paso es más amplio que los artículos relativos a las Malvinas. Pero este caso tiene un lugar muy especial para ahondar en las relaciones interamericanas que produjeron los escritores del siglo XX. Pues las situaciones de vida que enfrentan los autores de estas tierras muchas veces coinciden. El pasado colonial une a los hispanoamericanos en su lengua, pero también en una serie de desigualdades históricas. Del Paso relata sobre las Malvinas que

Durante mucho tiempo los ingleses se adjudicaron su descubrimiento, pero algunos historiadores afirmaron después que el hallazgo lo efectuó la expedición de Magallanes. Las islas fueron visitadas por los holandeses mucho antes que los ingleses; entre 1764 y 1767 las ocuparon los franceses, para pasar unos años más tarde a poder de los españoles. En 1832 un grupo de británicos desembarcó en ellas, expulsó a los argentinos que vivían allí y fundó una colonia (del Paso, 2012, p. 20).

Entre las dos últimas ocupaciones ocurrió la independencia argentina. Ésta sucedió después de dos intentos fallidos de los ingleses para anexar el virreinato de La Plata. Por lo que el remanente colonialista en la ocupación de las Malvinas es profundo. Y es el origen de un movimiento mortuorio o flujo necrógeno que llevó a conflictos tanto en el siglo XIX como en el XX.

Los palimpsestos del pasado en el presente son parte de las espirales necrógenas. Incluso en geometría la figura espiral se da por acumulación de proporciones. Pero en la historia tal conjugación de tiempos resurge en problemáticas estructurales. Esa es una de las principales críticas de los estudios poscoloniales. Y es que “Estos techos actuales conectan entonces son los techos virtuales de un pasado esencial” (Escalante, 1978, p. 92). Es cierto que el crítico se refiere a un pasaje de una novela. Pero el enunciado aplica para las herencias colonialistas que resurgen en forma de conflictos sociopolíticos. Los estados o niveles, techos en la cita, de cualquier sociedad son determinados por un devenir histórico. Por eso las espirales necrógenas también son una preocupación del futuro. De ahí que toda narración sea un desenvolvimiento temporal.

La figura de espiral es relativa al lenguaje. Las palabras circulan por caminos diversos a partir de epicentros y esto es tan cierto para el arte como para los chismes. El lenguaje como espiral necrógena refiere a los discursos relativos a lo mortuorio, como un asesinato, masacres o conflictos bélicos. Porque cuando se cargan con estos valores en el discurso se corre el peligro de reproducirlos. Del Paso reporta en 1982 que

Mientras tanto, la ansiedad de Gran Bretaña por ganarse la opinión mundial sufrió, tras del espaldarazo inicial del Mercado Común europeo —que, como se sabe, prohibió todas las importaciones provenientes de Argentina—, algunos reveses: Japón declinó a unirse a cualquier clase de embargo; Venezuela, que tiene sus propias reclamaciones sobre una gran parte del territorio de la ex Guayana Británica, expresó en la OEA que había que evitar a toda costa la presencia de la flota inglesa en aguas latinoamericanas; Bolivia ofreció su apoyo militar a Argentina; Brasil manifestó que de ninguna manera permitiría usar a los barcos británicos sus puertos para

reabastecerse, y China se manifestó en favor de la reclamación de Argentina sobre las islas (del Paso, 2012, p. 47).

Aquí se refleja esa espiral del lenguaje en las reacciones internacionales. Tocaría revisar cada expresión en lo particular para hablar de espirales necrógenas. Esto como método para discriminar qué discursos promovían o trataban de apaciguar la capacidad mortuoria del fenómeno enunciado. Pero del Paso sí refiere la respuesta particular de Estados Unidos:

[...] el trago más amargo se los haría beber a los ingleses la embajadora de los Estados Unidos en la ONU, Jean Kirkpatrick, al declarar que, si los argentinos consideraban como suyas las Malvinas, el traslado de sus tropas a las islas no puede ser considerado como un acto de agresión (del Paso, 2012, p. 47).

Esta postura buscaba desescalar el conflicto bélico. En el discurso de Fernando del Paso se identifica un devenir de las noticias sobre Malvinas en el que intenta imprimir un sentido latinoamericanista de unidad y paz. Reportar esto desde Inglaterra lo posicionaba en medio de flujos divergentes y convergentes del conflicto. No por nada sus reportajes apenas alcanzaron a redactarse antes de la suspensión de reporteros latinoamericanos en la BBC.

La relación de las espirales necrógenas con las espirales de violencia son algo más que lingüístico. Un linchamiento puede ser causado por distintas cosas. Pero el mecanismo con que operan es una acumulación de lenguaje y violencia donde un sentido no se disipa y genera una mecánica mortuoria. Esto pasa en diferentes escalas en una gran cantidad de fenómenos sociales como los desplazamientos de población, los conflictos bélicos, las luchas de clase, entre otros. En la literatura de Revueltas hay

[...] personajes que captan los flujos divergentes que atraviesan el sistema capitalista de producción y que se dejan llevar por su corriente, no importa que su movimiento en muchas ocasiones los conduzca a nuevas degradaciones y a un acrecentado sufrimiento de sí mismos (Escalante, 1978, p. 29).

Esto es lo que provocan también los discursos belicistas cuando la construcción de enemigos es externa y la opresión social cuando es interna. La discriminación y el odio niegan al otro y sus derechos. Y en los proyectos colonialistas esto se vuelve sistemático. *El va y ven de las Malvinas* registra periódicamente la evolución de estos flujos entre las políticas exteriores de Galtieri y de Thatcher.

La llamada dama de hierro no sólo pasó a la historia por querer crucificar *skinheads*. Thatcher fue un ícono de la represión en Gran Bretaña, pero Galtieri no se quedaba atrás. El tema de Malvinas y derechos humanos es extenso. Del Paso refiere que

Esta crisis, que ha sido calificada como la más grande a la que hasta ahora se ha enfrentado el gobierno de Thatcher, el cual ha dicho que la invasión argentina es «un acto de agresión no provocado y una violación patente de los acuerdos internacionales», tiene en realidad poco que ver con la defensa de los derechos humanos de los malvinos; poco que ver con la salvaguarda de la libertad de una población que podría ser transportada a Gran Bretaña en seis aviones, o que cabría toda junta, tal como lo dijo en la sesión de emergencia del Consejo de Seguridad de las naciones Unidas, el propio embajador británico, que cabría decíamos en la Sala de Asambleas (del Paso, 2012, p. 22).

Del Paso hace estos señalamientos en el marco de un olvido británico sobre la población de las Malvinas. Refiere que sólo se vuelve relevante para justificar su presencia colonialista pero no para brindarles educación universitaria. Por el contrario, apunta a otras realidades. Continúa con que el conflicto de las Malvinas

Tiene mucho que ver, en cambio, con el potencial petrolero y mineral de las islas Malvinas y de aguas y de territorios aledaños de la Antártida, disputados desde hace mucho tiempo por varios países: Inglaterra, Noruega, Chile y Argentina, así como algunos intereses militares estratégicos que son obvios (del Paso, 2012, p. 22).

Del Paso desmonta la postura inglesa sin aludir a las violaciones de derechos humanos que Thatcher hacía en su propio país. Lo pone, más bien es una perspectiva geopolítica. Porque

la dictadura de Galtieri tuvo sus propias formas de represión. Del Paso no está defendiendo a este personaje sino a la dignidad de los argentinos. De ahí que su discurso se halle entre dos flujos de poder de los que busca salir y sacar al lector con sus artículos.

Un periodismo que libere no siempre está a la orden del día. Muchas veces, los lectores deben hacer ese vaivén entre flujos a través de distintos periódicos a pesar de la supuesta imparcialidad de los reporteros. Alguien podría asustarse de los adjetivos de Escalante como degradantes o defecantes. Pero coinciden con la crítica al poder que Revueltas denunciaba en su literatura. Pues “Esta imagen es clave para entender los procesos de degradación a que están sometidos los personajes de Revueltas gracias al rejuego de los flujos que se deslizan hacia abajo y hacia afuera del cuerpo social” (Escalante, 1978, p. 53). La información en las noticias es parte del derecho a la verdad de los ciudadanos. Pero el uso de estos datos es constantemente manipulado por una suerte de terrorismo mediático. En las campañas electorales esto se recrudece y en las guerras adquiere tintes totalitarios. Entonces, el discurso tiene su lugar en las espirales de violencia y no se trata de un flujo y un contraflujo, eso sería una visión simplista. Los flujos son divergentes y plurales y es difícil resolverlos en un sentido de libertad.

El libro *El vaivén de las Malvinas* (2012) es un documento periodístico. ¿Qué tiene que ver la estructura de las novelas de Revueltas con este género que es distinto y tiene sus propias características de significación? La clave está en las funciones del discurso. Pues, en relación con Revueltas, se puede considerar el texto del Paso como una literatura del lado moridor. Pues

Quizá uno de los aspectos más desagradables de esta crisis ha sido la confirmación de la volubilidad de los gobiernos y su capacidad de adaptación. El régimen del General Galtieri, que fue recibido por los británicos cierto beneplácito, esa hora calificado por los ingleses como lo que ya sabemos que es: como un gobierno fascista, una dictadura militar represiva, y han señalado asimismo que esta maniobra de los generales ha tenido también el propósito de desviar la atención del pueblo argentino de los graves problemas que sufre. Entre ellos, una inflación de más de 150%. La semana pasada, como se recordará, hubo más de 2000 detenidos en

Argentina, en el curso del peor brote de violencia habido desde que los militares tomaron el poder en 1976. Y la manifestación masiva de la posición planeada para hoy lunes fue, por supuesto, suspendida, pero la presión y la falta de libertad que sufren los argentinos, no le había interesado mucho hasta ahora el gobierno de Gran Bretaña, país del cual Argentina ha importado siempre una enorme cantidad de productos y entre ellos algunos de los barcos que hoy empleó en la invasión (24-25).

En esta cita, aunque extensa, se puede ver ese movimiento reptilésco en espiral que Escalante critica en la obra *Revueltas*. Aplicado a un problema distinto, en un ámbito diferente, pero la relación entre la acumulación mortuoria y el contacto de esos muertos en el discurso genera la estructura de una espiral necrógena. Del Paso relata un vaivén mortuorio en las relaciones internacionales y es sólo un ejemplo de muchos en su texto. Una literatura del lado moridor implica un lado moridor del discurso. Esto manifiesta las relaciones entre los escritores y lo social, así como lo social en la escritura. A fin de cuentas, la espiral también es un vaivén.

Las espirales necrógenas son, pues, una carga mortuoria en el discurso. Porque es un tema que genera variaciones en la enunciación y la significación. Cuando se dice que *Revueltas* es un escritor de la cárcel o de la muerte, no se refiere a un culto o enaltecimiento, sea eufórico o disfórico. *Revueltas* es uno de muchos escritores que buscan aproximarse a estos temas con seriedad. José Joaquín Blanco lo describe así:

Sólo la muerte –la autoinmolación– ofrecía al hombre una dignidad terrenal, como si una responsabilidad sagrada –la responsabilidad de existir, de tener cuerpo entre cuerpos, de ser absurda y apasionadamente humano– exigiera la floración del hombre, aún en la enfermedad y la monstruosidad, el dolor y la sordidez, la soledad y el error, la crueldad y el abandono [...], no hay otro lado, sino el instante digno y sagrado del morir, de consumir la sagrada existencia, tan profundo y visceral como el coito, como el parto, como toda desgracia del reloj terrenal (2014, p. 252).

Lo terrenal, como desgarraduras de la percepción del tiempo, sucede desde la vida privada hasta la vida pública. Ocurren en lo íntimo a través del envejecimiento o la muerte propia. Pero también remite a la compasión por las víctimas de violencia en todas sus formas. La muerte ajena es despersonalizante, pero el entendimiento de los flujos de la significación también pueden volverla humanizante. Pero para eso se necesita un discurso donde haya memoria, tolerancia, dignidad y atención.

La dictadura de Galtieri hizo infames vuelos de la muerte. Militares arrojaban opositores o meras víctimas al océano para desaparecerlos. Pero la espiral necrótica que abrió el golpe de estado previo a su tiranía en 1976 no sólo afectaba a los contrarios. Fernando del Paso reportó el destino del destructor *Belgrano*. Escribe que

Tras el primer bombardeo que los ingleses efectuaron de la pista del aeropuerto de Port Stanley –hoy Puerto Argentino–, el gobierno de Madrid reiteró el apoyo de España a Argentina y advirtió a los británicos que cualquier otra acción militar sería un grave error histórico. El mismo día en que Madrid hacía esas declaraciones, un submarino inglés echaba a pique al *Belgrano*, el viejo destructor sobreviviente de *Pearl Harbor*, vendido a Argentina por los Estados Unidos en 1951 [...] a más de 50 kilómetros de la zona de exclusión marítima implantada por Gran Bretaña (del Paso, 2012, pp. 81-2).

En este acontecimiento, se violaron derechos marciales por una exhibición vulgar de poder. Fue un acontecimiento que ha marcado profundamente a los argentinos. Del Paso continúa:

La operación –se dijo– se hizo en defensa propia, sin nada que defender, a 13 000 kilómetros de distancia, y sin que el *Belgrano* hubiera disparado primero. El gobierno de la señora Thatcher tuvo motivos para regocijarse. No tenemos por qué disculparnos, declaró la primera ministra británica, quien no tuvo tiempo de pensar que, junto con el *Belgrano*, varios cientos de muchachos argentinos se hundieron en las aguas del Atlántico para ir –como diría Neruda– a acostarse con la muerte en el lecho del mar (del Paso, 2012, pp. 82).

La Guerra de las Malvinas fue una serie de episodios cada vez más incomprensibles. El uso de un conflicto histórico para negar la realidad sociopolítica de la dictadura acrecentó la mortandad de esa tiranía. El hundimiento del *Belgrano* es una definición muy clara de lo que son las espirales necrógenas en tanto que acumulación de muertes. Galtieri desperdició la oportunidad de un reclamo legítimo y dejó un trauma en el pueblo argentino. Pero eso no excusa de ninguna manera las muestras reprobables de poder que realizó Thatcher.

Conclusiones de un diálogo mexicano sobre las Malvinas

El va y ven de las Malvinas no es una representación artística de la Guerra de las Malvinas. Pero sí incide en la representación cultural e interamericana de el conflicto bélico. El uso de herramientas teórico-metodológicas de una crítica literaria como lo es *José Revueltas. Una literatura del lado moridor* añade a las relaciones entre lo literario y lo social. Y es que la obra de José Revueltas ahonda profundamente en este vínculo. No es sencillo representar los conflictos, el movimiento en espiral puede atrapar muy fácil tanto a lectores como a escritores. Dar respeto a las presencias involucradas para traerlas a un fenómeno estético de vivir lo vivido por otros es un proceso complejo de verbalización de la realidad. Por ejemplo, podría haber quien tome a mal que del Paso llame invasión a la presencia militar de Argentina en las Malvinas a pesar de que él mismo señale el argumento de Kirkpatrick. Y, a pesar de las diferencias entre los discursos literarios, teóricos, periodísticos o políticos, todos estos tienen formas discursivas en común que enmarcan los problemas literarios en las ciencias sociales. Porque el periodismo también es representación, aunque parezca presencia pura.

Las espirales necrógenas están muy relacionadas con las espirales de violencia, que son más comunes en el habla de las ciencias sociales. Sin embargo, no siempre una acumulación violenta termina en muerte. Y una característica muy cruda es que la violencia requiere una lucha entre dos fuerzas, mientras que en los casos de exterminio esa lucha niega una de las fuerzas en conflicto y los muertos se siguen acumulando. Es interesante que

los desarrollos estéticos de Revueltas puedan ayudar a interpretar procesos sociopolíticos e históricos, especialmente en su representación. Pues

A partir de los procesos despersonalizantes, pasando por los cuerpos baldados, la animalización y las conexiones excrementales, y terminando con esto que podría llamarse una defecación de la memoria, un convertirse tinaco averiado de la memoria, la literatura de Revueltas no deja de mostrar nunca la manera en que los flujos dispersantes entran en lucha con la naturaleza paranoide del lenguaje y la memoria (Escalante, 1978, p. 100).

De nuevo, aunque Escalante refiera a la literatura de Revueltas, se manifiesta su relevancia para los procesos sociales relativos al lenguaje y la memoria. Es por eso que la idea de espirales necrógenas no se limita a los relatos del duranguense. Sin duda, habría que precisar esto con distintos casos e incluso las distintas formas espirales en geometría podrían sugerir interpretaciones para la forma en que varían discursos sobre acontecimientos mortuorios. Pero aún así sería difícil pensar en una forma cuantitativa de todos estos procesos, aunque su posible predicción y atenuación por medio de tales estudios sería deseable. No en un sentido profético o algo así. Pues aquí se habla de las marcas discursivas que dejan las espirales necrógenas.

Juventud y conflicto social llevan el concepto de espirales necrógenas de vuelta a la literatura. En especial, la de Cortázar. Su cuento *Graffiti* (1980) pone de vuelta este concepto en relación con el hecho poético. Y es que, a pesar de lo artístico y estético de la narración, es un cuento sobre la dictadura, los jóvenes, el lenguaje y los desaparecidos. Philippe Cherón compara desatinadamente a José Revueltas con Cortázar. Porque dice que “A lo largo de su vida y hora de la muerte, tuvo una actitud opuesta a la de Cortázar, siempre quiso tener los ojos abiertos, como decía Marguerite Yourcenar [...] en *Opus nigrum*” (Cherón, 2012, p. 92.) Sin embargo, lo que se ha analizado en torno a las espirales necrógenas contradice esta visión de Cortázar. Al contrario, comparte con Revueltas esa denuncia del lado moridor. Cortázar describía “En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo; quizá por eso te divertía dominar el tuyo y cada tanto elegir el lugar y la hora propicios

para hacer un dibujo” (1980, p. 125). Esto es una referencia muy importante al estado social de la época que narra, dos años antes de la Guerra de las Malvinas. Aunque el cuento sea previo al conflicto, ya estaba la dictadura de Galtieri sacrificando juventudes. Cortázar y Revueltas comparten un señalamiento por parte de los autores de procesos mortuorios, especialmente antes de que estos sean oficialmente reconocidos.

¿En qué medida se es consciente de la muerte que se entrelaza con el discurso? Las espirales necrógenas en el discurso se reflejan como estrategias para abordar, eludir, ignorar, desviar o reflexionar la muerte. La consciencia queda emparedada entre los poderes, por eso las piezas de arte, las manifestaciones culturales y la memoria cívica, son tan valiosas. Pues es experiencia consciente que queda más allá de una lucha por el poder, es aquella memoria que se hace en libertad. Por ejemplo, “Let’s start a war said Maggie one day” (Buchan, 1983, ss. 0:32-0:37) cantaban *The Exploited*. Porque estas características de protesta no son exclusivas del arte latinoamericano. Y el mismo pueblo inglés construyó formas de crítica en su momento. La canción se grabó un año después de las Malvinas, con un intro a manera de collage radiofónico noticias sobre la guerra. Se trata de una muestra de resistencias en los lenguajes artísticos relativos al tiempo estudiado. Esto demuestra que las vinculaciones para analizar estos problemas no sólo deben ser interdisciplinarias sino interregionales.

En conclusión, las espirales necrógenas de Revueltas no son sólo una estructura literaria. Evodio Escalante demuestra su potencial político-filosófico para explicar distintas realidades. Pero el análisis comparativo en distintos ámbitos discursivos lleva este concepto a una problematización en diferentes dimensiones. Las espirales necrógenas oponen el miedo y negación frente al acto poético de enunciar a media muerte. Quiere decir, que es una estructura discursiva que permea la forma en que se organizan las palabras. Por eso, se considera que el alarde y la vanagloria al no saber manejar la muerte en el discurso sólo provoca efectos perversos y contrarios a los fines de construcción de paz. Y las espirales necrógenas en el discurso refieren a prácticas mortuorias o generadoras de muerte en lo social, pero cuyo discurso orienta un cambio de sentido. Y plantea retos teórico-metodológicos que requerirían de mayor investigación y contraste para desarrollar el

potencial de la idea de espirales necrógenas con que Evodio Escalante estudia a Revueltas. Porque no se trata de la denuncia literaria de un crimen en particular, sino el registro de una audiencia que está buscando un sentido de paz entre la miseria. Tal historicidad, propia del lenguaje y la enunciación, es lo que distingue el discurso bélico del belicista, puesto que el discurso bélico está proyectado a ganar una guerra (a terminarla), mientras que el discurso belicista está proyectado a provocar una guerra (a comenzarla).

Referencias

- Blanco, J.J. (2014) "La soledad habitada" en *Revueltas en la hoguera*. México D. F; Cal y Arena (Selección de Álvaro Ruiz Abreu).
- Buchan, W. (1983). Let's start a war... Gran Bretaña: Combat Records.
- Cortázar, J. (1980). Graffiti. En: *Queremos tanto a Glenda*. España/Argentina: Santillana Ediciones.
- Escalante, E. (1978) *José Revueltas: una literatura del lado moridor*. México. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- González, L.A. (2022) México frente a la Guerra de las Malvinas. En: *Relaciones internacionales. Dossier a 40 años de las Malvinas*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata
- Kozul, P.R. (2013). La postura política del Partido Comunista Argentino entre los años 1976–1983 ¿Rumbo a una política errante o errante en una política sin rumbo? *Revista izquierdas*. (16) 75-94
- Del Paso, F. (2012). *El vaivén de las Malvinas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Del Paso, F. (1966). *José Trigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Del Paso, F. (1987). *Noticias del imperio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Del Paso, F. (1977). *Palinuro de México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Revueltas, J. (1962). *Ensayo sobre un proletariado sin cabeza*. México: Ed. Era.
- Revueltas, J. (1949). *Los días terrenales*. México: Ed. Era.
- Revueltas, J. (1978). *Cuestionamientos e intenciones*. México: Ed. Era.
- Revueltas, J. (1946). *El luto humano*. México: SEP Colección Lecturas mexicanas: México.
- Revueltas, J. (1941). *Los muros de agua*. México: Ed. Era.

Mujeres y Malvinas en la historieta argentina: el caso de *Un fuego desconocido* (2023).

Women and Malvinas in Argentine comics: the case of *Un fuego desconocido* (2023).



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.12.25a

Nestor Horacio Bórquez

Universidad Nacional de la Patagonia Austral
(ARGENTINA)

CE: borqueznestor@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0795-9508>

Recepción: 30/09/2024 Revisión: 08/10/2024 Aprobación: 01/11/2024

Resumen.

Este trabajo analiza cómo aparece representada en la historieta argentina la relación de las mujeres con la temática Malvinas. En este caso, el artículo estudia la novela gráfica *Un fuego desconocido* (2023), obra que presenta la vida de mujeres que tuvieron alguna relación con las islas Malvinas a lo largo de su historia. La investigación ahondará en primer lugar en la relación de la historieta argentina con los episodios de Malvinas, antes y después del conflicto bélico de 1982. Luego, la relación particular de las mujeres dentro de esa cronología para, finalmente, estudiar específicamente la obra seleccionada.

Palabras clave: Novela gráfica. Malvinas. Mujeres. *Un fuego desconocido*.

Abstract.

This paper analyzes how women's relationship with the Malvinas theme is represented in Argentine comics. In this case, the article studies the graphic novel *Un fuego desconocido* (2023), a work that presents the lives of women who had some relationship with the Malvinas Islands throughout their history. The research will first delve into the relationship of Argentine comics with the Malvinas episodes before and after the 1982 war. Then, it will examine the relationship of women within that chronology to study the selected work specifically.

Keywords: Graphic Novel. Malvinas. Women. *Un fuego desconocido*.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Bórquez, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Bórquez, N.H. (2025). Mujeres y Malvinas en la historieta argentina: el caso de *Un fuego desconocido* (2023). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 315-325.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.12.25a



La irrupción de la novela gráfica¹ como formato novedoso dentro de la evolución histórica del cómic, ha generado desde hace años un cúmulo de obras que, en torno a temáticas de variada índole, dialogan desde un código diferente con discursos ya consolidados como los del cine o la literatura. Los estudios académicos con mayor asiduidad incorporan el estudio de este medio en consonancia con otras manifestaciones culturales o como centro de sus investigaciones. Fruto de ese trabajo, de manera paralela se han multiplicado los estudios teórico-críticos. Así, abundan ejemplos de investigaciones en torno al cómic adulto, la intermedialidad o la hibridez del género por citar algunos casos, o estudios en torno a relaciones muy fructíferas como historieta y género, derechos humanos, medicina, historia o ecología, por citar otros.²

Siguiendo una de estas líneas de investigación, en torno a la representación en viñetas de episodios históricos traumáticos, este trabajo se centrará en el abordaje que realiza la historieta argentina sobre la temática Malvinas.³ Concretamente se analizará la obra *Un fuego desconocido. Mujeres en Malvinas* (2023), novela gráfica que, utilizando diferentes períodos o episodios históricos como contexto, reúne las biografías de mujeres que a lo largo del tiempo han tenido relación con las islas Malvinas. La publicación plantea en un principio dos aspectos novedosos para el cómic dedicado a esta temática: por un lado,

¹ En este trabajo utilizaremos indistintamente las palabras historieta y cómic, por considerar que se pueden entender como sinónimos, si bien se han consolidado en distintos momentos clave de la historia del género. Con respecto a la novela gráfica, sin detenernos en las polémicas y debates que ha generado el concepto, la definimos como una obra de autor, de variada extensión, autoconclusiva y dedicada a tratar temáticas adultas. De la abundante bibliografía que estudia su historia, evolución, debates, características, destacamos el ya clásico texto de Santiago García (2010), *La novela gráfica*.

² Dada la variedad de temáticas y cruces que tiene al cómic como centro o parte de estudios académicos, citaremos sin pretensión de exhaustividad algunos ejemplos notables que dan cuenta de esta pluralidad: Imágenes de la enfermedad en el cómic actual, de Inés González Cabeza (2017), referido a la representación de enfermedades a través de las historietas; Tebeos. Historietas para chicas (Barrero, 2021), centrado en el estudio de género y consumo de cómics o Trazos de memoria, trozos de historia (Touton et.al, 2021), referido a los estudios de memoria traumática focalizados a la historia de España.

³ Preferimos denominar como “temática” —de una manera general— al abordaje que haremos en este artículo, para diferenciarlo del caso acotado de la guerra de Malvinas, de abril-junio de 1982. Veremos que la historieta argentina se dedica en un porcentaje elevado a centrar sus historias en el episodio bélico, pero el caso que analizaremos y algunos otros ejemplos, se encargan de abordarlo desde la historia previa o posterior al conflicto.

el abordaje del tema Malvinas, quitando del foco de la obra el contexto de la guerra de 1982 y por el otro, la elección de que cada uno de estos momentos elegidos de la historia de las islas, sea a partir de la biografía y punto de vista de mujeres. Veremos que, si bien en algunos cómics aparecen momentos históricos previos o posteriores al conflicto de 1982 y en otros, relatos basados en mujeres, la combinación de las dos características que marcamos genera una doble reivindicación desde esta obra: el planteamiento de una cronología histórica más extensa y estrecha con las islas Malvinas y el develamiento de la presencia de mujeres silenciadas u olvidadas que dan cuenta de esa relación a lo largo de la historia.

La historieta argentina y las islas Malvinas

La temática Malvinas, tan abundante en manifestaciones como las del cine –ficcional y documental- o la literatura, presenta en historieta un corpus acotado de trabajos, ya sea en pequeños relatos –a veces, solo un par de viñetas-, agrupados en números monográficos o en el novedoso formato de la novela gráfica, generalmente centrada en la vida de los protagonistas reales de la historia. Y salvo casos muy puntuales, casi la totalidad de los relatos se centran en el conflicto bélico de 1982 o en sus consecuencias.

Antes de pasar al análisis de *Un fuego desconocido*, dedicaremos este apartado a exponer sucintamente cinco características contextuales de relevancia que ayudan a ubicar esta novela gráfica dentro de un entramado mayor. Es decir, la historieta argentina que se dedica a representar en viñetas el conflicto de Malvinas –como cualquier otra manifestación cultural- también está atravesada por debates históricos, sociales o artísticos y profundizar en su estudio implica tener presentes estas discusiones.

La primera dicotomía para pensar al abordar una historieta es si la obra plantea la guerra de Malvinas como un hecho autónomo, o, por el contrario, sin olvidar que forma parte del gobierno de facto que comenzó en marzo de 1976. Esta característica, trabajada por Pablo Turnes y Laura Fernández (2019) o Julieta Vitullo (2007), lograría el efecto de convertir a Malvinas en un hecho descontextualizado de su marco histórico, debido al amplio consenso social de que el reclamo por la soberanía de las islas es una “causa justa”. En el campo de la

historieta, esta oposición es evidente. Veremos más adelante cómo algunas obras presentan un costado patriótico o una versión épica de la guerra sin concentrarse en aspectos críticos contextuales y, por el contrario, otras plantean la historia en un tono de denuncia, no olvidando en ningún momento la presencia de lo militar como aspecto represivo, inclusive dentro de las mismas tropas durante los meses de la guerra. En las novelas gráficas, por ejemplo, una de las temáticas más recurrentes es la de los malos tratos de militares superiores a subordinados, en algunos casos apelando a duros castigos físicos.⁴

En segundo lugar, al momento de establecer una cronología desde el fin de la guerra en 1982 y hasta nuestros días, debemos reconocer que el tratamiento de este tema como parte de un proceso social pero ante todo, institucional, fue pasando del olvido u ocultamiento al reconocimiento y homenaje. La crítica utiliza los conceptos de “desmalvinización” y “remalvinización” para explicarlos.⁵ La “invisibilización” de acuerdo con Segade (2019, pp. 10-12) se manifiesta de varias formas, desde el ocultamiento de los soldados que volvían de Malvinas una vez terminado el conflicto hasta, inclusive, las decisiones de los gobiernos democráticos una vez finalizada la dictadura, que optaron por el silenciamiento del tema, directamente apartado de la agenda oficial. El otro efecto, el de “remalvinización”, va a venir de la mano del cambio de gobierno en el año 2003, con una nueva política de reivindicación de los ex combatientes de Malvinas. Acevedo (2016, p. 12) da cuenta de estos cambios que forman parte de una estrategia mayor en torno al tema, como el mejoramiento de sus condiciones o el intento de retomar las instancias diplomáticas. Más allá de estos procesos, este “olvido” oficial de los gobiernos democráticos o inclusive de “clausura” no pudo quitar

⁴ Las novelas gráficas existentes hasta el momento y que revisaremos más adelante, tienen como punto en común de relevancia que todas parten de la biografía real de excombatientes o en el caso de *Turba*, de entrevistas a los mismos. Por eso, los ejemplos de castigos físicos que citamos parten de experiencias reales durante los meses de conflicto en Malvinas. Dejando de lado los insultos y malos tratos que aparecen por ejemplo en las obras *Tortas fritas de polenta* o *Cómo yo gané la guerra*, la escena dibujada más dolorosa es la del soldado estaqueado, atado de pies y manos a la intemperie. Esta viñeta se repite en *Turba* (p. 16); *Malvinas 1* (p. 14) y es nombrado, pero no dibujado en las restantes. En *Malvinas 2* (p. 24); *Tortas fritas de polenta* (p. 47) y *Cómo yo gané la guerra* (p. 37).

⁵ Recomendamos para la explicación de todo este proceso los textos de Mariela Acevedo (2016) y de Lara Segade (2019). La primera de ellas puntualiza que el concepto de “desmalvinización” es acuñado por Alain Rouquié en marzo de 1983, en el contexto de una entrevista (2016, p. 6).

de la agenda social el recuerdo de Malvinas. En todo el territorio se vuelven palpables las “memorias subterráneas” que nunca olvidaron la guerra y a sus protagonistas. (Acevedo, 2016, p. 11).

En tercer lugar, sobresale una característica bastante común en casos de experiencias de memoria traumática y muy estudiado en casos como los de la segunda guerra mundial, la guerra civil española o las dictaduras latinoamericanas y es el de la mirada generacional. Así como serán interesantes las obras basadas en los testimonios de los protagonistas, también aquellos trabajos elaborados por autores jóvenes que no vivieron la guerra o eran niños en esa época. Observaremos cómo estas historietas darán cuenta del salto temporal y aportarán un nuevo punto de vista del conflicto. Sin preocupación por narrar una historia desde el punto de vista de un realismo clásico ni de contar lo que verdaderamente ocurrió, se presentarán nuevos relatos más simbólicos y con un grado de experimentación en los dibujos.

En cuarto lugar y relacionado con esto, tratándose de la representación de un episodio histórico, hay una oposición dentro del corpus de obras estudiadas, en cuanto al carácter ficcional o no ficcional de los relatos. Así como explicamos los cambios en la presentación de las historias de acuerdo con la nueva mirada generacional, también es evidente la pretensión documental cuando la historieta apela a un caso real. De hecho, casi la totalidad de las novelas gráficas que nombraremos más adelante, están basadas en casos biográficos de excombatientes durante Malvinas. Prevalecen en estos casos el trazo realista y la minuciosidad en la representación de los dibujos. Como contraparte, los relatos ficcionales presentan una variedad de estilos y proponen otro tipo de contenidos, en algunos casos más metafóricos o incluso, con un mensaje más general antibelicista, válido para cualquier tipo de guerra.

Por último, y para graficar que Malvinas es un tema sensible y común a todos los rincones del país, es notorio el dato de que en un alto porcentaje las publicaciones sobre el tema aparecen por fuera del circuito editorial central de Buenos Aires. Constataremos cómo regiones como la patagónica o editoriales universitarias de provincias del interior del país,

como Córdoba o Río Negro, forman parte de un circuito alternativo. Una primera hipótesis en torno a estas manifestaciones alejadas del centralismo bonaerense tiene que ver con la gran movilización de tropas durante el conflicto, que tuvo como resultado un alto porcentaje de representación de las provincias del interior del país en las islas. Un dato fácilmente palpable en la gran cantidad de asociaciones de excombatientes a lo largo de Argentina. Una segunda hipótesis remite específicamente a la región patagónica, relevante por ser el centro del Teatro de Operaciones de la guerra. De los múltiples trabajos que Federico Lorenz dedica a la cuestión Malvinas, éste es uno de los temas que destaca recurrentemente por la “forma visceral en la que los patagónicos residentes en el Sur en 1982 se conmueven hoy en día cuando evocan los duros tiempos de la guerra” (2017, p. 16). En un artículo de 2010 (Lorenz, 2010) profundiza en el tema al viajar a Río Grande (Tierra del Fuego) y recoger testimonios de los residentes que vivieron aquellos años del conflicto.⁶ En el caso que analizamos en este artículo, la novela gráfica *Un fuego desconocido*, es un ejemplo de una obra publicada en una provincia patagónica, Santa Cruz, con la intención manifiesta de que sea trabajada en las aulas de los colegios secundarios.

Obras y temáticas

No es objetivo del artículo profundizar en el corpus de cómics argentinos que se han dedicado a representar Malvinas, sino solo hacer un punteo de sus obras más representativas. A los fines prácticos, se propondrá una clasificación básica cuyo único fin es el de presentar de una forma más clara el cúmulo de trabajos dedicados al tema. De esta manera, proponemos una división básica en tres partes⁷:

⁶ Esta ciudad, junto a Río Gallegos (Santa Cruz), transformaron en una ceremonia casi ritual la vigilia previa al 2 de abril, fecha conmemorativa del desembarco de las tropas argentinas en Malvinas en 1982. El amplio acompañamiento popular motivó al Congreso nacional a declarar en el año 2013 a Río Grande como “Capital Nacional de la vigilia por Malvinas”, a través de la ley 26846.

⁷ En este caso, la división que proponemos se centra solamente en las características de los textos colectivos a diferencia de las novelas gráficas individuales, respetando el orden cronológico de aparición de cada obra. Pero en el texto de Bórquez (2022), “La guerra de Malvinas en la historieta argentina. Aportes para un estado de la cuestión (I) y (II)” de la revista *Diablotexto digital*, el autor utiliza otra división basada en el mensaje ideológico de las mismas. Así, plantea una clasificación dividida en: los antecedentes, el descentramiento espacio-temporal y la mirada patriótica-épica.

- Las revistas.

En primer lugar, aparecen dos ejemplos señeros –se publican sólo unos años después del conflicto de 1982– en dos revistas dedicadas a historietas: *Fierro* y *Pucará*. No se incluyen en esta clasificación trabajos publicados durante la guerra, como revistas de interés general, de humor gráfico o las infantiles –como las emblemáticas *Gente* o *Billiken*–, quienes apelaron al lenguaje del cómic para graficar episodios o características del conflicto, como armamento, flota o uniformes.

La primera referencia es la revista *Fierro*, histórica publicación dedicada al cómic en Argentina, quien publica en siete entregas, desde setiembre de 1984 y hasta marzo de 1985, “La batalla de Malvinas” (1984-1985), de Ricardo Barreiro, Alberto Macagno, Marcelo Pérez, Carlos Pedrazzini y Chiche Medrano. La otra revista es *Pucará*, dirigida por Arturo Arroyo y Ricardo Ferrari. A diferencia de *Fierro*, es una publicación con muy poca trayectoria, tres números en 1985 y ocho números más entre 1990 y 1991.⁸

Con respecto a la primera de estas publicaciones, sobresale una cierta pretensión de exhaustividad documental, que quiere mostrar tanto lo público y reconocido, como lo oculto y silenciado (Reggiani, 2005). Ese “relato total” incluye las denuncias a la dictadura militar, los reclamos por los derechos humanos, pero también la defensa de la soberanía (Turnes y Fernández, 2019). En estos siete números, aparece entonces una crónica que abarca todo, lo épico, lo exitista, la denuncia, la efervescencia nacionalista y las consignas antibelicistas. La revista *Pucará*, por su parte, autodefinida como latinoamericanista y nacionalista, va a confrontar de manera directa con la visión de *Fierro*. Su director, Arturo Arroyo, va a criticar la historia que publica la revista porque se opone al “nacionalismo heroico” que lucha por la

⁸ Como adelantamos en el párrafo anterior, no contemplamos dentro de este corpus a las publicaciones que se desarrollaron durante el conflicto. Igualmente queremos destacar dos casos por su singularidad. El primero es el trabajo de Roberto Regalado para *Billiken*, una serie de cinco números especiales publicada en los meses de abril a junio. El segundo es la historia “2 de abril”, de Jorge y Mario Morhain, publicada por entregas en los mismos meses en el diario *El Litoral*, de la provincia de Santa Fe. Sobre esta última hay un rescate de la serie completa en el *Especial Homenaje* de la Revista La Duendes que se tratará más adelante.

soberanía (Turnes, 2021). Efectivamente, *Pucará* se encargará de plantear un punto de vista alternativo, centrado en la valentía de los soldados luchando por una *causa justa*.

- **Los trabajos colectivos.**

El segundo grupo de esta clasificación corresponde a los trabajos colectivos o pequeñas historias aglutinadas en un volumen. Más relevante que este detalle, lo es la fecha en que comienzan a aparecer esta serie de trabajos, ya que surgen a partir de la conmemoración del aniversario número treinta del conflicto, en 2012. Ya desde el cambio de gobierno argentino en 2003, la política oficial en torno al recuerdo de Malvinas como a las decisiones reivindicativas en torno a los protagonistas de la guerra había cambiado notoriamente. La historieta también formó parte de esta mirada retrospectiva, abriendo un abanico de temas y posturas disímiles frente a Malvinas. Se cruzan en estos trabajos, dentro de un evidente contexto de “remalvinización”, la denuncia con la exaltación patriótica, la épica belicista junto al testimonio de una derrota. Confluyen desde 2012 trabajos que, más allá del punto de vista positivo o negativo que adquieran, presentan un tono retrospectivo de balance del conflicto, palpable en sus consecuencias más evidentes: los traumas de la guerra, el recuerdo doloroso, la ausencia, pero también la exaltación de la valentía y la reivindicación de sus protagonistas. Entre estos dos polos irán apareciendo obras individuales agrupadas en tomos colectivos.

En orden cronológico aparece en primer lugar una edición conmemorativa de la revista *Fierro*, en abril de 2012. A diferencia de “La batalla de Malvinas”, aparecen en este número diez relatos breves caracterizados por un dibujo menos referencial y más simbólico. La edad de los autores –niños o adolescentes durante el conflicto– plantea una mirada retrospectiva distinta y un manejo de la ficción menos anclado a estereotipos de verosimilitud o veracidad de los hechos. La revista logra de esta manera un momento de quiebre y experimentación a la hora de la representación de la guerra (Turnes y Fernández, 2019, p. 6) y, sobre todo, una imagen negativa de la guerra, anclada en sus aspectos traumáticos y dolorosos.

Ese mismo año aparece *Malvinas. Historias ilustradas* (Fernández, 2012). En este caso -y en otro volumen publicado años después-, su autor, Armando Fernández, trabaja en conjunto con varios dibujantes para presentar historias cortas en un número contado de viñetas. A diferencia del volumen de *Fierro*, todos los relatos adquieren un tono elogioso y patriótico, centrados en la valentía de los combatientes y suprimiendo del relato cualquier aspecto negativo. Esta obra muestra de manera explícita el contexto de su publicación, porque todas las historias que se narran se ubican en el año 2012 y los protagonistas de cada una de ellas “descubren” o aprenden sobre algún episodio de la guerra de 1982. Por ejemplo, aparecen chicos de un colegio buscando información sobre Malvinas, un joven que descubre que uno de sus amigos de la universidad es hijo de un piloto de la Fuerza Aérea que combatió durante el conflicto, aparecen graficadas conmemoraciones, actos y entrevistas televisivas a excombatientes, enfermeras, entre otros relatos.

Dentro del mismo marco conmemorativo, pero en 2013, aparece publicada *Malvinas. Especial Homenaje* (Grondona et.al., 2013), por una editorial del sur argentino, *La Duendes. Historieta patagónica*, con sede en Comodoro Rivadavia (Chubut). Lo significativo en este caso es que, en primer lugar, esta obra es uno de los casos de ediciones por fuera del circuito central de Buenos Aires, pero, además, desde una de las ciudades que formó parte del Teatro de Operaciones de la guerra. Justamente, en parte de esta producción, aparecen pequeños relatos que muestran episodios de la guerra desde la óptica del sur. En ese sentido, se hacen manifiestos los recuerdos desde la retaguardia de la guerra, de aquellos que la vivieron desde el continente, pero en ciudades revolucionadas por la presencia de las fuerzas armadas. El sonido de tanques y aviones, las estrategias de oscurecimiento, las rutinas cotidianas de los habitantes de las ciudades costeras de la Patagonia, son algunos de los contextos que aparecen en estas historias.

Unos años después aparece primeramente en fascículos y luego publicado en dos tomos, *Malvinas. Un grito de soberanía I* (2015) y *II* (2016), del ya nombrado Armando Fernández junto a un grupo de dibujantes. Los diez episodios de la primera entrega se encargan de mostrar en viñetas sendos momentos clave de la guerra de Malvinas: “Operación

Rosario”; “El final del Belgrano”; “Escuadrón Fénix. El último Exocet”; “El combate de Monte Longdon”; “Ataque al Invencible”; “Pradera del Ganso”; “La batalla de San Carlos”; “Helicópteros al rescate”; “Submarinos en acción” y “Comandos: el rostro del coraje”. Y así como estos relatos mantienen un efecto de veracidad recreando acciones de batalla, los cinco restantes del segundo tomo se encargan de presentar ficcionalmente escenas dentro de ese contexto buscando resaltar aspectos emotivos y otorgar alguna enseñanza: diálogos entre soldados, relación con sus superiores, momentos de valentía individual. Las dos entregas plantean una mirada patriótica exacerbada haciendo hincapié en aspectos positivos como la valentía y el arrojo, inclusive en contextos de derrota. Para ello, en las historias se eliden los finales o la acción del enemigo para solo focalizar en las acciones positivas de las tropas argentinas.

Finalmente, también en un circuito por fuera del mecanismo editorial central, aparece *Malvinas, el sur, el mar, el frío* (Aballay et.al., 2016), gracias a la colaboración de dos editoriales universitarias del interior del país (Córdoba y Río Negro). Al igual que el suplemento de la revista *Fierro*, en estos nueve pequeños relatos se pone en evidencia la distancia temporal de los autores, una nueva generación de guionistas y dibujantes que plantean de manera ficcional, un acercamiento distinto a los hechos de Malvinas. En esta obra también aparece la mirada desencantada, centrada en los traumas y sinsentidos de la guerra y por primera vez, afloran temáticas centradas en los supervivientes como la soledad, la incompreensión, el alcoholismo o el suicidio.

- **Las novelas gráficas**

Paralelamente a la aparición de pequeños relatos aunados en colecciones colectivas, comienzan a surgir obras de mayor extensión, centradas en la historia de los protagonistas. Estas novelas gráficas tienen esa primera gran característica como aspecto distintivo: todos estos trabajos están basados en experiencias biográficas o autobiográficas, en historias de vida adaptadas al lenguaje del cómic. Salvo casos específicos muy puntuales, los relatos se centran en la guerra de Malvinas desde el punto de vista de soldados que participaron de la

misma y adoptando un tono de denuncia, ya sea por las malas condiciones, la falta de logística o la relación violenta con sus superiores.

En 2013 aparece la obra *Malvinas 1. Héroes*, de Jorge Omar Amado y Facundo Carriazo (Cacique) (Amado y Carriazo, 2013), centrada en la experiencia del soldado cordobés Sergio Dell' Orsi en la guerra de Malvinas. Partiendo de la propia voz del protagonista y de un libro publicado en 2008-*De Deán Funes a las Malvinas*- los autores seleccionan y grafican sus vivencias a las que complementan con documentos visuales de la época como el hundimiento del crucero General Belgrano, las manifestaciones en Buenos Aires o las reuniones diplomáticas paralelas a la acción en Malvinas.

De la misma manera, en 2014 aparece la vida de otro soldado, Ariel Martinelli, en *Tortas fritas de polenta* (Bayúgar y Martinelli, 2014). Publicada inicialmente por la editorial patagónica *La Duendes*, narra las acciones cotidianas de la guerra desde el comienzo hasta el final, lo que permite ir observando las diferentes etapas del conflicto. Además, esta obra decide comenzar el primer capítulo desde los años de la dictadura militar de 1976, cuando el protagonista era un adolescente, un alumno de la secundaria que soportaba las inspecciones sorpresivas del gobierno de facto en su colegio. La elección no es inocente, al momento de querer presentar la historia de Malvinas sin olvidar el contexto político militar que la contiene. Y al momento de narrar las acciones de la guerra adquiere un tono de denuncia. Así, esta novela gráfica se encarga de detallar de manera más precisa aspectos cotidianos como la falta de comida, el frío, el maltrato de los superiores, o la crudeza de la guerra.

Totalmente opuesta a esta mirada es la de *Malvinas. El cielo es de los halcones*, de Néstor Barrón y Walther Taborda, basada en la acción de los pilotos argentinos de la Fuerza Aérea durante el conflicto. La obra, presentada en español en tres tomos-Skyhawk (2015), Pucará (2016) y Super-Étendard (2017)-, en realidad fue publicada originalmente en francés con el nombre *Malouines, le Ciel appartient aux Faucons* en los años 2010, 2012 y 2014 respectivamente. Este trabajo tiene el claro objetivo de resaltar el lado épico de la contienda, casi como un relato de aventuras clásico, con héroes y enemigos, obstáculos y recompensas. Y si bien la obra no elide la acción de las tropas inglesas ni soslaya los propios errores de

logística o planificación, el objetivo central es reflejar la valentía de los pilotos y representar en dibujos los momentos más resonantes del accionar de la Fuerza Aérea durante el conflicto.

Un caso emblemático y particular es el de *Cómo yo gané la guerra* (2017), escrito y dibujado por un excombatiente de la guerra, José “Pepe” Angonoa. La peculiaridad de esta historieta es su construcción hiperbólica y humorística, única de todo el corpus. Teniendo en cuenta la temática delicada centrada en los meses del conflicto, Angonoa propone un dibujo hecho con personajes caricaturizados, exagerados, para graficar anécdotas absurdas. El objetivo de esta novela gráfica es el de mostrar mediante este recurso “gracioso” lo ridículo de la estrategia bélica de los mandos argentinos porque, así como se presenta como una especie de parodia antibelicista ficcional, el propio autor se encarga de reconocer que, aunque parezcan inventadas, todas las anécdotas son ciertas.

Jorge Amado y Facundo Carriazo vuelven a publicar en 2017 un segundo tomo de *Malvinas 2. Héroes* (Amado y Carriazo, 2017), en este caso centrado en el relato del cabo segundo Guillermo Ni Coló. Todo el relato cuenta las acciones que vivió en Malvinas como integrante de la Armada Argentina y su misión particular durante la misma, la de utilizar una nave kelper incautada –*La Penélope*– para de manera “camuflada” realizar tareas de rescate y apoyo logístico. Al igual que en el primer tomo, para completar la historia los autores dibujan momentos emblemáticos. En este caso con una pretensión documental más evidente, ya que eligen momentos icónicos de esta cronología, como las manifestaciones populares en Plaza de Mayo, batallas resonantes o las tratativas diplomáticas para destrabar el conflicto.

En 2022, en el marco de la conmemoración por los cuarenta años de la guerra, aparece *Turba*, de Laura Fernández. Por varias características, esta obra es singular. En primer lugar, porque como veremos seguidamente, es la única novela gráfica confeccionada por una mujer, dentro de un contexto en el que son prácticamente inexistentes las historias sobre Malvinas escritas o dibujadas por ellas. Las únicas excepciones las veremos más adelante. En segundo lugar, porque la autora es profesora universitaria especialista en la temática, con varios artículos académicos en los que analiza el conflicto bélico desde el lenguaje del cómic.

Eso permite que los contenidos que aborda la novela gráfica se diversifiquen y complejicen. En tercer lugar y relacionado con lo anterior, la obra está presentada de manera autobiográfica y metatextual, es decir que, de alguna manera, el recorrido argumental va de la mano de los avances y retrocesos de una investigación académica, que presenta entrevistas, información recabada de diferentes medios, hipótesis a confirmar, etc. Todo lo anterior da como resultado una obra compleja, intimista y profunda, con un abordaje de temáticas nunca revisadas por el resto de las obras del corpus. Sobre todo, sobresalen dos cuestiones, producto de sus recorridos académicos: la mirada inglesa sobre el conflicto por parte de alguno de sus protagonistas –como resultado de una beca de investigación en Inglaterra- y la explicación detallada sobre el proceso que sufrieron los cuerpos caídos en combate y enterrados sin nombre en el cementerio de Darwin para poder ser identificados. Finalmente, y no menos relevante tratándose de una novela gráfica, sobresale el manejo de la técnica de dibujo en acuarela, el uso de los colores y los primeros planos.

Por último, aparecen entre abril de 2022 y marzo de 2023, seis fascículos titulados *Malvinas. Historias de los héroes de Merlo*, de José Massaroli (2022). La iniciativa, llevada a cabo por el municipio de esa ciudad del interior de la provincia de Buenos Aires, tiene el objetivo de destacar la acción de veteranos de la guerra de Malvinas oriundos de esa localidad. De tono elogioso y destacando la valentía de cada uno de ellos, los fascículos rescatan las biografías de estas personas teniendo como marco alguno de los episodios más relevantes del conflicto: Adrián López (tripulante del Belgrano); Alcides Arteaga (combatiente en Monte Longdon); Roberto Ullúa y Oscar Di Stéfano (radaristas en las islas); Walter Silva (integrante de la 4 Sección); Miguel Ángel Rodríguez (llamado a combatir como soldado de reserva) y Antonio Vázquez (en funciones en las islas Georgias). Todos los relatos muestran la bizarría de sus actuaciones, pero sin dejar de soslayar un contexto con falencias.

Mujeres en el cómic de Malvinas

Para comenzar el abordaje de *Un fuego desconocido*, es preciso centrarnos en primer lugar en la relación de las mujeres con la temática Malvinas desde el lenguaje de la historieta.

Entendemos que se debe partir de un contexto mayor en torno al rol de la mujer durante el conflicto, más allá de las representaciones culturales que decidamos estudiar y aunque no es intención de este trabajo profundizar en estas investigaciones, es insoslayable referirlas porque sirven de marco contextual al análisis.

Como explica Bottazzi, “durante un tiempo considerable las memorias de las mujeres de la guerra de Malvinas no integraron la esfera pública de circulación de memorias sobre la guerra de igual manera que las memorias de los veteranos” (2023, p. 60), si bien en los últimos años estos discursos comienzan a formar parte del espacio público. Además de los materiales educativos que estudia la autora, -que se elaboran desde el estado nacional para trabajar la conmemoración del 2 de abril en los colegios del país-, son evidentes los diversos productos fílmicos o bibliográficos que han ido apareciendo. A modo de ejemplo y sin pretensión de exhaustividad, citamos los libros *Nuestras mujeres de Malvinas. A cuatro décadas de la guerra* (2024), de Silvia Cordano y Beatriz Reynoso o *Mujeres invisibles* (2014), de Alicia Panero; o los trabajos documentales *Civiles en Malvinas: Mujeres en Malvinas* (2023), publicado en YouTube por *Canal Encuentro* o *Nosotras también estuvimos*, de Federico Strifezzo (2021).⁹

En el ámbito de la historieta dedicada a Malvinas, la situación de la mujer no plantea un panorama novedoso. Por el contrario, son escasas las alusiones al papel de las mujeres durante el conflicto bélico. Al momento de analizar esta situación, aparecen dos realidades iniciales, fácilmente detectables dentro del corpus: la minoritaria -casi ínfima- participación de mujeres historietistas abordando el tema Malvinas y las escasas historias que ponen en foco a una mujer como protagonista.

Del cúmulo de obras que existen sobre el tema, es abrumadora la presencia masculina, ya sean guionistas o dibujantes. Solo aparecen tres relatos breves y una novela

⁹ Solo planteamos unos pocos casos a modo de ejemplo, pero para introducirse en el estudio de esta temática, recomendamos el trabajo de Florencia Bottazzi (2023), “Una cuestión de género: las representaciones de las mujeres en la guerra de Malvinas en materiales educativos”. También destacamos el trabajo fotográfico documental y de divulgación de Ivy Perrando Schaller, quien además lleva adelante la investigación en el documental de Matías de Lellis (<https://bexfotografia.com/santacruz/ivy-perrando-schaller.php>)

gráfica –*Turba*, que ya mencionamos-, diseñadas por mujeres y cuyo protagonismo está centrado en el lado femenino: en las obras colectivas que se reseñaron previamente, aparecen dos miradas opuestas sobre el papel de las enfermeras durante el conflicto de Malvinas (“Hay cosas que no se te olvidan nunca”, con guión de Sofía Cunha y dibujos de Rodrigo Luján y “Manos que ayudan” de Lucía Magozzi). En una es central la historia de la enfermera, que es violada en un buque durante el conflicto y en la otra, el relato se centra en el trabajo de ayuda de heridos en combate. Es decir, aparecen contrapuestas en estas historias la denuncia y la reivindicación.

El otro relato corto restante no se centra en la temática femenina, aunque sí es una historia dibujada por una mujer (“La tortura”, con guión de Pablo Barbieri y los dibujos de Carina Altonaga). Y el último relato breve aparece en *Malvinas. Historias ilustradas* (“El coraje con rostro de mujer”) (Fernández, 2012), en este caso escrito por Armando Fernández y protagonizado una vez más por una enfermera, esta vez al clásico romántico de la que salva al herido y termina casándose con él. Es decir, que los tres relatos escritos por mujeres y que tienen como elemento central lo femenino, focalizan en la actividad de enfermería como mecanismo narrativo. Esa reducción del papel femenino en Malvinas, como sentencia Bottazzi, “resulta insuficiente y algo problemática” porque las acciones llevadas a cabo durante la guerra fueron bastante más diversificadas (2023, p. 66). Finalmente, la restante novela gráfica que plantea de una forma distintiva el papel de la mujer es la que analizamos en este artículo.

La mirada faltante

A finales de 2023, se publica *Un fuego desconocido. Mujeres en Malvinas*, propulsado por el gobierno de la provincia de Santa Cruz, a través de su Consejo Provincial de Educación (CPE). El objetivo final de esta publicación es el de utilizar la novela gráfica como material de estudio en los colegios secundarios. La investigación bibliográfica la realizó el Instituto Elsa Barbería –dependiente del CPE-, a cargo de la Lic. Alicia García y la profesora Anabel Castellanos, para finalmente su adaptación al lenguaje del cómic. El guionista de la obra fue Pablo Bacca y las

ilustraciones confeccionadas por distintos dibujantes como Renzo José Vaira Naya, Gustavo Camisay, Pablo Exequiel Ayala y María Sol Herrera Guiguett.

Como adelantamos en la introducción, dentro del corpus de obras que revisamos, esta novela gráfica, por fuera del circuito comercial y del centralismo de Buenos Aires, presenta dos aspectos originales. Primero, agrupar todos los relatos en el papel de la mujer y, sobre todo, pensar en Malvinas más allá del conflicto bélico de 1982. El recurso es simple: partir de biografías de mujeres que a lo largo de la historia tuvieron contacto con las Malvinas para vertebrar desde ahí los dos relatos, el propio y el de las islas.

Luego de un breve prólogo histórico que funciona como marco del relato, el resto de los capítulos se concentra en cuatro ejes. Los dos primeros capítulos se encargan de narrar historias cruzadas, la de María Vernet y la cacica María en el primero, la de Julia Dufour y Ethel Turner en el segundo. El tercero está dedicado a María Cristina Verrier y el último a Sonia Cárcamo. Dedicaremos el análisis para cada uno de estos ejes para entender la relación biográfica de cada una de estas mujeres con las Malvinas y profundizar en los aspectos centrales de cada historia.

Las dos Marías

El primer eje gira en torno a dos personalidades. En primer lugar, María Sáez Pérez de Vernet, esposa de Luis Vernet, primer comandante político y militar de las islas Malvinas. Entre 1829 y 1832 se asienta con su esposo y sus hijos y allí nace su hija Matilde. Además de ser pieza fundamental para el crecimiento de Puerto Luis, dedica parte de su estancia a escribir un diario, considerado uno de los más valiosos documentos, ya que relata la vida cotidiana en el lugar. El segundo relato está dedicado a la cacica tehuelche María –la Grande o la Vieja–, una mujer de pueblos originarios del sur argentino. Famosa por su poder entre las tribus patagónicas, conoce a Luis Vernet y es invitada a las islas Malvinas para tratar una serie de negocios comerciales en la Bahía San Gregorio. En esa estadía, que dura quince días, conoce a María Sáez.

La novela gráfica utiliza el recurso del doble relato en primera persona, de las dos protagonistas recordando su paso por Malvinas y el reconocimiento de cada una de ellas hacia la otra. Los dos discursos funcionan como complementarios al momento de presentar la historia y relación con las islas. En el relato de Sáez se destaca el asentamiento en el lugar, la defensa del territorio por parte de Vernet ante los saqueos de barcos extranjeros, las rutinas cotidianas que van construyendo un hogar en una región inhóspita. Y, sobre todo, aparecen ilustrados el regreso de la familia a Buenos Aires, la usurpación de las islas en 1833 por los ingleses y los problemas posteriores ante los reclamos que no fueron escuchados. Por su parte, el relato de la cacica María se centra en el recuerdo de las islas, que fue su primer viaje en barco, la relación con Vernet y, sobre todo, la figura de María Sáez. Los momentos más relevantes de este capítulo remiten al recuerdo cruzado de ese encuentro. De las sesenta y cinco viñetas que la componen, más de veinte focalizan en esas acciones¹⁰: desde el recibimiento y la sorpresa de la cacica al escuchar música de negros bailando candombe hasta los días subsiguientes aprendiendo sobre las actividades comerciales de la isla. En este encuentro de culturas y miradas, aparecen además de las canciones y melodías que toca María en el piano, el relato de las creencias y costumbres de los pueblos originarios patagónicos, a los que los dibujos de Camisay otorgan belleza y concisión. Una de esas noches el diálogo entre ambas pone en perspectiva el papel que tienen las dos sobre su función en esa tierra tan alejada. Las dos, desde su mirada, concluyen en la relevancia de su presencia en esta tierra, porque, así como Sáez recalca la diferencia entre el trabajo de los hombres y el sostén de las mujeres, la cacica refuerza la idea cuando afirma que, sin esa presencia femenina, “el viento haría desaparecer todo” (Ver: **Imagen 1**). Las dos historias cierran el capítulo desde la voz de Sáez y no dejan perder de vista el objetivo central que es el de resaltar la figura de estas mujeres y su relación con las islas. El final abierto del capítulo

¹⁰ Todas las acciones de la cacica en las islas Malvinas tiene como fuente principal el relato histórico de ese viaje, escrito por Manuel Llarás Samitier (1965), *La india María en las Islas Malvinas*. Recomendamos el material elaborado por el Ministerio de Educación de la provincia de Chubut (2023), *Mujeres en Malvinas. Historias silenciadas*, a cargo de Sergio Caviglia.

nos deja a Sáez con la confianza de que volverá a las Malvinas y el recuerdo de la cacica, de quien dice que está “muy al sur, cerca de nuestras islas”.

Mujeres que escriben

El segundo eje corresponde a dos mujeres que vivieron en la Patagonia, esposas de militares argentinos: Julia Dufour, del Comandante de la marina Luis Piedrabuena y Ethel Turner, de Carlos María Moyano, primer gobernador del territorio nacional de Santa Cruz. Ambas mujeres debieron vivir en el sur argentino a fines del siglo XIX, cuando el territorio contaba con escasa población y nulas comodidades ante la rigurosidad del clima. Además, los



respectivos esposos cumplían funciones comerciales y gubernamentales que exigían extensos viajes en barco. Sobre todo, la figura de Piedrabuena, considerado uno de los mejores marinos de la historia y con un largo historial de rescates y exploraciones en el mar. Al igual que María Sáez, las dos mujeres escriben un diario personal y esa es la relación que desde la novela gráfica quieren resaltar.

Imagen 1. Capítulo “Las dos Marías”

Fuente: Baca y Camisay, 2023, p. 31

En este capítulo también las mujeres asumen la voz narrativa, utilizando sus diarios como marco del relato y salvo una pequeña transición entre una historia y la otra, la pluma de Julia Dufour se conectará con la de Ethel Turner. En ese sentido, la obra prescindirá de las biografías de los hombres –dos personajes muy reconocidos por ser exploradores y pioneros en la defensa de la soberanía en el sur del país- para centrarse en las acciones desde el punto de vista de las mujeres. De hecho, la historia que Julia Dufour relata comienza desde su llegada a Santa Cruz, si bien la historia de Piedra Buena en la región ya contaba con más de diez años. Luego de conocer la Isla de los Estados –otorgada a Piedra Buena por el gobierno nacional-, la pareja recién casada se asienta en la isla Pavón, también propiedad del comandante, en 1868 (Ver: **Imagen 2**).

En esas primeras viñetas, teniendo como marco su diario en primer plano, se observa la casa en medio del paisaje nevado a orillas del río Santa Cruz. El resto del relato grafica los aspectos cotidianos de esa vida: la alimentación a base de carne de la zona, como ñandú, guanaco o carne de caballo o la relación comercial que tenían con los indios patagones. Finalmente se asientan en Punta Arenas, Chile y Julia también opina de esos cambios y de cuestiones políticas, sobre todo, del escaso apoyo de los presidentes Sarmiento y Avellaneda para la defensa del territorio en el sur que propone Piedra Buena.

Imagen 2. “Mujeres que escriben”



Fuente: Baca y Camisay, 2023, p. 37.

Esa escena final es la que permitirá unir este relato con el de Ethel Turner. En las últimas viñetas se observa al teniente Carlos María Moyano –luego será nombrado primer gobernador del territorio- aprendiendo sobre las costas patagónicas ayudado por Piedrabuena y su esposa. Finalmente será él el elegido para sentar las bases administrativas de la futura provincia. La historieta plantea, luego de ese encuentro, un salto temporal de ocho años y ubica al flamante gobernador en su viaje a las Malvinas para reforzar las relaciones comerciales entre la isla y el territorio de Santa Cruz. En ese viaje, Moyano conoce a Ethel Turner, sobrina del gobernador de las islas, James Felton. Nacida en las islas, ella será la que continúe el relato iniciado por Julia. Mucho más breve que el primero –alrededor de doce viñetas-, los recuerdos de Ethel serán más acotados: el casamiento, el asentamiento en Santa Cruz, los regalos de los pueblos tehuelches, pero, sobre todo, la soledad (“mi marido, en su afán de explorar la Patagonia, pasaba poco tiempo en casa”). Ante esta situación, Moyano decide que ella se asiente en Buenos Aires. Es por esto que en una de las últimas viñetas, con la ilustración de un primer plano de sus escritos, Ethel sostiene que “no fui una pionera, es un título que solo merece Julia Dufour”.

A pesar de esta percepción, este capítulo se centra en la figura de estas mujeres en su papel de precursoras en el territorio. Y si bien no se fuerza la relación de cada una de ellas con la historia de las Malvinas, se presenta la figura de ambas –y sobre todo en base a las biografías de sus maridos-, como fundamentales para el proceso de defensa de la soberanía en el territorio patagónico. Sin explicitarlo, pero con cierta naturalidad, Malvinas se muestra como un lugar más de tránsito y comercio fluidos dentro de la región.

Las banderas de la patria

La tercera historia plantea un salto temporal y se centra en María Cristina Verrier, una de las integrantes del llamado “Operativo Cóndor”. Este episodio histórico ocurrido en el mes de setiembre de 1966 se produce cuando un grupo de jóvenes secuestra un vuelo comercial de

Aerolíneas Argentinas que se dirigía de Buenos Aires a Río Gallegos para cambiar el rumbo y volar a Malvinas.

Este capítulo parte de dos relatos, uno incluido en otro. Toda la voz narrativa es asumida por Cristina Verrier, pero dentro de ese texto, se suma la voz de su pareja, Dardo Cabo, otro de los ideólogos del operativo. Para ello, la historieta usa el recurso de la transcripción de una entrevista que le hicieron a él y que ella escucha desde un aparato de reproducción. Los dibujos van ilustrando las acciones que Dardo narra dentro del contexto de enunciación de Cristina, que recuerda años después este episodio. A este relato, se suman las acciones que ella misma aporta. En un ejercicio notable de concisión narrativa, los dibujos apelan a tres momentos que recuerda Cristina, mientras busca la grabación de la entrevista que le hicieron a Dardo: en una pizzería cenando con amigos, escapando de los militares durante sus años de militancia política, en las manifestaciones pidiendo por el regreso de Perón en la Plaza de Mayo. Y finalmente, en diez viñetas, la representación de su muerte en 1977, cuando los propios policías lo sacan de la cárcel en la que estaba, para luego fusilarlo junto a otros presos en un supuesto intento de fuga.

Lo que sigue es la transcripción de su entrevista, donde cuenta los detalles del “Operativo Cóndor” y, sobre todo, la participación central de Cristina, la única mujer de los dieciocho jóvenes que formaron parte del secuestro del avión.¹¹ Este capítulo se encarga de explicitar en detalle cada uno de los pasos que llevaron a cabo para organizar el operativo como las acciones durante el mismo. Luego de aterrizar en sentido contrario a la pista debido a los fuertes vientos, reducen a los policías que intentan detenerlos e izan siete banderas alrededor del avión (Ver: **Imagen 3**).

Imagen 3. “Las banderas de la patria”

¹¹ Un buen resumen de su vida y sobre todo las acciones del “Operativo Cóndor”, aparece en el artículo del diario *Página 12*, “Murió María Cristina Verrier, la única mujer del Operativo Cóndor” (2024). También está disponible la serie televisiva *Cóndor uno cero cinco* (Suárez y Garay. 2023), que consta de ocho episodios y que fue emitida por la TV Pública argentina entre mayo y junio de 2023. Rosana Guber en su libro *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda* (2001) también aborda este episodio.



Fuente: Baca y Ayala, 2023, p. 57.

La idea original de solicitar la rendición al gobernador de las islas no funciona y el plan tal cual lo habían ideado fracasa. Finalmente, y luego de cuarenta y ocho horas depusieron su actitud y entregaron las armas. Luego de quedar encerrados en una iglesia, finalmente los envían al continente, a la ciudad de Ushuaia, en Tierra del Fuego. Luego de meses de juicio los condenan por privación ilegal de la libertad y portación de armas de guerra, aunque la mayoría sale en libertad condicional. Solo Dardo y dos militantes más quedan presos tres años por sus antecedentes políticos. La última viñeta de esta secuencia se centra en la mano de Cristina quien apaga el reproductor. Es el año 2012 y ella recuerda a Dardo quien le cuenta que el presidente Perón le pide que guarde las banderas hasta que algún gobierno se comprometa con la causa Malvinas. Esas banderas que “nunca fueron rozadas por el usurpador inglés”, dice Dardo. La última imagen del capítulo muestra a Cristina sacando las banderas que cuida desde hace cuarenta y cinco años, mientras afirma: “nuestro pueblo está comprometido con la causa Malvinas” en clara alusión a la entrega final de esos símbolos al gobierno actual.¹²

649 hijos

¹² En agosto del 2012, en un acto por Malvinas, la presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner lee una carta enviada por Cristina Verrier dándole en custodia las banderas de la “Operación Cóndor”. En la página web del Museo Malvinas, aclaran que “esas banderas fueron resguardadas por María Cristina Verrier y entregadas en 2012 a la entonces presidenta Cristina Fernández de Kirchner para ubicarlas a lo largo de nuestro país. Una está instalada en nuestro Museo” (<https://museomalvinas.cultura.gob.ar/maria-cristina-verrier/>).

La última historia está centrada en Sonia Cárcamo y funciona casi como una sinécdoque de las madres que tienen a sus hijos enterrados en el cementerio de Darwin. Lo que pone en foco este último relato es el proceso que vivieron aquellas familias que tenían un hijo enterrado allí en una tumba sin nombre y cómo lograron finalmente identificar esos cuerpos. En este caso, Sonia Cárcamo funciona como un símbolo de esa lucha y un emblema en la región patagónica porque su hijo es el soldado José Ortega, joven oriundo de Santa Cruz. Las primeras viñetas ponen rápidamente en foco el relato: el de una madre que recorre saludando a todas las tumbas sin nombre al no tener la ubicación exacta del cuerpo de su hijo (Ver: **Imagen 4**).

Imagen 4. "649 hijos"



Fuente: Baca y Herrera Guiguett, 2023, p. 66.

Esta historia es la única narrada en dos capítulos. La primera, centrada en el hijo; la segunda, en la madre. Y a diferencia de los tres ejes anteriores, los relatos oscilan entre el relato en primera persona de alguno de los personajes y la mirada omnisciente que completa el resto. En la primera parte –y para que se entienda la lucha de la segunda- la historieta nos cuenta las vivencias de José Honorio Ortega cuando es un niño y el recuerdo de la guerra de Malvinas de Alejandro, uno de sus amigos de la infancia que también estuvo en la guerra y después de muchos años, vuelve a Río Gallegos. En un juego de oposiciones que parte del propio dibujo –en colores los recuerdos infantiles más inocentes, en sepia los de la guerra- las imágenes

cuentan detalles como el gusto de José por las sandías, por un lado, y por el otro, los bombardeos iniciales de la batalla que sufre Alejandro.

En la segunda parte en una violenta transición de imágenes se amalgaman los momentos finales de la historia de José, con los posteriores de su madre en la lucha por el reconocimiento de sus restos. Las primeras quince viñetas, reproducen escenas de la batalla en Pradera del Ganso, el 28 de mayo de 1982, donde muere Ortega. El dibujo de Camisay contrapone al asesino con la víctima y en el medio, como un recuerdo fotográfico, el placer simple e infantil al saborear una sandía (Ver: **Imagen 5**).

Imagen 5. “649 hijos”



Fuente: Baca y Camisay, 2023, p. 76.

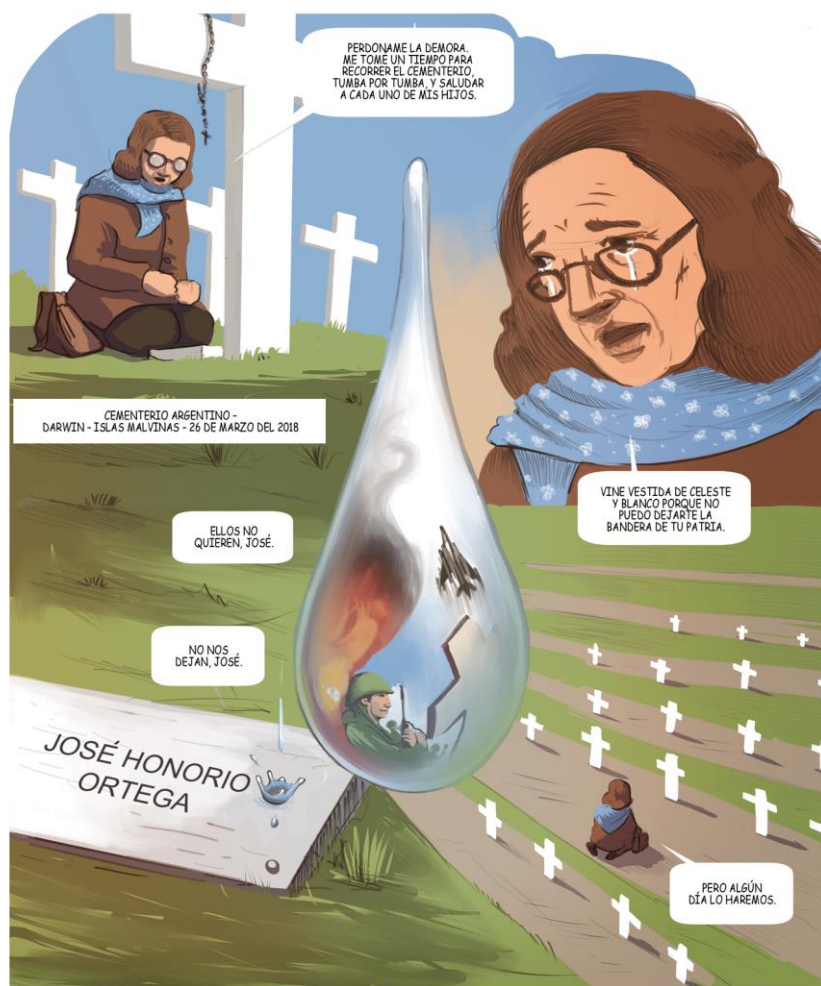
Con respecto al accionar de la madre, Sonia Cárcamo, el resto del capítulo se encarga de abordar la lucha que llevan adelante los familiares de muertos en Malvinas y enterrados en el cementerio de Darwin. En seis viñetas, Baca y Camisay resumen la parte final de ese proceso, cuando una delegación argentina participa del pedido internacional que se hace en las Naciones Unidas, en junio de 2012, para lograr un trabajo en conjunto con Inglaterra que permita la exhumación e identificación de los cuerpos.¹³

¹³ Como adelantamos previamente, la novela gráfica *Turba*, de Laura Fernández, explica detalladamente todo el proceso en torno a los muertos del cementerio de Darwin, desde el momento del entierro en 1982 hasta los

Antes de la viñeta final cuyo protagonismo le pertenece a Sonia Cárcamo, la novela gráfica decide cerrar la historia con un sueño traumático que tiene Alejandro, el amigo de la infancia de José Ortega. La pesadilla lo ubica en medio de la batalla de Wireless Ridge, el 14 de junio de 1982, antes de la rendición, cuando las tropas argentinas deben replegarse ante el avance enemigo. En medio de ese momento de zozobra se despierta. A modo de reflexión final, propia y de la obra, Alejandro sostiene que “mientras haya un argentino que piense en Malvinas, los ingleses no nos habrán vencido, y yo no estaré muerto”. Finalmente, el último dibujo de la obra utiliza el recurso de la superposición de imágenes en una sola gran viñeta, centrada en la imagen de Sonia Cárcamo frente a la tumba de su hijo, ya identificado (Ver: **Imagen 6**). Cierra la historieta con dos mensajes claros: identificados o no, los 649 cuerpos enterrados son hijos y la idea de un futuro distinto, lejos de las imposiciones del gobierno circunstancial de las islas.

Imagen 6. “649 hijos”

trabajos en conjunto de la Cruz Roja, organismos internacionales y el Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) para la identificación de los cuerpos.



Fuente: Baca y Camisay, 2023, p. 81).

Conclusiones

La historieta argentina centrada en la temática de Malvinas, como vimos, no es abrumadora en cuanto a su cantidad, aunque sí da cuenta de los debates que giran a su alrededor. De esta manera, tenemos obras planteadas como el testimonio y la denuncia hacia el gobierno militar y otras, separadas de ese contexto y sustentadas en la valentía y el patriotismo de los soldados que combatieron en la guerra de 1982. O contamos con historietas basadas en los acontecimientos reales de los que estuvieron en Malvinas o relatos ficticiales de las nuevas generaciones que se acercan al tema con otra mirada y experimentación gráfica. Teniendo

estos debates como marco, *Un fuego desconocido* se presenta como una novela gráfica que aborda la cuestión Malvinas uniendo dos ejes no tan visitados por el corpus de obras existentes sobre el tema: el papel de las mujeres y la relación con las islas partiendo de una cronología más amplia, que no solo la circunscriba al episodio bélico de 1982.

Como especificamos previamente, la historieta argentina sobre Malvinas no tiene más de un par de ejemplos en los que se representa a la mujer como protagonista del relato, generalmente en el rol de enfermera. Y salvo *Turba* que presenta un punto de vista femenino sobre el conflicto a través de la novela gráfica, lo cierto es que no hay más ejemplos que aborden la cuestión. Por eso, *Un fuego desconocido* tiene de antemano el componente novedoso de dedicarse enteramente al tema como centro de la obra. El segundo aspecto distintivo es el de extender el debate por Malvinas y ubicar a esas mujeres en un contexto cronológico mayor, apartándolas del hecho puntual bélico. Decisión que va a contramano de casi todo el resto de la producción en historieta, que parte de la guerra como marco o centro de los relatos.

El objetivo de combinar estas dos características persigue dos ideas claras: el develamiento del accionar de mujeres olvidadas de la historia en su rol como pioneras en las islas, (como María Sáez), o de la tierra (como la cacica María), o de un territorio en formación, (como Julia Dufour o Ethel Turner). O más cercanas en el tiempo, como defensoras de la soberanía en las islas, (como Cristina Verrier) o la búsqueda de las madres (como Sonia Cárcamo), en su lucha por la identificación de los cuerpos sin nombre enterrados en el cementerio de Darwin. Esta primera idea, la del rescate de esas historias, encierra un segundo propósito más relevante, la de plantear que la relación con las islas no es únicamente la que se genera como consecuencia de la guerra de 1982, dentro de un proceso de “remalvinización” que como nunca –sobre todo desde el 30 aniversario en 2012-, aún decisiones políticas con el apoyo social.

La novela gráfica persigue el objetivo de demostrar que la relación con las islas como parte del territorio argentino es más extensa y duradera y en ese sentido, plantea una genealogía posible en base a algunos hitos, desde inicios del siglo XIX hasta principios del XXI.

Y así como rescata un par de episodios históricos reconocidos dentro de la cronología de la relación con Malvinas, como la ocupación británica en 1833, la “Operación Cóndor” en 1966 o algunas batallas resonantes en 1982, diversifica esas miradas focalizando en otros menos conocidos, como la figura de la cacica María y su relación con las islas o las de Dufour o Turner, como pioneras en la consolidación del territorio patagónico.

Finalmente, otro aspecto de relevancia que se debe tener en cuenta –si bien no es tema central del artículo– remite al propósito de *Un fuego desconocido*, editado por fuera del circuito comercial, ya que fue pensado para la distribución gratuita para colegios secundarios. Unido a lo anterior, se distingue la intención primordial que es la de generar un abordaje diferente, ampliado y revelador en la enseñanza de la historia de Malvinas para las nuevas generaciones. Preocupación que se acentúa en una región como la patagónica, sensible con el tema por haber sido parte del teatro de operaciones durante la guerra. La intención pedagógica al plantear una historia “extendida” de Malvinas es la de trabajar en la consolidación de una identidad que ubica a las islas como parte de la región. Todas las historias apuntan a reforzar esta idea y quizás la más explícita aparece en el capítulo “649 hijos”, cuando entrevistan a Sonia Cárcamo sobre la posibilidad de repatriar los restos de su hijo luego de su identificación. Su respuesta cierra la novela gráfica y de algún modo, refuerza su mensaje: “No hay nada que repatriar, mi hijo está en su patria” (p.77).

Referencias

- Aballay, D.; Agado, A.; Antonelli, M.; Calvi, F.; Candia, C.; Capristo, O.; Cunha, S.; Rossi, K.; Luján, R. y Molina, E. (2016). *Malvinas. El sur, el mar, el frío*, Viedma-Villa María: Editorial UNR y Eduvim.
- Acevedo, M. (2016). “Tras un manto de neblina: representaciones de la guerra Malvinas en dos momentos de la revista Fierro (1984/85-2012)”, Buenos Aires, CLACSO, En: http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D11109.dir/MACEVEDO_Cla_cso_2015_Malvinas.pdf
- Amado, J.; Carriazo F. (2017). *Malvinas 2. Héroes*, Villa Allende: Yammal Contenidos.
- Amado, J.; Carriazo F. (2013). *Malvinas 1. Héroes*, Villa Allende: Yammal Contenidos.

- Angonoa, J.; Solar, J. (2017). *Cómo yo gané la guerra*. Villa María, Eduvim.
- Baca, P. (2023). *Un fuego desconocido. Mujeres en Malvinas*. Río Gallegos: Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz.
- Barrero, M.; Coget, J.M.; Gutiérrez, M.E.; Rodríguez, J.J.; Sanjuán, E.; Sepúlveda, P.; Touton I. y Vila, M. (2021). *Tebeos. Historietas para chicas*, Sevilla: ACyT.
- Barreiro, R.; Macagno, A.; Medrano, J. C.; Pedrazzini, C.; Pérez, M. (1984-1985). La batalla de las Malvinas, *Revista Fierro*. Buenos Aires, Ediciones de la Urraca.
- Barrón, N.; Taborda, W. (2017). *El cielo es de los halcones: Super Étendard*, Buenos Aires, Editorial El Buen Libro.
- Barrón, N.; Taborda, W. (2016). *El cielo es de los halcones: Pucará*, Buenos Aires, Editorial El Buen Libro.
- Barrón, N.; Taborda, W. (2015). *El cielo es de los halcones: Skyhawk*, Buenos Aires, Editorial El Buen Libro.
- Bayúgar, A.; Martinelli, A. (2014). *Tortas Fritas de Polenta*. Comodoro Rivadavia: Editorial La Duendes.
- Bórquez, N. (2022) La guerra de Malvinas en la historieta argentina. Aportes para un estado de la cuestión I y II. *Revista Diablotexto Digital*. (11) 189-260.
<https://doi.org/10.7203/diablotexto.11.24352>
- Bottazzi, F. (2023). Una cuestión de género: las representaciones de las mujeres en la guerra de Malvinas en materiales educativos. *Revista universitaria de historia militar*. 12(25), 57-88.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.17523/pr.17523.pdf
- Caviglia, S. (2023). *Mujeres en Malvinas: Memorias Silenciadas. 1764-1833*. Rawson: Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.
- Cordano, S. y B. Reynoso (2024). *Nuestras mujeres de Malvinas. A cuatro décadas de la guerra*. Buenos Aires: Editorial Leamos.
- Canal Encuentro (2023, 19 de abril). Civiles en Malvinas: Mujeres en Malvinas - Canal Encuentro. [video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dVI-jjjU7tl&t=148s>
- Página 12. (2024, 23 de diciembre). Murió María Cristina Verrier, la única mujer del Operativo Cóndor. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/544911-murio-maria-cristina-verrier-la-unica-mujer-del-operativo-co>
- Fernández, A. (2016). *Malvinas. Un grito de soberanía. Tomo II*, Buenos Aires: Ediciones Argentinidad.
- Fernández, A. (2015). *Malvinas. Un grito de soberanía. Tomo I*, Buenos Aires: Ediciones Argentinidad.

- Fernández, A. (2012). *Malvinas, historias ilustradas*, Buenos Aires: Taeda.
- Fernández, L. (2022). *Turba. Memorias de Malvinas*, Buenos Aires: Hotel de las ideas.
- Fierro. *La Historieta Argentina* (2012). *Malvinas, 30 años*. (66), Edición especial de Página 12. Buenos Aires.
- García, S. (2010). *La novela gráfica*. Bilbao: Astiberri.
- González, I. (2017). *Imágenes de la enfermedad en el cómic actual*, León: EOLAS Ediciones.
- Grondona, A.; Saichann, A.; Mendoza, D.; Candia, C.; Moisés, J.C.; Noriega, M.; Massaroli, J.; Antonelli, M.; Gociol, J.; Carper, M.; Bellagamba, H.; Canelo, G.; Cáceres, G.; Aguado, A.; Barbieri, P.; Altonaga, C.; Varela, D.; Edmunds, Gimbernati, T.; & Rodríguez, D. (2013). *Malvinas. Especial homenaje*, Comodoro Rivadavia: Editorial La Duendes.
- Guber, R. (2001). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*, Buenos Aires: FCE.
- Lorenz, F. (2017). *La llamada: historia de un rumor de la posguerra de Malvinas*, San Miguel de Tucumán: EDUNT.
- Lorenz, F. (2010). "Otras marcas. Guerra y memoria en una localidad del sur argentino (1978-1982)", en: *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento- Universidad Nacional de San Martín.
- Massaroli, J. (2022). *Malvinas. Historias de los héroes de Merlo*. Fascículos del 1 al 6. Merlo: Ediciones del pueblo de Merlo.
- Las valientes de las Malvinas. (s/a). María Cristina Verrier. *Las valientes de Malvinas*. Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur. <https://museomalvinas.cultura.gob.ar/maria-cristina-verrier/>
- Panero, A. (2014). *Mujeres invisibles*, Bubok Editorial. En: [http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/Mujeres Invisibles.pdf](http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/Mujeres_Invisibles.pdf)
- Reggiani, F. (2005). Historietas en transición: Representaciones del terrorismo de Estado durante la apertura democrática. *Camouflage Comics: Dirty War Images*, Maastricht, Jan Van Eyck Academie. En: <https://historietasargentinas.wordpress.com/2008/07/08/11-historietas-en-transicion-representaciones-del-terrorismo-de-estado-durante-la-apertura-democratica-federico-reggiani/>
- Segade, L. (2019). Héroes y desertores. El campo de batalla como un campo de fuerzas en los relatos de la Guerra de Malvinas. En Visconti, M. y Veliz, M. (editores), *Relatos sobre Malvinas. Guerra, memoria y archivo*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Strifezzo, F. (2021). *Nosotras también estuvimos*. En el camino Producciones, 69 minutos.
- Suárez, F. y N. Garay. (2023). *Cóndor uno cero cinco*. Serie: 8 capítulos. Producción Labhouse y BdeBueno.
- Touton, I; J. A. Carballés; A. C. Sanz-Gavillón; C. Jareño Gila (2021), *Trazos de memoria, trozos de historia. Cómic y franquismo*, Madrid: Ediciones de la Marmotilla.
- Turnes, P. (2021). El que quiere leer que lea. La revista Pucará. *Revista Caravelle*, (116). En: <https://doi.org/10.4000/caravelle.10620>
- Turnes, P.; Fernández, L. (2019). Los desastres de la guerra: el relato de Malvinas en dos obras de historieta argentina contemporánea”, en González, Alejandra, R. Manduca y V. Perera, (Re) *Pensar Malvinas: visualidades, representaciones y derechos humanos*, Nuevo Mundo, Mundos Nuevos. En: <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.76969>
- Vitullo, J. (2007). *Ficciones de una guerra. La guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentinos*. En: <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/24060/>

Estética de cuidado y voces femeninas de la guerra de Malvinas en *Las Aspirantes* de Gretel Suárez (2018) y *Nosotras también estuvimos* de Federico Strifezzo (2021).

Aesthetics of care and female voices of the Malvinas war in *Las Aspirantes* by Gretel Suárez (2018) and *Nosotras también estuvimos* by Federico Strifezzo (2021).



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.13.25a

Verónica Perera

Universidad Nacional de Avellaneda
(ARGENTINA)

CE: veronic.perera@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0838-5107>

Recepción: 04/10/2024 Revisión: 01/11/2024 Aprobación: 28/11/2024

Resumen.

El artículo indaga en los vínculos entre voces femeninas, memorias feministas, trabajo de cuidado y creaciones estéticas sobre la guerra de Malvinas, ocurrida entre Argentina y Gran Bretaña en 1982. A partir de la noción de montaje que Didi-Huberman (2015) toma de Benjamin y de estética de cuidado que Mihaela Mihai (2022) desarrolla para estudiar las memorias de la violencia estatal, el artículo analiza, compara y contrasta *Las Aspirantes* de Gretel Suárez (2018) y *Nosotras también estuvimos* de Federico Strifezzo (2021), películas documentales creadas al calor de los feminismos populares de esos años y de la valoración política del hacer de las mujeres. Explora conjuntamente imágenes (creadas en los documentales o provenientes de otros archivos), testimonios (recogidos con la cámara o en entrevistas personales o públicas) junto a textos judiciales, con la intención de complejizar el espacio memorial de las mujeres que participaron en el conflicto del Atlántico Sur y las figuras que lo pueblan. Desde aquí emergen tanto memorias vulnerables, espectrales, creadas desde los márgenes y alejadas de toda heroicidad;

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Perera, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Perera, V. (2025). Mujeres y Malvinas en la historieta argentina: el caso de Un fuego desconocido (2023). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 326-359.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.13.25a

como memorias de mujeres masculinas que desde adentro del espacio memorial actúan el deseo de pertenencia a la institución militar.

Palabras clave: Memorias feministas. Estética de cuidado. Mujeres en la guerra de Malvinas.

Abstract.

The article explores the relationships between female voices, feminist memories, care work and aesthetic creations about the Malvinas War, which took place between Argentina and Great Britain in 1982. Starting from the notion of montage that Didi-Huberman (2015) borrows from Benjamin, and the aesthetics of care that Mihaela Mihai (2022) coins to think about the memories of political and state violence, the article analyzes, compares and contrasts *Las Aspirantes* by Gretel Suarez (2018) and *Nosotros también estuvimos* by Federico Strifezzo (2021), documentary films created in the vibrant context of popular feminisms during those years and the political valorization of women's work and actions. It jointly explores images (created in the documentaries or from other archives), testimonies (collected with the camera or in personal or public interviews) together with judicial texts, with the intention of thinking about a more nuanced memory space of the women who participated in the South Atlantic conflict. The article elaborates on the emergence of both vulnerable, spectral memories, from the margins and far removed from any heroism, as well as memories of masculine women who act upon the desire of belonging to the military institution.

Keywords: Feminist memories. Aesthetics of care. Women in the Malvinas war.

Introducción

La memoria social es siempre un proceso abierto, dinámico y batallado. Como nos muestra el escenario argentino del 2024, no hay consensos sobre las narrativas del pasado consolidados para siempre, aunque se haya creído lo contrario. Los sentidos de la historia—y especialmente de la violencia estatal y política—se disputan en la esfera pública al calor de las luchas sociales del presente, limitando lo decible y lo audible de cada época. Sin embargo, en esos itinerarios sinuosos de consensos precarios, siempre marcados por desigualdades de poder, hay momentos donde se visibilizan y condensan algunas verdades históricas. Para el cuadragésimo aniversario de la guerra de Malvinas entre Argentina y Gran Bretaña, la participación de las mujeres como enfermeras y aspirantes a enfermería, instrumentadoras quirúrgicas, radioperadoras y radiotelegrafistas dentro de las tres fuerzas armadas y en

diversos escenarios, era una verdad que formaba parte de las memorias oficiales y dominantes del conflicto del Atlántico Sur de 1982. Desde sus propias crónicas y ensayos, posteos en redes sociales, charlas testimoniales en instituciones culturales y educativas, acciones judiciales e intervenciones en programas de radio y televisión, sus voces habían ingresado a las narrativas públicas sobre la guerra (Salerno, 2022)¹. Aunque con poco conocimiento de sus nombres y de la singularidad de sus experiencias, la gran mayoría de la población argentina sabía, en 2022, que durante la guerra de Malvinas participaron mujeres (Gonzalez, Baghino y Muratore, 2022)². A pesar de estar todavía ausentes en los libros y manuales escolares, las mujeres aparecían en los materiales gubernamentales producidos para las efemérides, aunque sus voces directas fueran casi una excepción y aparecieran tamizadas por las valoraciones (frecuentemente estereotipadas) de las y los autores (Botazzi, 2023). Durante 2022 y 2023, no fue excepcional que espacios hasta entonces llamados “Héroes de Malvinas” cambiaran de nombre para homenajear a los “Héroes y Heroínas de Malvinas”.

Las producciones culturales también fueron caja de resonancia y vehículos de esa verdad histórica, ampliamente audible para 2022. A propósito del cuadragésimo aniversario de la guerra, el Instituto Nacional del Teatro junto al Teatro Nacional Cervantes y la Universidad Nacional de la Defensa organizaron el concurso “Las Mujeres y Malvinas” para promover la escritura dramática sobre las mujeres en la historia de las islas, durante la guerra

¹ Algunos ejemplos de estas intervenciones son: en 2012, la instrumentadora del Hospital Militar Central, Norma Navarro, que trabajó como voluntaria a bordo del buque hospital Irizar a metros de las islas, brindó su testimonio junto a otros diez excombatientes en la colección Malvinas del archivo oral de Memoria Abierta. Dos años después, lo hizo en el Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur. En 2014 también, la periodista, historiadora y esposa de un oficial militar, Alicia Panero, publicó las experiencias de mujeres argentinas, británicas e isleñas durante la guerra en su libro pionero *Mujeres Invisibles* (2014). En 2017, aparecieron otros dos libros testimoniales: *Crónicas de un olvido. Mujeres enfermeras en la guerra de Malvinas* de Alicia Reynoso (2017). y *Mujeres olvidadas de Malvinas* de Sandra Solohaga.

² Según una encuesta realizada en la Universidad Nacional de la Defensa, en el marco del proyecto del proyecto “40 años de la Guerra de Malvinas: correlatos psicosociales y conmemoración en población civil y militar”, el 92,1% de los militares y el 75,9% de los civiles admitieron saber sobre la participación las mujeres en la guerra (González, Baghino y Muratori, 2022).

y la posguerra³. Pero la participación femenina en el conflicto venía siendo el objeto de creaciones teatrales desde la última década⁴. Con sus testimonios sobre la guerra como materia prima, también aparecieron, poco antes del 40 aniversario, dos películas documentales de jóvenes realizadores sin recuerdos propios sobre el conflicto bélico: *Las Aspirantes* dirigida por Gretel Suárez (2018) y *Nosotras también estuvimos* dirigida por Federico Strifezzo (2021).

En este artículo me propongo analizar esos dos documentales como laboratorios estéticos, vehículos de memorias (Jelin, 2003) que traccionaron relatos para visibilizar el trabajo de cuidado de dos grupos de mujeres durante la guerra; y lucharon, desde ahí, por su inclusión en las narrativas públicas sobre el conflicto. A partir de la noción de montaje, que Didi-Huberman toma de Benjamin, me propongo trabajar simultánea y conjuntamente distintas imágenes y testimonios, dentro y fuera de cámara, junto a textos judiciales, con la intención de “oxigenar y revitalizar la memoria y reenviarla hacia un terreno ético y político” (2015, p. 16). Me interesa explorar los vínculos entre voces femeninas, memorias feministas, trabajo de cuidado y creaciones estéticas sobre la guerra. Es decir, como elaboro más abajo siguiendo a teóricas feministas, la estética de cuidado no refiere únicamente a la capacidad de una producción artística de *visibilizar el trabajo de cuidado*. Evoca, además, una *práctica ética sensible* que orienta la atención y la escucha a las necesidades de otrxs y con esa brújula revisa las disposiciones íntimas y colectivas hacia la exclusión y la violencia, *cuidando los procesos memoriales*. La estética de cuidado evoca *encuentros* sensibles entre artistas y sujetas de la historia, que buscan compensar la ausencia de cuidado estatal y público, tal como propongo en el apartado que sigue.

³ La obra ganadora fue *Condolencias* (2022) escrita por Fedra Muñoz y dirigida por Fedra García. El concurso estimuló la escritura de decenas de obras.

⁴ Inspiraron, por ejemplo, a Mariana Mazover a recrear *Los Pichiciegos* de Rodolfo Fogwill para escribir *Piedras dentro de la piedra* (2012); y a Roxana Aramburú a crear *Mares de piedra* (2014), dentro del ciclo Teatro Abierto 2014 en el Teatro del Picadero (Perera, 2016). La dramaturga Gabriela Aguad escribió *Mujeres al frente. Historias de Malvinas* (2021); y a partir de la fotografía documental de Ivy Perrando Schaller, la directora teatral Victoria Lerario creó *Valientes una historia de mujeres*, estrenada en Ushuaia, el 2 de abril de 2022.

Los documentales que analizo, voy a argumentar, están atravesadas por el activismo feminista de esos años en Argentina: masivo, radical y capaz de visibilizar y valorizar el *hacer* de las mujeres “como un territorio común en su multiplicidad” y ubicarlo en el centro de la escena política (Gago, 2019, p. 21). Desde allí, las creaciones estéticas que analizo no solo hacen foco en el trabajo de cuidado realizado por dos grupos de mujeres durante la guerra, sino que también vivifican y complejizan el espacio memorial del conflicto desde distintas posiciones y figuras. El cortometraje dirigido por Suárez está dedicado a la experiencia de Claudia Patricia Lorenzini, Nancy Stancato, Nancy Castro, Virginia Bonilla, Sonia Bonino y Alejandra Rossini, enfermeras en formación en la Escuela de Sanidad Naval de la Armada, quienes siendo menores de edad en 1982, participaron en el conflicto desde la Base de Puerto Belgrano. Voy a sugerir que se trata de *memorias vulnerables, titubeantes, espectrales, alejadas de toda heroicidad y masculinidad, construidas desde el margen del espacio memorial de la guerra*. El filme dirigido por Federico Strifezzo, contrariamente, trabaja desde el centro del espacio memorial del conflicto, en un viaje al territorio en Comodoro Rivadavia donde las entonces enfermeras de la Fuerza Aérea—Alicia Reynoso, Stella Maris Morales y Ana Massito, entre otras—recibían a los heridos desde las islas. Voy a sugerir que se trata de *memorias laudatorias* (Salerno, 2022) *que desde adentro del espacio memorial, evocan la identificación y el deseo de pertenencia a la institución militar*. Desde esa memoria afín a lo militar y desde esa masculinidad femenina (Ehrmentraut 2022), dos de las protagonistas del documental, ampliaron (y feminizaron) el derecho a la veteranía en Argentina⁵.

⁵ Dieciseis mujeres ya habían sido reconocidas veteranas de guerra en 2012 por el Ministerio de Defensa. Pero todas habían actuado dentro del Teatro de Operaciones reconocido en la legislación argentina, como elabo más abajo. En la resolución ministerial 1438/2012 fueron reconocidas: 6 voluntarias en el Hospital Militar Malvinas de Puerto Argentino y el Rompehielos ARA Almirante Irizar (en ese momento buque hospital), 6 de la Marina Mercante, que llevaron a cabo actividades en tres unidades de superficie, una mujer enfermera que atendía las evacuaciones aeromédicas y a otras 3 como veteranas de Guerra (González, Baghino, Muratori 2022, p.120).

Memorias de la violencia y estética de cuidado

En su reciente libro *Memoria Política y estética de cuidado*, la politóloga rumana Mihaela Mihai (2022) plantea que las memorias políticas de la violencia sistémica suelen tener dos omisiones: “la complicidad con la violencia” y “las resistencias impuras”. Desde una perspectiva interdisciplinaria que recorre la teoría social feminista, la epistemología, la sociología del arte y los estudios culturales, Mihai (2022) sugiere que las narrativas memoriales del pasado violento tienden a una doble “borradura”⁶. Por un lado, omiten las prácticas sociales complejas y temporalmente dinámicas de un amplio espectro de actores involucrados en la violencia. La falta de atención a esta implicación pública en la violencia dice la investigadora hoy radicada en Escocia, deja intactos sus cimientos sociales: las ideas naturalizadas, las prácticas institucionalizadas, las formas de sociabilidad y los registros afectivos que habilitaron la violencia sistémica. Además, esta omisión perpetúa la violencia, la exclusión sistémica y un espacio memorial colonizado por narrativas absolutistas y maniqueas, donde el pasado aparece solo poblado por víctimas, héroes y victimarios. Por otro lado, para lograr narrativas más complejas del pasado violento, es necesario desentrañar otra omisión fundamental: la de “las resistencias impuras”, ya que, insiste Mihai, (2022) las memorias hegemónicas tienden a fabricar figuras heroicas, generalmente masculinas, inquebrantables, a las que la comunidad política y las generaciones siguientes se ven obligadas a venerar. Esta suerte de “canonización” memorial “purifica” las vulnerabilidades de quienes resisten: sus temores, sus defectos de carácter, sus padecimientos, sus vacilaciones, los engaños de los que forman parte. Esta “purga” de las figuras resistentes del pasado también las arranca de las relaciones y las estructuras que hicieron posible sus acciones. Así se ocuyen las contribuciones—a la experiencia histórica y a la memoria social—de quienes no encajan fácilmente en el proyecto predominantemente masculinista, celebratorio, heroico. También empobrece la imaginación política del presente; o las posibilidades y los modos de resistencia a la violencia sistémica, ya que desautoriza o

⁶ Mihai (2022) analiza de la ocupación militar Nazi en Francia, la dictadura de Nicolae Ceaușescu en Rumania, y la política de apartheid en Sudáfrica.

debilita las acciones de figuras “no tan nobles”, titubeantes, ambivalentes, alejadas de la vocación del héroe o la heroína. Estas borraduras restringen el espacio hermenéutico del pasado, insiste Mihai, descuidan las narrativas memoriales de una comunidad política y facilitan la reproducción de las prácticas y las relaciones que dieron lugar a la violencia (2022, pp.11-13).

Desde aquí, el *cuidado* adquiere una nueva dimensión, tal como elaboro más abajo. Deseo primero señalar, que desde los años ochenta, la teoría feminista viene ocupándose del cuidado, en tanto *trabajo* y en tanto *ética*. Desde la investigación fundacional de Carol Gilligan (1982), la ética feminista del cuidado subraya la interdependencia humana, el conocimiento encarnado (Hamington, 2004), el trabajo emocional (Hoschild, 2012), invocando la atención, la sensibilidad, la capacidad de responder a necesidades de otrxs como brújulas para la acción humana; refiriendo al afecto, al bienestar, a la responsabilidad y la reciprocidad demostradas a través del tacto, la emoción, la acción corporal (Stuart, 2020). El trabajo de cuidado y la ética de cuidado subrayan, así, una noción de cuerpo siempre vulnerable, precario y dependiente de redes sociales e institucionales que le exceden; una dependencia radicalmente mal distribuida, con ciertas poblaciones desigualmente (sobre)expuestas al hambre, la enfermedad, la violencia y la muerte (Butler 2010). Se trata de una idea de cuerpo individual imposible de aislar del cuerpo colectivo; un cuerpo que excede la individualidad garantizada por los derechos individuales y que evoca, más bien, una “materia ampliada, una superficie extensa de afectos, trayectorias, recursos y memorias”, para decirlo con la formulación del feminismo latinoamericano de Verónica Gago (2019, p. 92). El trabajo de cuidado, entonces, no puede escindirse ni de una política de cuidado, ni de una *estética de cuidado*.

En los últimos años, esa constelación conceptual y política en torno al cuidado que circula entre distintas latitudes incluyó también a la *estética*. Es decir, una atención hacia creaciones artísticas organizadas desde procesos colectivos, participativos, entramados de inter-relaciones, capaces de promover “la intraestructura que hace posible la vida”; prácticas éticas sensibles que implican no solo el aprendizaje paciente de la atención, la escucha y la

respuesta a las necesidades de otros, sino también la posibilidad de revisar las disposiciones tanto íntimas como colectivas hacia la diferencia, la exclusión y la violencia (Thompson, 2020, p. 44). Desde aquí, una estética de cuidado evoca convivios, encuentros que buscan sopesar la indiferencia social y el enorme déficit de cuidado estatal y público (Thompson 2020).

Si volvemos ahora a las memorias políticas de la violencia estatal y sistémica en el trabajo de Mihaela Mihai, el cuidado adquiere, dentro de esta constelación, y a través de la estética una nueva dimensión. Se trata de un trabajo de “cuidado memorial” por la “salud del espacio hermenéutico de la memoria” (Mihai, 2022, p.15); un trabajo que se realiza, fundamentalmente, *a través de creaciones estéticas*; una labor que implica la tarea sostenida y riesgosa de menoscabar grandes narrativas que ocuyen la precariedad y la ambivalencia, lo confuso y vacilante de quienes vivieron y resistieron la violencia estatal y sistémica. Si las producciones culturales son vehículos de memorias (Jelin, 2003), algunas logran “desatar nudos memoriales”, desenterrar anclas emocionales y sensoriales de las memorias sociales para enriquecer la imaginación política y sacudir apegos a narrativas dominantes—cómodas, reduccionistas—del pasado de la violencia (Mihai, 2022, p.15). Aquí, los procesos de creación de memorias se vuelven “objetos importantes de cuidado hermenéutico” (Mihai, 2022, p.15). Las y los artistas ya no son solo emprendedores memoriales (Jelin, 2003); al pluralizar paciente y autorreflexivamente el espacio de significado de una comunidad política, al comprometerse “a enturbiar las aguas del recuerdo político selectivo”, y “señalar la resiliencia de las secuelas violentas”, pueden ser pensadas como promotores de tramas políticas y hermenéuticas otras, no violentas (Mihai, 2022, p.15). Desde aquí cabe preguntarnos: ¿qué trabajo de cuidado memorial realizan *Las Aspirantes* de Gretel Suárez y *Nosotras también estuvimos* de Federico Strifezzo a casi cuarenta años de ocurrida la guerra? ¿Cómo lo hacen? ¿Cómo caracterizamos esos encuentros entre realizadores audiovisuales jóvenes, sin memorias propias de la guerra, y las sujetas de la historia? ¿Cómo opera el montaje de imágenes, documentos y testimonios, ya sea creados en las películas documentales, fuera de cámara en entrevista o desde el archivo, para “ensuciar”, “matizar” y complejizar el espacio de memorias de las mujeres en la guerra de Malvinas? ¿Cómo

enriquecen la imaginación política y las narrativas dominantes sobre el conflicto bélico y la participación femenina?

Memorias vulnerables, desde los márgenes

En 1980, la Armada Argentina inauguró un curso de formación de enfermeras militares en la Escuela de Sanidad Naval en la Base de Puerto Belgrano. Durante tres años, jóvenes mujeres y hombres de entre 15 y 25 años podían terminar sus estudios secundarios mientras completaban una formación de enfermería dentro del ámbito militar. Aunque hubo algunos varones, la amplia mayoría de quienes iniciaron esa formación fueron mujeres menores de edad, provenientes de familias que las impulsaban a ingresar a esta escuela dado que no podían costearles una educación profesional. La formación comenzaba con un “período selectivo preliminar”, un “entrenamiento físico y psíquico” especial de 90 días que por primera vez extendía patrones de organización y prácticas disciplinarias de la conscripción a un grupo de mujeres dentro de las fuerzas armadas (Otero, 2020, p. 387-390; Perera 2023). Esas rutinas basadas en el desprecio hacia la vida de los soldados pueden ser pensadas, argumenta Santiago Garaño (2017), como rituales violentos cuya eficacia simbólica, cuando victoriosa, transformaba niños (y niñas, deberíamos agregar) en hombres y mujeres adultas para la nación⁷.

Las Aspirantes de Gretel Suárez recoge la experiencia de esa Escuela durante el conflicto bélico del Atlántico Sur. Es parte de ese corpus de creaciones estéticas que en los últimos años trabaja sobre “las mujeres de Malvinas”, visibilizando su participación, pluralizando las experiencias en torno a la guerra, diversificando los escenarios en los que transcurrió. Protagonizado por Patricia Lorenzini, Nancy Stancato, Nancy Castro, Virginia Bonilla, Sonia Bonino y Alejandra Rossini, el corto documental fue realizado entre 2017 y 2018 por un grupo de jóvenes, en ese momento estudiantes próximos a graduarse de la

⁷ El servicio militar obligatorio fue abolido en Argentina en 1994. Sin embargo, esos “ritos” de pasaje pueden aún ocurrir dentro de las fuerzas armadas. Ver: *diario ar*, 6 de julio, 2022. Disponible en https://www.eldiarioar.com/sociedad/mataron-no-hay-duda-afirmacion-papa-subteniente-muerto-ritual-iniciacion_1_9148769

Escuela Nacional de Experimentación Cinematográfica (ENERC) en la Ciudad de Buenos Aires. Fue estrenado y premiado en el 9o Festival Internacional de Cine Político en mayo de 2019⁸. A lo largo de sus 15 minutos, una cámara, por momentos cruda pero siempre empática y amable registra imágenes que nos hablan de la confianza entre sujetas filmadas y realizadoras que filman, que todo documental necesita. Un vínculo de cuidado que es siempre necesario pero que en este caso se magnificó dada la muerte, súbita y traumática, de una de sus protagonistas. *Las Aspirantes* trabaja con un grupo de mujeres de alrededor de 50 años, dando testimonio sobre su trabajo asistiendo heridos durante la guerra cuando eran menores de edad y realizaban su formación en la Escuela de Sanidad en Puerto Belgrano. Hasta hace poco completamente invisibilizadas en la historia de la guerra, el corto subraya su lucha por ser vistas, escuchadas, reconocidas públicamente. Desafía, como muchas otras creaciones estéticas recientes, el régimen de (in)visibilidad de género en la guerra, que exalta a los varones mientras ocluye a las mujeres, los cuerpos feminizados y a cuerpos ambiguos o que se identifican más allá del binario hombre/ mujer (Halberstam en Ehrmantraut, 2022, 96). Aquí ese desafío al orden heteropatriarcal de la guerra y sus memorias se organiza desde la vulnerabilidad de quien lo protagoniza, alejada de toda figura heroica, distante de toda épica. La muerte, probablemente auto infligida, de Claudia Patricia Lorenzini; y la confusión, el dolor y las vacilaciones que atraviesan sus compañeras de 1982,

⁸ Desde entonces, se presentó en: el Festival Internacional de Cine de Derechos Humanos, 2 de junio 2019; el Festival Internacional de Escuelas de Cine en Uruguay, 20 de agosto 2019; el Festival De Escuelas De Cine Con Perspectiva de Género, 27 de septiembre 2019; 24 Horas de Cine Nacional organizado por la Universidad Nacional de Mar del Plata y dentro del marco del 34° Festival Internacional de Cine de Mar del Plata, 10 de noviembre 2019; el 14° Addis International Film Festival, Etiopía, África, del 27 al 31 de mayo 2019. También se presentó online en Semaine de Cinéma de Femmes d'Amérique du Sud à Paris (Semana de Cine de Mujeres de Sudamérica en París) del 8 al 14 marzo 2021 y en el Ciclo Cantera del Centro Cultural Kirchner en el Día del Veterano y de los Caídos en la Guerra de Malvinas el 2 de abril 2021. Fue seleccionado para el ciclo El género de la imagen | Memoria, derechos humanos y feminidades, organizado por la Comisión Provincial por la Memoria en La Plata, y por el Espacio INCAA Mercosur de Jujuy. Recibió el Primer premio de la Competencia Oficial en el 11º Festival Cinematográfico Visión Ribereña, Villa Constitución, Santa Fé, 13 de diciembre 2020.

encuadran las reconstrucciones del horror de entonces y los esfuerzos de organización colectiva del presente⁹.

Un pañuelo descubre una placa que lee: “Heroína de Malvinas. Que tu vuelo nos ilumine siempre. Jamás serán invisibles las luchas que no se abandonan. Claudia Patricia Lorenzini 1964 - 2017” en la pared de la central sindical de trabajadorxs del Estado en la ciudad de La Plata (ATE y CTA). Aplausos. Un grupo de mujeres y hombres filmando el homenaje, con rostros adustos y tristes. Un cortejo fúnebre que llega a una casa velatoria trasladando los restos. Se escucha la primera voz del documental: “Es muy frágil la cordura. Vos no sabes si mañana vas a hacer lo que hizo Pato. Si es que hizo algo, si es que se suicidó. Quiero creer que fue un accidente”.

Así comienza el documental de Suárez. Aunque la placa lee “heroína”, el montaje de voces y rostros nos habla de *memorias narradas desde la vulnerabilidad*. Toda esa información se nos ofrece antes del título de un relato audiovisual sobre una luchadora a la que el epíteto “heroína” parece nombrar un esfuerzo por hacer justicia; una búsqueda por sopesar su falta de cuidado y reconocimiento. El documental construye memorias de mujeres que buscan visibilizar una experiencia histórica desde exclusiones múltiples, incluido el espacio memorial de la guerra. Así lo traduce la escena siguiente que muestra un desfile de veteranos de Malvinas, el 2 de abril de 2017 en Buenos Aires. Vestidos para el combate o cubiertos con vistosos uniformes militares, los hombres portan medallas, charreteras, insignias de haber combatido en la guerra. Vestidas de civil y con prendas sencillas, del otro lado de la valla, la cámara registra a cuatro de las entonces jóvenes enfermeras, hoy en sus 53 años, lejos del escenario donde se despliega el prestigio masculino por haber participado en el conflicto de 1982 (Ver: **Imagen 1**).

⁹ Como elaboramos más abajo, la muerte de Claudia Patricia Lorenzini fue caratulada judicialmente como suicidio, hecho que sus compañeras ponen en tela de juicio. La justicia institucional investigó sobre la posibilidad de feminicidio pero la descartó (G. Suárez, comunicación personal, 2 de septiembre de 2021)

Imagen 1: Patricia Lorenzini, Nancy Stancato y Nancy Castro vestidas de civil en los márgenes del desfile del 2 de abril de 2018.



Fuente: Escena de “Las Aspirantes” de Gretel Suárez (min 4:13).

Las entonces aspirantes habían invitado a la documentalista y su equipo a un desfile donde supuestamente “participarían”. Pero ellas nunca marcharon. “... en realidad no habían sido invitadas” relata Suárez en entrevista, “sus compañeros, veteranos varones no las dejaban marchar. Pero ellas ocultaban que eran rechazadas. Fuimos descubriendo ese universo a medida que filmábamos” (G. Suárez, comunicación personal, 2 de septiembre de 2021). La ubicación en el desfile refleja su posición en el *espacio memorial de la guerra de Malvinas*; y pone en escena su lucha, treinta y cinco años más tarde, por *visibilizarse y narrarse desde los márgenes*.

Abusos sexuales, deber de la memoria

Los testimonios del documental incluyen los abusos sexuales sufridos por Lorenzini y Stancato durante su estancia en la Escuela de Sanidad en Puerto Belgrano. La narración se hace a dos voces, colectivizando la experiencia, potenciando la sororidad en la denuncia, politizando el abuso. Las protagonistas relatan alternadamente el intento de denunciar esos abusos en el mismo momento en que los padecían: “Salió que Pato denunciaba a alguien por

manosearla, y yo porque me golpeaba”, dice Stancato. Rememoran el temblor de su cuerpo por el miedo, cuando, a sus 17 años, fueron confrontadas por “cuatro tipos con la jineta, el director de la Escuela de Sanidad” y el propio acosador. Confiesan la “baja deshonrosa”, sancionadas por su propia “falta de honra” como consecuencia del abuso padecido, responsabilizadas como victimarias de sí mismas; evocando la concepción de los crímenes sexuales (la violación y el adulterio) que hasta 1999 fueron considerados en la legislación argentina como “delitos contra el honor” de la mujer, o el de su familia o su marido (Alvarez, 2020, pp.21-22). Denuncian también las amenazas que recibieron antes de esas bajas: “me aclaran que yo no puedo hablar de Malvinas... porque ellos sabían dónde viven mis viejos y mis viejos podían desaparecer”, dicen ambas en el corto. Así como los soldados fueron obligados a callar sobre lo ocurrido en las islas al ser forzados a firmar las “actas de recepción” en Campo de Mayo (Gamarnik et al., 2019), Patricia Lorenzini y Nancy Stancato testimonian sobre la imposición de sus silencios, cuando relatan haber sido amenazadas con la vida de sus padres si brindaban información sobre lo sucedido en Puerto Belgrano en 1982 (Min 9:52-9:54; Otero, 2020 p. 396).

Estas denuncias no ocupan el centro de la narración audiovisual. Fueron el marco a través del cual el equipo de filmación conoció a las entonces enfermeras: dos varones del grupo se interesaron, luego de leerlo en un portal de noticias, por los maltratos y la violencia sexual que algunas mujeres habían padecido durante la guerra de Malvinas (G. Suárez, comunicación personal, 2 de septiembre de 2021). Las aspirantes deseaban volver a contarlos durante las entrevistas para el documental: “todos los relatos salieron de ellas mismas”, “casi no hacía falta preguntar, porque ellas contaban, verborráicamente, como niñas”, dice Suárez en entrevista (G. Suárez, comunicación personal, 2 de septiembre de 2021). Sin embargo, la inclusión de los crímenes sexuales resulta de una cuidada decisión de montaje: una crónica a dos voces, un audio desacoplado de la imagen de quien protagoniza el relato, una cámara que se prende tardíamente para ser “menos invasiva” hacia la intimidad de quien todavía duela. La inclusión de los abusos padecidos surge de una trama vincular y una práctica estética de escucha a las necesidades de las protagonistas, al tiempo que promueve

otra clave vital de sus acciones: en los medios de comunicación y en la conversación pública “los espacios estaban reducidos para que ellas contaran como las habían abusado, maltratado y no en función de lo que hicieron; de un trabajo opacado que nadie reconocía” (G. Suárez, comunicación personal, 2 de septiembre de 2021). El montaje busca, entonces, desarmar ese lugar naturalizado de morbosidad social y abrir la posibilidad de un registro afectivo hacia la cotidianeidad vital y joven de aquella experiencia femenina en Puerto Belgrano¹⁰.

Una habitación en penumbra. Una cámara que se acerca a una mesa de luz con medicamentos, la cara y el torso de Lorenzini. La lente se aleja, la imagen se agranda. Aparece el cuerpo entero de la protagonista: vestida con pijama rosa al borde de la cama, rodeada de muñecos de peluche. Un clima emocional enrarecido, sufriente y oscuro, evocando la regresión infantil de una mujer adulta. Se trata de una cámara que capta la fragilidad de la lidereza, sus consumos excesivos de alcohol, su padecimiento emocional poco antes de su muerte, y hasta su *espectro*, su presencia ausente al momento del montaje, edición y estreno de la película (Ver: **Imagen 2**)

Imagen 2: Patricia Lorenzini en penumbra sentada en su cama. Escena de *Las Aspirantes* de Gretel Suárez.



Fuente: Gretel, 2018 en: Perera, 2023. min 11:20.

¹⁰ “También pregunte por cosas lindas. Ellas estaban muy swicheadas para contar lo malo. Yo pregunté por el lado lindo, ¿iban a boliche? Contaron que una vez se escaparon, y las agarraron, y las hicieron hacer no se que cosa hasta el amanecer. Mientras cocinaba Pato los fideos, nos contaban” (G. Suárez, comunicación personal, 2 de septiembre de 2021).

Le sigue una imagen que muestra a Nancy Stancato sentada en una mesa, fumando, con la mirada perdida y se escucha una voz en off: “[...] esto tiene que ver con que hoy no la tenemos [...] es revolver cosas que pesan tanto. Tal vez una ya no tiene la fortaleza para hacer estas cosas [...]”. Aquí el montaje subraya las vacilaciones de la compañera que queda. Se trata de imágenes que solo fueron posible desde el vínculo de intimidad y cuidado que en poco tiempo se forjó entre la lidereza junto al grupo de aspirantes deseando narrarse y la joven documentalista junto a su equipo de filmación dispuestos a escucharlas.

En un principio, el documental iba a contar como las aspirantes visitaban escuelas para narrar sus labores durante la guerra, como suelen hacer los excombatientes. Pero la muerte repentina y temprana de Lorenzini modificó el guion original. Abrió un espacio memorial diferente motorizado por la responsabilidad hacia quienes habían ofrecido el testimonio de su experiencia bélica. Lorenzini se prendió fuego a sí misma. Con voz quebrada, entre lágrimas, involucrada emocionalmente, la documentalista describió en entrevista:

[...] fue un acto de destrucción hacia sí misma que te habla de la profundidad del dolor enorme que esa mujer estaba atravesando [...] que nadie estaba comprendiendo, ni su familia, ni sus compañeras, ni nosotros filmando [...] No es que una sea culpable, pero estábamos siendo parte de ese proceso, estábamos en esa situación. Ella nos había contado (G. Suárez, comunicación personal, 2 de septiembre de 2021).

Más tarde compartió el compromiso que el productor del documental asumió en el velorio de Lorenzini con el cajón cerrado. “Nosotros vamos a contar tu historia, Pato, que no quede en silencio” se prometió a sí mismo. El montaje de Suárez, entonces, deviene una práctica ética sensible impulsada por el deber de la memoria (Todorov, 2000); deviene un testimonio sobre la violencia acontecida anclado en el vínculo de intimidad y cuidado hacia esas mujeres que lucha(ro)n por visibilizar su experiencia de trabajo de cuidado en la guerra desde su fragilidad, sus vacilaciones, su oscuridad, su duelo, su presencia ausente.

Trabajo de cuidado y cuidado memorial

Inmediatamente después del desembarco argentino en las islas, las aspirantes contribuyeron sin saberlo, desde la Base Naval de Puerto Belgrano, a adaptar el Buque Bahía Paraíso según la normativa de la Convención de Ginebra, como buque hospital para la guerra. De esa misma embarcación recibieron a los sobrevivientes del Crucero General Belgrano, hundido por el submarino nuclear británico HMS Conqueror el 2 de mayo fuera de la zona de exclusión. Las aspirantes atendieron innumerables heridos que llegaron al Hospital de Puerto Belgrano variando sus tareas según los años de formación recibida al momento: las de segundo y tercer año asistieron directamente a los combatientes; las más jóvenes y recién ingresadas— con 15, 16, 17 años—desde otros sectores del hospital, asumieron cuidados con heridos más leves y cooperaban con sus compañeras más avanzadas o ya graduadas. “*Todas las estudiantes de una manera u otra participamos*” insiste Lorenzini en el documental. Y agrega:

[...] desde la sanidad, desde el recargo de guardias, desde el armado de gazas, desde la contención, desde darle de comer, ayudar a cambiar una azalea. ¡*Las chicas del 82 también estuvieron participando!* No estuvieron bajo bandera, porque el 20 de junio... pero la labor la cumplieron y a rajatabla. Tal vez con mucho más valor, porque las del 82 eran todas menores. (Suárez, 2022, min 5:11-5:47).

Así como los conscriptos de clase 63 recién entraban al servicio militar obligatorio y apenas habían recibido instrucción militar cuando fueron reclutados para la guerra, estas aspirantes no habían completado su formación de enfermera militar cuando la Marina las requirió para desempeñarse como tales. Esa juventud, biográfica y profesional, aparece, para ellas mismas, explicando el silencio institucional que las ocluye: “Yo pienso que nos dicen que no estuvimos porque éramos menores,” dice Stancato en el documental. “Quien nos ocultó fue la Armada Argentina y el Estado”, denuncia Lorenzini al tiempo que confronta la negación de su experiencia con los documentos que exhibe ante la cámara de Suárez: “la Armada no puede ocultar nuestras fotos, nuestros recibos de sueldo” (Suárez, 2022, min 4:49).

En las producciones culturales sobre las posguerras mundiales, escribe Federico Lorenz (2019), la figura del soldado mutilado fue central para mostrar las secuelas físicas y

mentales de los combatientes. Esa figura condensa sentidos muy problemáticos. No es el héroe que ha sobrevivido. Tampoco es el caído homenajeado en el panteón sino el cuerpo que porta los horrores de la violencia en el campo de batalla; es un cuerpo que señala también la ambigüedad de sus contemporáneos: el deseo morboso de ver lo que hace la guerra y la imposibilidad de tolerarlo (Lorenz, 2019, p.8). En el documental de Suárez, la figura del mutilado aparece en los testimonios de dos de las entonces aspirantes. Con el primer plano de un rostro angustiado que deja ver el esfuerzo por narrar sin desbordarse en lágrimas, se escuchan las siguientes palabras:

Me tocó un micro que no tenía heridos, tenía cuerpos mutilados. Trozos de cuerpos. Yo bajé un torso que tenía un pedazo de cuello, nada más... no tenía cabeza, no tenía brazos, no tenía nada, estaba todo reventado...y lo llevé a la morgue. Cuando estaba llegando me puse a llorar, vinieron las monjas, me paralicé, no pude caminar más; me sentaron, me dieron un vasito de agua, una pastillita... y a la media hora volví a la sala a trabajar (Suárez, 2022, min 6:36-7:15).

Otra aspirante, Nancy Stancato, había inaugurado esa escena describiendo una situación general a la cotidianeidad de la guerra en Puerto Belgrano: “[...] los heridos venían remal, teníamos que contenerlos, tenían miedo a la oscuridad, a los ruidos fuertes, estaban deshidratados, muertos de hambre, eran piel y hueso, algunos tenían tal degradación que parecían animales.” Minutos más tarde, en un plano detalle, Stancato relata su propia experiencia con un mutilado. Con una cámara que recorre su cara acongojada, su torso robusto y su brazo tatuado con el mapa de las Islas Malvinas pintadas de celeste y blanco (los colores de la bandera argentina), Stancato cuenta sobre un soldado cuyas piernas habían sido amputadas debido al congelamiento. El soldado pedía a Stancato que le tapara las piernas porque tenía frío. Ella simulaba cubrírselas poniendo la sábana debajo del colchón. Un médico teniente la requirió para comunicarle juntxs al combatiente sobre la amputación. Dice Stancato que el teniente se dirigió al soldado con estas palabras: “Tengo dos noticias para darte: una es que te vamos a regalar un televisor color. Y la otra es que no tenés piernas...”. La cámara registra la pausa en el testimonio de Stancato: su falta de palabras, su

perplejidad aciaga, un suspiro esforzado de su boca entreabierta. La escena, allí terminada, suma al archivo de memorias de la guerra otra imagen del horror. Otra imagen que subraya el desprecio a la vida de los soldados propios; el abandono físico y emocional de la tropa propia. Otro testimonio que resalta la falta de cuidado, también hacia el personal de sanidad y las jóvenes enfermeras en formación. Se trata, en realidad, de imágenes del horror que conocemos desde los primeros testimonios de excombatientes apenas terminada la contienda en 1982; pero que, con las denuncias judiciales por crímenes de lesa humanidad cometidos por cuadros militares contra soldados conscriptos durante la guerra presentadas en 2007, resurgieron y circularon con una nueva legitimidad pública.

Las enfermeras y las aspirantes en Puerto Belgrano acompañaron a los heridos hasta el alta, una vez terminado el conflicto, “cuando la guerra se traslada al hospital” como dijo Nancy Castro en entrevista. Y agregó: “Porque para nosotras, la guerra no terminó el 14 de junio. Dentro del hospital, los heridos no se van, siguen tratamiento y rehabilitación por mucho tiempo más”, agregó (N. Castro, comunicación personal, 9 de septiembre de 2021). Pasada la urgencia de los heridos recién llegados del campo de batalla, las tareas seguramente no fueron las mismas y la intensidad de las labores disminuyó. Pero el trabajo de cuidado físico y emocional que las aspirantes y enfermeras en el Hospital de Puerto Belgrano realizaron, continuó hasta diciembre de 1982, cuando el último combatiente Daniel Paredes se fue de alta a su hogar en Florencio Varela en la Provincia de Buenos Aires. Es decir, para éstas jóvenes mujeres su *propia* experiencia de la guerra no terminó cuando los mandos militares anunciaron el cese al fuego y firmaron la rendición argentina.

A partir de una directora que se propone “deconstruir el cine patriarcal” y “militar desde el cine contando historias de mujeres como protagonistas” (Suarez, 2022, p.264) emerge la posibilidad de revisar el espacio hermenéutico de las memorias de Malvinas. Ese montaje de documentos visuales y testimonios creados dentro y fuera de cámara, en entrevistas personales, señala que la experiencia directa y concreta de la guerra no fue ni protagonizada ni padecida exclusiva o principalmente por hombres. Interrumpió, en 2018, un silencio profundamente heteropatriarcal que se sumaba a otros silencios institucionales

sobre el accionar de la Armada Argentina durante la última dictadura militar, perpetuados en tiempos democráticos. El montaje desafió la fantasía heteropatriarcal porque ilumina a mujeres que, desde los márgenes y desde su presente frágil, titubeante, en duelo e “impuro”, narran su participación en la Historia, en un territorio no reconocido legalmente como escenario bélico. Volvieron legible—su hacer y el territorio—desde una fuerza feminista; habilitadas por ese movimiento masivo, radical y multiplicador que desde 2017 y por varios años, especialmente a partir de la huelga feminista del 8M, logró ubicar la *visibilidad y la valorización del trabajo todo, productivo y reproductivo*, de las mujeres en el centro de la escena política. Desde esa potencia feminista, sugiero, surge también el trabajo de cuidado memorial del montaje de Suárez: una creación estética que narra el trabajo de cuidado de las mujeres en la guerra, que visibiliza y valora “el lugar de la mujer en la Marina en esos años”, como expresa Nancy Stancato; y que interrumpe, así, el silencio heteropatriarcal que las venía excluyendo del espacio memorial de la guerra.

Nosotras también

El documental dirigido por Federico Strifezzo también nace al calor de la confianza ampliada que los feminismos populares impulsaron a partir del 2015 en Argentina, animando a voces femeninas, hasta entonces inauditas, a narrarse en la esfera pública. En la Marcha Feminista de NiUNaMenos del 2017, por ejemplo, las ex hijas de genocidas tomaron por primera vez la palabra pública para hablar de sus infancias con progenitores genocidas, debatir la premisa jurídica por la cual no se puede acusar a los padres y subrayar la continuidad del terror estatal entre los centros clandestinos de detención y las casas familiares de los represores (Gago, 2019, p. 118). “El feminismo venía con mucha potencia, sacando voces de mujeres silenciadas” me dijo el director del documental cuyo título afirma la participación de las mujeres en la guerra (“Nosotras también estuvimos”), al tiempo que evoca la confianza en la propia palabra que los feminismos extendieron por esos años (bajo el lema de “Yo te creo, hermana”) (F. Strifezzo, comunicación personal, 17 de abril de 2024). Así como las ex hijas de genocidas no habían hablado públicamente hasta el 2017, las enfermeras militares de la

Fuerza Aérea que fueron reclutadas para trabajar en el hospital reubicable de Comodoro Rivadavia bajo las órdenes del comandante Crespo, ni siquiera se habían encontrado después de la guerra. En 1982, tenían entre 22 y 27 años. Algunas no solo no se habían pronunciado públicamente hasta 35 años más tarde, sino que tampoco habían hablado sobre Malvinas con sus familias. El encuentro fue una “sincronía”, para usar la palabra del director que las encontró cuando Alicia Reynoso estaba próxima a jubilarse, escribía sus memorias y todas buscaban sus fotos y empezaban a hablar(se) en un clima social que las invitaba a reunirse. Así nació un documental que es también un trabajo de cuidado entre Alicia Reynoso, Stella Maris Morales y Ana Masitto, tres de las catorce enfermeras de Comodoro Rivadavia, y un joven documentalista que “volvió suya la causa” (F. Strifezzo, comunicación personal, 17 de abril de 2024).

Tres mujeres de casi sesenta años vestidas con uniforme militar verde oliva, borreguies y cartuchera caminan por un descampado hasta reconocer el lugar: “¡Ay no me digas que acá estaba!... ¡Todavía queda algo!” se escucha en los primeros minutos del documental. Se refieren al pozo donde la Fuerza Aérea había construido un refugio en 1982 para proteger al personal sanitario de eventuales ataques británicos. El refugio lindaba con el hospital móvil instalado al lado del Aeropuerto General Mosconi, en el que recibieron y cuidaron heridos de guerra hasta el 20 de junio, también pasada la rendición argentina. Entre la sorpresa y la emoción de haber encontrado la huella material del pasado, las protagonistas bajan a ese pozo antes refugio. Recorren el territorio en un ejercicio de memoria donde yuxtaponen pasado y presente en un montaje de fotos personales, territorio y voces que por momentos recrean diálogos y situaciones de 1982. El documental comienza con ese recorrido y vuelve a la escena varias veces. Se trata del viaje que realizaron las entonces enfermeras junto a Strifezzo en 2019, para “despertar una memoria en contacto con el lugar”, luego de haber nutrido un vínculo de confianza y amistad a lo largo de tres años, además de haber reunido el financiamiento del Instituto de Cine y Artes Audiovisuales Argentinos (INCAA) y otros fondos estatales (F. Strifezzo, comunicación personal, 17 de abril de 2024).

El joven realizador se referenciaba en Claude Lanzmann. De aquí que en las primeras tomas buscaba aparecer delante de la cámara, como lo hace el cineasta francés en su obra sobre el holocausto, *Shoah*. Pero como me dijo Strifezzo en entrevista: “el documental nace en el momento [...] en que yo me voy del plano [...] y quedan ellas tres solas [...] Es la historia de ellas y yo estoy ahí para acompañarlas” (F. Strifezzo, comunicación personal, 17 de abril de 2024). Corrido del plano, entonces, por momentos se escucha la voz y se ve la mano del director sosteniendo fotos del álbum personal de las enfermeras sobre las imágenes de un “territorio tan vacío como su lugar en la Historia” (Ehrmentraut 2022, p.91). Igual que la de Suárez, la cámara de Strifezzo es sumamente cuidadosa al crear un montaje que, a partir de múltiples elementos, se vuelve un laboratorio memorial que certifica presencias femeninas. Ese montaje de imágenes filmadas, imágenes de archivo, fotos del álbum personal, fotos de la prensa gráfica, voces testimoniales y registros sonoros de la guerra expande las fronteras del escenario donde transcurrió el conflicto del Atlántico Sur, más allá del teatro de operaciones que define la restrictiva legislación argentina, tal como elaboro más abajo (Ver Imagen 3).

Imagen 3: Escena de *Nosotras también estuvimos* de Federico Strifezzo (min 8:34).



Fuente: Strifezzo 2022, min 8:34.

Además de las fotos del álbum personal, el montaje incluye filmaciones del archivo oficial de la guerra recogidas por el corresponsal Nicolás Kazanzew en las islas, apenas comenzados los bombardeos británicos. Con entrevistas a un suboficial herido y al capitán médico Piñata, el corresponsal busca transmitir optimismo, “argentinismo”, “un patriotismo que funciona como anestesia” y evocar la imagen de una bandera argentina que flamea entre el fuego enemigo: emociones que sintonizan con el triunfalismo de los medios de comunicación y con la campaña de acción psicológica proyectada durante los primeros días de la guerra para movilizar el fervor nacionalista (Perera y Gamarnik, 2024). Se suman también al montaje, imágenes de la prensa gráfica de comienzos de abril de 1982. Las protagonistas recorren y comentan, en el documental, las revistas semanales de ese momento. Entre otras fotos, aprecian la muy conocida de las cinco jóvenes enfermeras caminando al lado de las ambulancias en Comodoro Rivadavia. Se trata de la foto que despertó la curiosidad y la imaginación de Strifezzo cuando la vio en 2017 en un portal de noticias. A partir de esa imagen, buscó a Reynoso en las redes sociales y comenzó la investigación para el documental (Ver: **Imagen 4**):

Imagen 4: Cinco enfermeras de la Fuerza Aérea reclutadas para trabajar en el hospital reubicable de Comodoro Rivadavia. Apareció en múltiples medios en 1982 y desde 2017 hasta la actualidad.



Fuente: Revista Gente, 1 de abril, 2021.

Según compartió Alicia Reynoso en conversación con el director, se trató de una “foto armada”. Mientras la ciudad de Comodoro Rivadavia se preparaba para la guerra con ejercicios de oscurecimiento, esas mujeres jóvenes, vestidas con uniformes de fajina, borceguíes y cartucheras, llamaban la atención de la población local y de los medios (F. Strifezzo, comunicación personal, 17 de abril de 2024). El fotógrafo del semanario las invitó a caminar enérgicamente en las cercanías del hospital reubicable: la foto las muestra activas, sonrientes, enérgicas, hasta optimistas antes de la guerra. Se trataba, evoca la foto, de mujeres que se unían al fervor popular y que con su trabajo de cuidado integraban “la gran familia argentina”: ese lenguaje que hablaba del ideal de nación durante los primeros días de abril y con el cuál el desembarco en las islas había logrado la unidad entre el Estado dictatorial, la sociedad política y la sociedad civil (Guber, 2001, pp. 29-40).

Nosotras también estuvimos tuvo una amplia circulación. Fue estrenado en tiempos de aislamiento social por la pandemia de COVID-19, el 1 de abril de 2021, simultáneamente en canales públicos de TV (abierto y canal de cable Encuentro) y en la plataforma de cine nacional (CINE.AR PLAY). Inmediatamente concitó la atención de importantes diarios nacionales (Clarín, La Nación y Página 12) y provinciales, y de distintos radios del país, con descripciones elogiosas y celebratorias. Entre 2020 y 2021 se presentó en siete festivales de cine nacionales e internacionales¹¹ y desde entonces es proyectado en decenas de escuelas, universidades y centros culturales, especialmente para las efemérides del 2 de abril (Día del Veterano y de los Caídos en la guerra de Malvinas), del 18 de noviembre (Día de la Soberanía Nacional) o del 21 de noviembre (Día de la Enfermería Argentina). Aunque como el corto de Suárez, también fue la creación de un documentalista recién egresado¹², además del

¹¹ Estos fueron: Festival internacional de Cine de la Mujer 2020 (CINEFEM) | Festival del Cinema Latino Americano di Trieste 2020 | Festival Internacional de Cine Latino de Uruguay 2020 (LatinUy) | Tarapaca FIC 2020 | ConstruirCine 2021 (Mención especial del jurado en la Competencia Oficial de Largometrajes Nacionales) | Santiago del Estero Film Fest 2021 | Festival Internacional de Cine de Puerto Madryn 2021 (MAFICI) | Festival Internacional de Cine de Bogota 2021 (BOGOCINE). Esta información fue brindada por Strifezzo, correo electrónico, 20 de abril, 2024.

¹² Strifezzo egresó de la Maestría en Periodismo Documental de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ver <https://federicostrifezzo.com.ar/>

financiamiento del INCAA, fue reestrenado un año más tarde en una de las salas más importantes del Instituto, la Leonardo Favio. La escala de la circulación y la recepción elogiosa de la crítica periodística, probablemente hayan influido en la decisión de la justicia institucional que, solo semanas más tarde, sentó nueva jurisprudencia ampliando el derecho a la veteranía para mujeres, tal como elaboro en la siguiente sección.

Memorias desde el centro

Las tres mujeres ahora visten uniformes elegantes. Es 1 de mayo de 2019 y la cámara entra con ellas a un acto militar en la IX Brigada Aérea de Comodoro Rivadavia, donde se rememora, todos los años, el comienzo de las acciones bélicas en 1982. Participan distintos grupos de la Fuerza Aérea con sus uniformes de gala. Suena una banda marcial tocando el himno nacional. En una toma de 360 grados, la cámara de Strifezzo ubicada en el centro del hangar de la Brigada registra circularmente a todos los participantes del acto, comenzando por las enfermeras portando su bandera y estandarte que lee “Enfermeras. VGM” (Veteranas de la Guerra de Malvinas). La película continúa con la escena de una recepción con brindis y una Alicia interlocutora de veteranos varones, desplegando una sociabilidad animada por esa cámara que la acompaña y un clima cultural que la empodera¹³. Así como la película de Suárez nos habla de memorias vulnerables que se construyen desde los márgenes, el documental de Strifezzo trabaja desde el centro del espacio memorial de la guerra. Si la cámara de Suárez documenta a sus protagonistas en los bordes del desfile un 2 de abril, la lente de Strifezzo, como un ojo privilegiado, casi un panóptico, registra el acto militar—al que las protagonistas fueron invitadas—desde su interior. Desde aquí emerge, sugiero, una memoria laudatoria, afín a la institución militar (Salerno, 2022, p. 39), donde las enfermeras de la guerra buscan su legítima inclusión. Ellas, a diferencia de las aspirantes navales, no denuncian ningún tipo de abuso. Aunque muy jóvenes durante el conflicto, ya eran

¹³ “Hoy se habla tanto del rol de la mujer, ¿Y?...” se escucha a Alicia en el documental mientras interpela a veteranos varones.

enfermeras militares graduadas, mayores de edad, y continuaron siéndolo después de la guerra, al menos algunos años más¹⁴.

El final del documental insiste en esa memoria deseante de pertenencia y afín a la institución. Entre el documento y la ficción, la última escena sintoniza con las fuerzas armadas, a las que las enfermeras les reclaman pertenencia simbólica y derechos materiales. Al son de tambores como banda sonora, con una cámara lenta y un encuadre tipo Western, Alicia Reynoso, Stella Maris Morales y Ana Masitto caminan, casi marchan, con firmeza hacia el mural del primer soldado caído de Comodoro Rivadavia. Después de haber insistido mucho, consiguieron permiso para colocar su propia placa que lee “Nosotras también estuvimos” encabezando la lista de las 14 enfermeras (Strifezzo, 2022). Armadas con taladro y destornillador, desplegando una masculinidad femenina que desafía la fantasía del binario heteropatriarcal propio de la guerra (Ehrmentraut, 2022), las protagonistas realizan su propio auto-homenaje, sugiriendo que “el olvido es un hecho superado y la memoria un logro consumado” (Salerno, 2022, p.39).

Reconocimiento más allá de la pantalla

A partir del análisis de 443 debates legislativos y programas de gobierno diseñados entre 1982 y 2017¹⁵, Daniel Chao (2021) reconstruye el modo en que el Estado argentino define quien cuenta como veterano de la guerra de Malvinas y que merece por esa condición¹⁶. Siguiendo a Foucault, Chao define como “la invención de la veteranía” como una condición

¹⁴ Alicia Reynoso abandonó la carrera militar en 1986. En el 2004 y 2007 participó en las misiones a Haití con los Cascos Azules de las Naciones Unidas. Stella Maria Morales abandonó la carrera militar en 1984. Ana Masitto se retiró como Suboficial mayor en 2016. Obtenido el 19 de noviembre de 2022 de <https://www.argentina.gob.ar/noticias/dia-de-la-soberania-nacional-estreno-de-nosotras-tambien-estuvimos-en-el-cine-gaumont-e>.

¹⁵ Se trata de leyes y proyectos de ley, declaraciones, resolución o comunicación del Congreso Nacional, debates parlamentarios, decretos y resoluciones del Poder Ejecutivo y órdenes especiales de las FFAA.

¹⁶ Uso “veterano” siguiendo el uso de Chao (2021). Las autodenominaciones de “ex combatientes” o “veteranos de guerra” varían según sus posiciones y alianzas políticas y sus relaciones con los cuadros militares. Mientras los más antimilitaristas usan la primera denominación, los que tienen mayor afinidad castrense usan la segunda (Guber, 2017, p. 22).

subjetivante que genera marcas de identidad y exige al Estado responsabilidades de cuidado y protección. Se trata de un “problema de gobierno” que refiere al reconocimiento y la resocialización de quienes volvieron del campo de batalla; un objeto de pensamiento y de intervención política, mediante el cual un grupo poblacional es nombrado, delimitado, definido, protegido. Aunque ha variado sustantivamente desde 1982, el Estado argentino reconoce como “Veterano de Malvinas” a oficiales, suboficiales y soldados de las fuerzas armadas y de seguridad que “participaron en efectivas acciones bélicas de combate en el conflicto del Atlántico Sur y a los civiles que se encontraban cumpliendo funciones en los lugares donde se desarrollaron estas acciones”¹⁷. Esos “lugares donde se desarrollaron las acciones” se refieren al Teatro de Operaciones del Atlántico Sur (TOAS): un escenario que tuvo vigencia entre el 2 de abril y el 14 de junio de 1982, cuya jurisdicción comprende la Plataforma Continental, las Islas Malvinas, Georgias, Sandwich del Sur y el espacio aéreo y submarino correspondiente (Chao, 2021, p. 59). Esa tríada de *origen, experiencia y zona de actuación* como criterios para definir quien cuenta como veterano a ser reconocido y protegido no solo excluyó—durante más de treinta años—a casi todas las mujeres que participaron directamente en la guerra sino que ocluyó otros escenarios fundamentales de la experiencia bélica.

“A nadie le importa lo judicial, hay que hacer una película sobre las emociones, sobre ustedes, sobre un lado más humano de la guerra”, le decía Strifezzo a Reynoso, mientras preparaban el guión del documental. Alicia quería incluir en la película su lucha para ser

¹⁷ Hasta los años 90, solamente los exsoldados conscriptos eran reconocidos veteranos merecedores de los beneficios sociales que otorgaba la ley, dado que no recibían beneficios de la corporación militar. De la mano de discursos que promovían la “reconciliación” entre las fuerzas armadas y la sociedad durante el gobierno de Menem, los derechos se expandieron mediante la ley de pensiones, hasta incluir al personal civil de apoyo (como patrulleros o clasificadores de ropa) y los militares que hubieran pedido la baja o el retiro antes de 1985 (Chao, 2021, p. 57). Desde entonces, las marchas y contramarchas donde se disputó quien cuenta como veterano merecedor de reconocimiento material excede los límites de este trabajo. Importa decir, sin embargo, que los decretos de necesidad y urgencia de los años 2004 y 2005, firmados por el presidente Kirchner, extendieron las pensiones honoríficas de guerra a todos los oficiales y suboficiales, excluyendo a quienes estuvieran condenados “por violación de derechos humanos, por delitos de traición a la Patria, o por delitos contra el orden constitucional (Chao, 2021, p.72-73).

reconocida por el Estado argentino como veterana y su consecuente derecho a una pensión de guerra vitalicia, honrando el trabajo de cuidado que realizó en un escenario bélico ajeno a “la zona de actuación” que, hasta 2021, reconocía la legislación argentina¹⁸. Reynoso conquistó judicialmente ese derecho solo semanas después de estrenada la película. Stella Maris Morales lo logró en julio de ese año, en un fallo que invoca la decisión de la Cámara sobre Reynoso como antecedente¹⁹.

Como se desprende de las palabras del director en el párrafo anterior, la lucha por la veteranía no ocupó un lugar central en la narración audiovisual. Pero dada la disposición de cuidado de Strifezzo hacia las necesidades de las protagonistas en tanto sujetas de su historia, a pesar de sus reticencias, le hizo lugar. Cuando las enfermeras visitan el mural al primer caído en la guerra donde más tarde colocarían su propia placa, Stella Maris Morales dice:

Ser veterano de guerra implica haber participado de una u otra manera en un conflicto, en este caso, el conflicto del Atlántico Sur llamado guerra de Malvinas. Y creo que nosotras somos veteranas de guerra porque hemos participado cumpliendo nuestra labor como enfermeras. Nosotras no vinimos para matar ni para disparar un arma. Nosotras vinimos para curar y para contener a los heridos que llegaban de las islas. Creo que eso es suficiente para entender que somos veteranas de guerra (*Nosotras también estuvimos* de Federico Strifezzo, 2022).

Se trata del mismo argumento que utilizó la Cámara Federal de la Seguridad Social No 2, el 6 de mayo de 2021 (solo cinco semanas después de estrenada la película en la televisión y plataformas de cine nacional), cuando le otorga a Alicia Reynoso el derecho a la pensión como veterana de guerra. El fallo reconoció y valoró explícitamente el testimonio recogido

¹⁸ Casi diez años antes, en 2012, el Ministerio de Defensa había reconocido en una declaración ministerial a 16 mujeres como veteranas. Pero todas habían actuado dentro del escenario de guerra ya reconocido y legitimado del TOAS. Ver nota 5.

¹⁹ “Morales Stella Maris c/ Estado Mayor General de la Fuerza Aérea s/Personal Militar y Civil de las FFAA y de Seguridad”—Cámara Federal de la Seguridad Social N° 2 - 15/07/2021. <http://scw.pjn.gov.ar/scw/viewer.seam?id=nw0MRhIG4ltQa60dHjCLzX8ylcBdSFjsa%2Bo3wRzP7LY%3D&tipoDoc=sentencia&cid=447092>

en el documental²⁰. Y cuestionando el “requisito geoespacial” para merecer el reconocimiento; invocando el principio de “igualdad ante la ley”, y amparándose en la Convención de Ginebra que protege al personal sanitario y lo excluye del “derecho a participar en las hostilidades”, el texto judicial parafrasea las palabras de Morales en la película, cuando lee:

En cuanto a la delimitación espacial en la que se desempeñó la actora durante la guerra de Malvinas, debe considerarse que [...] no caben dudas en cuanto al servicio brindado por la Sra. Reynoso para la defensa de la soberanía nacional [...] su servicio brindado desde el propio hospital de revista, donde tanto la contención brindada como la aplicación del arte de curar a cada uno de los caídos en combate, sin dudas merece el reconocimiento aquí bajo análisis²¹.

El fallo de la Cámara resignifica, entonces, tanto los escenarios visibles, legítimos y legales de la guerra (cuando menciona el servicio “brindado desde el propio hospital de revista”) como la experiencia bélica reconocida legalmente, que hasta entonces excluía “la contención” y “la aplicación del arte de curar”. Se trata de una resignificación anclada en la posibilidad de *visibilizar y valorar el trabajo de cuidado*, al calor de la intervención de los feminismos populares en esos años. El fallo subraya esta idea cuando argumenta explícitamente:

Pensar en un combate físico solamente, y excluir la labor de la enfermera no solo lleva a invisibilizar su contribución al esfuerzo bélico, sino que a su vez prolonga la pervivencia de estereotipos en la sociedad. Hay muchas maneras de “participar en combate”. La actora lo hizo desde su rol de enfermera. (Reynoso, s.f. p. 7)

²⁰ “El testimonio de las vivencias de la actora también surge del reciente documental estrenado en 1 de abril del corriente año titulado “Nosotras también estuvimos”, la película documental argentina dirigida por Federico Strifezzo (...) Allí, Alicia y sus compañeras cuentan de su incansable lucha que hasta hoy pelean contra el olvido para lograr su reconocimiento como “veteranas de guerra” (“Reynoso Alicia Mabel c/ Estado Nacional – Ministerio de Defensa – Fuerza Aérea Argentina s/ Personal Militar y Civil de las FFAA y de Seguridad” - Cámara Federal de la Seguridad Social N° 2 - 06/05/2021, pp. 7-8).

²¹ “Reynoso Alicia Mabel c/ Estado Nacional – Ministerio de Defensa – Fuerza Aérea Argentina s/ Personal Militar y Civil de las FFAA y de Seguridad” - Cámara Federal de la Seguridad Social N° 2 - 06/05/2021, p. 4.

Así, la memoria laudatoria, afín a la institución militar, por un lado, y la figura de enfermera como el cuerpo que realiza el trabajo de cuidado—con los ecos de los feminismos populares y la pandemia del COVID-19—por el otro, crean la condición de posibilidad para desestabilizar la nominación oficial de veterano, en masculino, y desplazarla hacia *veterana*, en femenino, visibilizando y retribuyendo la participación de las mujeres en la historia de la guerra de Malvinas²².

Confianzas ampliadas, memorias complejas

Gretel Suárez nació en 1981 y Federico Strifezzo en 1983. Sus memorias de la guerra de Malvinas entre Argentina y Gran Bretaña, ocurrida en 1982, no son propias sino más bien vicarias: transmitidas por la escuela, desde la cultura oficial y popular, desde imágenes y relatos de las y los protagonistas del conflicto²³. Sus documentales, *Las Aspirantes* y *Nosotras también estuvimos*, respectivamente, emergieron en un contexto de transmisión memorial marcado por los feminismos populares en Argentina. Estxs jóvenes realizadores que “militan desde el cine contra el patriarcado” (en las palabras de Suárez) y que “volvieron suya la causa de Malvinas” (en la voz de Strifezzo) registraron con sus cámaras y escucharon con sus cuerpos las voces de dos grupos de enfermeras que salieron a la esfera pública para hablar de su trabajo de cuidado durante 1982. Así como en 2017, las ex hijas de genocidas tomaron por primera vez la palabra pública para narrar infancias con progenitores genocidas y denunciar el terrorismo estatal extendido a las familias de los represores (Gago, 2019), dos grupos de enfermeras durante la guerra interrumpieron el silencio institucional, heteropatriarcal de más de tres décadas y hablaron al calor del campo de confianzas

²² Paula Salerno (2023) construye un argumento similar, que inspira el mío, a partir del análisis, interdisciplinario y feminista, del discurso social.

²³ Esta idea obviamente resuena con la noción de posmemoria creada por Marianne Hirsch (2008) para referirse a hijas e hijos de sobrevivientes de la *Shoá* y la transmisión intergeneracional de esa experiencia traumática. Pero creo que el trabajo constante sobre la causa, la guerra y la posguerra de Malvinas en la escuela argentina, y su ominipresencia en la cultura popular, nos hablan de un proceso de transmisión intergeneracional diferente.

ampliadas que los feminismos populares lograron construir en esos años. Mujeres de entre 50 y 60 años narraron su experiencia desde las enfermerías de la Armada y de la Fuerza Aérea durante el conflicto bélico, cuando siendo menores de edad o jóvenes de alrededor de veinte tres años, recibieron, contuvieron y curaron a heridos y mutilados del campo de batalla, en dos escenarios catalogados, hasta 2021, como por fuera de la “zona de actuación” bélica reconocida en la legislación argentina.

Pero *Las Aspirantes* y *Nosotras también estuvimos*, argumenté, no son laboratorios estéticos de cuidado solamente porque visibilizan y valorizan el trabajo de cuidado durante la guerra, al compás del proceso de la huelga feminista que logró ubicar el hacer de las mujeres en el centro de la escena política. Los documentales que aquí analicé son prácticas éticas sensibles que también cuidaron el espacio memorial de la guerra. A partir de vínculos de confianza y amistad entre documentalistas, equipos de filmación y sujetas de la historia, éstas creaciones no solamente incluyeron a las mujeres, su hacer y nuevos territorios en las narrativas de la guerra, sino que también complejizaron los procesos memoriales de la contienda. Por un lado, el documental de Gretel Suárez nos habla de que no todas son “Heroínas de Malvinas”, como lee el sintagma que circula ampliamente desde 2022. Tal como la ubicación de la cámara (y de las protagonistas) en el desfile militar del 2 de abril de 2017 que aparece en el corto, se trata de memorias creadas desde los *márgenes* del escenario del prestigio heroico y masculinista de la guerra. Aunque el corto visibiliza y valora el trabajo de cuidado de las entonces menores de edad durante la guerra, aunque registra fuerzas vitales de las protagonistas, se trata de una narración que también, cuidadosamente y en sororidad, habla de los abusos sexuales y las “bajas deshonorosas” de las que Lorenzini y Stancato fueron víctimas. Se trata de un documental que fue montado, editado y estrenado luego de la muerte trágica, probablemente autoinfligida, de Lorenzini; una muerte ocurrida *durante* el rodaje. La cámara de Suárez capta ese clima emocional oscuro y sufriente, enrarecido y espectral, que evoca desde el comienzo del corto la presencia ausente de la lidereza del colectivo de aspirantes a enfermeras de 1982. Construye así narrativas

vulnerables, titubeantes, alejadas de toda heroicidad, que pueblan el espacio memorial de la guerra de Malvinas.

El film dirigido por Federico Strifezzo, tuvo una amplia circulación desde su estreno en 2021, (especialmente para las efemérides del Día del Veterano y Caídos en la Guerra de Malvinas, el Día de la Soberanía Nacional y del Día de la Enfermería en Argentina) y una recepción de la crítica periodística amplia y elogiosa. Tal como la ubicación panóptica de la cámara en el acto militar del 1 de mayo de 2019 en la IX Brigada Aérea de Comodoro Rivadavia al que fueron invitadxs, se trata de un documental que narra desde adentro, desde el centro del espacio memorial de la guerra. Se trata de voces de mujeres que aunque muy jóvenes durante el conflicto, ya eran enfermeras militares graduadas, mayores de edad durante la guerra. Al menos unos años más, continuaron siéndolo. No denuncian abusos o maltratos de ningún tipo y culminan la narración audiovisual en un acto de desobediencia patriarcal perforando el mural al primer caído en Comodoro Rivadavia, para colocar su propio auto homenaje. Armadas con taladro y destornillador, en un encuadre tipo Western, las protagonistas colocan una placa que sella simbólicamente su participación en la guerra, (“[...] *estuvimos*”) además de su identificación y pertenencia a la Fuerza Aérea (“*Nosotras también [...]*”). Aquí vemos que no todas las de Malvinas son mujeres a las que les cabe el binario heteropatriarcal que puebla el imaginario de la guerra (Ehrmentraut, 2022), es decir, trabajadoras del cuidado, estereotipadamente “femeninas”, sumisas, dóciles, pacifistas y distantes al ethos de las fuerzas armadas. *Nosotras también estuvimos* nos habla de mujeres masculinas que en 2021 no solamente construían memorias afines a la institución militar, sino que también lograban su legítima inclusión en la veteranía de guerra reconocida materialmente por el Estado argentino.

Referencias

- Alvarez, V. (2020, octubre). "Memorias y marcos sociales de escucha sobre la violencia sexual del terrorismo de Estado". *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*. 7(14), <https://ojs.ides.org.ar/index.php/Clepsidra/article/view/290/125>
- Botazzi, F. (2023). "Una cuestión de género: las representaciones de las mujeres en la guerra de Malvinas en materiales educativos". *Revista Universitaria de Historia Militar*. 12(25). <https://ruhm.es/index.php/RUHM/article/view/1005>
- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Chao, D. (2021). *¿Qué hacer con los héroes? Los veteranos de Malvinas como problema de Estado*. CABA: sb Editorial.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Remontajes del tiempo padecido. El ojo de la Historia*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Ehrmentraut, P. (2022). "Nosotras también estuvimos (2021) y el punto ciego de la masculinidad en guerra". *Diáloexto Digital* 11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8520534>
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón
- Garnik, C., Guembe, M. L., Agostini, V. y Flores, M. C. (2019). El regreso de los soldados de Malvinas: la historia de un ocultamiento. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos. Imágenes, memorias y sonidos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.76901>
- Garaño, S. (2017). No estábamos preparados para eso. Memorias de ex soldados conscriptos sobre su paso por el servicio militar obligatorio durante el Operativo Independencia (Tucumán, Argentina, 1975-1977). *Estudios sociales del noa*, (19). <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/esnoa/article/view/6145/5422>
- Guber, R. (2001) *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Guber, R. (2017). Una guerra implausible. Las ciencias sociales, las humanidades y el lado moralmente probo en los estudios de Malvinas. Programa Interuniversitario de Historia Política. Dossier: *La guerra y posguerra de Malvinas. Aproximaciones a un campo en construcción*. http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/malvinas_guber2.pdf
- Hirsch, M. (2008). The generation of postmemory. *Poetics Today*. 29(1), pp.103-128.

- Jelin, E. (2003). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge. Massachusetts: Harvard University Press.
- González, L., Baghino, D. y Muratori, M. (2023). *Mujeres en Malvinas: el reconocimiento como categoría analítica en tensión. Equidad de género y defensa: una política en marcha XI*. Buenos Aires: UNDEF Libros.
- Hamington, M. (2004) *Embodied Care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty, and Feminist Ethics*. Urbana: University of Illinois Press.
- Hoschild, A. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. California: University of California Press
- Lorenz, F. (2019). Nombrar la violencia: reflexiones en torno a un rumor de la posguerra de Malvinas. *Revista Heterotopías del Área de Estudios Críticos del Discurso de FFyH*. 2(4), <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/heterotopias/article/view/27413/28997>
- Mihai, M. (2022). *Political Memory and the Aesthetics of Care: The Art of Complicity and Resistance*. Stanford: Stanford University Press.
- Otero, M. E. (2020). Fantasmas del pasado, memorias del presente. Historia de vida de una aspirante naval durante la guerra de Malvinas (1982). En: Lacombe, E. (coord.) *Memorias ¿para qué? II Seminario Internacional Memorias Políticas en Perspectiva Latinoamericana*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. <https://www.enredando.org.ar/2021/04/02/el-olvido-selectivo/>
- Panero, A. (2014). *Mujeres Invisibles*. http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/Mujeres_Invisibles.pdf
- Perera, V. (2023). *Las Aspirantes* de Gretel Suárez (2018): Memorias subterráneas de Malvinas y una fuerza insumisa. *Historia Regional*. Sección Historia. <http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>
- Perera, V. y Gamarnik, C. (2024, septiembre). Más allá de la mentira: planes de comunicación social y acción psicológica durante la guerra de Malvinas. *Quinto Sol*. 28(3), <http://dx.doi.org/10.19137/qs.v28i3.8262>
- Reynoso, A. (2017) *Crónicas de un olvido. Mujeres enfermeras en la guerra de Malvinas*. Buenos Aires: Libris.

- Reynoso, A. (s.f) Estado Nacional – Ministerio de Defensa – Fuerza Aérea Argentina s/ Personal Militar y Civil de las FFAA y de Seguridad” - Cámara Federal de la Seguridad Social N° 2 - 06/05/2021
- Salerno, P. (2022). Memorias sobre mujeres en la Guerra de Malvinas: hacia un estado del discurso social (2014-2019). *Refracción*. (5). Obtenido el 5 de noviembre de 2022 de <https://revistarefraccion.com/wp-content/uploads/2021/12/2-n%C2%BA5-paula-salerno.pdf>
- Salerno, P. (2023) Ser o no ser veterana: disputas por la nominación en torno a la Guerra de Malvinas. *Revista Universitaria de Historia Militar*. 12(25). <https://ruhm.es/index.php/RUHM/article/view/1017>
- Strifezzo, F. (2022), Enfermeras de Malvinas: 40 años después pueden decir “Nosotras también estuvimos”. *Anales de la Educación Común*. 3(1-2). <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1559/2301>
- Stuart, A. (2020), Introduction: caring performance, performing care. En: (ed) Stuart, A. y Thompson, J. *Performing care. New perspectives on socially engaged performance*. Manchester: Manchester University Press.
- Suárez, G. (2022) Testimonio de Gretel Suárez. Directora de Las Aspirantes. *Cuarenta Naipes Revista de Cultura y Literatura* 4(6) [file:///Users/mariaveronicaperera/Downloads/6245-22382-1-SM%20\(9\).pdf](file:///Users/mariaveronicaperera/Downloads/6245-22382-1-SM%20(9).pdf)
- Thompson, J. (2020) Towards an aesthetics of care. En. (ed) Stuart Fisher, A. y Thompson, J. *Performing care. New perspectives on socially engaged performance*. Manchester: Manchester University Press

Leer Malvinas desde los bordes: Cruces entre la literatura para niños y jóvenes y el teatro.

Reading Malvinas from the edges: Crossroads between literature for children and young people and theater.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.14.25a

María Ayelén Bayerque

Universidad Nacional de Mar del Plata
(ARGENTINA)

CE: mabayerque@gmail.com

iD <https://orcid.org/0000-0003-4608-9250>

Ricardo Dubatti

Universidad Autónoma de Entre Ríos
(ARGENTINA)

CE: ricardo.dubatti@gmail.com

iD <https://orcid.org/0000-0002-0479-9636>

Recepción: 08/10/2024 Revisión: 30/10/2024 Aprobación: 28/11/2024

Resumen.

En el 2022 se cumplieron cuarenta años de la guerra de Malvinas, conflicto bélico que enfrentó a la Argentina con Gran Bretaña durante 74 días. Sin embargo, la presencia de las islas en ámbitos disímiles como el político, el económico, el social y el cultural de nuestro país atraviesa nuestra historia reciente y no tan reciente. En el mismo sentido, la emergencia de Malvinas en la literatura y las artes también antecede a la guerra, aunque encuentra a partir de ella nuevas configuraciones de sentido que vinculan a esta narrativa con la de la posdictadura. Estudiar tales textos implica atender de qué diferentes maneras Malvinas es construida y reconstruida durante la posguerra.

A cuarenta y dos años de la Guerra de Malvinas nos proponemos *leer Malvinas desde los bordes*. Para dicha tarea trazamos un primer acercamiento, de carácter comparativo, es decir, atento a fenómenos de convergencia pero también de divergencia, entre el teatro y la literatura destinadas a las infancias y juventudes en las que se narra o se pone en escena Malvinas. Para ello partiremos de una introducción en torno a Malvinas como hecho simbólico, para luego pasar a describir

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Ayelén y Dubatti, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Ayelén, M. y Dubatti, R. (2025). Leer Malvinas desde los bordes: Cruces entre la literatura para niños y jóvenes y el teatro. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 360-388.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.14.25a

brevemente las singularidades de cada caso. Finalmente, estableceremos una serie de conexiones entre ambos campos.

Palabras clave: Cartografía. Comparatismo. Cultura. Representación.

Abstract.

In 2022, forty years have passed since the Malvinas War, a military conflict that pitted Argentina against Great Britain for 74 days. However, the presence of the islands in dissimilar spheres such as the political, economic, social and cultural of our country runs through our recent and not so recent history. In the same sense, the emergence of Malvinas in literature and the arts also precedes the war, although it finds new configurations of meaning that link this narrative with that of the post-dictatorship. Studying such texts implies attending to the different ways Malvinas is built and rebuilt during the postwar period.

Forty-two years after the Malvinas War, we propose to read Malvinas from the edges. For this task we draw a first approach, of a comparative nature, that is, attentive to phenomena of convergence but also divergence, between theater and literature intended for childhood and youth in which Malvinas is narrated or staged. To do this, we will start with an introduction about the Malvinas as a symbolic fact, and then go on to briefly describe the singularities of each case. Finally, we will establish a series of connections between both fields.

Keywords: Mapping. Comparatism. Culture. Representation.

Trinchera

Comenzamos cavando como si
fuera nuestra propia tumba
Pero cuando el cielo escupía fuego
nos dábamos cuenta
que era un buen hogar
después de todo

Gustavo Caso Rosendi, *Soldados*

En el 2022 se cumplieron cuarenta años de la guerra de Malvinas, conflicto bélico que enfrentó a la Argentina con Gran Bretaña durante 74 días. Sin embargo, la presencia de las islas en ámbitos disímiles como el político, el económico, el social y el cultural de nuestro país atraviesa nuestra historia reciente y no tan reciente. En el mismo sentido, la emergencia de Malvinas en la literatura y las artes también antecede a la guerra, aunque encuentra a partir de ella nuevas configuraciones de sentido, muchas temáticas (Drucaroff, 2011) que

vinculan a esta narrativa con la de la posdictadura. Malvinas, entonces, no es un referente externo al campo literario argentino sino que se configura como un tema recurrente, un interrogante que regresa, que es simultáneamente productor y producto de cada uno de los textos en cuestión. Estudiar tales textos implica atender de qué diferentes maneras Malvinas es construida y reconstruida durante la posguerra.

En 2012, Elena Stapich y Mila Cañón escriben un artículo acerca de la literatura juvenil argentina en el que observan que el boom comercial que se produjo en la década de 1990 en este campo, en estrecha vinculación con la reforma educativa de la Ley Federal de Educación (1993), desarmó el repertorio de lecturas canónicas y abrió el espacio para la selección de textos en la escuela. Por ello asocian la literatura juvenil con un “género de borde” (Gerbaudo, 2021) en tanto incluye textos heterogéneos, pensables tanto para un lector joven como para uno adulto, y destacan la emergencia de un corpus de textos literarios específicos que ficcionaliza la historia reciente, la dictadura militar, las desapariciones, la apropiación de niños.¹

En íntima vinculación con esta idea de “borde”, Melo Arevalo (2023) explica que la crítica literaria latinoamericana destinada a las infancias y juventudes se encuentra en una posición “al margen” de aquella que se pone en circulación en inglés por cuestiones idiomáticas. Tanto nuestra literatura como nuestra crítica se encuentran, entonces, en un lugar periférico respecto al centro. Sumado a esto, el hecho de estudiar representaciones vinculadas a Malvinas en la literatura para niños y jóvenes nos sitúa también en un lugar históricamente marginal respecto al centro de los estudios literarios.

A pesar de las diferencias, algo similar puede decirse para el caso del teatro. Aunque cuenta con una historia propia, de indudable relevancia en el ámbito cultural argentino, es común hallar todavía hoy remanentes de una interpretación histórica que situaba al teatro en la periferia del campo literario. A lo largo de la posdictadura se produce un

¹ Las autoras mencionan textos como *La plaza del piolín* de Laura Devetach (2001), *El país de Juan* de María Teresa Andruetto (2010), *Mientras duermen las piedras* de María Cristina Ramos (2010) y *Perros de nadie* de Esteban Valentino (2008).

desplazamiento gradual tanto en la crítica teatral como en la investigación (cambio que se ha exacerbado en la última década), que traza una ampliación de las definiciones de texto dramático pero también de sus herramientas de análisis y de sus aportes al campo literario no-teatral (Dubatti, 2021).

Sin embargo, tal cambio no ha sido homogéneo. En términos académicos y editoriales, por ejemplo, el teatro no suele ser parte integral de los congresos literarios y las publicaciones de textos dramáticos y/o producciones teóricas se ven restringidas ante el prejuicio de que el teatro “no se vende” [sic]. El arte dramático ocupa así un lugar paradójal que reclama sopesar los contextos de estudio, en tanto puede ser central para ciertas prácticas pero periférico en otras. Como se verá, en el caso de las representaciones de la Guerra de Malvinas, el teatro también ha hablado (y aún lo hace) desde los bordes.

En el presente artículo nos proponemos, por lo tanto, *leer Malvinas desde los bordes*. Los bordes del campo literario en Argentina, pero también internacionalmente. Para dicha tarea trazaremos un primer acercamiento, de carácter comparativo, es decir, atento a fenómenos de convergencia pero también de divergencia, entre el teatro y la literatura destinadas a las infancias y juventudes en las que se narra o se pone en escena Malvinas. Para ello partiremos de una introducción en torno a Malvinas como hecho simbólico, para luego pasar a describir brevemente las singularidades de cada caso. Finalmente, estableceremos una serie de conexiones entre ambos campos.

Trazar el mapa: Malvinas como acontecimiento simbólico

En Argentina, el significante “Malvinas” reúne y condensa una diversidad de sentidos y de objetos de estudio posibles. Históricamente hizo referencia a ese archipiélago de islas denominadas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur, territorio invadido y usurpado en 1833 por parte del entonces Imperio Británico.

Como observan Pineau y Birgin (2022), ya en el siglo XIX se encuentran menciones a las islas en libros de texto, efemérides, temas a enseñar y debates en torno a la cartografía, especialmente en la escuela primaria y como parte de la formación ciudadana masiva que el

sistema pretendía instalar. Cabe recordar algunos hitos, como por ejemplo: los intercambios entre José Hernández, autor del *Martín Fierro*, y Augusto Laserre, publicados en el diario *El Río de la Plata* durante noviembre de 1869; la traducción al español y distribución gratuita de *Les Îles Malouines* de Paul Groussac en 1936, obra en la que el reconocido intelectual francés expone los fundamentos jurídicos, históricos y geográficos que avalan el reclamo argentino (escrita originalmente en francés, en 1910), impulsada por el legislador socialista Alfredo Palacios (Guber, 2012); en 1941, Malvinas ingresa como contenido curricular y se comienza a entonar la flamante Marcha de Obligado y Tieri; unos años después, durante los gobiernos peronistas, se instituyen normas para que la cartografía oficial no “lesionara la soberanía nacional” (Pineau y Birgin, 2022, p. 31) —lo que ocasiona la prohibición de muchas publicaciones que incumplieron el decreto— y el Ministerio de Educación instaura la Semana de las Islas Malvinas y de la Antártida Argentina, entre los días 10 y 16 de junio, con el propósito de que se realicen actividades alusivas.

Sin embargo, el uso que damos a la palabra “Malvinas” se transforma radicalmente el 2 de abril de 1982 con el inicio de la guerra que se desarrolla hasta el 14 de junio. Esos 74 días incluyen la recuperación de un territorio anhelado, la espera de la reacción británica, el inicio de combates que se libraron por tierra, mar y aire, la muerte, el frío y la rendición. Tal afirmación no pretende reducir un fenómeno de alta complejidad sino que busca remarcar algunas de las nociones que se incorporan a los imaginarios de Malvinas en esos días de 1982, entre el desembarco argentino, que dio un pasajero pero resonante respaldo social a la dictadura cívico-militar, y la derrota, que acelera el retorno de la democracia (Lorenz, 2014).

El significante “Malvinas” nos reclama entonces incorporar las referencias al debate por la soberanía de las islas y la importancia estratégica del territorio, así como también a la institución del reclamo de soberanía en tanto causa latinoamericana. A su vez, reclama tomar en consideración a la batalla propiamente dicha, pero también a sus ramificaciones, como los efectos de posguerra a nivel social y en los excombatientes como colectivo (Guber, 2012; Jaramillo, 2016). En tal sentido, como afirma Carlos Gamerro (2018), la silueta fácilmente

reconocible del archipiélago es una forma ahuecada que, eventualmente, podemos llenar: “Como las Malvinas en sí mismas no son nada, pueden significarlo todo” (p. 13). Así, Gamero asimila las islas a un mito o pasión argentina, motivo por el cual considera que resulta igual de fácil y estéril argumentar contra él.

Esto permite, como remarca Alejandro Grimson (2012), que alrededor de Malvinas convivan una multiplicidad de mitos que pueden resultar abiertamente contradictorios. Por su parte, Rosana Guber (2012) articula el territorio geográfico, la causa de la soberanía territorial y el conflicto bélico de 1982 para referirse a un “símbolo” Malvinas, “con el cual los argentinos sintetizaron diversos sentidos, a menudo opuestos, de su argentinidad” (p. 15). Ya sea que hablemos de símbolos, mitos e incluso condiciones de posibilidad de “lo argentino”, resulta claro que en torno a Malvinas se tejen significados que se vinculan a las disputas diplomáticas y territoriales, pero también a las políticas, sociales y culturales.

De un modo u otro, en los autores citados aparece implícita la noción de la Guerra de Malvinas como acontecimiento histórico (Badiou, 2015), es decir, como un suceso que reconfigura con su alto impacto el campo simbólico de la historia argentina reciente. Como se ha sugerido, ningún acontecimiento proviene de la nada sino que, por el contrario, se nutre activamente de imaginarios, afectos, concepciones, representaciones, olvidos, silencios y lagunas previas, que se redimensionan a la luz del conflicto de 1982. Sus efectos y consecuencias son los que podemos apreciar todavía hoy en día, en tanto el complejo entramado simbólico continúa activo de forma latente.

Nuestro interés en la literatura y el teatro responde entonces a la necesidad de seguir examinando las relaciones establecidas por el conflicto y desarrolladas durante la posguerra, pero desde prácticas culturales. Sin lugar a duda, toda guerra constituye un acontecimiento político, pero que moviliza una multiplicidad de sentidos de índole cultural (Keegan, 2021) y es en las producciones culturales que se despliegan las disputas de sentido de toda cultura (Lotman, 1999). Postulamos así que los estudios comparados, como el aquí propuesto, portan el potencial para relevar la complejidad de dichas disputas, no exentas de contradicciones y desafíos.

El teatro de la Guerra de Malvinas. Cuerpos y convivio.

Si bien la producción dramática en torno a la Guerra de Malvinas constituye una constante a lo largo de la posguerra y de la posdictadura (Dubatti, 2022), a partir de la década de 2010 experimenta dos instancias “explosivas” (Lotman, 1999), articuladas en torno a dos fechas simbólicas: el 2 de abril de 2012 y la misma fecha pero diez años después, en 2022.

En ambos momentos la temática de Malvinas se ve multiplicada no solo por una producción particular cuantiosa por parte de escritores y de teatristas sino también por su vínculo con actividades institucionales, como la realización de la décimo cuarta edición del concurso de dramaturgia del Instituto Nacional del Teatro (INT) en 2012; diez años después hallamos el concurso de dramaturgia sobre mujeres co-organizado por el Teatro Nacional Cervantes y la Universidad Nacional de Defensa, o los concursos Memoria Malvinas y Soberanía Malvinas del INT.

Al ser examinadas en su singularidad, ambas fechas simbólicas revelan que el teatro ha pensado a Malvinas en términos de diversidad poética, privilegiando la interpretación de los hechos históricos como puerta de entrada a la reflexión sobre el pasado reciente y el presente inmediato. Sin embargo, esto responde a un carácter de mediatización reducido, adelgazado, conectado a las especificidades del convivio teatral.

Jorge Dubatti (2020) observa que el teatro articula una matriz singular que remite a tres partes constantes, insoslayables: convivio, poiesis y territorialidad. Tales elementos se despliegan como el encuentro en tiempo real de por lo menos un actor y un espectador que, en un momento y un lugar definidos, producen sus respectivas poiesis en forma simultánea. Así, el teatro es un pacto social que se proyecta como zona de experiencia y de pensamiento (Rozik, 2014). En tal sentido, no deja de contar con un aspecto literario, pero este es proyectado hacia una potencial puesta en escena, a la que el texto puede oponer una mayor o menor resistencia. Focalicemos en ese aspecto del teatro, pero atendiendo sus tensiones.

En términos literarios, una definición desde la óptica del convivio implica una mediación adelgazada entre el actor y el espectador, que aproxima radicalmente el momento de la producción de la representación y su consumo, aunque no se produzca en el

momento de leer un texto dramático. Esto impone una diferencia significativa con otras formas textuales porque sugiere que la palabra escrita *va a estar* atravesada por al menos dos cuerpos (un actor y un espectador) y puestos en diálogo con toda una serie de lenguajes simultáneos adicionales que ayudan a articular, orientar y modificar el sentido profundo de la representación.

Cuando leemos un texto dramático sobre Malvinas, ¿cómo asumimos esa escena potencial? ¿Vemos recursos teatrales o una construcción realista? ¿Leemos las indicaciones escénicas o las atravesamos en diagonal o directamente las salteamos? Tales preguntas que todo texto dramático abre pero no cierra (ni siquiera a través de las didascalias, por exhaustivas que se presenten) invitan a pensar que en verdad la pregunta se dirige hacia los cuerpos en escena, cajas de resonancia de esas voces escritas, que se encuentran ante un espectador singular, específico, ideal (Eco, 1993).

Desde esta óptica es posible destacar que el teatro de la Guerra de Malvinas representa una perspectiva amplia, receptiva a una diversidad de poéticas teatrales. Al examinar el corpus (abierto, en constante reformulación) de textos dramáticos y espectáculos que componen al tema (Dubatti, 2022), es posible hallar un principio común paradójico: lo compartido es que no hay un modo único de construir, imaginar y repensar los acontecimientos de la guerra. Más aún, hallamos procedimientos diversos que reenvían al drama moderno, a la comedia musical, al teatro de títeres, al oratorio, al llamado nuevo teatro documental, al teatro para las infancias, al teatro sensorial, entre otros.

A pesar de esta multiplicidad, dos poéticas complementarias se perfilan como referentes ineludibles dentro del corpus: el realismo y el expresionismo. Ambas forman la base de una porción considerable de las micropoéticas teatrales examinadas (incluso a veces en combinación) y remiten a dos modos de vincularse con el referente histórico: el realismo articula una conexión por contigüidad entre los hechos del universo poético y aquellos de la historia, que se corresponden en un único régimen de experiencia y por lo tanto que lo que se muestra en escena establece una relación de hipotética objetividad; en contraste, el expresionismo afirma una óptica mediada a través de la subjetividad de una figura interna a

la micropoética (un personaje) o externa a la misma (el autor), colocando a los hechos históricos y su interpretación crítica como parte de *una* mirada sobre el mundo, una entre muchas otras posibles.

Tales modos de leer la guerra típicamente cargan posicionamientos éticos que proyectan o bien una cierta distancia con los hechos (a través de la imposición de una subjetividad mediadora) o bien su supresión total (si la realidad es objetiva, contarla es revelarla). Ambas ponen a resguardo a la figura de los autores, en tanto traen dos modos de justificar sus elecciones: si algo es visto a través de un personaje dado, su subjetividad habilita la conjetura de que sea *su* lectura individual; si la realidad es objetiva, no hay responsabilidad del autor, en tanto este se limita a reconstruir algo que debería ser socialmente sobrentendido. A su vez, el expresionismo de mundo, cuando recae sobre el autor, toma un camino similar al del realismo, pero basado en una objetividad subjetiva, es decir, en una figura de autoridad (como hace Griselda Gambaro en *Del sol naciente*, 1983/1984).

Tales rasgos (la coincidencia en la no coincidencia y la recurrencia de poéticas que leen a la historia desde una óptica hipotéticamente objetiva o subjetiva) sugieren entonces la articulación de formas de producir representaciones o apropiaciones (Chartier, 1992, 1996) de carácter específico, teatral, que permiten comprender cómo se generan modos de pensar la Guerra de Malvinas pero también modos de relacionarse con ella. En esto es clave que haya dos elementos sobre los cuáles se parte para pensar el carácter real de la experiencia de la guerra (que, como toda experiencia, en el fondo es intransferible): las vivencias de los soldados, que son exploradas desde diversos ángulos y nociones; y la soberanía argentina por el archipiélago del sur, que no suele ser examinada críticamente en las obras, privilegiando o bien una mirada sobre la guerra como ente abstracto, siempre catastrófica, o sobre la Junta Militar argentina como figura monstruosa y desesperada.

Si bien el teatro de la Guerra de Malvinas no está dirigido, en principio, a un grupo demográfico o a un rango etario particular, las infancias y las juventudes constituyen una referencia ineludible en tanto imagen o *topic*, es decir, como inferencia abductiva que acota y orienta el sentido de una pieza (Eco, 1993). A causa de la referencia señalada en torno a la

experiencia de los soldados (que suele cifrarse en las vivencias de los soldados conscriptos del Ejército Argentino) los soldados son muchas veces asumidos metafóricamente como niños o jóvenes y sus historias son colocadas como referencia clave para la articulación de las interpretaciones semánticas en las piezas teatrales.

Así ocurre por ejemplo a través de la imagen del joven como soldado no preparado. Piezas como *Isla flotante* (2014),² de Patricio Abadi, exploran la noción de que los jóvenes civiles que eran convocados a la guerra no contaban con el entrenamiento completo, pero que tampoco contaban con una mentalidad bélica que resonara con los valores de la tradición militar argentina. A lo largo del texto de Abadi, la postura del hijo con relación a lo que está ocurriendo es sumamente ambigua. Sin embargo, el armado del bolso y el hecho de ir a jugar un partido de fútbol con los amigos lanzan de forma metonímica preguntas inquietantes, es decir, movilizadoras: ¿sabe el joven lo que significa la guerra? ¿Realmente puede saber? ¿Uno lo hubiera sabido? La obra crea una tensión deliberada que choca con los saberes del espectador, que puede sospechar pero que, en el fondo, no puede conocer el destino de ese joven.

Algo similar pasa en *El león y nosotros* (2004), de Alejandro Flynn. A través de tres historias que se cruzan en el cuerpo de un único intérprete, el espectador se halla ante tres tiempos históricos: la segunda Invasión Inglesa (1807), la huelga de hambre de Bobby Sands (1981) y las cartas que escribe un soldado argentino llamado Ramón Luna (1982). A lo largo de los monólogos de Luna, se hace explícito que el joven se encuentra a mitad de camino entre la comprensión del alcance real de lo que pasa, pero también a mitad de camino del Mundial de Fútbol Masculino de España 1982. Nuevamente, la ambigüedad reclama una toma de postura y redirige las preguntas hacia el espectador: ¿El joven es ingenuo o halló un modo posible de sobrellevar las malas condiciones de subsistencia que señala en sus cartas? ¿Podría ser ambos? ¿Qué habría hecho uno mismo en ese contexto?

² Debido a la diversidad de textos literarios y teatrales que se citan en el presente artículo, hemos optado por incorporar en las referencias bibliográficas únicamente aquellos que son citados de manera textual en el cuerpo de texto.

A través de *La guerra del Gallo* (2014), adaptación que Juan Guinot realiza sobre su propia novela homónima, el espectador conoce a Masi, adolescente que se auto-declara como veterano de la Guerra de Malvinas, pero que no pudo estar en el conflicto porque no tenía edad suficiente. Su plan es simple: tener revancha de la guerra tomando por la fuerza el peñón de Gibraltar, acción que piensa generar (casi) completamente solo. En el caso de este no-veterano, los traumas bélicos se construyen como cruce entre la inocencia del juego y la inestabilidad psiquiátrica. La obsesión del adolescente por las islas, ¿es suya o es una herencia social? ¿Dónde empieza la inocencia y dónde el desvarío? Y finalmente, ¿acaso toda guerra no ocurre a mitad de camino entre la locura y la ingenuidad?

Resuenan así los conflictos intergeneracionales y podemos observar cómo la figura del joven suele verse contrastada o complementada a través de la combinación con otros topics, como aquél del padre como figura de autoridad. En *Retaguardia* (1985), de Horacio del Prado, la acción no gira en torno al joven que ha ido a la guerra sino sobre su progenitor, que no sabe sobrellevar la ausencia. La imagen del joven como soldado no formado se muestra no solo en la voz de esta suerte de espectro que aparece a lo largo de la pieza en sueños y visiones (recursos expresionistas) sino también en la de su padre mismo, quien lo ha enviado con orgullo (por lo menos en principio) a combatir. Las tensiones entre las generaciones de padres e hijos se proyectan así a través de concepciones radicalmente opuestas en torno a cómo hay que vivir (esto se acentúa a través del topic del joven músico; el hijo quiere tener el pelo largo, pero su padre, en su enojo, afirma que eso es de “maricón”).

En *Nos arrancaría de este lugar para siempre* (2012), Diego Faturos reescribe la novela ejemplar “La española inglesa” de Cervantes y sitúa la atención sobre una joven pareja que se ve desgarrada por el conflicto bélico del Atlántico Sur. Las dudas del muchacho y su auto-reconocimiento como actor no preparado para la guerra chocan con un padre que obliga a su hijo a ir al combate para asimilar los valores de la patria y, de paso, “hacerse hombre”. Dicha postura de imposición es rechazada por la madre y parcialmente por la novia (quien se ve traicionada por su buena voluntad y su deseo de apoyar a su novio). Finalmente,

es la madre quien narra y sostiene la memoria trágica de la pareja perdida por los sufrimientos de una guerra que ellos no eligen.

Otros miembros familiares también han servido para explorar estas problemáticas. En *74 días de otoño* (2017), de Laura Garaglia, se interroga Malvinas desde las voces de mujeres que reflexionan sobre la guerra; allí se incluyen las cartas de la hermana de un soldado. Desde su óptica se aprecia la recurrencia de una mirada ingenua, que trata de reconstruir y de contextualizar el momento en el cual una guerra acontece. En sintonía con esto, *(No) Estamos ganando* (2020), de Éstel Gómez, articula una lectura similar pero que recurre a diversos lenguajes escénicos para narrar el paso de la niñez como inocencia a la adultez como trauma de la posguerra. Así, lo que en comienzo es una convivencia marcada por el juego se transforma progresivamente en una vida de cuidado al joven veterano, quien se halla cada vez más cerrado sobre sí mismo. Mientras el joven sigue con la guerra en su cuerpo, la hermana lucha contra la necesidad de entender, que no siempre es fácil ni satisfactoria.

En el caso de las novias de la guerra, *Rosa en las islas* (2024), de Lucila Garay, imagina la historia de una joven que decide, con ayuda de sus amigas, hacerse pasar por soldado voluntario para ir a buscar a su novio a las islas. Lo que inicia siendo una fantasía o un juego deviene en un plan concreto que las jóvenes logran llevar a cabo. De manera inesperada, las muchachas, que tan conscientemente despreciaban la guerra al comienzo de la obra, terminan deseando ir al combate, apoyan a su amiga soldado y se entusiasman ante la aventura que representa ir hasta las islas e intervenir (aunque sea para traer, uno a uno, a los soldados). El regreso del frente trae el re-reconocimiento de los horrores de la vida extraordinaria de la guerra, pero se proyecta también hacia las incertidumbres de la vida ordinaria o cotidiana.

En contraste, en *Carne de Juguete* (2015), de Gustavo Guirado, aparece una novia algo diferente, en particular por las diferencias que se trazan con el espectro del Hijo. Su novio fue a la guerra y murió al pisar una mina explosiva por accidente mientras que ella pudo continuar y ahora tiene una familia (en desintegración). La clave cómica de la pieza

radica así en las corporalidades exageradas de la Madre y del Hijo, en especial porque este último quedó atrapado en un estado que revela a un joven interesado en el sexo, en la música y en una vida despreocupada, concentrada en el cuerpo como medio para vincularse al mundo (noción que se complementa con la de La madre, que asocia el cuerpo a la muerte). A su vez, el ritual para exhumar los restos de un antiguo juguete complementa estos códigos con la idea de una niñez perdida.

Los niños aparecen de forma muy esporádica en el teatro de la guerra y su presencia responde típicamente a un doble rasgo. Por un lado, como inocencia de un tiempo presente en la niñez, como en *Laureles* (1983), de Mónica Greco y José Luis de las Heras. En la breve escena que aparece el amigo de la infancia del protagonista se juega y se remite a una época que se asume externa a las obligaciones del mundo adulto. Sin embargo, tal tiempo tiene sentido para la batalla: al discutir las reglas del juego, los niños recalcan imaginarios que forman su visión de la guerra: se suceden así referencias culturales explícitas (por ejemplo a la serie *Combat!*), pero también a reglas implícitas de dichos imaginarios (como la absoluta imposibilidad de que San Martín batallase usando una ametralladora). El juego, en apariencia inocente, desliza el carácter presuntamente *anticuado* de las guerras de independencia ante las *modernas* guerras recientes, vistas en el cine o en la televisión.

Por otra parte, algunas obras recurren a una inocencia que se reconoce como perdida o directamente devastada por el signo negativo de la guerra y sus contextos. Tal enfoque podemos hallar en *Los padres* (2014), de Luigi Serradori, o en *Lesa* (2023), de Paula Echalecu, donde los horrores de la violencia dictatorial se solapan con los de Malvinas. Ambos textos giran en torno a mujeres que buscan hacer justicia frente a hombres monstruosos que las han violado y que las han dejado embarazadas. Serradori coloca a la niña en escena y la hace manifestar una conciencia plena que evidencia lo irreversible de lo acontecido. En contraste, Echalecu solo la menciona, pero traza un íntimo nexo entre origen e identidad, en particular por la resonancia que se produce con los niños apropiados durante la dictadura cívico-militar.

Al igual que la literatura de infancias y jóvenes, el teatro construye destinatarios específicos, aunque no los incluya en el nombre de su disciplina. De forma sugestiva,

hallamos por lo menos dos grandes perfiles. Por un lado, un espectador que está interesado en la temática pero que no es especialista en los hechos históricos de la guerra y del archipiélago. Se trata de un espectador que desea saber más pero que quizás experimenta el síndrome de la memoria-campo-minado (Dubatti, 2024) y por lo tanto teme pisar en aquellos lugares que asume como volátiles o sensibles. Es posible así trabajar con licencias poéticas, con imágenes o afectos poco comunes, sin que el público se enoje ante las decisiones del teatrista.

El segundo tipo de espectador sí es especialista, pero desde otra óptica. Se trata del excombatiente o veterano de la Guerra, en especial de los conscriptos, aquellos soldados civiles que se encontraban bajo bandera durante el conflicto bélico. Una parte considerable de la producción teatral de Malvinas apunta de manera explícita a que las piezas puedan ser concebidas como un homenaje o un reconocimiento para aquellos que estuvieron en las islas, en tanto, como ya se sugirió, muchas veces se parte de los testimonios o de los conocimientos sobre la experiencia de los conscriptos como garantía de que esos sucesos históricos son reales.

La presencia del espectador excombatiente sugiere entonces un aspecto memorialista complementario, que toma como punto de inicio la experiencia de los cuerpos de la guerra y los proyecta a los cuerpos de los actores para que a su vez resuenen en los cuerpos de los espectadores. Tal retroalimentación sugiere entonces que lo narrado escénicamente nunca ha sido producido con malas intenciones, sino como una búsqueda de comprender mejor los sucesos de la historia reciente y su impacto en la sociedad argentina (volveremos sobre esto en el último apartado del artículo).

Vemos así que, a través de las piezas teatrales que componen el corpus estudiado, la Guerra de Malvinas es frecuentemente imaginada como un acontecimiento desbordado, asimétrico y a-jerárquico. Se trata de un fenómeno desbordado en tanto explora territorialidades y afectos por fuera del frente de batalla: como se ha visto, diversos textos dramáticos atienden las experiencias de familiares, amigos, novias, con vivencias que se vinculan de un modo u otro con la primera línea, pero que la exceden. Tal desborde puede

proyectarse a su vez hacia un eje temporal, que invita a reflexionar en torno a los procesos que ocurren en el marco de una posguerra que registra una sucesión temporal de la guerra (lo que ocurre después de la guerra) pero también causal (lo que ocurre como resultado de la misma).

El carácter asimétrico responde a la idea de que la Guerra de Malvinas es una confrontación que no presenta dos bandos parejos, equivalentes o espejables, sino que revela fuerzas profundamente disímiles. La asimetría reenvía de este modo a las limitaciones logísticas de la guerra, no anticipadas por la Junta Militar al planear el Operativo Rosario del 2 de abril de 1982, y que se conectan con otros topics, como aquellos del clima hostil de las islas o del soldado como indigente (Dubatti, 2022).³ Esto se refleja a su vez en otro recurso consistente dentro del corpus: el enemigo ausente. En muchos de los textos dramáticos, el ejército británico no entra a la escena o queda relegado a muy pequeñas intervenciones, situación que refuerza la noción de que el enemigo ataca, es decir, posee un rol activo que contrasta con la espera de los soldados argentinos, y se rige por otras reglas de operación.

Por su parte, la ausencia del enemigo reenvía a una a-jerarquización del combate, que también actúa en dos planos. Un primer plano consiste en la relación con los superiores argentinos. Si el ejército británico no siempre pisa la escena, sí lo hacen cada tanto algunos cuadros de las tropas argentinas. Estos aparecen como enemigo interno que condensa abusos y actitudes eminentemente negativas, fuertemente basadas en las jerarquías, y que sintetizan los horrores de la guerra. Tal noción se aprecia en algunas de las obras comentadas, pero aparece también en *Trasumanto* (2004), de Juan Pablo Santilli, *Trinchera* (2017), de Gustavo Gotbeter, o *Humo de guerra* (2017), de Daniel Sasovsky. Esta última contrasta en términos prácticamente metafísicos las formas de un soldado y de su superior que se hallan en una suerte de purgatorio.

Un segundo plano remite a los vínculos entre soldados argentinos rasos, que desarrollan un fuerte lazo de fraternidad. Así, ante los horrores de la guerra, muchos

³ En su versión del *Martín Fierro* (2006), Julián Howard diseña la imagen de los indigentes inspirado en los soldados conscriptos de la Guerra de Malvinas, como explicitada en diversas entrevistas.

soldados se vuelven pares o amigos, en nítida oposición a las jerarquías de los superiores, pero también sobre la base del carácter potencialmente igualador de la guerra: la muerte. Numerosas piezas traen esta clase de relaciones, casos tan disímiles como *El corazón en Madryn* (1985), de Carlos “Tata” Herrera, *¡Arriba, Hermano!* (1992), de Omar Aita, o *Islas de la memoria* (2011), de Julio Cardoso. Desde este ángulo se cuestiona la idea de la guerra como campo limitado únicamente al dolor y se introducen matices, ya sea en términos de aprendizaje, de compañerismo o incluso de amor, a la manera de *Trinchera, un amor gay en Malvinas* (2023), de Keko Barrios.

A través de estas cuestiones, el teatro plantea una perspectiva que busca pensar la Guerra de Malvinas como un sistema complejo de relaciones, no sólo simbólicas sino también sociales y culturales. El teatro opta por hablar de este modo sobre aquellos procesos históricos que todavía se presentan como interrogantes y que plantean un desafío para la comprensión de los hechos recientes.

Malvinas en la literatura para niños, niñas y jóvenes. Un itinerario en expansión

La literatura para las infancias y juventudes presenta una serie de particularidades suscitadas a causa de su destinatario doble, ya que, si bien los libros son concebidos para un lector niño/niña/adolescente, en la mayoría de los casos, quienes escriben, publican y eligen son adultos: escritores, familias y/o los docentes. Aunque la literatura es siempre objeto de mediaciones editoriales, entre autores, textos y lectores, estas relaciones adquieren particulares matices en el caso de la literatura para niños y jóvenes, donde además la escuela pasa a ocupar un lugar central. Para leer allí, se seleccionan ciertos libros a partir de criterios individuales del docente, pero también en función de aquello que sugiere el Estado —que realiza prescripciones para las escuelas a través de los currículums e instaaura políticas de lectura, fomenta encuentros como ferias del libro, sostiene la compra y distribución de libros e, incluso, puede constituirse como editor— y de lo que las editoriales publican y promueven.

Este universo de mediaciones múltiples entre autor y lector constituye un campo (Bourdieu, 1971, 1990, 1995; Barei, 1993) que se caracteriza, entonces, por un complejo

sistema de relaciones que componen el contexto y por una serie de fuerzas que internamente están en tensión, se atraen y se repelen (Bustamante, 2018). Otro agente que interviene es la academia, como espacio de formación de escritores, docentes, editores y especialistas, y mediante la crítica literaria que los investigadores realizan acerca de los objetos de lectura. Para completar este mapa, vale mencionar otras instituciones, por ejemplo, las asociaciones como la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY), con filiales en todo el mundo, tales como ALIJA (Asociación de Literatura Infantil y Juvenil de la Argentina).⁴

Este campo históricamente ha estado expuesto a intrusiones (Díaz, 1988), valores que se anteponen al valor literario (Andruetto, 2013) y a un tutelaje pedagógico (Carranza, 2007), propio del control adulto y que genera un modelo de lector. Por todo esto, podemos establecer que en la literatura para las infancias y juventudes se plantea una relación asimétrica (Carranza, 2007) entre los productores y los destinatarios, una desigual condición de saber y poder difícil de ser superada, en tanto los adultos solo podemos tener representaciones acerca de los chicos y chicas.

Chartier (1992; 1996) explica que la cultura está conformada por conjuntos de representaciones y prácticas a través de las cuales los individuos construyen sentidos y se autofiguran a partir de determinadas convenciones y necesidades sociales. Chartier recupera los aportes de Louis Marin y define la representación como efecto de una imagen que hace presente lo ausente y, además, se autorepresenta, exhibe su propia presencia y, de esta manera, se conforma al otro como aquel sujeto que mira. La literatura y las artes en general son textualidades que propician la observación de los cambios en las representaciones a lo largo del tiempo, no sólo en los textos propiamente dichos sino en los modos en que estos han sido leídos por tales o cuales lectores.

⁴ En este artículo solo nos detenemos en algunas cuestiones relevantes del campo para nuestro objeto. Sin embargo, en Argentina, existen valiosos aportes que abordan en profundidad la literatura para niños y jóvenes (Bustamante, 2018; Cañón, 2021; Couso, 2022; García, 2021; Labeur, 2019).

Al igual que en el teatro, la aparición de Malvinas como tema central en la literatura para niños y jóvenes adquiere una relevancia especial en los aniversarios número treinta y cuarenta de la guerra.⁵ Especialistas argentinas han demostrado que hechos sociales traumáticos como la crisis del 2001 produjeron en la literatura para niños y jóvenes una novedad: la inclusión de nuevas representaciones de infancias vinculadas a contextos vulnerables (Cañón y Stapich, 2012; Stapich, 2016).⁶ En este sentido, nos preguntamos, entonces, qué aporta la emergencia de Malvinas en textos destinados a las infancias y juventudes, así como también algunas preguntas más puntuales: ¿de qué modos se lee (Ludmer, 2015) la guerra?, ¿qué tipo de personajes se construyen en estos relatos?, ¿cómo se articulan esas identidades?

En principio, vale decir que, a un poco más de cuarenta años del conflicto, tanto las editoriales como diferentes actores vinculados al Estado (el Ministerio de Educación, programas de fomento de la lectura y/o de la memoria) han puesto en circulación un corpus nutrido y variado de textos literarios que nos permiten construir un itinerario de lectura (Cañón, 2017). En ellos pueden rastrearse cuestiones diversas: el trasfondo histórico del 82 o de la posguerra, la construcción a nivel textual del espacio donde suceden los hechos, personajes soldados que lidian con la batalla o excombatientes que sufren las secuelas del conflicto en su vida y sus cuerpos.

Más allá de las diferencias, una constante es la presencia de personajes jóvenes y, en menor medida, niños. Es lo que sucede en dos cuentos que dan inicio, por su fecha de publicación, a este itinerario: "No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja" (2001), de Esteban Valentino, publicado en una antología, y "La marca del ganado" (2003), de Pablo

⁵ Existen antecedentes como el pionero *Cuentos argentinos con las Malvinas para jóvenes* de Susana Gesumaría y Aarón Cupit editado por Plus Ultra en 1984 y, la nouvelle destinada a un público juvenil, *El desierto* (1992) de Marcelo Eckhardt. En 2009, en un contexto político, social y cultural permeable a los discursos de la memoria, el libro se reedita por Quipu y forma parte del Operativo Nacional de Entrega de Libros, por lo que llega a las escuelas públicas argentinas de manera masiva.

⁶ "Crisis del 2001" refiere al período anterior y posterior a diciembre de ese año, momento en el que renunció el presidente Fernando de la Rúa, en el marco de un proceso de profunda "crisis económica, devastación cultural y frustración social como culminación de una etapa dominada por el neoliberalismo" (Jaramillo, 2016, p. 447).

de Santis, en un material distribuido por el Plan Nacional de Lectura.⁷ Estas primeras ediciones del nuevo milenio son pioneras en dos sentidos. Por un lado, desde el mercado editorial, configuran un interés en abordar Malvinas en publicaciones tanto para las editoriales de circulación comercial como para el Ministerio de Educación. Esta operación se repetirá a posteriori. Por otro lado, en cuanto a las formas de narrar Malvinas, detengámonos un momento en los textos.

En “No dejes...” el relato alterna dos temporalidades: el pasado, cuando el protagonista Emilio Careaga, de quince años, asiste a una fiesta en su pueblo natal; y mayo de 1982, cuando se encuentra refugiado en una trinchera en la llanura de Goose Green, en Malvinas. Del pasado adolescente se cuentan las sensaciones de Emilio al ver por primera vez a una joven, Mercedes, y cómo sus compañeros de curso intentan uno tras otro sacarla a bailar infructuosamente; hasta que él se anima a acercarse y le regala un clavel, conversan brevemente y es ella quien lo invita a la pista.

La atmósfera de estas escenas, interrumpidas por aquellas en las cuales el personaje está en suelo malvinense, es festiva, de encuentro con amigos, de esperanza en un amor por venir; mientras que la trinchera semidestruida es el espacio donde convive con compañeros heridos y también algunos cuerpos inertes. Valentino recurre a un narrador que acompaña al personaje de Emilio, que nos muestra a los lectores cómo la guerra corroe su identidad, la llena de esquilas, y de este modo, pone en palabras un sujeto que se cuestiona. Vemos aquí un punto de contacto, por ejemplo, con el protagonista de *Nos arrancaría de este lugar para*

⁷ Esteban Valentino publica por primera vez el cuento en 2001 en una antología llamada *Nuevos Cuentos Argentinos. Antología Para Gente Joven* de Sudamericana. A partir del año siguiente se incluye en *Un desierto lleno de gente* en la colección La pluma de gato/Juvenil de la misma editorial. Luego ha sido reeditado en múltiples ocasiones y formatos. Por otro lado, “La marca del ganado” es editado por el Ministerio, el programa “Apoyo al último año del Nivel Secundario para articulación con el Nivel Superior” y el diario *La Nación*. La antología se titula “Libros ilustrados”, ya que cuenta con las ilustraciones de Omar Francia e incluye también cuentos de Elvio Gandolfo, Juan Sasturain, Adolfo Pérez Zelaschi. El cuento de De Santis vuelve a publicarse en muchas ocasiones a posteriori (Bayerque, 2023). Esto adquiere particular interés si recordamos dos características propias del campo de la literatura destinada a las infancias y juventudes: la tendencia a canonizar más a los autores que a las obras (Andruetto, 2013) y la reedición como fenómeno editorial. Es habitual que ciertos textos literarios de algunos autores vuelvan al mercado en diferentes soportes con el paso tiempo, incluso por otras editoriales, cambiando los paratextos, las ilustraciones, etc.

siempre. Emilio se cuestiona su preparación para esa realidad en la que lo rodea el ruido de las bombas y se presiente el fin de la guerra.

En contraste, en “La marca del ganado” el narrador es ambivalente. Si bien desde el comienzo emerge la primera persona testigo y, a medida que avanza la trama, cobra cada vez más protagonismo, por largos fragmentos el foco está puesto en acciones realizadas por otros. Por momentos predomina la tercera persona, ya que el narrador se presenta como el dueño de un bar heredado de su padre, en el pequeño pueblo donde transcurren los hechos. Ese espacio le da al personaje la posibilidad de una mirada especular, panorámica, desde la cual presenta lo que acontece en la historia.

Malvinas es, en principio, un anclaje temporal de una trama policial que pareciera no tener mucho que ver con la guerra. En este sentido, el título hace referencia a un enigma: la matanza en serie de reses en los campos que rodean el pueblo. La mutilación aparece ocasionando que los habitantes del lugar vean su vida tranquila alterada por la aparición de vacas con la cabeza casi seccionada y tiras de su cuero arrancadas en diferentes puntos de manera caótica y precisa. El “rebaño fantasmal” (De Santis, 2022, p. 3) crea una atmósfera ominosa que atraviesa a los personajes y se extiende al relato.

De Santis dispone de la mitad del cuento para una trama policial aparentemente sin salida, mientras que en resto del relato, el narrador devela el misterio a partir de encontrar al criminal *in situ*: el veterinario del pueblo, Vidal, bisturí en mano en el medio de la noche. Al hijo de Vidal le “tocó” ir a la guerra debido a que se encontraba realizando el servicio militar obligatorio. Esta labor de carácter involuntaria se asemeja a la del joven oficial que le acerca a Vidal la noticia de su fallecimiento con una carta. Tampoco elige realizar esa tarea, sino que sigue órdenes. Ambos se encuentran bajo la tutela de la Armada. Los jóvenes del cuento de De Santis tienen una responsabilidad civil que los vuelve dependientes no de sus padres, sino de sus superiores dentro del verticalismo imperante en la Marina, no obstante lo cual, en el continente se transforman en menores, como puede verse tanto en la figura del joven oficial como en el hijo de Vidal que hasta carece de nombre propio.

Estos dos relatos poseen en común la presencia de personajes jóvenes, conscriptos, y también modulaciones que se reiteran en el itinerario de lectura a posteriori: la experiencia del conscripto y/o del soldado, puesta en primer plano o la de sus familiares y personas del entorno. Una vez más advertimos un punto de contacto con una de las obras abordadas en el apartado anterior. Como en *Retaguardia*, encontramos un padre que no puede soportar la ausencia, aunque en el caso de “La marca del ganado” ese dolor se transforma en otra cosa. Enfrentado a la tragedia, el veterinario descubre que el mundo es maligno y, a la vez que no puede dejar de curar animales, por lo que decide mutilarlos como un mensaje. La guerra trastoca la vida de Vidal de forma fáctica: implica un cambio de perspectiva, una nueva forma de ver el mundo.

El impacto de la guerra en *los que se quedan* también lo podemos observar en *Nadar de pie* (2010), de Sandra Comino.⁸ Aquí se narra la historia de Mavi, apócope de Malvina, una adolescente cuyo papá muere en la guerra y a quien nunca llega a conocer. Diferentes voces llevan adelante la historia, entre las que se destacan dos: la de Mavi, la protagonista adolescente, voz a la que tenemos acceso mediante una larga carta que le escribe a su padre, Nardo, muerto en la guerra; y un narrador omnisciente que domina tanto el pasado como el presente de enunciación. Otros discursos se yuxtaponen al del narrador y Mavi: los comunicados oficiales que se dan durante la guerra y los titulares de los diarios, documentos reales que Comino guardó en 1982 sin saber muy bien por qué y si les asignaría algún destino en el futuro (Comino, 2016).⁹

Si bien el papá de Mavi muere en Malvinas, su cuerpo nunca se llega a encontrar porque era aviador, pero un hallazgo periodístico pone en marcha la ilusión de poder cerrar

⁸ Un fragmento de la novela de Comino se reedita en el Plan Nacional de Lectura del Ministerio de Educación de la Nación en el 2012, junto a los cuentos de Valentino, De Santis y uno de Mempo Giardinelli, “Tito nunca más”, en un formato de colección bajo el nombre de Leer, conocer, crecer (Bayerque, 2023).

⁹ En un epílogo escrito para la edición de Editorial Comunicarte, Comino (2016) explica a sus lectores que si bien la historia entre Nardo y Gabriela es ficción, la guerra no lo fue. Y que en 1982 y sin saber por qué guardó los periódicos de todos los días que duró el conflicto bélico. En esta nueva publicación, la importancia de la fuente documental está dada no solo por lo que leemos en la novela sino también a partir de la palabra de la propia autora. Luego, en 2021, se integra en la colección Leer abre mundos (2021) del Plan Nacional de Lecturas, por lo que fue enviada a las escuelas públicas.

algunas heridas. Las relaciones familiares y el fortalecimiento de los vínculos a partir de una experiencia traumática están puestos en primer plano. Mavi es una adolescente de la década de los 90 que intenta completar una identidad ya coartada desde su nombre, ya que Mavi es una mutilación de “Malvina”. El personaje busca tejer vínculos con un pasado anterior a su existencia, único lazo con su papá. Por momentos, el personaje parece encontrarse más cerca de la adultez que de la niñez, a pesar de tener dieciséis años. Adopta un rol contenedor de los adultos de su entorno, visiblemente heridos por todo lo que rodea el tema Malvinas e inclusive juzga su forma de actuar, sus “descuidos” de juventud. A su vez, la búsqueda de su identidad y qué siente ella ante la ausencia filial, son cuestiones que se ven obliteradas. Pero también tenemos acceso a una juventud que se cuenta en pasado, la mirada de su tío Jorge, excombatiente que perdió una pierna en las islas, y de la experiencia de Mavi, pero como testigo conmovido por ese relato. Malvinas no se lee desde la subjetividad adolescente, o no solamente, sino desde un caleidoscopio que incluye también la voz que vivió una experiencia y, a diferencia de otros, sobrevivió para contarla.

Aunque a menudo ocupa un lugar menor en las lecturas literarias escolares en relación con la narrativa, la poesía también forma parte de la propuesta estatal. En 2009, el Programa Educación y Memoria edita, junto al Plan Nacional de Lectura, *Soldados*, de Gustavo Caso Rosendi, un excombatiente, por lo que dialoga con una de las modulaciones que advertimos en el itinerario de lectura. Los poemas de este libro se encuentran atravesados por la experiencia de la guerra. Aparecen personajes como soldados con nombre propio como Vojkovic y también gurkas e ingleses. El espacio ocupa un lugar importante en muchos poemas por la dificultad para habitarlo, por lo que la trinchera se convierte en un refugio impensado, como leemos en el epígrafe que se encuentra al inicio de este trabajo. Las identidades de los soldados que encontramos aquí también se encuentran hackeadas por la experiencia de la guerra. Al respecto leemos en un poema llamado “En el camarote del Canberra”: “Se miró al espejo/ y supo que ya no era/ y supo que nunca/ se marcharía del todo/ de esas dos islas rojas/ como mordida de vampiro” (Caso, 2009, p. 89).

Por último, nos detenemos en una *nouvelle* de Verónica García Ontiveros (2022), *La lista*, editada por Estrada. Este texto presenta algunas similitudes a nivel genérico con *Nadar de pie*, ya que se yuxtaponen en ella gran cantidad de discursos: un narrador en 1ª persona, otro en 3ª, capítulos que son puro diálogo, cartas. Por otro lado, aquí también hay una niña, llamada Andrea, que narra parte de su historia, por lo que la guerra se entremezcla con cuestiones propias de la infancia. El hilo de contacto entre los capítulos es Malvinas y la lista de cosas de donaciones que se pedían en el 82 para los soldados. Bufandas, mantas, crema Nivea y manteca de cacao son algunos de los ítems básicos para la supervivencia de aquellos que estaban en las islas. Sin embargo, a lo largo del relato se revela como lo más importante de la lista termina siendo una carta escrita por Andrea, a un soldado, Martín, por el abrigo simbólico que representa.

El género epistolar constituye uno de los recursos más recurrentes a la hora de narrar Malvinas. Su impacto se extiende no solo a una multiplicidad de textos dramáticos y espectáculos (desde *Silencio ficticio*, del veterano Andrés Fernández Cabral, o *Andrés y las palomas de tinta*, de Alberto Drago, hasta *Reencuentro en Malvinas*, de Yésica Droz o las ya mencionadas piezas de Flynn y Garaglia), pero que también es fundamental en cuentos y novelas destinados a niños y jóvenes. Tal persistencia de lo epistolar sin dudas excede las decisiones que un autor toma para organizar la narración, ya que son fundamentales en la memoria de Malvinas y, en este sentido, aportan verosimilitud.

Sin embargo, las cartas constituyen también un vehículo privilegiado para la indagación en torno a las impresiones subjetivas de los soldados como protagonistas de la guerra y de sus familias. Si toda carta es la exteriorización escrita de una expresión interior, el género epistolar deviene en un medio óptimo para la transmisión de aquello que es más íntimo y personal. A su vez, las cartas subrayan y dimensionan las distancias geográficas y temporales (es decir, la lejanía en el espacio, la tardanza en las respuestas) pero también aquellos materiales (dónde y cómo se escribe, con qué materiales, en qué condiciones). Por último, el género epistolar abre un espacio para la prosopopeya, darles la voz a los caídos, y así documentar su paso como testigos de la experiencia máxima de la guerra, pero también

recordar sus vivencias y su inexorable ausencia. Como síntesis de todos estos rasgos, y siendo indudablemente una de las epístolas más conocidas de la guerra, cabe mencionar la carta que el maestro y soldado voluntario Julio Rubén Cao escribió a sus alumnos mientras estaba peleando en Malvinas, texto que debía ser compartido con ellos en caso de que Cao muriera en la batalla. Pese a haber caído en junio de 1982, su cuerpo pudo ser oficialmente identificado en el cementerio argentino de Puerto Darwin recién en 2018. A pesar de ello, su carta tuvo una fuerte circulación pública, haciendo eco de su voz silenciada.¹⁰

Hemos compartido sólo algunos textos que forman parte de este extenso y heterogéneo itinerario. Como se ha mencionado en la introducción al presente artículo, la pregnancia de las temáticas históricas en el campo fue señalada por Cañón y Stapich justamente en el 2012, a treinta años de la guerra, y se refleja hoy en la cantidad y la diversidad de poéticas que forman parte de los corpus de la literatura para infancias y jóvenes (Bayerque, 2022; 2023), pero también del teatro (Dubatti, 2022, 2024). Por su parte, Patricia Bustamante (2018), al analizar textos literarios juveniles que “ficcionalizan la historia” (p. 58), nos invita a preguntarnos por los modelos historiográficos que subyacen a esa literatura y por el lector ideal de los mismos. En sintonía con esto podemos ampliar la perspectiva al pensar las imágenes que se ponen en juego y sus implicancias, cómo se historiza la ficción y cómo se imaginó y se imagina hoy la Guerra de Malvinas.

Si volvemos a las preguntas iniciales que nos hicimos en este apartado, podemos articular algunas respuestas. Por un lado, este recorrido incorpora, a la literatura para niños y jóvenes, infancias y adolescencias cuyas subjetividades se ven atravesadas por la guerra y la posguerra. Jóvenes conscriptos en la trinchera, hijos de quienes partieron a las islas, desconocidos que terminan vinculados a soldados por una carta. Estas nuevas representaciones son novedosas en el campo y tienden un puente también con aquello que observamos en el teatro. Por otra parte, podemos establecer que el interés en Malvinas

¹⁰ En el 2012 el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación recupera la carta para promover su lectura en las aulas. Puede encontrarse la carta y las sugerencias en <https://www.educ.ar/recursos/111187/carta-de-julio-cao-maestro-y-soldado>

como productor y producto de sentidos es transversal: tanto el Estado como las editoriales, actores fundamentales del campo, se han ocupado de alimentar este itinerario de lecturas. También se evidencia que la diversidad genérica es una característica del corpus. A las novelas *nouvelles*, cuentos, poemas podríamos sumar, incluso, otras textualidades que no hemos abordado en esta oportunidad como libros álbum o ilustrados.¹¹ Se conforma así un variado mapa textual que se enriquece con el cruce de otras cartografías culturales.

Un mapa de bordes difusos

En este trabajo proponemos el trazado de un primer acercamiento que incluye algunos puntos en común entre el teatro y la literatura para las infancias y juventudes. Como explicamos al inicio, se trata de una lectura proyectada desde los bordes, no solo de los estudios literarios sino también de aquellas textualidades más familiares con relación al canon de Malvinas, como *Los pichiciegos* (1983), de Rodolfo Fogwill, o *Las islas* (1998), de Carlos Gamerro.

La literatura y las artes, en tanto prácticas diversas que dialogan con contextos y cotextos específicos, actúan como campo de batalla ideal para interrogarse sobre las disputas culturales de un período dado. Esto no es menor a la hora de problematizar un suceso que signa la postdictadura argentina como la Guerra de Malvinas. En este sentido, pensar desde los bordes o los márgenes invita a observar desplazamientos y fluctuaciones que ocurren en el campo cultural argentino de los últimos cuarenta y dos años, pero en clave *de errancia*. Es decir, asumiendo que se trata de un territorio que se transita espacialmente y que asume diferentes ópticas de acuerdo de dónde miremos.

A su vez, en sintonía con lo dicho, el teatro y la literatura, como prácticas que se sitúan en los bordes, desafían tanto las lecturas cerradas como las lagunas que muchas veces se intentan imponer en las interpretaciones históricas. Allí radica el potencial “no solemne” de las artes. Si bien se parte de un suceso histórico real, las artes no tienen la obligación,

¹¹ Nos referimos a publicaciones como el álbum *Como una guerra* (2012, Del eclipse) de Andrés Sobico y Paula Adamo y el libro ilustrado *El niño zorro y el niño cormorán* (2018, Eduvim) de Octavio Pintos e Inés Fraschina.

necesariamente, de representar de manera fáctica y/o “seria” eso que se cuenta (Kohan, 1999). Por el contrario, se imponen desvíos, magnificaciones, focalizaciones, sinécdoques, fragmentaciones, etc., que implican la aplicación de los acervos culturales pero también de la imaginación como medio productivo, no solo para mantener la memoria sino para seguir generando modos de pensar desde y sobre Malvinas.

Por otra parte, en tanto representaciones, los objetos estudiados se colocan en el lugar de algo más, con lo que resuenan por simpatía o similitud, pero que nunca se confunde con la cosa real. Las artes se distancian así de la historia y de su pretensión de objetividad (discutida en las últimas décadas, pero que siempre regresa en la práctica) para adentrarse, de manera deliberada, consciente, en los pliegues de la memoria y en el entramado del símbolo “Malvinas” (Guber, 2012), activando imágenes, concepciones, dudas, miedos, confusiones, lagunas, afectos, que conviven en el tiempo presente de la posguerra.

El mapa que hemos recorrido en este trabajo demuestra que existen retóricas comunes en, al menos, dos sentidos. Por un lado, acerca de los personajes. La insistencia en representar jóvenes y niños involucrados en la guerra o la posguerra, sean soldados propiamente dichos, los que se quedaron en continente o familiares. También el entorno familiar es protagonista y recibe las esquirlas que el conflicto genera. Por otro lado, los modos de contar estas historias, incluso aunque desde géneros discursivos diversos, presentan elementos en común. La yuxtaposición de narradores o voces, de fragmentos de otros discursos, de temporalidades genera un efecto particular que invita a interrogarse más que a clausurar sentido.

En sintonía con esto, desde recorridos diferentes, tanto la literatura de infancias y jóvenes como el teatro apuntan a proponer memorias entendidas como ejercicio o trabajo. Si bien en principio estas podrán haber comenzado siendo más bien unívocas, es decir, proponiendo la direccionalización de qué se recuerda, cómo y desde qué lugar, hoy privilegian una apertura que propone reflexionar sobre los hechos históricos desde un ángulo multiplicador. Como se señaló, las efemérides del 2 de abril de 2012 y de 2022 señalan dos estallidos en términos de multiplicación de las memorias.

Producir cartografías de las disciplinas artísticas (y no artísticas) en torno a Malvinas y su multitud de sentidos posibles invita entonces a reflexionar en torno a un mapa que cruce y combine una diversidad de territorios que conviven (aunque no siempre de forma armoniosa) en el tiempo presente. De esta manera, podemos comprender mejor cómo es pensado e imaginado Malvinas. Se trata de mapas que cuentan con bordes difusos, en tanto son esquemas parciales pero que remiten a algo vivo, que está en constante movimiento y alteración (Lotman, 1999), que ofrece una perspectiva más rica mientras más podemos explorar.

Referencias

- Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Badiou, A. (2015). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Barei, S. (1993). La gran esponja: el campo cultural. En *Espacios populares en la cultura*. Córdoba: Fac. de Filosofía y Humanidades. U.N.C.
- Bayerque, M. A. (2022). "Hacemos memoria" de "nuestras Malvinas". Modos de leer Malvinas en propuestas editoriales para las infancias y los jóvenes a 40 años de la guerra. *Diablotexto Digital*. (11) pp. 64–87. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.11.24216>
- Bayerque, M.A. (2023). Modos de leer Malvinas: Operaciones de apropiación de la literatura en el Plan Nacional de Lectura (2006-2012). Mar del Plata: Facultad de Humanidades. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/1250>
- Bourdieu, P. (1971). *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructuras del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bustamante, P. (octubre, 2018). Por una literatura juvenil que (se) (nos) permita seguir creciendo. *Kapichuá. Sobre literatura infantil y juvenil*. (1) pp. 49-62.
- Cañón, M. y Stapich, E. (2012). Sobre atajos y caminos largos: la literatura juvenil. *Revista El toldo de Astier*. (4). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5146/pr.5146.pdf
- Cañón, M. (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Buenos Aires: Aique.

- Cañón, M. (2021). Entre décadas. La reorganización y consolidación del campo de la Literatura argentina para niños (1983-2001). Mar del Plata: Facultad de Humanidades.
<http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/909>
- Carranza, M. (marzo, 2007). Algunas ideas sobre la elección de textos literarios. *Revista Imaginaria*. (202). <https://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.html>
- Caso, G. (2009). *Soldados*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
<https://www.educ.ar/recursos/158213/soldados-de-gustavo-caso-rosendi>
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Comino, S. (2016). *Nadar de pie*. Córdoba: Comunicarte.
- Couso, L. (2022). La literatura en pugna. Operaciones de la crítica en el campo de la literatura argentina para niños (1959-1976). Mar del Plata: Facultad de Humanidades.
<http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/969>
- De Santis, P. (2022). *La marca del ganado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
<https://www.educ.ar/recursos/156477/la-marca-del-ganado-de-pablo-de-santis>
- Díaz, M. A. (1988). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé.
- Dubatti, J. (2020). *Teatro y territorialidad. Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubatti J. (2021). Las literaturas (así, en plural) del acontecimiento teatral. *CoReLA*, (4), pp. 37-45.
<http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/confabulaciones/article/view/417>
- Dubatti, R. (2022). *Nadar en diagonal. Representaciones de la Guerra de Malvinas y sus consecuencias socioculturales en el teatro argentino (1982-2007)*. Buenos Aires: Eudeba.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Gammero, C. (2018). *Shakespeare en Malvinas*. Rada Tilly: Espacio Hudson.
- Gerbaudo, A. (2021). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Grimson, A. (2012). *Mitomanías argentinas: Cómo hablamos de nosotros mismos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Guber, R. (2012). *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Buenos Aires: FCE.
- Jaramillo, A. (2016). *Atlas histórico de América Latina y el Caribe: aportes para la descolonización pedagógica y cultural: tomo 2*. Remedios de Escalada: Universidad Nacional de Lanús.
- Keegan, J. (2021). *Historia de la guerra*. Buenos Aires: Turner Noema.
- Kohan, M. (1999). El fin de una épica. *Punto de Vista*. (64). 6-11. <https://ahira.com.ar/wp-content/uploads/2018/07/pdv64.pdf>
- Labeur, P. (2019). *Dar para leer. El problema de la selección de textos en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Unipe.
- Lorenz, F. (2014). *Todo lo que necesitás saber sobre Malvinas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lotman, Y. (1999). *Cultura y explosión. Lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Melo, A. P. (2023). Niños insoportables: infancias, literaturas y prácticas al margen. *Caderno Emilia*, (9). 28-39. <https://emilia.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Caderno-Emilia-9.pdf>
- Pineau, P. y Birgin, A. (2022). La *Cuestión Malvinas* en la historia de las aulas argentinas: intensidades, presencias y des-presencias. *Anuario de Historia de la Educación*. 23(1). 28-48. <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/4>
- Rozik, E. (2014). *Las raíces del teatro. Repensando el ritual y otras prácticas de origen*. Buenos Aires: Colihue.
- Stapich, E. (junio, 2016). Representaciones de infancia y literatura para niños. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. 1(2) 81-93. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1646/1673>

De Malvinas a Cromañón. Notas de la narrativa sobre Malvinas para leer Cromañón.

From Malvinas to Cromañón. Notes from the narrative about Malvinas to read Cromañón.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.15.25a

Laura Codaro

Universidad Nacional de Mar del Plata
(ARGENTINA)

CE: lauritacodaro@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2456-0550>

Recepción: 09/10/2024 **Revisión:** 16/10/2024 **Aprobación:** 28/11/2024

Resumen.

El incendio ocurrido la noche del 30 de diciembre de 2004 durante un recital de rock desarrollado en un local popularmente conocido como “Cromañón” (ubicado en el barrio de Balvanera, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina) dio lugar a un amplio conjunto de relatos y representaciones presentes en la cultura argentina. El siguiente trabajo se propone recorrer la narrativa vinculada a la masacre a través de la producción literaria sobre Malvinas, considerando los rasgos de los textos de este acontecimiento traumático de la dictadura cívico-militar que tuvo una gran presencia en las representaciones culturales de los siguientes cuarenta años de democracia, y sobre todo de las herramientas teóricas y conceptuales para abordar dicho corpus. Para esto, en primer término se presentan las obras literarias sobre Cromañón; en segunda instancia se propone dar cuenta de cómo es posible leer estos textos a través de Malvinas (entonces, se explican los lazos entre ambos acontecimientos, se revisan los principales estudios teóricos y críticos sobre la narrativa malvinera, se muestran los puntos de contacto entre estos análisis, etc.); finalmente, se arriba a distintas conclusiones sobre estas lecturas conjuntas que abren nuevas interrogantes.

Palabras clave: Cromañón. Malvinas. Literatura. Narrativa.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Codaro, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Codaro, L. (2025). De Malvinas a Cromañón. Notas de la narrativa sobre Malvinas para leer Cromañón. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 389-414.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.15.25a

Abstract.

The fire that occurred on the night of December 30, 2004, during a rock concert held at a venue popularly known as “Cromañón” (in the Balvanera neighborhood, Autonomous City of Buenos Aires, Argentina) gave rise to a wide range of stories and representations present in Argentine culture. This article wants to explore the narrative of the massacre through the literary production about the Malvinas, considering the features of the texts of this traumatic event of the civil-military dictatorship that had a great presence in the cultural representations of the following forty years of democracy, and above all the theoretical and conceptual tools to address said corpus. For this, the literary works about Cro-Magnon are presented first; In the second instance, it is proposed to explain how it is possible to read these texts through Malvinas (then, the links between both events are explained, the main theoretical and critical studies on the Malvinas narrative are reviewed, the points of contact between these are shown. analysis, etc.); Finally, different conclusions are reached on these joint readings that open new questions.

Keywords: Cromañón. Malvinas. Literatura. Narrative.

Introducción

El incendio ocurrido la noche del 30 de diciembre de 2004 durante un recital de rock desarrollado en un local popularmente conocido como “Cromañón” (ubicado en el barrio de Balvanera en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina), que dejó 194 víctimas fatales y centenares de heridos, dio lugar a un amplio conjunto de relatos y representaciones presentes en la cultura argentina. En lo que concierne a la literatura, desde 2005 a la actualidad se han publicado, en prosa y en verso, distintos textos que podrían analizarse a la luz de los estudios teóricos y críticos sobre la literatura testimonial argentina y los modos de narrar el horror en la posdictadura (Nofal, 2009; Basile, 2020, 2019; Daona, 2011). En este sentido, emergen distintos términos como testimonio, memoria, autoficción, posmemoria, entre otros. Además, parece conveniente considerar la Nueva Narrativa Argentina (Drucaroff, 2011), las literaturas postautónomas (Ludmer, 2008), la literatura post 2001 y las formas de leer y publicar en el nuevo milenio (Saítta, 2014; Ledesma, 2018).

En esta búsqueda de herramientas teóricas y conceptuales para abordar el corpus literario sobre Cromañón, emergen distintos trabajos que hacen referencia a las obras que evocan a la última dictadura cívico-militar y, en menor medida, material que revisa los rasgos

de la producción de la post dictadura y puede vincularse con acontecimientos traumáticos ocurridos en democracia y con procesos y fenómenos sociales y económicos que marcaron este período. En este sentido, por algunos puntos de contacto entre Malvinas y Cromañón, resulta relevante retomar los análisis en torno a la literatura sobre Malvinas, ya que se presenta como un acontecimiento traumático bisagra que tuvo una gran presencia en las representaciones culturales de los siguientes cuarenta años de democracia. ¿Qué aspectos permiten revisar conjuntamente la literatura de Malvinas y de Cromañón? ¿Qué características de los relatos sobre Malvinas aparecen en los textos literarios sobre Cromañón? ¿En qué medida las periodizaciones, las categorías teóricas, las hipótesis de lectura y otros análisis de la crítica en torno a la narrativa de Malvinas son necesarias para leer Cromañón? Estos y otros interrogantes se configuran como disparadores para observar, en este trabajo, la literatura de Cromañón desde Malvinas. Para ello, en un primer momento se presentan las obras literarias sobre la masacre y se describe el corpus a considerar en clave comparativa; en segunda instancia, se explican los lazos entre ambos acontecimientos, se recorren los principales estudios teóricos y críticos sobre la literatura de Malvinas de cuyos análisis es posible tomar herramientas y lecturas son indispensables para pensar los textos sobre Cromañón. Así, se arriban a distintas conclusiones que lejos de clausurar el tema nos plantean nuevos interrogantes.

Un acercamiento a la narrativa sobre Cromañón

El incendio ocurrido la noche del 30 de diciembre de 2004 dio lugar a un gran conjunto de producciones artísticas y culturales, algunas emergieron tempranamente y otras fueron surgiendo a lo largo de los años. Indudablemente los aniversarios y distintas fechas significativas propician la realización y la publicación de nuevos materiales ya que acarrear prácticas sociales que se instalan como rituales (que son marcas que pueden ser objeto de disputas y conflictos) e invitan a recordar y conmemorar de distintas maneras (Jelín, 2004). En este caso en particular, es posible encontrar un conjunto heterogéneo de textos sobre Cromañón que se fueron publicando a partir del acontecimiento y que son abordados y

analizados en el marco de una investigación mayor.¹ No obstante, aquí resulta necesario periodizar, describir y contextualizar estas publicaciones cuyas lecturas se nutren de la bibliografía teórica y de la literatura sobre Malvinas.

Para comenzar, cuando se propone hablar de las narrativas de Cromañón se hace referencia a un corpus amplio y variado de textos escritos entre 2004 y 2024, es decir, se consideran las publicaciones en prosa que vieron la luz hasta la actualidad, cuando se cumple el vigésimo aniversario de la masacre.² Por una parte, se incluyen libros de no ficción: de un primer período se encuentra *Generación Cromañón. Lecciones de resistencia, solidaridad y rocanrol*, publicado tempranamente por el colectivo Lavaca.org en 2005; *Cromañón. La tragedia contada por 19 sobrevivientes* de Ezequiel Ratti y Franca Tosato (2006), editado por Planeta en 2006; *Pensar Cromañón. Debates a la orilla de la muerte joven: rock, política y derechos humanos*, compilado por Diego Ronzengardt en 2008 (Ronzengardt, 2008); de un segundo momento, *Cromañón. La República del dolor y la impunidad. Corrupción, rock y 194 muertos* del periodista Hugo Martín, editado en 2014 y *Voces, Tiempo, Verdad*, escrito por la organización No Nos Cuenten Cromañón y el periodista Bruno Larocca en 2023 (Larocca, 2023). Por otro lado, aparecen los relatos sobre Cromañón, cuentos y novelas, en cuyo foco está puesta esta parte de la investigación: “Anteúltima cita” de Elsa Drucaroff, que forma parte del volumen *Los días que vivimos en peligro. Dieciséis escritores argentinos narran los hechos que conmovieron al país (1982-2008)* de 2009; la novela *Los puntos ciegos de Emilia* de Cristina Feijóo de 2011; *Luces calientes* de Walter Lezcano (2018), publicado en 2018; *El día que apagaron la luz* de Camila Fabbri (2019), *Yo, adolescente* de Zabo (2019), publicados en 2019 y *En zapatillas* de Mónica Jurjevic de 2023. Cabe mencionar que hay dos producciones cinematográficas que guardan un estrecho vínculo con dos de las últimas obras

¹ La tesis en curso que se está desarrollando en el marco del Doctorado en Letras (FaHCE-UNLP) se consagra a las publicaciones y a la literatura sobre Cromañón.

² Se decide excluir, por un lado, la poesía por tratarse de textos con otras características y porque además, se encuentran dispersos en distintos espacios y publicaciones; y por otro lado, las producciones académicas sobre el tema, que son, en realidad, el resultado de profundas investigaciones sobre distintos aspectos de Cromañón a partir de diversos materiales. Tanto los poemas como estos proyectos son tenidos en cuenta y considerados aunque no forman parte del corpus a analizar.

enunciadas, ya que surgen a partir de estas dos novelas: *Clara se pierde en el bosque* de 2023, dirigida y guionada por Camila Fabbri, y *Yo, adolescente*, dirigida por Lucas Santa Ana y estrenada en 2020.

Dada esta heterogeneidad de materiales, aquí se plantea una periodización posible que permita dar cuenta de las características de cada momento y de cada texto. En el período 2004-2014, es decir, en los primeros diez años a partir del incendio, por un lado, hay publicaciones en las que prima la voz del testigo, hay un “yo” que necesita contar y expresarse, son generalmente sobrevivientes que emprenden una búsqueda y hablan de Cromañón en distintos espacios (se ubican aquí *Generación Cromañón. Lecciones de resistencia, solidaridad y rocanrol*; *Cromañón. La tragedia contada por 19 sobrevivientes*; *Pensar Cromañón. Debates a la orilla de la muerte joven: rock, política y derechos humanos*, sin embargo, posee rasgos de ambos períodos). Por otro lado, en la literatura aparecen historias protagonizadas por los padres de Cromañón, son adultos con un recorrido en la militancia de los setenta cuyos hijos, interpelados e interesados por el rock barrial de los 2000, asistieron a Cromañón (“Anteúltima cita” y *Los puntos ciegos de Emilia* corresponden a este momento).³ En cambio, en el período 2015-2024 que, por cierto, no está clausurado, hay textos en los que el testimonio de los sobrevivientes y familiares no ocupa el lugar principal y no se presentan como historias individuales sino que emergen otras voces como las de distintos músicos, referentes del movimiento de Derechos Humanos, el dueño del local, entre otros discursos que dialogan con investigaciones y reflexiones que se fueron desarrollando a lo largo de los años (se incluyen *Cromañón. La República del dolor y la impunidad. Corrupción, rock y 194 muertos y Voces, Tiempo, Verdad*). La literatura, por su parte, se distingue por presentar protagonistas jóvenes que dan cuenta de la Generación

³ Existen distintas denominaciones para nombrar a las pequeñas bandas de rock del momento que surgieron en CABA y sobre todo el Gran Buenos Aires, el conurbano bonaerense. Aquí se usa indistintamente “rock barrial”, “rock chabón”, “rock under” aunque sus orígenes sean diversos y puedan denotar, en algunos puntos, disimilitudes. Para conocer con mayor detenimiento las características de estos grupos cfr. Semán, P. y Vila, P. (1999). “Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal”. En D. Filmus. *Los 90. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina en fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba.

Cromañón, de los espacios de socialización de los 2000, de sus intereses, sus preocupaciones, sus sentimientos, por ello, aparece de distintas maneras la figura del sobreviviente pero sobre todo personajes que transitaron esa época (*El día que apagaron la luz, Yo, adolescente y En zapatillas* están en este grupo).

Ahora bien, con respecto a los primeros textos evocados, se trata de trabajos escritos mayoritariamente por sobrevivientes, familiares de víctimas fatales y otros allegados, en algunos casos agrupados en organizaciones y colectivos, y cuentan con la participación de escritores, periodistas y otras personalidades que son autores, coautores o tienen a cargo un capítulo, dependiendo del libro. Algunas publicaciones intentan dar cuenta de lo que sucedió (y le sucedió a cada uno) la noche del incendio, pero también de costumbres y rituales propias del rock barrial y de los shows de Callejeros y otros grupos musicales. Asimismo, estas voces hablan también del post Cromañón, hay publicaciones que se centran en relatos individuales, es decir, se trata sobre todo de testimonios bajo el género entrevista, fragmentos breves ordenados cronológicamente, narraciones sobre la historia de una o varias personas; en cambio, otras contienen, además, una perspectiva reflexiva y analítica que trata de entender y explicar distintos aspectos de Cromañón como el estado del inmueble antes del incendio, la situación de los espacios de socialización de los jóvenes, la responsabilidad política, el juicio, etc.

Para tratar de caracterizar y trazar puntos de contacto entre estas publicaciones, puede afirmarse que allí la construcción del “acontecimiento” se forja a partir de la prensa, pero esto representa el punto de partida ya que luego se da lugar a las voces que los periódicos callan, ignoran, desmenuzan. Estos relatos de sobrevivientes, familiares y amigos de fallecidos en el incendio, jóvenes cercanos al “rock chabón” de los 2000, entre otros, son centrales en la configuración de las memorias de Cromañón en estos textos de lucha y resistencia. En efecto, el periodismo ocupa un rol central en estos libros, que se evidencia en la inclusión de fragmentos de diversos periódicos (titulares, partes de artículos, fotografías, etc.) y en la presencia permanente de los periodistas, que son testigos e investigadores de Cromañón. En cuanto a las voces que emergen, es posible observar un corrimiento de la

memoria individual a la memoria colectiva, que, al menos parcialmente, responde no solo al reconocimiento de la Generación Cromañón por parte de distintos sectores sino a la construcción de organizaciones y colectivos que forman parte del movimiento y se movilizan de distintas maneras y por diferentes motivos a lo largo del tiempo.⁴⁻⁵

En lo que concierne particularmente a la literatura, que busca ser abordada aquí en clave comparativa/contrastiva en relación con las producciones de Malvinas, puede afirmarse que hay un estrecho vínculo entre la literatura sobre Cromañón y los medios de comunicación, visible en los géneros discursivos utilizados, en el cruce con otros lenguajes y en el papel transcendental de la noticia en las tramas, que se fundamenta, en gran medida, por los lazos entre los escritores y el periodismo y por las implicancias de la temprana y significativa construcción del “acontecimiento” en la prensa. Esto explica, por ejemplo, que los personajes se enteren de lo que estaba sucediendo en el incendio a través de las noticias televisivas, que los titulares de los diarios y el lenguaje periodístico se cuelen en las tramas para dar cuenta de lo sucedido, que algunos fragmentos de los textos adopten ciertas características de la crónica periodística o bien que el testimonio de distintas personas brindado a los autores –como se explicita hacia el final de algunos de los textos- sea fundamental para la construcción de las obras.

Asimismo, la literatura sobre Cromañón conserva distintas características de la escritura testimonial argentina en torno a la última dictadura cívico-militar, que permiten trazar una periodización y pensar en una tercera generación de la posdictadura. En efecto, si bien en ciertas tramas aparecen las memorias de la militancia de los setenta y la identidad de los desaparecidos, las voces de Cromañón corresponden a una tercera generación, posterior a los hijos. En este sentido, estos personajes jóvenes que frecuentaban los

⁴ Este término surge de la publicación temprana que realizó el colectivo Lavaca en octubre de 2005 en la que se reflexiona en torno a distintos aspectos relevantes para pensar y analizar Cromañón, como el contexto histórico, el público, la juventud de los 2000, el rock barrial, etc. El mismo se titula *Generación Cromañón. Lecciones de resistencia, solidaridad y rocanrol*. No obstante, hay una multiplicidad de trabajos posteriores que hacen referencia a este concepto o esta idea.

⁵ Para ahondar en la conformación, la dinámica y las demandas del movimiento cfr. Zenobi, Diego (2014). *Familia, política y emociones. Las víctimas de Cromañón entre el movimiento y el Estado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Antropofagia. y otros trabajos del antropólogo.

espectáculos formaban parte de las tribus del rock barrial y fueron víctimas del incendio, puede pensarse que generacionalmente son “hijos” de los soldados de Malvinas ya que un poco más de dos décadas separan a ambos acontecimientos. A grandes rasgos, esto puede verse en personajes como los padres de Lautaro, en “Anteúltima cita” de Drucaroff y los de Toño de *Los puntos ciegos de Emilia*, puesto que en ambos casos se explicita la participación de los progenitores de los jóvenes que asistieron a Cromañón la noche del incendio —y formaban parte de esa tribu del rock *under* de principios de los 2000- en la vida política de los setenta; o bien implícitamente en otros libros en los que los docentes, los padres de amigos y otros adultos se reconocen parte de esa generación, como *En zapatillas*, *Yo, adolescente* y *El día que apagaron la luz*. Si bien en estas ficciones no hay alusiones a Malvinas, las víctimas de Cromañón aparecerían como hijas de esa misma generación puesto que sus padres, sus tíos, sus maestros, sus médicos, como aparecen en estas historias, vieron y vivieron la dictadura y la guerra.

Volviendo a una posible periodización, un primer grupo está conformado por relatos en los que Cromañón se configura como un acontecimiento multigeneracional ya que los personajes principales son adultos/padres y las víctimas de Cromañón son hijos/adolescentes; mientras que un segundo grupo otorga un rol protagónico a la juventud (conjunto de amigos, compañeros, tribus, etc.), quienes viven y cuentan Cromañón. Es interesante subrayar que las tramas de la primera parte giran en torno a los problemas y las preocupaciones del mundo adulto: la relación conflictiva entre los padres de Lauti en “Anteúltima cita”, que se cruza con la organización familiar, la crianza dividida pero compartida y las cuestiones laborales; en *Los puntos ciegos de Emilia*, puede marcarse el vínculo entre los papás de Toño, la infidelidad, la historia familiar de Emilia y las situaciones traumáticas que atravesó Octavio al trabajar en un hospital y atender víctimas de Cromañón. Luego parece haber un quiebre, un salto que coloca a los jóvenes en el centro, tal como se observa en las historias del segundo grupo de textos que hablan de lo que ellos vieron y vivieron: en *Luces calientes* están, en una primera parte, las voces de distintos jóvenes que hacen y escuchan música, cuentan la tragedia y la pérdida de Alejandra y, en una segunda

parte, los cuadernos de rehabilitación que son escritos a pedido de la psicóloga; en *Yo, adolescente* aparecen los relatos de la adolescencia del “yo” y sus amigos transitada en los 2000 –en realidad, se abre camino con el recital de la banda Árbol la misma noche que tocó Callejeros su último show en Cromañón-, en un libro que luego es película pero que surge de un blog; *El día que apagaron la luz* agrupa distintos textos, en su mayoría son las historias de jóvenes que, como amigos, familiares, compañeros o víctimas directas vivieron Cromañón; finalmente, *En zapatillas* presenta intercaladamente los relatos de Martín, sobreviviente y novio de Mariana que falleció en el incendio, y Helena, la profesora de Literatura, allí se muestran las costumbres, los intereses y los sentimientos de esos adolescentes, a partir y más allá de la historia evocada. Como analiza Paula Isacovich (2009), la juventud está en el centro de Cromañón, no solo como la figura de la víctima sino también en la movilización, en los reclamos, en las formas de organizarse y, sin dudas, en esta literatura que surge un tiempo después. Asimismo, este último conjunto de textos se inscribe en la literatura post 2001 y comparte los rasgos de las literaturas postautónomas. Para ilustrar esto, pueden observarse algunas características de *Yo, adolescente* que migran desde el formato blog, toca la mediación 2.0 y plantea constantes cruces con la música (la organización en “tracks”, la invitación a ir escuchando canciones que acompañan la lectura, la división de dos partes o lados invertidamente colocados, un “yo” jovial y cercano que le habla a un “tú”, entre otras). Este fuerte vínculo con la música también aparece en “*En zapatillas*”, cuyos epígrafes son fragmentos de canciones y hacia el final hay un código QR para que el lector pueda escuchar esa lista y, a su vez, le da título a *El día que apagaron la luz*. Estas dos obras presentan una organización fragmentaria que podría dar cierta autonomía a los apartados que se conforman por las historias y/o las voces de distintas personas. No obstante, en el caso de *Luces calientes*, en ese intento por volver y resignificar el realismo que proponen distintos textos contemporáneos, la fragmentariedad se da de otro modo dado que en la primera parte se hallan intercaladas las voces en crudo y en la segunda, los cuadernos muestran el proceso de reflexión, creación y escritura del “yo”.

Otro aspecto destacable de algunas de estas publicaciones tiene que ver con que, de algún modo, se dirigen a un público joven y/o se presentan como literatura juvenil. Así, en el caso de *Yo, adolescente* y de *En zapatillas* ya están pensados y diseñados desde el punto de vista editorial a lectores jóvenes (el primero, catalogado como “narrativa juvenil” por la editorial Planeta y el segundo, es parte de Sudamericana Joven). Además, resulta interesante plantear que las novelas de Zabo y de Fabbri -autores que también incursionan otros espacios como el cine, las redes sociales, el periodismo- son producciones escritas por quienes fueron adolescentes en los años 2000, la época evocada en sus libros, y que actualmente comparten con los jóvenes de ese momento y de hoy, sus pensamientos, sus ideas, su literatura.

Notas de la narrativa sobre Malvinas para leer Cromañón

Como se ha mencionado, si bien la bibliografía vinculada a la literatura testimonial y los estudios que abordan las narraciones contemporáneas post 2001 resultan relevantes para leer las producciones sobre Cromañón, la comparación y la lectura ligada a otros acontecimientos traumáticos puede abrir interesantes líneas de análisis. Aquí se propone tomar la Guerra de Malvinas ya que se presenta como un acontecimiento traumático bisagra que tuvo una gran presencia en las representaciones culturales de los siguientes cuarenta años de democracia. En ambos casos, marcaron hitos en la historia argentina, ambos se anclan, de alguna manera, en procesos históricos y políticos que ayudan a entender y explicar lo sucedido: la última dictadura militar y el colapso del neoliberalismo de los noventa que devino en la crisis de 2001, respectivamente. Se trata de acontecimientos en los que las principales víctimas del Estado –en el primer caso de un gobierno *de facto* y en el segundo, de un sistema político corrupto que posibilitó la apertura y el sostenimiento del local, así como la realización de espectáculos- son los jóvenes, aludiendo tanto a los caídos en la guerra, a los fallecidos a causa del incendio como a los soldados que volvieron y a las personas que sobrevivieron a la masacre. Puede afirmarse que Malvinas y Cromañón tuvieron un gran impacto social y se instalaron en la cultura popular, invadieron rápidamente

los medios de comunicación e ingresaron también a la literatura, aunque la producción literaria de Cromañón es notablemente menos profusa. A su vez, es posible observar el estrecho vínculo entre Malvinas y el rock nacional que puede contribuir a entender los motivos y los aportes que conlleva esta lectura conjunta.⁶ Se hallan vínculos entre ambos acontecimientos en la prensa, en las redes sociales, en las manifestaciones artísticas, en el discurso político, en las formas de reconocimiento estatal, entre otros espacios y materiales que se siguen produciendo.

Ciertamente, los puntos de contacto entre ambos acontecimientos están presentes también en trabajos académicos escritos desde distintas disciplinas para analizar Cromañón (Diz, 2011; Wortman, 2005) pero también en otros artículos, en la prensa, etc. Los textos mencionados inicialmente, elaborados por familiares, sobrevivientes y/o periodistas, también hablan de los posibles cruces entre los dos acontecimientos, por ello, puede pensarse que desde el seno del movimiento Cromañón ya se establecen esta lectura conjunta y estos vínculos.

Generación Cromañón. Lecciones de resistencia, solidaridad y rocanrol, por su parte, vio la luz pocos meses después de la masacre y comparte una serie de testimonios y voces que hablan de Cromañón, un ensayo fotográfico y algunas reflexiones que surgieron a partir de estos materiales. De aquí, parece importante señalar, por un lado el origen político, social y económico de la casa virtual de esta cooperativa que se ubica en la crisis de 2001 y en los acontecimientos de ese diciembre, por ello, es posible observar y entender que Cromañón se convierte en metáfora. Implícitamente estas lecturas permiten tejer puentes con Malvinas y con otros acontecimientos que involucraron a la juventud en distintas épocas. Explícitamente Malvinas aparece en unos de los testimonios reunidos: Matías, sobreviviente de la tragedia, ubica a “los pibes de Malvinas” entre los desaparecidos y los muertos por gatillo fácil (Lavaca.org, 2005, p.48).

⁶ Para conocer el análisis de las representaciones de la Causa Malvinas, la guerra y la posguerra en las letras de rock nacional hasta la actualidad, cfr. Cisilino, J. M. y Barrena, F. R. (2021). Que la música no me sea indiferente. La Guerra de Malvinas en el rock nacional (1982-2020). *Aletheia*, 12(23), e109. <https://doi.org/10.24215/18533701e109>.

En el caso de *Pensar Cromañón. Debates a la orilla de la muerte joven: rock, política y derechos humanos*, que reúne un conjunto de exposiciones y charlas que se llevaron a cabo entre distintos actores (sociólogos, periodistas, miembros de organismos de derechos humanos, participantes de otros colectivos ligados a eventos similares de otros países, etc.), no hay alusiones explícitas a Malvinas pero se hace referencia a un vasto conjunto de acontecimientos traumáticos como los atentados a la AMIA y a la Embajada de Israel, el incendio de Ycuá Bolaños (Paraguay), los atentados de Atocha (España), entre otros, para analizar Cromañón comparativamente (el antes, el durante y el después) y ver cómo distintos aspectos de otras situaciones pasadas también estuvieron presentes el 30 de diciembre de 2004. En la medida de que se intenta abordar Cromañón en la línea de los derechos humanos, en Argentina resulta fundamental considerar la última dictadura militar pero también Malvinas y aquí hay una perspectiva histórica cuyo faro son los años setenta y ochenta. En el caso de *Voces, Tiempo, Verdad*, escrito por la organización No Nos Cuentan Cromañón más de una década después, en 2023, no hay referencias a Malvinas ni a otros acontecimientos traumáticos del pasado; no obstante, también en el eje de los derechos humanos, se invita a Estela de Carlotto, Presidenta de Abuelas de Plaza de Mayo, a escribir el prólogo y tener una participación destacada en el volumen ya que aparece en otras partes y en diversas fotografías.

Por su parte, el libro del periodista Hugo Martín (2014), que aborda distintas aristas sobre Cromañón como acontecimiento (en un primer apartado indaga las circunstancias que lo rodearon, es decir, las condiciones del lugar, el dueño, el uso de pirotecnia, etc.; en una segunda parte da lugar a “los protagonistas”), contiene un escueto capítulo final titulado “A modo de cierre” donde menciona distintos acontecimientos nacionales e internacionales posteriores a Cromañón con características similares, como el incendio de la disco *Factory* en Ecuador y de la discoteca *Kiss* en Brasil, ocurridos en 2008 y 2013, respectivamente. No obstante, concluye con el siguiente párrafo:

La tragedia de Cromañón permanecerá, por siempre, como un eslabón más de la cadena de la muerte joven en la Argentina de los últimos 40 años: desaparecidos,

Guerra de Malvinas, Cromañón y hoy el flagelo del paco y el narcotráfico. La carne de cañón de siempre: los pibes, los pobres, los sin voz. (Martin, 2014, p. 234)

Esto muestra que estos materiales producidos en distintos tiempos para analizar Cromañón contemplan la necesidad de adoptar una mirada más amplia y mirar hacia atrás, a la dictadura cívico-militar y particularmente a Malvinas. Hay aquí una lectura que invita a observar cómo y por qué la juventud ha sido el blanco en diferentes momentos de la historia argentina.

En cuanto a los textos literarios específicamente, como se ha observado en el corpus estudiado, se presentan historias en las que se vuelve a los setenta, dado que el universo adulto corresponde a la generación que en los setenta y ochenta, es decir, durante la última dictadura militar, era joven, estudiaba, militaba, escuchaba el rock nacional del momento y frecuentaba espacios culturales diversos. En este sentido, es posible trazar un diálogo con el resto de las publicaciones ya que Cromañón se entiende a la vez que se enmarca en otros acontecimientos traumáticos relevantes para el país. En esta instancia podría mencionarse la publicación de *Los días que vivimos en peligro*, un volumen donde se encuentran cuentos sobre la guerra de Malvinas y la masacre de Cromañón y otros acontecimientos de los últimos 40 años, como el asesinato de Kosteki y Santillán, el atentado a la AMIA y el 19/20 de diciembre de 2001. Aquí, Santiago Llach y Juan Diego Incardona, los compiladores, agrupan en esta antología cuentos “entre la ocupación de las Islas Malvinas (1982) y el conflicto del gobierno con el campo (2008)”, como versa la contratapa, en los que aparece la violencia y la muerte de diferentes momentos políticos y sociales complejos de Argentina. Este libro representa otras publicaciones, compilaciones, propuestas digitales y otros espacios de circulación en los que Malvinas y Cromañón aparecen conjuntamente. En otros casos, hay artistas y particularmente escritores que se interesaron por ambos acontecimientos, tal es el caso de la poeta rosarina Beatriz Vignoli que lleva al verso Malvinas, el año 2001 y Cromañón, los poemas se publicaron en *Viernes*.

Otra antología que vale la pena nombrar es *Las otras islas*, un compendio de nueve cuentos centrados en la juventud de los protagonistas que vivieron la guerra de Malvinas y que aquí son agrupados para pensar en un público adolescente. En el prólogo de 2012, Edgardo Esteban, periodista y ex combatiente de Malvinas, a treinta años del conflicto bélico se propone reflexionar, entre otras cosas, sobre las juventudes. Su relato sobre el viaje a Malvinas de 1999 en el que se encontró con las zapatillas Flecha que usaron en aquel entonces los soldados, lo trasladan a otra marca de memoria ligada a la muerte joven: las zapatillas de Cromañón en el santuario de Once. Así, escribe: “En los setenta mataban a los jóvenes por pensar diferente, en los ochenta nos llevaron a una guerra injusta, como todas las guerras, y en los noventa, con Cromañón, fueron víctimas de la corrupción y el absurdo.” (Esteban, 2022, p.13) Más allá de la contextualización histórica, social y política que se realiza de Cromañón en estas líneas, resulta significativo que Esteban evoque el acontecimiento en una antología propuesta para jóvenes. Como en el caso de Camila Fabbri y de Zabo, son adultos (artistas, sobrevivientes y otras denominaciones que podrían atribuirse y repensarse) que fueron adolescentes o jóvenes que transitaron experiencias o momentos traumáticos y que se ven interpelados e interesados por la juventud y por qué no, por los jóvenes de hoy y de mañana. Sin dudas, emprender un análisis que se consagre a los estudios vinculados a las juventudes –que aquí no se realiza sobre todo por la extensión del trabajo- representaría aportes sólidos y consistentes; no obstante, cabe señalar que estos autores y estos materiales vuelven a poner a la juventud en el centro, ésta se transforma en metáfora, no solo por la vulnerabilidad social y las formas de hacerse presentes en el discurso como plantea Isacovich (2014), sino también en la configuración de los interlocutores, los lectores de estos textos que son la nueva juventud.

Ahora bien, en esta instancia, entonces, se propone marcar algunos rasgos y puntos relevantes sobre la producción de Malvinas y sobre todo, recorrer los principales estudios teóricos y críticos de cuyos análisis podemos tomar herramientas y lecturas que sirvan para pensar los textos sobre Cromañón. Para comenzar, desde que el conflicto bélico se estaba desarrollando hasta la actualidad se han publicado numerosos textos literarios ligados, en

mayor o en menor medida, a la Cuestión Malvinas. A partir de la primera gran novela de Fogwill, *Los pichiciegos*, en 1982, aparecieron una multiplicidad de publicaciones (novelas, obras teatrales, poemas y otros géneros), ediciones, reediciones, textos llevados al cine o al escenario, en fin, un corpus que sigue creciendo pasado el cuadragésimo aniversario. Entre los temas y tópicos destacables, pueden señalarse: las configuraciones de la guerra; el lugar del caído, del sobreviviente, del militar y de otros actores; el territorio (las islas, el agua, el continente, etc.); la idea de historizar/des-historizar la guerra en la literatura; las voces de Malvinas, entre otros.

Sin dudas, la bibliografía teórica y crítica sobre Malvinas y la literatura es tan rica e interesante como la producción artística, cultural y literaria sobre el tema elegido. En lo que concierne particularmente a este último punto, hay investigadoras e investigadores consagrados al estudio de Malvinas cuyas lecturas resultan ineludibles al momento de pensar el estado de la cuestión. Como aquí se intenta mostrar, sus trabajos ofrecen, en distintos casos, materiales que sirven para mirar la literatura sobre Cromañón, que, como se expuso, constituye un corpus de textos muy acotado, al que podrían sumarse otros materiales que circulan en las redes, escritos de familiares y sobrevivientes con poca divulgación, las obras que puedan emerger en torno al vigésimo aniversario que se avecina... en fin, se busca marcar algunas líneas interpretativas y ejes que sean de utilidad para leer la literatura de Cromañón en general.

Por un lado, es pertinente tener en cuenta el trabajo de Luz C. Souto (2018) que propone una periodización de la literatura de Malvinas que responde sobre todo a procesos políticos y culturales y plantea tres focos narrativos: 1982-1989, 1990-2001 y 2002-2017. Su artículo presenta un vasto catálogo de obras que, amén de exponer y ordenar los títulos en torno a la guerra, forja distintas estrategias para mostrar la evolución en la producción: una primera etapa se caracteriza por autores que nacieron alrededor de los años cincuenta y en su juventud transitaron los setenta y ochenta, la autora ubica a los relatos bajo el título de “los desertores”; los años siguientes estuvieron teñidos de un clima de crisis ideológica, política y social, políticas que invisibilizaron a los ex combatientes y llegaron a los textos en

forma de situaciones crudas que derriban los mitos y las imágenes del país bélico y triunfalista; finalmente, algunos de los rasgos de ese tercer período 2002-2017, como la aparición de otros espacios y el influjo de las nuevas tecnologías, las redes sociales y las temáticas ligadas al género. Sin dudas, el trabajo de Souto ordena y describe la producción literaria sobre Malvinas, a la vez que, sin intentar transferencias ni comparaciones forzadas, puede representar un insumo para forjar y revisar posibles periodizaciones en la literatura de Cromañón.

Como se comentó anteriormente, habría una primera etapa que estaría representada por el cuento de Drucaroff y la novela de Feijóo que, al igual que la propuesta de Souto, se caracteriza por autores -aquí son dos mujeres- que nacieron alrededor de los años cincuenta y en su juventud transitaron los setenta y ochenta. Pueden remarcarse algunas particularidades de estos casos: mientras que Cristina Feijóo militó desde principios de los setenta, estuvo detenida a disposición del PEN en distintas dependencias policiales y luego secuestrada, por lo cual, en su literatura emerge recurrentemente la dictadura, Elsa Drucaroff cuenta con numerosas publicaciones (textos literarios y trabajos teóricos y críticos) que atienden justamente a las periodizaciones y a la narrativa del período aquí estudiado. Seguramente todo esto ayude a entender algunos rasgos de las tramas como la militancia de los personajes que son las madres, entre otros antes mencionados.

El pasado de Argentina que vuelve en estas ficciones tiene que ver con la historia de militancia y resistencia, con las formas de socialización que tuvieron lugar otrora, con el rock que estos personajes adultos escuchaban durante su juventud y que, como legado o herencia, pasa a sus hijos, como en “Anteúltima cita”, donde la madre de Lauti le da la plata para comprar la entrada de Cromañón porque le gusta que escuche esa música que vale la pena, con “letras sociales y combativas”, parafraseando al narrador (Drucaroff, 2009, p.59). Sin embargo, a diferencia de lo que se puede ver en la propuesta de Souto, toda la narrativa de Cromañón corresponde temporalmente a la tercera etapa que marca la investigadora, que es el post 2001 y también el post Cromañón.

Si bien ese clima de crisis ideológica, política y social es, al menos, el telón de fondo de todas las historias, algunos de los rasgos de ese tercer período 2002-2017, como la aparición de otros espacios (la escuela, el barrio, las casas de amigos, etc.) y el predominio de las nuevas tecnologías, las redes sociales y la diversidad de género que se entrecruzan en las publicaciones son visibles en la segunda etapa de la producción de Cromañón. En este caso, también son escritores más jóvenes, dado que Fabbri, Zabo y Lezcano eran adolescentes o jóvenes hacia 2004. En la literatura de Cromañón, poco a poco los sobrevivientes y la Generación Cromañón va tomando la palabra, primero cuentan los padres, pero luego son los jóvenes. Salvando las distancias, quizás otros aspectos de los criterios de selección y separación presentes en el artículo de Souto puedan iluminar y organizar incluso las venideras publicaciones sobre la masacre.

Por otro lado, pueden encontrarse los planteos de María Angélica Semilla Durán (2022). En uno de sus últimos trabajos en torno al cuadragésimo aniversario de la guerra, la autora hace referencia a la importancia de los textos ligados a distintos acontecimientos traumáticos del país y los distancia de la dictadura y sus consecuencias, ya que la literatura de Malvinas introduce nuevos temas, formas, procedimientos, a la vez que llena un vacío en la conciencia nacional, son obras que ayudan al duelo de la sociedad, en sus palabras:

La literatura ha hecho un aporte importante a este proceso, desempeñando un papel clave tanto en su lectura como en su interpretación, así como en la memoria colectiva de las tragedias que han afectado a la nación, al proveer relatos testimoniales y ficciones de culto. (Semilla, 2022, p.2).

Luego, en ese mismo artículo, parte de los postulados de Pierre Nora para pensar cuáles son los lugares de la memoria cuando se mira Malvinas, hay un lugar del acontecimiento pero también un lugar de la memoria, un complejo lugar de la conmemoración que suele estar en disputa y presenta tres planos de la experiencia de la guerra: el espacio de los sobrevivientes, el espacio de los muertos y el espacio de los fantasmas.

Estos ejes trazados por la autora pueden iluminar las maneras de abordar la literatura sobre Cromañón en la medida de que los textos del corpus se instalan en el lugar de la memoria, hay una búsqueda por recordar que atraviesa los géneros discursivos, los géneros literarios, que da cuenta de una marcada heterogeneidad. Se trata de un corpus con identidad propia que evoca a la dictadura pero que también acerca diversos temas y formas, que se transforman en aportes a la constitución de una memoria colectiva que, dada la multiplicidad de memorias sustentadas por los sobrevivientes, es heterogénea y compleja, parafraseando a Semilla Durán. Son escritos que invitan a revisar la violencia y los crímenes hacia jóvenes en democracia, a darles un lugar a sus preocupaciones, sus intereses, sus dilemas, sus espacios de socialización, sus formas de ver el mundo y de decir.

La literatura revierte, de alguna manera, esa idea de que el lugar de la conmemoración es accesible a unos pocos, como comparte Semilla Durán, porque otros jóvenes toman la palabra para contar Cromañón a través de relatos que son o pueden devenir blogs, canciones, grabaciones, películas, series. En efecto, retomando la periodización antes planteada, esta literatura trae, en un primer momento, las historias y las preocupaciones de los adultos, padres y madres que vieron y vivieron la dictadura y también Malvinas, que observan Cromañón a través de las experiencias de sus hijos; en un segundo momento, testimonios de sobrevivientes y otras voces de la Generación Cromañón, los relatos de los adolescentes que transitaban los 2000 y hablan de sus intereses, sus costumbres, sus espacios. Aquí los fantasmas -esas experiencias íntimas de los que volvieron- no los tienen solo los protagonistas de *En zapatillas* y de *Luces calientes* -quienes usan la escritura para dar cuenta de ellos y hacer catarsis- sino otros adolescentes y jóvenes que no estuvieron en el incendio, pero también se configuran como víctimas y testigos, tal es el caso de las distintas voces de *El día que apagaron la luz*.

Como en Malvinas, hay distintas tensiones en torno a los lugares de memoria: no se puede acceder a las islas pero tampoco se puede ingresar a Cromañón, no son sitios de memoria en los términos conocidos y antes expuestos, son lugares a los que no se puede

volver o resulta difícil/imposible hacerlo.⁷ Entonces, ante estas imposibilidades, se establecen otros sitios de memoria y marcas territoriales, como pueden ser los regimientos desde donde salieron soldados a Malvinas, el santuario emplazado en las afueras del boliche y una multiplicidad de murales, pintadas, monumentos, placas y otros señalamientos que recuerdan los acontecimientos.

Al hablar de la topografía de los espacios y pensar en los lugares de la muerte, en Cromañón pueden considerarse, además del local, la calle, ya que circunstancias ligadas a un operativo de emergencia deficiente hicieron que las personas se murieran en la vereda, en el traslado o en los pasillos de los hospitales. Así emerge la categoría de no-lugar con la que el antropólogo Marc Augé (2000) define a ese espacio de gran circulación y, en consecuencia, anonimato, esta podría representar a esta zona de paso cotidiano para miles de personas, que se encuentra en las inmediaciones de la Plaza Miserere y la Estación Once de Septiembre, por donde pasan más de 30 líneas de colectivos, las líneas A y H del subterráneo y el ferrocarril, que logran conectar la Capital Federal con múltiples barrios del Gran Buenos Aires y localidades del Interior de la provincia. Sin embargo, el movimiento Cromañón hizo de ese lugar público un sitio de memoria, se erigieron monumentos, se confeccionaron murales y otras manifestaciones artísticas, se construyó un pasaje que implicó la construcción de un desvío para el tráfico, entre otras acciones que dan cuenta de cómo el santuario no es un no-lugar sino que está cargado de sentidos, memorias, recuerdos.⁸

Pues bien, volviendo al artículo publicado en la revista *Aletheia*, la investigadora afirma: “El olvido acecha, la fractura entre el lugar del acontecimiento y el lugar de memoria

⁷ En 2022 se firmó el decreto reglamentario de la ley N°27.695 de expropiación del inmueble donde se encuentra el local conocido como Cromañón, que se reglamentó 2023. Familiares, sobrevivientes y otros colectivos aún reclaman la efectivización de la misma. Actualmente el predio donde se emplazan distintas edificaciones del mismo dueño se encuentra cerrado, aunque testimonios de vecinos y gente del colectivo de familiares y sobrevivientes demostraron que se encuentra ocupado ilegalmente por personas que ofician de “cuidadoras”.

⁸ Ciertamente, para hablar de la conformación, las tensiones y los vaivenes en torno a este sitio de memoria es necesario dedicar un trabajo aparte. No obstante, aquí vale la pena aclarar que el santuario se extiende sobre la calle Bartolomé Mitre entre Jean Jaures y Ecuador, una zona de amplia circulación en el centro de la capital metropolitana. Allí confluyeron desde los comienzos las movilizaciones de los colectivos que reclamaron justicia, se realizan visitas con escuelas, entre otras actividades para homenajear a las víctimas fatales. Fue declarado Monumento Histórico Nacional en 2023.

es difícil de colmar.” (Semilla, 2022, p.6), por ello los colectivos de familiares y sobrevivientes, pero también los artistas instrumentan estrategias de presencia y resistencia, gritan, escriben, muestran, cantan para no olvidar y para que otros no olviden. En este sentido, la literatura otorga la posibilidad de habitar ese lugar “inaccesible” a través de los recuerdos, los pensamientos, los sentimientos y las reflexiones, la escritura en general se transforma en la puerta de ingreso a eso que representa un pasado traumático. Al mismo tiempo, además, aparecen en las tramas otros lugares: en Malvinas puede señalarse el mar o el continente; en Cromañón, la calle, la escuela y el barrio.

En lo que concierne al texto de Lara Segade (2016), que en algunos puntos dialoga con el planteo de Luz C. Souto, resulta interesante nuevamente subrayar el abordaje de la literatura de Malvinas en relación con los diferentes mandatos presidenciales y las políticas en materia de derechos humanos que se dieron (o no) en cada caso. La pregunta que inaugura y atraviesa su investigación parece estructuradora: “¿De qué se habla cuando se habla de Malvinas?” (Segade, 2016, p.2)

Ciertamente hay literatura de Malvinas que no trae el conflicto bélico, pero ¿qué sucede con Cromañón? ¿de qué se habla cuando se habla de Cromañón? En este sentido, la literatura tampoco hace hincapié en el acontecimiento traumático, los personajes no cuentan qué vieron y vivieron esa noche sino que dan cuenta, de alguna manera, del antes y sobre todo del después, porque importa lo generacional, la masacre no solo como un acontecimiento individual sino como una herida colectiva, como una metáfora en términos de Lavaca.org. “Anteúltima cita”, *Yo, adolescente* y *Los puntos ciegos de Emilia*, *Luces calientes*, *El día que apagaron la luz* relatan los hábitos de los personajes, sus vidas y cómo llegan a Cromañón. En algunas obras también cobra relevancia lo que deja Cromañón, el dolor, la angustia, el vacío y esa herida que acompaña porque no cierra, como sucede en *Luces calientes*, *En zapatillas* y en *El día que apagaron la luz*.

La investigadora marca los años dos mil como un quiebre en el que Malvinas emerge como causa pero también como guerra y se desarrolla un proceso de reconfiguración, desde la épica, del relato de la historia nacional. Cromañón, tuvo lugar en democracia, en el inicio

del mandato de Néstor Kirchner, pero con algunas particularidades: el predio donde se desató el incendio se ubica en el corazón de la capital metropolitana a cargo de Aníbal Ibarra, el entonces Jefe de Gobierno, y por otro lado, esos primeros años se caracterizaron por los sinsabores que dejaron los gobiernos neoliberales y el colapso del año 2001. Entonces, ese quiebre que está estrechamente vinculado a las cuestiones políticas, sociales y económicas, que impactaron y se materializaron de diversos modos en el campo literario repercute en toda la producción en torno a Cromañón por tratarse de un acontecimiento de esa época, consecuencia y parte de la crisis y de los cambios sociales y culturales que se produjeron. Ese proceso de revisión y reconfiguración del que habla Segade y, al mismo tiempo, esa necesidad de volver a hablar y traer a cuenta -en términos de derecho y de justicia- la última dictadura está presente en esas primeras ficciones sobre Cromañón.

De las lecturas sobre literatura y cine de Julieta Vitullo (2012), aparece la idea de la literatura que decide hablar, representar y decir “acá estoy” cuando el poder político niega o silencia, crea un espacio ficcional pero también dice “otras” verdades. Su investigación revela la continuidad entre los crímenes de la dictadura y los de la Guerra de Malvinas, a la vez que marca la guerra como “punto ciego” en la historia nacional. Esto puede explicar la presencia y los vínculos entre la dictadura y Cromañón, la dictadura que se presenta como un lugar ineludible e inevitable en la narrativa testimonial y en las maneras de narrar las experiencias traumáticas posteriores, pero también la omisión de la guerra en estas tramas donde se evoca los años setenta y ochenta. En otros términos, en el corpus analizado aparecen adultos cuya juventud se caracterizó una militancia comprometida, que traen recuerdos de esas épocas, pero no aparece Malvinas. En consecuencia, Cromañón encastraría en esa línea que dibuja Vitullo. Otro apartado merecería sus análisis sobre el cine en relación con la producción cinematográfica sobre Cromañón.

Finalmente, en lo que concierne a la producción de la literatura infantil y juvenil en torno a Malvinas, como señalan Victoria Torres (2015, 2018), María Elena Castellino (2021) y otros investigadores, hay un creciente interés por escribir ficciones sobre el tema dedicado a las infancias –ya no evocando necesariamente la guerra sino aludiendo a los fantasmas y al

después- que se refleja en el aumento de las producciones en la última década. En este sentido, Enzo Menestrina (2024), que se propone dar cuenta de la literatura sobre Malvinas escrita entre 2012 y 2023, distingue y agrupa las publicaciones de este período dirigidas a lectores jóvenes y las transforma en axioma para su análisis “hacia una literatura para las nuevas generaciones” (2024, p.7). Lo particular de este corpus es que, como se expone en el artículo, en distintos textos hay una mirada inocente y superflua de la guerra, reinan los silencios y los tabúes. En cambio, en las publicaciones sobre Cromañón dirigidas a un lector joven, emerge una búsqueda de la juventud para encontrar su lugar, para poder hablar de Cromañón pero también de otras situaciones y sentimientos que transitan. Entonces, los tabúes y los fantasmas comienzan a salir a escena: la angustia por la pérdida, el estrés postraumático, los primeros vínculos amorosos, la homosexualidad, etc., como sucede en *En zapatillas* y en *Yo, adolescente*. En este sentido, estos textos que parecen alejarse de las propuestas escolares –lo cual puede representar una de las explicaciones de que haya ciertas diferencias entre los corpus- van un paso más allá e intentan pensar efectivamente en las nuevas generaciones.⁹

Algunas conclusiones

Como se ha visto, el presente trabajo surge de una búsqueda para abordar la narrativa sobre Cromañón, por ello, es un primer acercamiento, son notas cuya meta, en esta instancia, pretende echar luz sobre los modos de recorrer el corpus literario sobre el tema. En este intento por hallar herramientas teóricas, puntos de contactos entre las historias, ejes transversales entre los corpus de estos dos acontecimientos sumamente relevantes para la historia argentina, Malvinas y Cromañón, afloran diversos análisis que iluminan no solo las maneras de leer la literatura sobre el incendio sino de las lecturas en torno a la guerra. En

⁹ El abordaje de los vínculos entre literatura y Malvinas/Cromañón en la escuela (el análisis de los materiales estatales, las propuestas editoriales, las experiencias desarrolladas, etc.) resultaría sumamente fructífero aunque demandaría un extenso trabajo de investigación. Cabe señalar que la efeméride para trabajar Cromañón en las aulas es el 30 de marzo, “Día en Homenaje a las víctimas de la tragedia acaecida en la confitería bailable República de Cromañón”, en la PBA, en CABA y a nivel nacional, tres días antes del el Día del Veterano y de los Caídos en la guerra de Malvinas.

otros términos, estas líneas que proponen, en algún punto, un abordaje conjunto de las publicaciones de ambos eventos —e indirectamente de los acontecimientos en sí mismos— muestran que pueden emerger numerosas reflexiones e ideas que nutran tanto los estudios sobre Malvinas como los de Cromañón.

Ciertamente, ambos acontecimientos se entrecruzan cuando se piensa en la muerte joven, el trauma, las marcas de memoria, el rock nacional [...] Cromañón y Malvinas se configuran como hitos pero también como metáforas. Tal como se ha demostrado, estos vínculos aparecen ya en distintos trabajos producidos para pensar y analizar la masacre, Malvinas y Cromañón se abrazan, desde el discurso periodístico, desde los actores y las organizaciones, también desde y en la literatura. Como se evidencia en distintas zonas de esta parte de la investigación, el aparato teórico y crítico sobre la literatura de Malvinas, vasto y en crecimiento permanente, resulta pertinente para mirar y analizar otros textos vinculados a otros acontecimientos traumáticos como Cromañón. Recuperando el planteo del título, entonces, ¿será posible ir de Cromañón a Malvinas? ¿Qué aportes representaría considerar las producciones de Cromañón para revisar las ficciones de Malvinas? Dado que esto involucra a un amplio corpus de obras literarias y críticas sobre una y otra cuestión, lejos de agotar la perspectiva de análisis comparativa que parece tan fructífera en ambos sentidos, aquí solo se plantea un camino posible para transitar la narrativa de Cromañón camino hacia el vigésimo aniversario.

Referencias

- Augé, M. (2000) *Los «no lugares». Espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Gedisa.
- Basile, T.; Chiani, M. (2020). *Voces de la violencia: Avatares del testimonio en el Cono Sur*. EDULP.
- Basile, T. (2019). *Infancias: La narrativa argentina de HIJOS*. Eduvim.
- Castellino, M. E. (Ed.). (2021). *Malvinas en clave literaria*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

- Cisilino, J. M. y Barrena, F. R. (2021). *Que la música no me sea indiferente. La Guerra de Malvinas en el rock nacional* (1982-2020). *Aletheia*, 12(23), e109. <https://doi.org/10.24215/18533701e109>.
- Daona, V. (2011). *Acerca de La Anunciación de María Negroni y la escritura fragmentaria de la violencia política en la Argentina de los años '70*. En Máximo Badaró & Anna Forné (Eds.) *Stockholm Review of Latin American Studies*. "Memorias de la represión en Argentina y Uruguay: narrativas, actores e instituciones", N° 7: 87-98. 3 —
- Diz, M.L. (2011). *Cromañón: configuraciones del pasado reciente y reelaboración de significados y prácticas*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Ciencias de la Comunicación, Buenos Aires.
- Drucaroff, E. (2009) "Anteúltima cita" en Llach, S. y Incardona, J. *Los días que vivimos en peligro. Dieciséis escritores argentinos narran los hechos que conmovieron al país (1982-2008)*. Emecé Editores.
- Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre*. Emecé.
- Fabbri, C. (2019). *El día que apagaron la luz*. Seix Barral.
- Feijóo, C. (2011) *Los puntos ciegos de Emilia*. Tusquets.
- Isacovich, P. (2009). Los sentidos de juventud puestos en acto. Un estudio sobre el caso Cromañón. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Isacovich, P. (2014). *La juventud como lenguaje político: reflexiones a partir de un incendio en un recital de rock* *Sociedade e Cultura*, vol. 17, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 97-107. Universidade Federal de Goiás Goiania, Brasil. <https://www.redalyc.org/pdf/703/70340850008.pdf>
- Jelín, E. (2004). *Fechas en la memoria social: las conmemoraciones en perspectiva comparada*. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, (18), 141-151. <https://doi.org/10.17141/iconos.18.2004.3130>
- Jurjevic, M (2023). *En zapatillas*. Sudamericana
- Larocca, B. (2023) *Voces, tiempo, verdad: No nos cuenten Cromañón*. NNCC.

- Lavaca,org (2005) *Generación Cromañón. Lecciones de resistencia, solidaridad y rocanrol*. Buenos Aires: Lavaca editora.
- Ledesma, G. (2018). *La literatura argentina en el nuevo paisaje mediático. La trama de la comunicación*, 22(1), 111-128. Recuperado en 05 de agosto de 2022, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-56282018000100006&lng=es&tlng=es.
- Lezcano, W. (2018). *Luces calientes*. Tusquets editores.
- Martin, H. (2014). *Cromañón. La República del dolor y la impunidad. Corrupción, rock y 194 muertos*. CABA: Letras del sur editora.
- Ludmer, J. (2008), *Literaturas postautónomas 2.0*, www.loescrito.net, última consulta 7/agosto/2008.
- Menestrina, E. M. (2024). *Memorias divergentes en la narrativa argentina sobre Malvinas (2012-2023): el itinerario de una posibilidad: De la literatura juvenil a las ficciones recientes*. *Malvinas En Cuestión*, (3), e022. <https://doi.org/10.24215/29533430e022>
- Nofal, R. (2009): *Literatura y testimonio*. La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica. Santa Fe: Edit. Universidad Nacional del Litoral. 147- 64. Impreso.
- Ratti, E. y F. Tosato (2006). *Cromañón. La tragedia contada por 19 sobrevivientes*. Planeta.
- Ronzengardt, D. (2008) *Pensar Cromañón. Debates a la orilla de la muerte joven: rock, política y derechos humanos*.
- Sáitta, S. (2014). *En torno al 2001 en la narrativa argentina. Literatura y lingüística*, (29), 110-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112014000100008>
- Segade, L. (2016). *La guerra en cuestión: Relatos de Malvinas en la cultura argentina (1982-2012)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Semán, P. y Vila, P. (1999). *Rock chabón e identidad juvenil en la Argentina neoliberal*. En D. Filmus. *Los 90. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina en fin de siglo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Semilla, M. A. (2022). *Continuidades y bifurcaciones en la literatura de Malvinas. Otras inscripciones posibles*. *Aletheia*, 12(24), e121. <https://doi.org/10.24215/18533701e121>

- Souto, L. C. (2018). *Malvinas, las islas prometidas. Aproximaciones a la literatura de la guerra. Revista Chilena de Literatura*, 98, 105-130. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22952018000200105>
- Torres, V. (2018). *Memorias para el futuro: los ex combatientes de Malvinas en la literatura infantil y juvenil*. En J. Blejmar, S. Mandolessi y M. E. Pérez (Comps.), *El pasado inasequible: desaparecidos, hijos y combatientes en el arte y la literatura del nuevo milenio* (pp. 327-341). Eudeba.
- Vitullo, J. (2012). *Islas imaginadas: la guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentino*. Corregidor.
- Wortman, A. (2005) *Una tragedia más, ahora los jóvenes y niños de la República Cromañón*. En: Argumentos. N° 5, junio de 2005. Buenos Aires: IIGG, FCS, UBA. Disponible en: <http://argumentos.fsoc.uba.ar/>
- Zabo (2019). *Yo, adolescente*. Planeta.
- Zenobi, D. (2014). *Familia, política y emociones. Las víctimas de Cromañón entre el movimiento y el Estado*. Antropofagia

Nuevas narrativas en el cine documental argentino sobre Malvinas de los años recientes. Documental, ficción y comedia detectivesca en *Telma, el cine y el soldado* de Brenda Taubin (2022).

New narratives in the Argentine documentary films of the recent years about the Malvinas War. Documentary, fiction and detective comedy in *Telma, the cinema and the soldier* of Brenda Taubin (2022).



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.16.25a

Luciana Caresani

Universidad Nacional de San Martín

(ARGENTINA)

CE: lcasesani@unsam.edu.ar



<https://orcid.org/0000-0003-3183-9493>

Recepción: 24/10/2024 Revisión: 31/10/2024 Aprobación: 29/11/2024

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Caresani, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Caresani, L. (2025). Nuevas narrativas en el cine documental argentino sobre Malvinas de los años recientes. Documental, ficción y comedia detectivesca en *Telma, el cine y el soldado* de Brenda Taubin (2022). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 415-435.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.16.25a

Resumen.

La guerra de Malvinas de 1982 entre la República Argentina y el Reino Unido fue un acontecimiento que dejó marcas en la memoria colectiva de la sociedad argentina. A diferencia de un cine argentino sobre Malvinas centrado mayormente en las historias de ex combatientes, en los últimos años surgieron films documentales con narrativas basadas en relatos de los civiles que vivieron la guerra desde el continente, y que permitieron representar las memorias de este conflicto desde otras perspectivas. En este trabajo realizaré un análisis crítico e interpretativo del film *Telma, el cine y el soldado* (2022) de Brenda Taubin, en donde la construcción del personaje heroico está centrado en Telma, una mujer de 75 años que junto a sus compañeros jubilados de un cineclub decide emprender la búsqueda de un joven soldado desconocido, que durante la guerra de Malvinas se escribió cartas con su hija adolescente. El film, que establece cruces entre distintos géneros cinematográficos y que trabaja con material de archivo de 1982, propone no solo abordar las formas del recuerdo y la imaginación sobre la guerra en el presente, sino

también pensar al cine contemporáneo como espacio y dispositivo que vehiculiza distintos modos de afectos en la comunidad.

Palabras clave: Guerra de Malvinas. Cine documental. Memoria. Posguerra.

Abstract.

The Malvinas War of 1982 between the Argentine Republic and the United Kingdom was an event that left marks in the collective memory of the Argentine society. Unlike Argentine cinema about the Malvinas focused on the stories of former combatants, in recent years have emerged documentary films whose narratives are focused on the voices of civilians who experienced the war from the continent. This films also represented the memories about the war from other perspectives. In this work I will analyze the film *Telma, the cinema and the soldier* (2022) by Brenda Taubin, where the construction of the heroic character is centered on Telma, a 75-year-old woman who, together with her fellow retirees from a film club, decides to undertake the search of a young unknown soldier, who during the Malvinas war wrote letters with his teenage daughter. The film, which establishes intersections between different cinematographic genres and works with archival material from the war, proposes not only to address the forms of memory and imagination about the war in the present, but also to think of contemporary cinema as a space and device that conveys different modes of affection in the community.

Keywords: Malvinas War. Documentary film. Memory. Postwar.

Introducción

La guerra de Malvinas, la cual tuvo lugar entre abril y junio de 1982 entre la República Argentina y el Reino Unido, es el último acontecimiento bélico del siglo XX bajo enclave colonial, con implicancias en la relación histórico-política de un país de América Latina (Argentina) con uno de los países centrales del mundo europeo (Gran Bretaña). Además, cabe pensar esta guerra en el marco de las dictaduras latinoamericanas de los años setenta y ochenta. En la República Argentina, la causa Malvinas aún hoy sigue siendo eje de debate en términos de soberanía, por el trauma de guerra que dejó en buena parte de la población y por haber sido el acontecimiento que puso fin a la dictadura cívico militar argentina (que se inició con el golpe de Estado de 1976) dando inicio a una nueva etapa de transición democrática en los años ochenta. En el campo del arte argentino, y más específicamente, en el cine documental argentino del siglo XXI sobre Malvinas, son numerosas las producciones

que han tenido lugar en los últimos años y que tematizan las representaciones de la memoria colectiva y las memorias personales en torno a dicho conflicto.

En lo que respecta al cine documental argentino sobre esta guerra, muchas de las producciones fílmicas solían abordar principalmente los testimonios y las experiencias vividas en primera persona por los excombatientes que pelearon en el campo de batalla, la mayoría de ellos jóvenes soldados conscriptos que por ese entonces se encontraban realizando el servicio militar obligatorio. A su vez, una buena parte de estas producciones construyeron narrativas en torno a la figura de estos excombatientes en tanto héroes de la patria (Caresani, 2021, p. 6). Esto a su vez coincide con lo planteado por la escritora Julieta Vitullo, especialista en la literatura y el cine sobre Malvinas, al plantear que “la guerra se constituye como una zona reservada al universo masculino por excelencia” (Vitullo, 2012, p. 159). A partir de estas premisas, en un corpus más amplio, he estudiado películas dirigidas por cineastas mujeres que cuestionan la construcción de las narrativas heroicas en torno a la guerra (proponiendo, en algunos casos, miradas anti-épicas en torno al conflicto) y que vinculan los recuerdos de la guerra al universo de los afectos. En dicho corpus, se destacan los trabajos de Victoria Reale (*Desobediencia debida*, 2021), Lola Arias (*Teatro de guerra*, 2018), Ana Fraile (*Buenas noches Malvinas*, 2020), Brenda Taubin (*Telma, el cine y el soldado*, 2022), Gretel Suarez (*Las Aspirantes*, 2017) y Jimena Chávez (*Matria*, 2023). También, cabe destacar la presencia de películas sobre Malvinas cuyas protagonistas principales son mujeres, como la propia Julieta Vitullo, quien a su vez es guionista en el documental *La forma exacta de las islas* (Daniel Casabé & Edgardo Dieleke, 2012), las enfermeras veteranas de la Fuerza Aérea Stella Morales, Ana Masitto y Alicia Mabel Reynoso en *Nosotros también estuvimos* (Federico Strifezzo, 2021), las aspirantes a enfermeras en la base naval de Puerto Belgrano en *Las Aspirantes*, Telma D’ Andrea en *Telma el cine y el soldado* y las madres de los caídos en la guerra de Malvinas en *Matria*.

La proliferación de este corpus cada vez más amplio de narrativas audiovisuales realizadas y protagonizadas por mujeres coincidió, a su vez, con el surgimiento que tuvo en las últimas décadas (principalmente, entre los años 2010 y 2022) de un nuevo cine argentino

sobre Malvinas conformado por una generación de nuevos cineastas que nacieron o crecieron en la posguerra, que elaboran otras narrativas sobre Malvinas cuestionando el relato histórico cristalizado y que abordan relatos más colectivos sobre el conflicto (Caresani, 2023, p. 314). Se trata de un corpus que presenta nuevas voces vinculadas a Malvinas que en la cinematografía previa habían sido escasamente visibilizadas: veteranos ingleses y argentinos que reconstruyen juntos sus memorias del '82, mujeres que participaron en el conflicto, pobladores del archipiélago, familiares de excombatientes y civiles que se vincularon con la guerra a través de diversas experiencias traumáticas, las cartas o los medios de comunicación masiva.

En lo que respecta a las nuevas narrativas audiovisuales del cine documental en el siglo XXI sobre Malvinas, diversas producciones argentinas de los años recientes han permitido visibilizar las experiencias de la población civil en torno a esta guerra y el trauma que perduró en aquellas experiencias durante la posguerra. Películas como *Buenas noches Malvinas* (Fraile y Scavino, 2020), *Falklinas* (García, 2021) y *Telma, el cine y el soldado* (Taubin, 2022) permiten representar a través del cine otros relatos que no habían contado con demasiada visibilidad en manifestaciones culturales previas sobre el conflicto. La riqueza y la diversidad de estos relatos permite comprender la complejidad de la reconstrucción de memorias en el presente, y cómo una guerra deja marcas colectivas que perduran en el tiempo. Estas obras, basadas en relatos testimoniales provenientes en su mayor parte de población civil, exploran historias centradas en los niños y adolescentes del '82, las familias de los soldados que esperaron en el continente el regreso de sus hijos y también relatos de otros civiles argentinos e ingleses cuyas vidas se vieron modificadas por el conflicto. En consonancia con la noción de las temporalidades de la memoria (Jelin, 2017), se trata de memorias que, en los últimos años, volvieron a emerger ya que no habían podido ser puestas en palabras durante mucho tiempo. Tal como he mencionado anteriormente, en la cinematografía previa sobre esta guerra los relatos estuvieron centrados principalmente en las voces de excombatientes que estuvieron involucrados en el conflicto armado. Por ello, considero que incluir en este corpus producciones contemporáneas que exhiben lo que

vivieron los civiles durante la guerra implica repensar Malvinas desde otras memorias no narradas y otras perspectivas que habían sido escasamente representadas en el cine sobre esta guerra.

El documental *Buenas noches Malvinas* propone un relato coral en donde los principales protagonistas son los padres y los hermanos del veterano Fabián Bustos, que reconstruyen a través de entrevistas, testimonios, cartas, viajes a las Islas Malvinas en la actualidad y ejercicios teatrales de psicodrama los recuerdos de los meses en que el hijo mayor de la familia estuvo en la guerra. Las memorias del veterano son recuperadas principalmente a través de la novela *Crónicas de un soldado* (2005), un relato testimonial literario escrito por el propio Bustos diez años después del conflicto. A su vez, Malvinas afectó la vida de otras personas involucradas más indirectamente con la guerra. Para ellos, también, Malvinas fue un antes y un después. Tal es el caso del documental *Falkilinas* que propone, a través de un gran trabajo de recuperación de material de archivo, entrevistas, dibujos y otros recursos audiovisuales, explorar Malvinas a partir de la mirada generacional de su director, quien cuando comenzó la guerra estaba empezando a transitar su adolescencia. El film narra las marcas de la guerra en cinco relatos de civiles (a excepción de uno de ellos, que es una historia ficcionalizada) cuyas vidas cambiaron para siempre tras el conflicto. Dentro de este corpus de documentales recientes, se destaca la ópera prima de la joven cineasta argentina Brenda Taubin, *Telma, el cine y el soldado*. El documental, basado en una historia real, está protagonizado por Telma, una mujer de 75 años que sueña con encontrar a un soldado de Malvinas que en el '82 intercambió cartas con su hija Lili (por entonces, una adolescente de 15 años). Con la ayuda de sus compañeros jubilados de un cineclub, Telma intentará concretar, casi treinta y siete años después, ese encuentro prometido. Como en el documental *Buenas noches Malvinas*, en *Telma, el cine y el soldado* se destaca la importancia que tuvieron las cartas entre el continente y las islas (además de las emisiones radiales, como el programa *Buenas noches Malvinas*). En la obra de Taubin el tema central no es la guerra sino los efectos que dejó en la posguerra, cómo se construyen los recuerdos y las historias de vida en relación al cine, y el lugar que ocuparon las cartas entre los soldados y los vecinos

de una pequeña localidad bonaerense argentina durante el conflicto bélico. Se trata de un film que incluye el género documental detectivesco, la comedia, el género romántico e incluso el dramático, trabaja con materiales de archivo sobre la guerra y repasa el recuerdo sobre el conflicto en la población civil en la actualidad.

Documental y ficción en *Telma, el cine y el soldado*

Telma, la protagonista del film (Ver imagen 1) que guardó durante décadas la carta enviada por un soldado de Malvinas.

Imagen 1: *Telma, el cine y el soldado*.



Fuente: Taubin, 2022.

Telma, el cine y el soldado es la primera película dirigida por la joven cineasta Brenda Taubin¹. Fue estrenada en el año 2022 en el marco del BAFICI (Buenos Aires Festival Internacional de Cine Independiente) y luego tuvo su exhibición durante cinco meses en distintas salas comerciales de la República Argentina, ya que tuvo una muy buena repercusión en el público.

¹ Brenda Taubin se formó en la carrera de Diseño de Imagen y sonido de la UBA, y nació años después de la guerra de Malvinas. Tras un primer proyecto de cortometraje, este es su primer largo llevado al cine. La primera etapa del proyecto contó con el apoyo de la productora Salamanca Cine. En 2018 se presentaron a un concurso del INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales de Argentina) de desarrollo de proyectos, el cual ganaron y les permitió realizar un *teaser* de 3 minutos. Dicho proyecto fue parte de la sección Marché du Film del Festival de Cannes y también participó en el Festival de Málaga. Luego, el proyecto ganó otro concurso y obtuvo un financiamiento mayor del INCAA para realizar la película. El proceso de rodaje fue más lento por la pandemia y la edad de las protagonistas, ya que no podían rodar una gran cantidad de horas todos los días.

El film narra la historia de Telma, una jubilada de 75 años que la propia Taubin conoce a partir de coordinar exhibiciones de cine gratuitas para grupos de jubilados los días jueves en el partido de Avellaneda de la Provincia de Buenos Aires. Tras las proyecciones, Taubin coordinaba unas charlas de debate sobre las películas con los asistentes en el patio de comidas del cine. En esos encuentros, Telma un día trajo una carta que recibió su hija de un soldado que estaba en Malvinas. Taubin le propuso hacer una película sobre esa historia y por eso la mención del “cine” aparece en el título del film, ya que es el lugar en el cual ambas se conocieron. Desde el principio del relato, la cámara se centra en Telma, la protagonista, quien al presentarse confiesa su amor por el cine y las películas. Y menciona que, pese a su edad, tiene varios sueños por cumplir en su vida: vestirse de bailarina clásica, subirse a una grúa y encontrar al “Tano” Ernesto Antonio Gulla, el joven soldado de 19 años que durante la guerra de Malvinas respondió a una carta enviada para un soldado desconocido, y que había sido escrita por su hija Lili.

En el documental de Taubin el tema central es el universo de los afectos, cómo se construyen los recuerdos y las historias sobre Malvinas en la población civil durante la posguerra entrecruzadas con distintas historias de vida. Y también, en el marco de una era contemporánea caracterizada por el auge del *streaming* y el visionado de contenidos mediante plataformas audiovisuales en forma privada, *Telma el cine y el soldado* rescata y recupera justamente el valor de las salas de cine como un espacio para compartir la experiencia de ver y compartir películas (y, por qué no, también historias y vínculos afectivos) con otros espectadores. De hecho, la propia Telma, quien reconoce su amor por el cine y las historias a través de las imágenes, sostiene que cuando va a una función cinematográfica que no es la del grupo de jubilados, ya no tiene para ella el mismo sentido, porque ver películas junto a sus amigos de la tercera edad y luego compartir la experiencia en la charla de cine debate ha cambiado su recepción y afección como espectadora. Otro aspecto singular del film está vinculado con construir una narrativa centrada en una heroína femenina de la tercera edad, y no en un personaje masculino que fuera un excombatiente

(como en la mayoría del cine sobre Malvinas): aquí es Telma quien lleva adelante la narración y la acción a lo largo de todo el relato. Tal como sostiene la propia directora:

Lo que más me atraía a la hora de contar esta película era la idea de retratar a la gente de la tercera edad de otra forma, contar Malvinas desde la gente que se quedó acá, que tenía contacto con un desconocido a través de una carta de lo que pasaba en una guerra, y que a través de los medios nos contaban cosas distintas. No hay muchas protagonistas mujeres grandes. De hecho, a Telma le cuesta bastante caminar, lo que podría ser una dificultad. Pero en este caso, [Telma y sus amigas] son las heroínas de la historia. Me gustaba contarlas a ellas como las heroínas, las aventureras (Taubin, 2022).²

Además, la propia Brenda Taubin ha comentado en otras entrevistas realizadas con motivo del estreno de su obra que pudo darle una nueva mirada y otro punto de vista al conflicto del '82 dado que "las Malvinas siempre se contaron desde adentro [es decir, por sus propios protagonistas que estuvieron en combate] y cambiar de lugar hace que se habiliten otros géneros" (Taubin, 2022)³, como el documental detectivesco, la comedia de enredos o el género romántico. La directora enfatiza que el asumir esta nueva perspectiva para abordar su narrativa en torno a Malvinas también implicó abordar el tema con responsabilidad, como al incluir material de archivo de la guerra (cuestión sobre la que me detendré más adelante).

Si hay algo interesante que explora la narrativa de *Telma, el cine y el soldado*, es cómo revalorizar el intercambio epistolar (muy frecuente en la comunicación social décadas atrás) y como impactó el recibimiento de la carta de un soldado desconocido que escribía desde las Islas Malvinas durante la guerra en el continente argentino, más precisamente en la comunidad del Barrio de Villa Dominico de la provincia de Buenos Aires. La instancia de la carta, en muchas de estas localidades pequeñas, le permitía a la población entablar un contacto con los soldados que se encontraban a cientos de kilómetros de distancia en las

² Cita tomada de una entrevista a Brenda Taubin con motivo del estreno del film. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Cs4zF7MdRt4>

³ Cita tomada de la entrevista a Brenda Taubin en el Diario *Página 12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/426449-telma-el-cine-y-el-soldado-la-opera-prima-de-brenda-taubin-p>

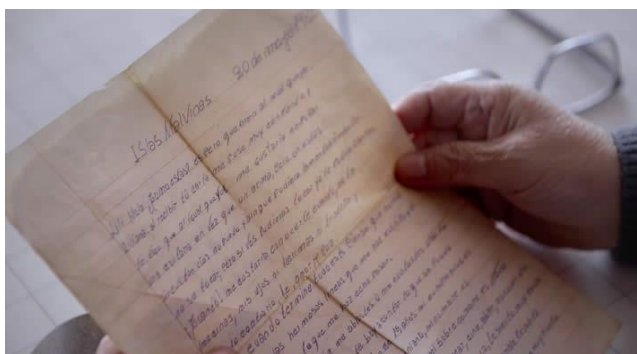
islas a través de las correspondencias. Tras recibir la carta en Puerto Argentino, el Tano le respondió a Lili con otra carta contándole lo bien que le había hecho recibir sus palabras en medio de la guerra, y le prometía volver al continente para cantarle y aprender a tocar la guitarra, entablando una relación epistolar de afecto y amor platónico con la joven. La carta, además de ser el puntapié inicial que en la narrativa funciona como el elemento de la trama que permite dar con el paradero del soldado, es singular por la belleza de su prosa y el carácter emotivo de las líneas, en donde el soldado apodado El Tano, llamado Ernesto Antonio Gulla, se presenta ante Liliana, le cuenta que tiene 19 años y que nació un 13 de junio (un día antes de la rendición argentina en las islas):

Liliana, al recibir tu carta me puse muy contento y te digo que, al igual que vos, me gustaría empuñar una guitarra en vez de un arma, pero en estas circunstancias no puedo. Y aunque pudiera, lamentablemente no se tocar. Pero si vos pudieras tocar yo te podría cantar. Me gustaría conocerte, no te imaginas. Y en mis ojos, ni lágrimas, ni tristeza. Todo lo contrario: fe, amor y paz. Cuando termine todo esto pienso que nunca olvidaré las hermosas líneas que me has escrito y el grato momento que me has hecho pasar. (Taubin, 2022).

Las correspondencias durante la guerra de Malvinas entre los soldados que se encontraban en el archipiélago y el continente argentino fueron fundamentales, ya que la población civil podía tomar contacto en forma más directa con las experiencias de los soldados en Malvinas. La guerra cambió la vida de los padres y hermanos que esperaron a sus jóvenes en el continente, y la de muchos vecinos que se escribieron con ellos y que nunca los olvidaron, como es el caso de Telma y el soldado desconocido. Tal como sostiene el historiador, investigador y escritor Federico Lorenz (2008), la correspondencia escrita durante la guerra de Malvinas por parte de los soldados es un recurso particularmente rico debido a varios aspectos. En primer lugar, las cartas producidas en ese lapso son las versiones del conflicto con la menor mediación entre el acontecimiento vivido y narrado. Los soldados que escriben

en las islas, “congelados” en la carta, no están relatando sus experiencias sino en el contexto bélico mismo (Lorenz, 2008, p. 113). En segundo lugar, tal como sostiene el autor, durante la guerra de Malvinas las cartas fueron claves para acompañar a los jóvenes soldados en las islas, especialmente por tratarse de una época en la que las comunicaciones telefónicas eran en muchos casos aún un privilegio en amplias regiones del país (Ver imagen 2).

Imagen 2: La carta enviada por el “Tano” Ernesto Antonio Gulla el 20 de mayo de 1982 desde Puerto Argentino.



Fuente: Taubin, 2022.

En su mismo trabajo, Lorenz también señala que entre abril y junio de 1982, los meses en que duró la guerra, los medios de comunicación argentinos y las escuelas impulsaron la práctica de escribir cartas dirigidas “A un soldado argentino” en donde se alentaba a que la población civil escribiera a los jóvenes soldados para animarlos y que no se sintieran tan solos en las islas. De hecho, muchos de los soldados no recibían correspondencia alguna de familiares o amigos, motivo por el cual el recibimiento de estas cartas en el archipiélago tenía para los soldados un gran valor. En *Telma el cine y el soldado*, es la propia Lili (Liliana), la hija de Telma, ahora una mujer adulta, quien menciona haber tomado la iniciativa de escribir una carta a un soldado desconocido en Malvinas después de escucharlo en el notiero (Ver imágenes 3 y 4).

Imágenes 3 y 4: Telma junto a sus amigas La Chiqui y Elena, y la importancia del cine como lugar de encuentro.



Fuente: Taubin, 2022.

La carta que el Tano le respondió a Lili tuvo un gran impacto en la ciudad de aquel entonces: toda la gente del barrio se enteró de la noticia de la carta del soldado de Malvinas, muchos pedían por leerla y su hija la llevó para mostrarla en la escuela. Poco después, Lili volvió a escribirle otra carta al Tano, pero semanas más tarde recibió su misma carta devuelta por el correo, con lo cual su segunda carta nunca llegó a destino. Tras no tener más novedades sobre el paradero del Tano, Telma, Lili y el resto de la familia se preocuparon pensando que el joven había fallecido, y luego recuperaron la esperanza de que seguía con vida. Durante el conflicto, en los comunicados diarios en donde mencionaban los nombres de los caídos, Lili escuchaba atenta por si figuraba el nombre de Ernesto Antonio Gulla, alias el Tano. Durante varios años, al visitar la ciudad de La Plata en ferrocarril en las cercanías a una escuela militar, Lili y su madre recorrían los andenes gritando su nombre por si algún joven se daba vuelta. Telma nunca olvidó al Tano. Cada 13 de junio, el día de su cumpleaños (un día antes de la

rendición, lo cual sabían porque el Tano contaba sobre su vida en la carta), Telma y su cuñada (que cumplía un día después que él) lo recordaban. A partir de las entrevistas a los familiares de Telma, la película recupera cómo el Tano, a quien no conocían, pasó a ser alguien importante en su familia y cómo mantuvieron viva su memoria con el paso del tiempo.

La película comienza justamente a partir de la presentación de su protagonista, Telma, quien junto a su grupo de amigas se dirige desde las góndolas del supermercado a buscar una leche para donar (lo que se les cobraba a los jubilados a modo de entrada, ya que el cine apadrinaba a un comedor) hasta el hall de ingreso al cine. Desde sus inicios, la película pone énfasis en varios aspectos: el cine como espacio de encuentro para la población de la tercera edad, la importancia de la creación de historias en las películas y en la vida de los espectadores como un motor para seguir imaginando mundos posibles por fuera de la vida cotidiana y la vigencia que tiene el espacio del cine en tanto lugar de encuentros, de afectos y de lazos en comunidad. Por otra parte, el film nos ubica espacialmente en los Village Cines, lo cual da cuenta de los formatos de exhibición de muchas de las salas actuales: grandes cadenas de cines comerciales, muchas de ellas surgidas entre los años noventa y los dos mil, ubicadas en un mismo complejo de supermercados y shoppings comerciales. En la secuencia inicial, vemos el recorrido que hace Telma: acompañada por un carro y sus amigas, ingresa primero al supermercado (para comprar una leche que les piden a los jubilados a modo de entrada, ya que el cine apadrina un comedor) y luego se dirigen a la sala por un pasillo al aire libre al cine, próximo a un gran estacionamiento. Aparece la directora del film (que hace de sí misma), anunciando al grupo de jubilados que en ese momento comenzará el rodaje del documental, que es la propia película. Luego la cámara vuelve sobre Telma y sus amigos, quienes disfrutaban juntos de la función en la oscuridad de la sala (Ver imágenes 5 y 6).

Imágenes 5 y 6: Telma junto a su grupo de amigos que emprenden la misión detectivesca de dar con el paradero del soldado y la audición para elegir al actor que represente al Tano, develando así el artificio cinematográfico.



Fuente: Taubin, 2022.

Telma, el cine y el soldado exhibe la construcción de la puesta en escena y el dispositivo cinematográfico. Al develar su artificio y las instancias que componen la representación cinematográfica, muestra el proceso de armado del film: la construcción de una historia de vida (la historia del Telma, Lili y el Tano) en el relato cinematográfico, la elaboración del guión, los personajes y la puesta en escena, las dificultades que aparecen en el rodaje para dar con el paradero del soldado. Brenda Taubin y la directora de arte eligen una casa vecina de Telma para usarla como parte de la locación de su casa en la película. La propia Telma, junto a su grupo de amigos (integrado principalmente por Elena, Antonio y La Chiqui, su cuñada con la cual convive hace cinco décadas tras enviudar) realizan el proceso de casting para seleccionar a un actor que represente al Tano, conversan con los actores e imaginan

quién sería la persona más apropiada para interpretarlo en la película. Con la presencia de la propia directora en el documental (quien mantiene graciosas conversaciones con Telma y La Chiqui a medida que avanza el rodaje), los técnicos, escenógrafos, vestuaristas, sonidistas y camarógrafos, son también parte del relato y figuran como otros personajes más del film haciendo su trabajo. Hay escenas oníricas que remiten a cómo los protagonistas imaginan al soldado, o a los espacios con los que sueñan en su mente en el proceso de creación de la trama.

La ficción en el film cumple un rol clave: a través de los diálogos entre Telma y sus amigas, al entrevistar a los actores que interpretarían al Tano en el casting, y escucharlos leer nuevamente a estos actores la carta del Tano, las protagonistas intentan imaginar cómo sería el aspecto y la personalidad del soldado desconocido que solo conocieron a través de la carta, y cómo sería ese adulto en la actualidad. También se preguntan cómo habrá podido sobrellevar su vida tras haber estado, con tan solo 19 años, en el medio de una guerra. De esta forma, la narrativa del film se articula sobre cómo impactó la presencia del personaje del Tano en estas mujeres mayores, y cómo dar con el paradero del soldado se ha convertido, tanto para sus vidas como para la trama del film, en un motivo de búsqueda y un motor de deseo. A su vez, los cruces entre el documental y la ficción son constantes para recordarnos, como bien alude el título del film, que estamos frente a una película⁴. Y nos recuerda también acerca de la potencia que tiene el cine para construir historias y comunidades, en especial en el público de la tercera edad (un grupo poblacional escasamente representado en el cine contemporáneo).

El film de Taubin toma elementos de diversos géneros cinematográficos y los pone a dialogar en la narración: los amigos de Telma dicen que para dar con el paradero del Tano tendrían que hacer como en las películas de detectives, tras lo cual, a modo de parodia, los personajes aparecen caracterizados y vestidos como gánsteres. A las entrevistas de Lili contando la historia de sus cartas de amor con el Tano se suman elementos del género

⁴ Estos cruces entre el documental y la ficción, junto al develamiento del artificio de la representación, también están presentes en la película *Teatro de guerra* de Lola Arias (2018).

romántico, que serán retomados en el final del film cuando dos actores interpretan el reencuentro entre Lili y el Tano. Las secuencias en la mesa familiar de Telma junto a sus hijos y nietos, o junto a sus amigos tomando mate y comiendo torta en su casa remiten a las escenas típicas del cine costumbrista argentino. La presencia de Telma y sus amigas yendo hacia distintos objetivos buscando al Tano también adquieren ciertos rasgos de comedia, sumados a los comentarios de humor ácido de la protagonista y las risas contagiosas de su cuñada. A medida que avanza el relato, y el tema de Malvinas aparece con más fuerza, el film también se sumerge en el género dramático, como en las escenas de las entrevistas a los veteranos, o el momento en que los actores leen la conmovedora carta del soldado en el casting (Ver imágenes 6 y 7).

Imágenes 6 y 7: Telma revisa junto a La Chiqui las revistas de la prensa gráfica para buscar información sobre el soldado.



Fuente: Taubin, 2022.

La carta de Malvinas pasa a ocupar diversos roles en la narración: si en el '82 las correspondencias fueron el vínculo directo entre la localidad bonaerense de Villa Domínico con lo que vivían los soldados en el archipiélago, ahora la carta (guardada durante años por Telma como un tesoro) pasa a ser el hilo conductor de la película y el elemento que permite recuperar los recuerdos del pasado desde el presente. De esta manera, y tal como he mencionado anteriormente, dar con el paradero del soldado de Malvinas se convierte en el hilo conductor de la película. Telma, tras reunirse con sus vecinos y amigos en su casa, vuelve a leer la carta del soldado y cada uno de ellos reflexiona acerca de lo que fue la guerra en aquel entonces y lo que vivieron en ese tiempo: Telma recuerda que sentía al Tano como si se tratara de un hijo propio, ya que tenía casi la misma edad que su hija. Sus amigos recuerdan el hambre y el frío por los que pasaron los soldados que eran muy jóvenes cuando se los envió a combatir, y el clima de época que había en ese entonces: cuando ocurrió la guerra, la mayoría de la población continuó viviendo su vida normalmente, y muchos seguían festejando la victoria argentina en el Mundial de Fútbol del '78 (Ver imágenes 8 y 9).

Imágenes 8 y 9: Primer bombardeo inglés el 1° de mayo en Puerto Argentino (registradas por Alfredo Lamela y Nicolás Kasanew). En la otra foto, el joven soldado mirando a cámara, quien probablemente sea el Tano fotografiado por un periodista tras la rendición.





Fuente: Taubin, 2022.

Luego de ese encuentro, Telma y sus amigos deciden emprender la búsqueda del hombre. Junto a su cuñada analizan la carta, ponen un aviso para dar con su paradero en los clasificados del diario. Se dirigen al Ministerio de Defensa para recabar información sobre su paradero, visitan a un ex combatiente del barrio que tiene una fiambrería, practican control mental, tienen una sesión con una espiritista, y se dirigen a una posible dirección de su lugar de trabajo en Puerto Madero, sin éxito. A su vez, en su trabajo de investigación detectivesco, Telma y su cuñada repasan revistas de la época de la guerra para ver si encuentran alguna pista sobre el Tano.

Además de mostrar estos archivos de la prensa gráfica, *Telma, el cine y el soldado* recupera otros materiales de archivo de la época: fragmentos del noticiero “60 Minutos”, el programa “Las 24 hora de las Malvinas”, las propagandas de la dictadura en apoyo a la guerra bajo el lema “Argentinos a vencer”, entrevistas realizadas en las islas a los soldados por el reportero Nicolás Kasanew y registradas por el camarógrafo Alfredo Lamela. Además, aparecen las famosas imágenes del primer bombardeo inglés del 1° de mayo en Puerto Argentino e imágenes de la rendición. En relación con estas imágenes, la propia directora señala que al adentrarse en el tema Malvinas sentía que tenía que abordar estas escenas con cierta responsabilidad, lo cual la llevaron a seleccionar material de archivo para contextualizar la guerra en relación al relato del film. Y a medida que avanzaba la película,

sentía que era necesario también darle voz a quienes fueron protagonistas directos de la guerra, como se ve en las diversas entrevistas que Taubin realiza a distintos veteranos.⁵

Finalmente, Telma y sus amigas logran dar con el Tano en el medio de un campeonato del Golf, y ante la sorpresa el hombre cuenta emocionado su recuerdo de aquella carta, lo que ocurrió al finalizar la guerra y su llegada al continente. Narra que cumplió los 20 años en las islas, un día antes de la rendición argentina (mencionando con ironía, que estuvo lleno de fuegos de artificio por los bombardeos ingleses). Cuenta que tras rendirse, los soldados terminaron comiendo comida de la basura, y que tras la guerra su madre recorría distintos velatorios en el continente de los soldados caídos por si llegaba a reconocer el cuerpo de su hijo. También cuenta que, tras la rendición, los ingleses les quitaron sus pertenencias y el Tano perdió todas las cartas que llevaba consigo, las cuales quedaron en Malvinas, por lo cual nunca pudo volver a ponerse en contacto con quienes le escribieron y agradecerles (Ver imagen 10).

Imagen 10: Ernesto Antonio Gulla, alias “El Tano”, tras ser encontrado por Telma y sus amigas, vuelve a leer emocionado su propia carta escrita en Malvinas.



Fuente: Taubin, 2022.

El Tano y Lili logran conversar telefónicamente, emocionados a ambos lados del teléfono. Y en una escena hacia el final, Lili dice, rescatando el valor de las cartas durante la guerra: “Algo

⁵ Cita tomada de una entrevista a Brenda Taubin. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=lefJBHNU3Ok>

que yo escribí, que pensé y que fue dedicado a alguien, ahora está en Malvinas, sin yo haber pisado nunca Malvinas. Como lo de él, que está en mi casa y nosotros no nos conocíamos, le llegó una carta de una persona que él ni siquiera conocía”. Esto se vincula a su vez, con otra escena durante la audición para elegir al actor que interprete al Tano: uno de ellos es sobreviviente del ARA General Belgrano, y dice que si bien nunca recibió en el crucero una carta para él, le hubiese encantado recibirla para sentirse más acompañado. En otro momento, el archivo televisivo muestra al periodista Kasanzew entrevistando a un joven soldado en las islas, quien menciona que les llegan las cartas de la gente y que son un gran aliento para acompañarlos en esas circunstancias.

Hacia el final, en una escena de un film romántico en blanco y negro que Telma ve junto a su cuñada en el televisor de su casa, la protagonista menciona que las películas siempre terminan igual: con el triunfo del amor. Y en ese juego autorreferencial del cine como dispositivo capaz de construir relatos, la película culmina con una escena entre onírica y romántica. Se trata del encuentro del Tano (un joven actor que lo interpreta tras haber sido seleccionado en la audición) y Lili (interpretada por una joven actriz que se parece a Lili retratada en las fotos de su adolescencia). Lili, que se encuentra durmiendo, se despierta en medio de un atardecer frente a un río y se encuentra con el soldado, que trae la guitarra que le prometió en la carta para cantarle. Y si en la vida real, el Tano y Lili no pudieron reencontrarse, el cine permite un final feliz a esta historia de amor platónico de juventud. Los jóvenes se abrazan y bailan sonrientes en la escena filmada, la cual es luego proyectada en una sala de cine. Entre el público se encuentran Telma y sus amigos. Ahora su historia, la de Lili, y la del Tano queda immortalizada gracias al cine. En un juego de puesta en abismo, la historia personal y la historia pública sobre Malvinas son proyectadas para todos los espectadores a través de la pantalla. Así como empieza, el film de Taubin finaliza en el mismo lugar: en la oscuridad del cine, con las luces de la proyección de la pantalla reflejando las risas y las emociones de Telma y sus compañeros espectadores, los adultos cinéfilos mayores que asisten cada semana a la sala para encontrarse y compartir juntos el visionado de una película (Ver imagen 11).

Imagen 11: La historia de amor entre El Tano y Lili tiene, en la ficción creada por el mundo del cine, un final feliz de película en donde los dos jóvenes finalmente se encuentran.



Fuente: Yaubin, 2022.

Conclusiones

A partir de este análisis, cabe destacar el aporte del documental *Telma, el cine y el soldado*: se trata de un film en donde el eje central no es la guerra, sino los vínculos, las memorias y los afectos que se construyeron en torno al conflicto, lo que la sociedad civil imaginó sobre los soldados que regresaron de la guerra, y sobre el impacto que las historias de vida de estos jóvenes soldados generaron en quienes se encontraban en el continente. También es un film que reivindica el cine como espacio para construir lazos comunitarios e historias de vida que merecen ser narradas a través del arte cinematográfico, como el caso Telma y su grupo de amigos mayores, un grupo etario escasamente representado en el audiovisual contemporáneo. Recordar Malvinas a través del cine también implica recuperar las historias menos conocidas a través de una carta por muchos años guardada, en el recuerdo de un soldado desconocido, en lo convocante del recuerdo de Malvinas que lleva a reunir a una comunidad. La historia del soldado y Telma como la heroína femenina que va a dar con su paradero bien podría replicarse en las vivencias que cientos de ciudades del país experimentaron durante la guerra: las cartas empuñadas por estos jóvenes soldados generaron una relación de gran proximidad entre lo vivido en las islas y el continente. Además, cabe destacarse que en esta primera película de Taubin (quien aún no había nacido

cuando ocurrió Malvinas), el conflicto permite ser explorado desde otro lugar: con algunas cuotas de dramatismo sin caer en el golpe bajo ni en la solemnidad, desde la comedia y por sobre todo desde la alegría del festejo en el reencuentro.

Referencias

- Caresani, L. (2022). Malvinas y el cine argentino de los años recientes. Nuevos relatos sobre la guerra. *Confabulaciones*. 4(8) 1-23.
- Caresani, L. (2023). Malvinas en la cultura y el cine argentino contemporáneo. *Buenas noches Malvinas* (2020) y las heridas de la guerra en el presente. *Imagofagia*. (28). 304–337.
- Jelin, E. (2017). *La lucha por el pasado: Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Lorenz, F. (2008). “Es hora que sepan”. La correspondencia de la guerra de Malvinas: Otra mirada sobre la experiencia bélica de 1982. *Revista Páginas*. 1(1). 111-119.
- Taubin, B. (2022). “Telma, el cine y el soldado”, una historia real e inconclusa que tenía que contarse. Diario Infobae Disponible en: <https://www.infobae.com/cultura/2022/07/27/telma-el-cine-y-el-soldado-comedia-documental/>
- Vitullo, J. (2012). *Islas imaginadas: la guerra de Malvinas en la literatura y el cine argentinos*. Buenos Aires: Corregidor

Armando el rompecabezas: abordajes literarios de la guerra de Malvinas.

Putting the puzzle together: literary approaches to the Malvinas War.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.17.25a

María Angélica Semilla Durán

Université Lumière Lyon 2

(FRANCIA)

CE: marian.semilla@gmail.com

ID <https://orcid.org/0000-0001-8274-2056>

Recepción: 22/10/2024 Revisión: 02/11/2024 Aprobación: 11/12/2024

Resumen.

En este artículo nos proponemos dar cuenta de una serie de abordajes literarios diversos de la guerra de Malvinas, poniendo el acento en aquellos textos que marcan alternativas, clausuran ciclos u exploran recursos atípicos, ampliando sin cesar el espacio de la representación. Esas variaciones pueden operarse tanto a niveles discursivos como temáticos, y ponen en juego diversas expresiones genéricas, que apelan alternativamente al testimonio, la ficción, la retórica espectral, la novela de reconstrucción histórica, la autobiografía o la crónica. Nos interesan particularmente las combinaciones posibles entre esas formas, y lo que ellas dicen en relación con relación a las maneras en las cuales la sociedad argentina elabora sus pérdidas.

Palabras clave: Literatura. Malvinas. Crónica. Ficción.

Abstract.

In this article we intend to give an account of a series of diverse literary approaches to the Malvinas War, emphasizing those texts that mark alternatives, close cycles or explore atypical resources, constantly expanding the space of representation. These variations can operate at both discursive and thematic levels, and bring into play diverse generic expressions, appealing alternatively to testimony, fiction, spectral rhetoric, the novel of historical reconstruction, autobiography or chronicle. We are particularly interested in the possible combinations between these forms, and what they say in relation to the ways in which Argentine society elaborates its losses.

Keywords: Literature. Malvinas. Chronicle. Fiction.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Semilla, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Semilla, M.Á. (2025). Armando el rompecabezas: abordajes literarios de la guerra de Malvinas. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 436-465.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.17.25a

En mis repetidas incursiones en el extenso territorio de la literatura de Malvinas he tratado de registrar, no solo las marcas de las evoluciones narrativas o discursivas que se han ido produciendo a lo largo del tiempo y en función de las sucesivas relecturas del acontecimiento, sino y quizás, sobre todo, de auscultar los síntomas susceptibles de instalar otras alternativas, quebrar ciertas continuidades o inaugurar perspectivas inéditas. Si bien la tarea de efectuar un trabajo exhaustivo sobre la totalidad –difícilmente abarcable– del corpus textual configurado por la literatura dedicada a la guerra de Malvinas y sus secuelas humanas, políticas, históricas y culturales queda por hacer, hay estudios que han iniciado esa reflexión y habrá sin duda otros que la prolongarán¹. Teniendo en cuenta el carácter colectivo de esa tarea, y con la intención de contribuir a ella, se trataba de reparar en algunos textos que, en un momento dado de los necesarios procesos de relectura y reescritura, parecen esbozar ciertas tendencias, desviaciones o rupturas. Las conclusiones que puedan extraerse de esos quiebres no pretenden ser generales, ni siquiera constituir la base de tipificación alguna; sino alertar sobre su presencia, indagar sus razones e interrogarnos sobre su persistencia.

Es crucial advertir el entrecruzamiento proliferante de tramas simbólicas, paradigmas genéricos y sistemas metafóricos que los relatos de Malvinas a la vez evocan y generan. La guerra de Malvinas y sus narraciones funcionan, como ya se ha dicho, como una verdadera máquina de reciclar motivos míticos, sea por un juego de combinatorias o, por la multiplicidad de los imaginarios convocados, que se contaminan y recomponen sin cesar, integrando en cada nueva modulación una inflexión inédita de materiales preexistentes.

En síntesis: desde la publicación, en 1982, de la primera novela que aborda la guerra, la seminal *Los Pichiciegos* de Fogwill (1982) y del cuento de Carlos Gardini “Primera Línea” (1983), se ha desarrollado un vastísimo corpus de textos que adoptan ángulos de mira, prácticas discursivas y opciones genéricas muy diversas, que van de la farsa al realismo, del absurdo a lo fantástico o a la ciencia ficción; de la retórica espectral al recurso al relato

¹ López, M. (2009), Drucaroff, E. (2011), Semilla Durán, M.A. (2016), Svetliza, E. (2017), Souto, L. C., (2018), *Diablo texto Digital*, revista de crítica literaria (2022)

documental y documentado de otras guerras canónicas que, por alusión o por universalización, incluyen la propia.

En ese sentido, se puede observar la existencia de una doble vertiente de textos que se inscriben en una historicidad explícita: los hechos se alinean en una sucesión de acontecimientos, ya sean previos o posteriores, cuya articulación es claramente productora de sentido, y de sentido político; puesto que, al incorporar los saberes históricos progresivamente contruidos, lo que había sido silenciado es finalmente proferido e ilumina los ángulos muertos de un caos programado. Esa manera de puesta en relato puede remitir solo a la historia nacional – Fogwill, *Los Pichiciegos* de (1982), Gamero, C., *Las islas* (1998), Lorenz, F., *Montoneros y la ballena blanca* (2018), entre otros–, o bien proyectarse hacia instancias referenciales como las grandes guerras mundiales, en cuyo caso las representaciones de la tragedia nacional pueden ser alusivas, analógicas, connotativas; o bien ser integradas en la secuencia como una actualización más de la pulsión mortífera universal- Lorenz, F., *Los muertos de nuestras guerras*, (2013), Jeanmaire, F., *Wërre*, (2020).

Por otra parte, también podemos señalar tendencias exactamente opuestas, que no necesariamente responden a una periodización cronológica clara, sino que surgen a menudo en forma simultánea, y que se desvían de la línea apuntada, al desterritorializar y des-historizar la guerra, extrayéndola de toda marcación temporal y espacial precisa, instalando cartografías indescifrables, inciertas o abstractas, y avanzando ya sea en el terreno de lo absurdo - *Una puta mierda*, de Patricio Pron (2007)– o de la espectralidad –*Trasfondo*, de Patricia Ratto (2012) –. Esta última incursión en el terreno de lo fantasmal antecede y prepara numerosos textos posteriores que recuperarán, según abordajes diversos, la voz de los muertos – Obligado, C., “Presente Perfecto” (2022), Figueras, M., “Todo el tiempo del mundo”, 2022, Maliandi, C., “Ismael”, 2022 entre otros–.

Una última faceta puede señalarse en algunos textos más recientes, en los cuales la representación de la guerra en sí ya no es el núcleo del relato, sino más bien los efectos que ha causado en las vidas de los que quedaron, y donde ya no se trata de los protagonistas directos sino de testigos colaterales, cuya aprehensión del drama ha sido lenta y diferida,

pero que llevan en sus memorias y en sus subjetividades las huellas del vacío y las ausencias –Yemayel, M. “Las chicas del 63” (2022) Peirano, G. “La carta de un soldado” (2022), Libertella, M, “Nuestras guerras portátiles” (2022), tres relatos publicados en el volumen *La guerra menos pensada*.²

Sea cual fuese el género y la puesta en escena discursiva, todos esos textos buscan, por caminos diversos, ahondar en las causas de una guerra absurda, establecer las responsabilidades, pero también narrar historias olvidadas, rescatar y reconocer muertos abandonados, exorcizar las pérdidas.

El testimonio y sus ficciones: entre crónica e imaginación

En el presente artículo me propongo sumar a esos aportes previos una nueva vuelta de tuerca en los procedimientos de representación, caracterizados por hibrideces genéricas y alianzas entre lo documental, lo periodístico y lo literario que, sin inventar nuevas fórmulas en lo absoluto, sí significan una modulación en relación con lo ya observado

Cada uno de los ejemplos que hemos mencionado, en las diferentes propuestas, como síntomas de nuevas lecturas de Malvinas y su acontecer, aporta también diversas modulaciones de la figura del testigo y de su función.

Recordemos antes que nada que existe un importante corpus testimonial que se ha ido consolidando con el paso de los años, y que es accesible a través de publicaciones en forma de libro³ o de archivos constituidos por las Asociaciones de excombatientes. Hoy ese trabajo de recopilación y constitución de archivos continúa, acompañado también por numerosos equipos de investigadores universitarios. Fueron esos documentos y esos testimonios los que permitieron que la ciudadanía conociera poco a poco las condiciones en las que se había desarrollado la guerra, con sus secuelas de heroísmo y de abyección. Fueron

² Para un desarrollo más amplio de esas diversas opciones discursivas, véase: Semilla Durán, M.A. (2024) “Continuidades y bifurcaciones en la literatura de Malvinas. Otrainscripciones posibles”.

³ Ver: Speranza, G. y Cittadini, F. (1997), *Parte de Guerra*,

esos testimonios, por otra parte, el sustento necesario de la literatura y el cine de Malvinas, que suma a la verdad histórica del archivo la verdad humana del arte.

Ya Fogwill, en *Los Pichiciegos* (1982), representa en el texto el acto del testimonio, al estatuir dos narradores: uno, el único sobreviviente de los pichiciegos, le cuenta la historia al escritor, quien recoge obstinadamente las notas que han de dar lugar al texto que estamos leyendo. La mediación es pues doble: la voz del que dispone de la vivencia, la voz del *cronista* o del *escriba*; entre ambos media la distancia entre el que *sabe* y el que no puede saber.

Carlos Gamerro, en *Las Islas* (1998), no solo hace un trabajo previo de entrevistas con los ex combatientes del CECIM⁴, sino que pone en escena a un personaje protagónico que ha sido soldado durante la guerra, y que lleva en el cráneo la huella de la experiencia. Felipe Félix es un sobreviviente y *testigo ficticio* cuya experiencia recoge los relatos de los sobrevivientes reales. Incluso en aquellos textos que, como ya hemos visto, diluyen la materialidad, desdibujan las identidades y esencializan la guerra al deslocalizarla, como *Una puta mierda* y *Trasfondo*, el personaje principal es a la vez protagonista y testigo, aunque no se identifique ni se conozca su pertenencia (Pron) o, simplemente, hable desde el más allá, testigo fantasmático que, más que sobrevivir, *sobremuere* (Ratto). En este último caso, la prosopopeya tiene la paradójica función de dar voz al muerto, al *testigo imposible* que es, por ello, el único verdadero. Recordemos que, para Giorgio Agamben, sólo hay un testigo absoluto, y es el que no puede testimoniar. En todos los casos que hemos mencionado, y tal como ocurre en el mundo de lo real, el testigo es un sobreviviente, definido por Giorgio Agamben como: “celui qui a vécu quelque chose, ou traversé de bout en bout un événement et peut donc en témoigner”⁵ (2003, p. 17). Pero el filósofo italiano, en su reflexión sobre Auschwitz, llama la atención también sobre lo que él designa como la paradoja de tal función, en la medida en que los que vivieron hasta sus últimas consecuencias la experiencia objeto de testimonio son los que nunca podrán contarla, porque han muerto. El testigo habla “por

⁴ Centro de Ex Combatientes de Malvinas.

⁵ [...] aquel que ha vivido algo, o atravesado del principio al final un acontecimiento y, por ello, puede testimoniar

delegación”, en el lugar del otro. Patricia Ratto transgrede este límite, y para hacer hablar al testigo integral entra en el territorio de lo fantástico, en la retórica de lo espectral.

Si abordamos desde ese punto de vista algunos de los relatos de *revenants* (Figueras, Mailandi) ambos autores hacen que personajes reales en la ficción sean testigos de la irrupción del fantasma (el niño, la adolescente), pero al mismo tiempo no pueden cumplir la función esencial que les correspondería, ya que ninguno de los dos puede narrar lo que sabe. Son los únicos que ven y conocen al fantasma, y justamente son *testigos inhibidos o incompetentes*: todo relato enunciado por ellos sería no sólo improbable, sino inverosímil.

Testigos directos de los hechos narrados son, a su vez, los dos personajes principales de *Los muertos de nuestras guerras*, a los que Lorenz alimenta con su saber de historiador y con su reflexión de novelista. Jeanmaire, por su parte, es él mismo testigo de las huellas de la Segunda Guerra; y gracias al archivo histórico puede imaginarse o imaginar a los combatientes como *conjeturales testigos* de los hechos.

Del territorio inhóspito transitado por los soldados durante la guerra y por los sobrevivientes luego, a la búsqueda de sus compañeros muertos; pasando por la omnipresencia de los espectros, para llegar a la materialidad de los cuerpos de los muertos en otras guerras, vemos cómo se diversifican y multiplican los abordajes de Malvinas.

Anti-épica, anti-realismo del discurso que refiere sin embargo una precisa circunstanciación histórica y política nacional en los primeros años y las primeras obras; espacio de debate y de recusación de los mitos nacionalistas que agota la farsa y la caricatura al tiempo que desmaterializa y des-historiza hasta franquear el umbral de lo fantástico y entronizar la figura del espectro; la literatura acaba por tomar distancia y restituye la materialidad de los cuerpos y los territorios abordando la historia de las Grandes Guerras paradigmáticas. En ese fluir universal la Historia acarrea también, implícita —espectralmente— o explícitamente —como supervivencia—, nuestra guerra local, a la vez conmemorada y refutada, tratando de resolver la doble paradoja: el imposible lugar de memoria que debe reinventarse a cada paso, el conjuro de los nacionalismos que travisten lo nacional.

A esta altura del trabajo, me parece necesario detenerme en otra bifurcación, que permite una doble articulación en la medida en que se vincula de manera evidente con la etapa precedente y al mismo tiempo se halla en el centro de una nueva apuesta. Me refiero a la obra de Leila Guerriero, *La otra guerra* (2021). En efecto, la novela de Lorenz *Los muertos de nuestras guerras* (2013) a la que ya hemos aludido, así como *Wërra* de Jeanmaire, guardan evidentemente una serie de semejanzas con la crónica de Leila Guerriero *La otra guerra*. No se trata solo del parentesco visible que se percibe a través de los títulos, en todos los cuales se declina la palabra “guerra”, sino de la historia narrada. En *Los muertos de nuestras guerras*, el trabajo del Capitán y el fotógrafo para recoger e identificar los muertos abandonados en el campo de batalla se ve de alguna manera replicado en la crónica de Leila Guerriero; las figuras de Llwyfen y del oficial inglés Geoffrey Cardozo aparecen como dos variantes de un mismo quehacer y de una equivalente y empática responsabilidad. En un caso son los campos de batalla de Flandes, en el otro la turba helada de Malvinas. Lo que los diferencia, y allí reside el rasgo que acrecienta la dimensión dramática hasta hacerla insostenible, aún en el marco objetivante de la crónica, es que el belga recoge y da sepultura a los muertos de su propio campo, mientras que Cardozo realiza, con respeto y rigor, la misma tarea con los cuerpos de los enemigos, es decir, de los argentinos a quienes su país abandonó en el terreno, sin nombre y sin homenaje.

Jeanmaire, por su parte, no recrea la escena de la identificación de los cadáveres luego de la Operación Chariot en Saint Nazaire: estos ya han sido repertoriados, sepultados, reconocidos y honrados por las autoridades pertinentes. El narrador, que se sitúa en una posición intermedia y fluctuante entre la autobiografía y la historia, se comporta a la vez como un yo que analiza una experiencia particular y como un documentalista que reúne toda la información necesaria para devolverles una vida – sobre todo la de sus últimos días– a los muertos en ese combate, enterrados en esas tumbas y nombrados en esas estelas. Los tres textos restituyen humanidades sustraídas, negadas u ocultadas por la monumentalización. Lugar, nombre, sepultura: es el ciclo necesario que no siempre se cumple y que alienta con sus fallas la intrusión fantasmal, presente en cada uno de los libros.

Tanto Lorenz como Jeanmaire como Guerriero, en esa tarea obsesiva de rescatar de la muerte a los caídos o a sus familiares van tejiendo las historias individuales que se funden en la historia colectiva. Las vidas de los que fueron se van creando un espacio en sus obras, van construyendo un mosaico de existencias restituidas, de testimonios que las recuerdan, de huellas a preservar. Van proveyendo las piezas del gran rompecabezas cuya imagen integral está dada por la totalidad del corpus, y que nos corresponde armar, aun cuando queden espacios vacíos.

Crónica, narrativa de non-fiction, periodismo narrativo. Algunos conceptos.

Con respecto a esa bivalencia que señalábamos más arriba, el mismo texto de Guerriero *La otra guerra* forma parte de otro conjunto coherente de obras publicadas en los últimos años: junto con *Para un soldado desconocido*, de Federico Lorenz (2022); y *Esquirlas en la memoria*, de Gabriela Naso y Victoria Torres (2024). Todos ellos ofrecen un inmejorable terreno a la investigación sobre el uso de los géneros y las infinitas posibilidades de cruces, hibridaciones, mimesis y puestas en abismo que despliegan. Tal apreciación se basa principalmente en dos rasgos: un retorno a la perspectiva testimonial, real o ficticia; una opción genérica consecuente, que recurre al formato de la crónica y sus variantes, en la cual realidad y ficción se entrecruzan y se fusionan. Los temas en torno a los cuales esos dispositivos se despliegan son, a su vez, convergentes; y su tratamiento contribuye a ampliar la perspectiva, creando un espacio deliberativo y hasta polémico, fundamentalmente polifónico.

Según la definición clásica, la crónica construye un relato histórico en el cual los acontecimientos son narrados respetando el orden en el cual se produjeron, e identificando a los sujetos que los protagonizaron. Inicialmente se la relacionó sobre todo con la historia, y se le atribuyó la función de legar la memoria de los tiempos pasados o actuales a los que vendrán. La crónica tiene una extensa tradición en América Latina, inaugurada a fines del siglo XIX por el modernismo y, particularmente, por Rubén Darío y José Martí. Susana Rotker (señala que su emergencia coincide con el proceso de profesionalización del escritor, y la define como “el punto de inflexión entre el periodismo y literatura” (2005, p.226) cuyas

características serían la heterogeneidad, la hibridez y la flexibilidad formal. Julio Ramos (1989), a su vez, considera que en la crónica se disuelven las categorías de lo artístico y lo no artístico, la literatura de élite y la popular⁶. En cuanto a la evolución que el género ha experimentado desde entonces, Cecilia Lanza Lobos precisa sus alcances actuales y la labilidad de sus fronteras, a lo que contribuye su vocación de desbordar —desplazar— constantemente los límites:

Esta serie de deslizamientos permiten situar a la crónica más allá de la literatura y el periodismo, es decir, en el campo de la cultura como espacio vital de múltiples interrelaciones en el que confluyen saberes, relaciones, sentidos, afectos. Porque no es posible entender la crónica sino desde su intensa relación con el contexto, con la cultura. Ningún otro texto propone mirar y empaparse del espacio tanto como la crónica porque ningún otro texto resume/asume toda la (impregnación) contaminación de géneros tanto como la crónica. (Lanza, 2004, p. 13).

Al poner el acento en la cultura, se legitima la incorporación de discursos propios de las ciencias sociales y de sus métodos, como el testimonio o las historias de vida.

El movimiento conocido como “New Journalism” de los años 60 y 70 en los EE.UU. (anticipado por Rodolfo Walsh en su célebre *Operación Masacre*, de 1956), integrado por Gay Tálese, Jimmy Breslin o Tom Wolfe, entre otros, que trabajaban para periódicos como el *New York Herald Tribune* y *Esquire*, introduce una serie de modulaciones en el género. Podríamos resumirlas en tres criterios según Romina Laura García:

Por un lado, proponen una forma diferente de recoger la información, “metiéndose” en el lugar de los hechos, vivenciándolos, conviviendo con sus protagonistas. Por otro, rompen con los cánones de escritura del periodismo tradicional y descubren las posibilidades que les ofrecen algunos procedimientos provenientes de la literatura, sin por ello dejar de ser “muy fieles a la realidad” (p. 26), en palabras del mismo Wolfe. (1999, p.41)

⁶ Ver *Desencuentros de la modernidad en América Latina: literatura y política en el siglo XIX*. (1989).

Sin resignar el apego a la referencialidad, se autoriza así seleccionar un ángulo de abordaje personal, pero por medio de una voz narrativa que conservase la objetividad y el rigor del discurso periodístico. La dimensión literaria de estas crónicas no reside solo en la calidad del discurso o el trabajo de la lengua; sino que incorpora a la crónica una serie de recursos propios de la estructura novelística, tales como el montaje, el suspenso, el tratamiento del personaje, etc. El ejemplo más conocido de este periodismo narrativo, como lo designan algunos críticos, es *A sangre fría*, de Truman Capote (1966); *novela* que, a la vez, inauguraría la narrativa de *non fiction*.

Sin entrar, por razones obvias, en el análisis del conjunto de la teoría referida a este tipo de híbrido literario, nos parece útil recordar algunos conceptos. Según Alison James et Christophe Reig :

L'opposition fiction/non-fiction permet [...] d'interroger les enjeux épistémologiques et éthiques d'un certain mode d'approche des faits réels, d'un certain rapport au monde – sans pour autant accorder à cette quête de réel une priorité sur la fiction (la fiction n'est pas le faux ; la non-fiction ne correspond pas directement au vrai). S'il ne s'agira pas, inversement, de subordonner la non-fiction à la fiction, la définition par la négative (*non-fiction*) a néanmoins le mérite d'instaurer une dialectique possible entre les deux pôles, de rendre visible la présence de degrés de fictionalité dans les œuvres, et d'analyser les procédés de *mise en fiction* du réel (2014, p. 7)⁷

Si todo relato ficcionaliza por el solo hecho de ser mediado por el lenguaje, y si, como sostiene Hayden White⁸, el historiador no trabaja con hechos sino con discursos, el debate

⁷ “La oposición ficción/no ficción permite interrogar las apuestas epistemológicas y éticas de un cierto abordaje de los hechos reales, de una cierta relación con el mundo, si que ello signifique acordarle a esta búsqueda de lo real una prioridad sobre la ficción (la ficción no equivale lo falso; la no ficción no corresponde directamente a lo verdadero). Si bien no se tratara, inversamente, de subordinar la no ficción a la ficción, la definición por la negativa (*non-fiction*) tiene al menos el mérito de instaurar una dialéctica posible entre esos dos polos, hacer visible la presencia de grados de grados de ficcionalidad en las obras, y de analizar los procedimientos de puesta en ficción de lo real”. La traducción es nuestra.

⁸ Ver Hayden White (1985)

en torno a las fronteras entre la ficción y la *non fiction* tiene menos que ver con la manifestación de una verdad cualquiera – aunque el objetivo sea aproximarse a ella– que con la *construcción* de la misma; con los procedimientos a través de los cuales se organiza la *mise en scène* de los hechos y con el ángulo desde el cual se los observa y selecciona. Toda ficción manipula elementos de la realidad, todo texto de *non-fiction* incluye procedimientos de ficcionalización. Lo que las distingue y define es una cuestión de grado, de perspectiva y de opciones discursivas.

De allí que la posición del narrador se revele progresivamente como un elemento esencial del dispositivo, más aun cuando, pasando el tiempo, éste abandonará la distancia objetivante para asumir de manera cada vez más explícita el peso de una subjetividad interviniente. Se pasa así a menudo de una tercera persona omnisciente a una primera persona representada como tal en el texto, cuya voz y cuya visión vertebran la exposición de los hechos, que no por ello dejan de coincidir con aquellos verificados en el mundo de lo real.

Según Gemma López Canicio,

Este narrador ha contribuido a oscurecer todavía más los límites entre realidad y ficción en estas construcciones. En estos casos, el escritor no tiene interés alguno en desaparecer del texto. De hecho, hace todo lo posible por hacerse presente hasta el punto de introducirse como un personaje más sin el que el testimonio no podría haber sido escrito. El narrador adopta, entonces, la identidad del escritor de la obra y queda construido a su imagen y semejanza: se preocupa por justificar la información que aporta, interviene de forma activa en el relato, juzga y opina [...] (2017, p. 188)

Retengamos, entonces, las relaciones, evolutivas, que acabamos de establecer entre crónica, ficción y *non fiction*, en el momento de abordar la reflexión sobre nuestro corpus.

Crónica literaria y non-fiction

Antes que nada, debemos dejar sentado que dos de los textos considerados en esta última parte de nuestra reflexión, *La otra guerra* y *Esquirlas en la memoria* comparten, más allá de la definición genérica de crónica, un mismo tema: el de las tareas de recolección, inhumación e identificación de los soldados caídos en la guerra de Malvinas, muchos de los cuales fueron enterrados como anónimos *only known by God* según la fórmula utilizada por los ingleses. Mismo tema, mismo género y, sin embargo, dos textos muy diferentes. El tercero, *Para un soldado desconocido*, es una réplica en tamaño reducido de la misma aspiración de rescate: treinta y una voces de testigos contribuyen a hacer presente al Negro, conscripto de la clase 63 y muerto en las Islas. La forma se emparenta con la de la investigación periodística; la historia, definida como novela, es quizás fruto de la invención, pero esa diferencia ya no es determinante.

Las tres obras, en fin, están compuestas por breves secuencias que capturan fragmentos de una realidad más vasta, que se completan los unos a los otros y habilitan al mismo tiempo la inclusión de múltiples voces, es decir, de múltiples subjetividades. Y todas hacen de la muerte y de sus efectos en los que quedan el eje central de la reflexión, pero también de la composición.

La otra guerra, de Leila Guerriero (2021), se inicia con algunos elementos de contextualización que remontan a la huelga y movilización obrera que tuvo lugar apenas dos días antes del momento en que el General Galtieri decide y anuncia la recuperación de las Islas. La primera aproximación pone el foco en la reacción colectiva y, por el simple hecho de la colisión de significaciones, en su incoherencia. La presencia y el juicio de la cronista sobre los acontecimientos se expresan a través de la ironía y el uso de los calificativos, así como del carácter cuasi grotesco de ciertas escenas y discursos rigurosamente históricos. La secuencia es rápida y sintetiza de manera muy ajustada el inicio, la duración y el fin de la guerra-setenta y cuatro días más tarde-, confrontando el triunfalismo de los primeros días con el discurso final en el que se comunica la derrota y se exalta el heroísmo de los caídos. La farsa no es tan explícitamente literaria como en el caso de Fogwill o de Gamerro, pero surge naturalmente

de la secuencia y plantea desde el principio la dimensión absurda del acontecimiento, potenciada por los efectos del montaje. Al fin del discurso de Galtieri: “Tenemos nuestros héroes. Hombres de carne y hueso del presente. Nombres que serás esculpidos por nosotros y las generaciones venideras”, sigue, sin transición alguna, la afirmación de la cronista, que es a la vez descriptiva y conclusiva: “Seiscientos cuarenta y nueve soldados y oficiales argentinos murieron en combate. El nombre de más de cien de ellos demoró más de treinta y cinco años en ser esculpido. No en la historia grande, sino en una lápida.” (Guerriero, 2021, p. 9). Los hechos hablan por sí mismos.

Esa primera secuencia encuadra y de alguna manera condiciona todo el resto: una sucesión de fragmentos breves, densos, eficaces, que alternan las voces de los testigos, familiares, sobrevivientes, expertos, investigadores, excombatientes, al dar cuenta de las apreciaciones personales ante lo vivido. Esas intervenciones toman formas muy diversas: como si fueran el eco de inaudibles voces fantasmales; frases pronunciadas por los sobrevivientes y sus familiares y/o amigos no identificados interrumpen el relato con sus recuerdos o sus preguntas, flotan en el espacio del texto, se infiltran por los intersticios e impiden toda objetividad descarnada, volviendo a poner en el centro de la escena el sufrimiento y la ausencia. Simultáneamente, se recrea a los personajes centrales de la historia/Historia a desarrollar, puesto que la obra se propone la reconstrucción de otra guerra —metafórica esta vez, pero no por ello menos encarnizada— emprendida por un grupo de sobrevivientes y familiares para lograr la identificación y correcta sepultura de los cuerpos sin nombre. Guerra con los sucesivos gobiernos y administraciones, que han decidido limitarse a los homenajes formales que no pongan en cuestión el accionar militar durante el conflicto ni el de los políticos que les sucedieron en el ejercicio del poder; y que hacen oídos sordos a las reivindicaciones. Pero también guerra ideológica entre los veteranos y los excombatientes, entre aquellos que proponen considerar a los caídos y los sobrevivientes como un colectivo heroico y sin fisuras, en el interior del cual todos son igualmente meritorios; y aquellos que plantean una diferencia irrenunciable entre los soldados, conscriptos utilizados por el poder para perpetuarse y que pelearon hasta el fin, y la

oficialidad cobarde, rapaz y torturadora que prolongó los métodos de la dictadura en el terreno de las Islas. Los primeros se pronuncian en función de una concepción nacionalista y reaccionaria de la Patria, los otros claman por el reconocimiento y la justicia a la que aún hoy no tienen acceso. No tenemos tiempo de efectuar aquí un análisis detallado del texto, en el que la cronista sigue primero la labor de Geoffrey Cardozo, el oficial inglés designado para ocuparse de los cuerpos argentinos abandonados en las islas; luego la de algunos familiares empeñados en conocer el destino final de sus hijos, nunca comunicado oficialmente por las autoridades; y finalmente los prolongados trámites realizados por algunos personajes relevantes implicados en la batalla ideológica, estén a favor o en contra de la identificación. Es allí donde la crónica, además de permitir la intrusión de la esfera de lo íntimo a través de la palabra de los familiares, sus dudas y sus duelos, pero también sus rebeldías y sus protestas, utiliza todos los procedimientos del suspenso novelesco para relatar la manipulación, la mentira, el recurso a ciertas formas de complotismo y de descalificación que aquellos que se oponen al proceso ponen en práctica:

Yo me oponía a que los identificaran porque decían que querían traer los cuerpos al continente.

Yo me oponía a que los identificaran porque pensé que de mi hijo no quedaba nada.

Yo me oponía a que lo identificaran porque todos se oponían. (Guerriero, 2021, p.14)

Y es también a través de esa palabra fragmentaria, desasida de toda identificación personal, colectiva, intermitente y coral, en la cual la tercera persona puede ser sustituida por la primera, singular o plural, como se accede a la dimensión más humana y universal del acontecimiento. El testimonio propiamente dicho, también en primera persona y reproducido textualmente, –aunque sin comillas– sobre todo en el caso de las entrevistas mantenidas con la cronista, completa esa dimensión personalizada y plural de una focalización múltiple que hace lugar a todos los matices.

Los datos –fechas, horas, lugares– son precisos, escuetos, contundentes; la reconstrucción de los hechos sintética pero rigurosa, el ritmo vertiginoso. Los malentendidos, la discusión, la argumentación persuasiva, los desmentidos abundan. Cada una de las partes expresa su posición y desde ese punto de vista se respeta la ecuanimidad periodística: los dos discursos son explicitados, y es el desarrollo mismo del proceso, eminentemente político, el que va decantando los discursos hacia una verdad ya entrevista. Los personajes que lideran uno y otro grupo son presentados en función de su propia trayectoria vital; la guerra es crucial pero no existieron solo en función de ella, aunque sus vidas resultaron definitivamente afectadas por la experiencia.

El relato aborda también el proceso de búsqueda e investigación para encontrar a los familiares de aquellos cuyas tumbas no tienen nombre y convencerlos de que firmen las autorizaciones necesarias para permitir la inhumación y el reconocimiento por parte de los antropólogos del EAAF⁹. Los procedimientos utilizados en ese período actualizan implícitamente aquellos empleados antes por las asociaciones de DD.HH. en la búsqueda e identificación de los desaparecidos de la dictadura y sus hijos apropiados; con lo que el relato actual se inscribe como un eco de ese subtexto. La multiplicidad de voces, el perspectivismo que hace posible, por ejemplo, que la misma escena sea relatada dos o más veces en boca de sus distintos protagonistas, la toma de distancia crítica ante los relatos del *otro* adverso, el discurso referencial atravesado por voces que vehiculan rumores, supersticiones, falsedades, pero también testimonios concretos de vidas concretas, construyen una trama apretada de vivencias y de conflictos, de posiciones políticas y necesidades existenciales que dan cuenta de la complejidad y de la dramaticidad – en el sentido teatral del término– del proceso histórico.

La cronista no se diluye detrás de una supuesta objetividad. Intermitentemente su voz se impone, y con ella una constelación de significados. Puede tratarse de una observación sobre un objeto –“usaba una silla de ruedas masticada por la furia del tiempo (p.19), de la

⁹ Equipo Argentino de Antropología Forense, que había asumido antes la tarea de identificar a las víctimas de la dictadura enterradas como NN en fosas comunes.

presentación impresionista del espacio: “En medio de un paisaje de un estoicismo violento [...]” (p. 33), de la elección de una cita para cerrar una secuencia y así apropiarse de una voz con la cual se identifica... Pero también representándose a sí misma en su papel de entrevistadora de los familiares o los ex combatientes y como testigo de los testigos: “Ana tiene la voz aguda, quebrada por sollozos como vagidos que contrastan con su verborrea marcial” (p. 40). O bien, luego de enunciar una lista de objetos que se hallaron junto a los cuerpos: “Cosas que volvían a las familias: encomiendas sin abrir, cartas póstumas, rumores. Nunca noticias ciertas. Nunca un cuerpo.” (p. 47)

La investigación a la que se libra la cronista implica a su vez una búsqueda: la de la comprensión, la de la verdad. Y también en este caso, como en la ficción, la dinámica del texto y de los hechos produce una proliferación de historias falsas, puestas en circulación por la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur, liderada entre otros por Héctor Cisneros, César Trejo y María Fernanda Araujo, para obstaculizar el proceso de identificación. Es sin duda en el contraste entre esas versiones y la de los defensores de la identificación, como Julio Aro, Gabriela Cociffi, Luis Fonderbrider y las Asociaciones de Derechos Humanos donde el trasfondo de los litigios históricos e ideológicos de Argentina deviene más visible; y ello a través de disputas cuyo objeto son algunas palabras o expresiones, cargadas de connotaciones políticas. Hoy quizás incluiríamos esas querellas en lo que se ha dado en llamar una batalla cultural; en todo caso lo que está en cuestión no es sólo el uso de las palabras sino su historia: se es o no se es *héroe*, y por qué; se admite o no la expresión *N.N.* para designar a los cuerpos no identificados, o se le opone el *only know by God*, según la fórmula del enemigo; se puede o no hablar de *identidad* sin referirse a las reivindicaciones esgrimidas por Madres y Abuelas de Plaza de Mayo... La brecha abierta por la dictadura no puede ser ajena a las maneras en las cuales los hechos se representan, ni a la imagen del Ejército, ni a la concepción de la Patria. Las familias que se oponen a la identificación tildándola de “festival de huesos”; se oponen sobre todo a establecer alguna afinidad entre estos cuerpos sacralizados por la guerra en defensa de la soberanía nacional y aquellos otros, de los *subversivos*, de los *desaparecidos* durante el período de la dictadura:

“Ellos hablan [el CECIM] de NN. El desaparecido es el desaparecido y el muerto de guerra es el muerto de guerra” (Guerriero, 2021, p. 56). El discurso militarista ha hecho mella en los imaginarios, que tampoco quieren asimilar esta derrota a la de los otros jóvenes que les precedieron, ni reconocer similitud alguna entre un combate y el otro. Aunque los que hayan concebido y ejecutado las políticas conducentes a los sucesivos duelos sean los mismos; como si los cuerpos de estos jóvenes que tienen tumbas sin nombre no pudieran leerse en la continuidad de aquellos otros, de los que quizás quedó el nombre, pero sin cuerpo y sin tumba. La crónica de Leila Guerriero trabaja ese núcleo doloroso de la negación a través de las voces de los familiares reticentes, que exponen argumentos improbables —y a menudo irracionales— porque el verdadero combate está en otro lado, en el sentido mismo de la Historia nacional. Y ante el espectáculo de una querella siempre irresuelta, concluye: “Mientras, desde un cementerio casi siempre solo, los muertos irradiaban muertes que ya eran mucho más largas que sus vidas.” (p. 30)

Y puesto que hemos hablado, para caracterizar este proceso, de *batalla*, celebremos que finalmente la razón se haya impuesto por sobre la mentira, que prácticamente todos los familiares hayan acabado por firmar las autorizaciones requeridas, y que hoy una mayoría absoluta de entre ellos haya recuperado los restos de los suyos, pueda visitar sus tumbas allí donde la tragedia tuvo lugar, y reemplazar las losas anónimas por los nombres que les devuelven la existencia. Esa última batalla que los sobrevivientes libraron en lugar de y para sus muertos será la única victoria de esa guerra.

Crónica y periodismo narrativo y documental

Esquirlas en la memoria. Una crónica de la identificación de los soldados NN en Malvinas, de Gabriela Naso y Victoria Torres (2024), anuncia desde el título el género, que las autoras practican de manera más clásica y menos literaria que Leila Guerriero. Las dos obras presentan similitudes importantes, pero también rasgos diferenciales, y asumen posiciones propias frente al material narrativo. La investigación de *La otra guerra* es el fruto de un trabajo individual, que responde sin duda a un interés particular de la autora en desentrañar

los sentidos en juego en la última etapa de resolución de la guerra de Malvinas, puesto que la particular disputa que ya describimos aparece como una condensación compleja de todas las contradicciones propias de la sociedad argentina de la época. Naso y Torres, por el contrario, trabajan en relación directa con el Centro de Excombatientes Islas Malvinas de La Plata, el CECIM, algunos de los cuales participaron en la terrible batalla del Monte Longdon. Ellos proveen a la vez la fuente testimonial y el encuadre ideológico. El CECIM prologa el libro, mientras que las autoras declaran en las Palabras Preliminares “Este libro rescata la lucha de los ex combatientes del CECIM La Plata y un grupo de familiares de caídos para lograr la identificación de los jóvenes sepultados sin nombre en el Cementerio de Darwin, en las Islas Malvinas” (p. 14). Y más adelante:

Devolverles la identidad a los argentinos sepultados en el Cementerio de Darwin es un ejercicio de soberanía que debe estar resguardado por el Estado nacional, al que le corresponde velar por el derecho a la verdad y a la identidad.

Quisimos rescatar esta historia, en la que se conjugan testimonios de excombatientes, deudos y especialistas, y documentos, como un aporte a la construcción de la memoria. (p. 15)

Si bien pensamos que el texto de Leila Guerriero no es neutro – aun cuando todas las posiciones sean expuestas de manera equilibrada – sino que toma claramente partido, en los espacios dialécticos generados por la discusión y el montaje, por la identificación de los muertos anónimos; en el caso de *Esquirlas en la memoria* ese posicionamiento es explícito y asumido desde el inicio. El pacto de lectura es pues diferente. Por otra parte, *La otra guerra*, si bien contextualiza de manera escueta, se concentra sobre todo en esa post-guerra simbólica que opone a la comunidad fracturada de los sobrevivientes y de las familias de los que no volvieron. Naso y Torres componen una escena mucho más vasta, en la medida en que re-presentan las diversas etapas, desde el inicio de la guerra, pasando por el combate del Monte Longdon, la derrota, el regreso al continente, los primeros cuestionamientos al Ejército, la fundación del CECIM, sus gestiones después del retorno de la democracia, sus

relaciones con cada uno de los gobiernos sucesivos, la lucha por la justicia ante los abusos de la jerarquía y por la identificación de los cuerpos de los caídos sin nombre.

Dada la extensión de ese itinerario, y en la medida en que lo que nos interesa fundamentalmente es comparar las estrategias narrativas, no vamos a efectuar un análisis detallado, sino que trataremos de definir a grandes rasgos esas especificidades.

Desde el primer capítulo la notación documental es rigurosa: se describe la estructura jerárquica, se identifican soldados del Regimiento de Infantería Mecanizado (RI MEC) 7 “Coronel Conde” o de la Compañía B, que serán algunos de los implicados en la batalla final. Los detalles de funcionamiento, e incluso las referencias a la planificación y la estrategia son precisas y funcionales al relato. El tono predominante asumido por las autoras es informativo y explicativo, pero la estrategia de montaje alterna, como en el caso de Leila Guerriero, un discurso descriptivo y exterior con una puesta en escena desde la subjetividad de los individuos, que pasan a ser personajes; desde su punto de vista e incluso desde su intimidad.

El punto de partida del relato está dado, justamente, por una *puesta en situación* de soldados identificados en posiciones precisas sobre el terreno, ante la inminencia del primer ataque británico, y confrontados con una serie infinita de fallas – del material, del diagnóstico militar, de la interpretación táctica, de la cadena de mandos– que anticipan la derrota y de las cuales los soldados son plenamente conscientes. Con lo cual se sugiere ya la idea de que, más allá del enemigo inglés, hay otras instancias de *combate*: externas como el frío o el territorio, e internas a las propias fuerzas, empezando por el armamento defectuoso y el hambre, y culminando con el maltrato y las torturas infligidas por la jerarquía. La idea del uso biopolítico de los cuerpos como *carne de cañón*, explícitamente encarnada en el relato, se insinúa desde las primeras páginas; y esa insistencia en lo que *no funciona*, *lo que falta* o lo que *no llega* es en sí una atribución de responsabilidades a la institución militar:

¿Quién es el enemigo? ¿Acaso los oficiales y suboficiales no tienen la obligación de custodiar y cuidar a los soldados? ¿Cómo esperan que enfrenten a los británicos si apenas pueden mantenerse en pie? (Naso y Torres, 2024, p.20)

Los personajes son representados en plena *vivencia* de la guerra, pero el cronista interviene a menudo, sin identificarse, en el comentario, la síntesis o la acotación al margen, y no siempre es posible discernir si algunos fragmentos le pertenecen o si se trata de una extensión conjetural de la perspectiva interna de los personajes; efecto que es posible en la medida en que se narra en una tercera persona que puede o no ser omnisciente, que puede o no adoptar la perspectiva interior:

Durante las pausas de fuego, Aparicio y Andreoli conversan sobre sus vidas antes de la guerra e imaginan su regreso. Hablan de lo que comerán cuando vuelvan a sus casas y de las novias que los esperan. Es un ritual que comparten para escapar, aunque sea por un rato, de la realidad que los acecha. Esos pensamientos llenan el aire del pozo la noche del 11 de junio, cuando se escuchan las primeras explosiones. (p.22)

Si las dos primeras frases relatan lo que los personajes hacen, la tercera puede ser producto de un razonamiento del cronista cuya base es el subtexto del testimonio. La última, en cambio, es enunciada por la voz del cronista, y funciona a la vez como una toma de distancia que cierra la secuencia y como transición hacia una nueva inmersión en la realidad del combate. Ya se apodera de la voz del testigo o lo empodera para que se haga oír, la mediación le ofrece el espacio y la letra indispensables para combatir el silencio que les han impuesto.

Esquirlas en la memoria suele reproducir diálogos entre los protagonistas, sea entre los soldados o con los superiores; o entre los miembros de las familias que los buscan, pero en general la palabra de los testigos es reportada por el cronista, con lo cual la distancia con respecto a la materia narrada es más constante y sostenida. Se incluyen además fotografías, copias de documentos, informes; el aparato referencial está puesto de relieve, con lo que se legitiman los relatos, que en general proceden de protagonistas identificados que, cada uno con su fragmento de experiencia, recomponen una vivencia colectiva a menudo desarticulada en el terreno. Carrizo, Alonso, Magno, Díaz... no son solo nombres, son rostros, vivencias y emociones.

A ese respecto, señalemos que la incorporación de documentos –esos retazos de lo real que se capturan antes de que sean ordenados y clasificados– en este tipo de periodismo narrativo constituye una práctica cada vez más frecuente, que Michèle Ramond define como

[...] une obsession de la vie, non pas contée, mais directement saisie, une passion de l’instant, un culte du *hic et nunc* conduisaient au désir de susciter par des mots l’épaisseur d’une situation vécue [...] ¹⁰ (1967, p. 14)

Cada una de las etapas del proceso es recreada, y entre ellas adquiere un interés particular la que da cuenta del comportamiento de los soldados ante su jerarquía después del regreso, cuyo punto culminante es el acto organizado el 4 de diciembre por el Comando de la X Brigada de Infantería en el Club Gimnasia y Esgrima de la Plata para “rendir un justo y merecido homenaje a todos aquellos exsoldados que arriesgaron sus vidas defendiendo los sagrados intereses de la Patria” (p. 84). El evento deriva en verdadero acto político de denuncia con respecto a la institución militar, y el relato no carece de épica militante. En todo caso, es allí donde se echarán las bases de lo que será más tarde el CECIM, como grupo de acción y reivindicación, no solo del reconocimiento hacia los soldados y sus derechos, sino de ruptura y rechazo ante los militares y de reclamo de justicia por sus abusos. Este posicionamiento, esencialmente político, que vinculará el accionar de los mandos en la guerra con la represión ejercida contra los civiles por la dictadura y los leerá como una continuidad de la misma, explicará también los clivajes posteriores entre los colectivos de sobrevivientes o de familiares que homologan a todos los participantes en la “gesta” y para quienes todos son héroes de la Patria. El cronista, al registrar esa fractura, resume: “El enfrentamiento masivo entre civiles y militares daba cuenta de un clima de época. El autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” tenía los días contados” (p. 87). La constitución del CECIM tendrá dos premisas irrenunciables: la agrupación solo admitirá como

¹⁰ “Una obsesión de la vida, no narrada sino capturada directamente, una pasión por el instante, un culto del *hic et nunc* que conducen al deseo de suscitar por la palabra el espesor de una situación vivida [...]” La traducción es nuestra.

sus miembros a los soldados; por el contrario, ningún militar podrá integrarla. Y asumirá su intención de llevar adelante la lucha por las reivindicaciones concretas de los excombatientes desde una perspectiva política, aunque no partidaria.

El libro se sitúa en la estela de esa definición, y sigue de cerca las innumerables acciones de ese colectivo para cumplir con sus diversos objetivos. Más emparentada con el relato documental y el periodismo de investigación, la obra es minuciosa en la descripción de los procesos, la relación del grupo con los diferentes gobiernos, el análisis de los obstáculos institucionales e ideológicos con los que se confrontan, y los resultados obtenidos. La oposición de la Comisión de Familiares de Caídos en Malvinas e Islas del Atlántico Sur está enfocada a partir de los postulados políticos explícitos del CECIM, y aunque los argumentos por ellos expuestos son someramente citados, sí se analizan sus contenidos ideológicos y sus objetivos obstruccionistas.

La palabra de los familiares en el proceso de identificación y las sucesivas visitas al cementerio de Darwin son siempre presentadas a través de la mediación del cronista, y la tercera persona narrativa es la opción predominante, salvo cuando se reproducen algunos diálogos. El libro, en tanto informe riguroso y detallado de un proceso complejo, es a la vez un balance histórico en el cual se pueden desentrañar las lógicas políticas e ideológicas que sustentan la producción de relatos en torno a la guerra de Malvinas; y confirma una vez más lo que hemos afirmado desde el inicio de este trabajo: su potencia simbólica y su capacidad de condensar todas las tensiones que subyacen al tejido cultural y político de la Nación.

Como hemos podido comprobar a través de dos relatos que trabajan temáticas afines con recursos diferentes, la tensión entre lo que López Canicio llama “el grado de mimesis con nuestra realidad” (2017, p. 196) y el punto de vista subjetivo a partir del cual se trata de reconstruirla explica la necesidad de recurrir a procedimientos literarios, entre los cuales

El narrador literario no deja de ser una construcción intervenida y creada por el autor según las necesidades de la narración, que intenta construir una ilusión de realidad periodística en todo el texto para cambiar al lector su percepción sobre la obra. (196)

La multiplicidad de las voces narrativas que resuenan en *La otra guerra*, asumidas o no, identificadas o no, reales o fantasmáticas, individuales o colectivas, a las que se suma la propia, crean una atmósfera que se aproxima más de lo que Zavarzadeh llamaría lo “fictual”, en la medida en que adopta una textura ficcional aunque le de una tensión factual. En *Esquirlas en la memoria*, las voces, más acotadas, transpuestas, atribuidas y sostenidas por la distancia y la discreción del cronista, cuya palabra es en parte el eco de la Asociación que testimonia por su intermedio, estaría más cerca de lo “factual”, de lo referencial. La “autoridad de lo real” pesa en ambos casos, pero sus ropajes son diferentes. En todo caso, conviene recordar, para evitar identificaciones excesivas que, como asevera Ana María Amar Sánchez, estos relatos “no son una ‘repetición’ de lo real sino que constituyen otra realidad regida por leyes propias con la que cuestionan la credibilidad de otras versiones”. (1992, p. 13).

La ficción se traviste en testimonio

Para finalizar, una breve alusión al libro de Federico Lorenz, *Para un soldado desconocido*. Si con la práctica de dos tipos de crónica –una más próxima a la *non-fiction* y la otra al periodismo– Guerriero y Nato-Torres parecen retomar el camino de un enfoque documental y documentado de la guerra de Malvinas y su posteridad, que se distanciaría de la multifacética producción ficcional disponible, el texto de Lorenz sintetiza esas dos vertientes. Aunque la definición genérica “novela” no figura en la portada del libro, sí se la menciona en el Prólogo de Patricia Ratto, que comienza así:

Después nos enteramos de cómo habían sido las cosas allá, pero cada uno te la cuenta a su manera”, dice Fabián, uno de los personajes de *Para un soldado desconocido*, en una frase que define la manera en que Lorenz ha construido esta novela. (Lorenz, 2022, p.11)

Partimos entonces de la base de que el texto es una ficción, compuesta por treinta y una voces que se interrelacionan, se hacen y eco y se completan para reconstruir la historia del Negro, un soldado caído en la guerra de Malvinas. Esos múltiples testigos, cada uno de los cuales da una versión fragmentaria, más o menos subjetiva, más o menos exacta, no siempre cercana, son como piezas de un gran *puzzle* que, al hilo de la lectura, van encontrado su lugar en el conjunto. Producen así una representación que trasciende la de la vida del personaje en cuestión, para convertirse en una suerte de cartografía social, política e ideológica de la sociedad argentina, por una parte; y en una denuncia implacable de los responsables, por otra. Los que hablan son muy diferentes entre sí, y el grado de contacto que han tenido con el ausente es variable: de la impasible contemplación de las rocas de la isla, que han visto desfilar las generaciones, pasando por el padre, los amigos, los soldados que lo conocieron, las autoridades locales, los vecinos del pueblo, los soldados ingleses, la enfermera, la gente que va a saludar los trenes en los que pasan destino a Malvinas, la maestra, la antropóloga forense, la niña Kelper, la novia, la oficialidad, el grupo de los amigos que combaten juntos, Geoffrey Cardozo, Fred, Tincho y Felipe; la madre... En ese país sumido en el dolor y la duda, un grupo de jóvenes arrancados de sus vidas cotidianas y arrojados al vértigo de la muerte revelan la crisis de las ideas de patriotismo, virilidad, sacrificio, coraje y heroísmo, y las innumerables maneras de verlos, recordarlos, usarlos con intenciones políticas, negarlos u olvidarlos, de la comunidad. La historia del Negro, la manera progresiva y, para el lector, casi detectivesca en la que se va develando la circunstancia y la singularidad de esa muerte, de ese muerto arrojado para la eternidad, actúan como un revelador de las pequeñas y las grandes responsabilidades, de los juegos escénicos del azar y la violencia, pero también del racismo, del menosprecio; de la amistad y la memoria. La solicitud a tantos testigos ficticios que bien podrían ser reales; cuya identificación puede ser genérica o individualizada, y cuya implicación en el acontecimiento histórico resulta operativa o marginal, conduce, como siempre en la producción de Lorenz sobre Malvinas, a una profunda reflexión sobre la muerte y los muertos, su sentido y su destino, como lo anuncia ya el epígrafe de Vasili Grossman:

Ante la sacralidad de este misterio silente, todo es desdeñable: la fanfarria del Estado, la sabiduría de la historia, la piedra de los monumentos, el clamor de las palabras y de las oraciones fúnebres. Eso es la muerte. (p. 13)

La novela recrea el procedimiento de la crónica: la recolección de testigos, ficticios o no —hay personajes reales, como Geoffrey Cardozo— cuyos discursos no solo dan cuenta de un trasfondo sociológico y político, sino que están sembrados de episodios que remiten a situaciones reales, a veces ya documentadas por testigos extra textuales; o bien de alusiones intertextuales a otros autores del archivo Malvinas. Con ese retorno a la práctica testimonial desde y en la ficción, Lorenz alía en un puñado de páginas las dos grandes tendencias que pretenden contar la Historia por fuera del discurso de los historiadores: la ficción, la crónica. El objetivo, como sin duda en todos los casos a los que hemos pasado revista, es profundizar en un saber que permita la comprensión y nutra la memoria, a fin de impedir el olvido. Se trata de dar a la palabra el poder de acabar con el silencio.

En este caso el narrador fundamental está ausente, las distintas voces que narran no están ni transcritas ni introducidas por las de un cronista, y la existencia de esa instancia sólo es perceptible a nivel estructural: es quien dispone el orden de las voces testimoniales, construye sus vínculos casi subrepticios, cubre los huecos de unos relatos con los datos de los otros, y hace del conjunto una narración que gira en torno a un enigma que será finalmente develado gracias a esa construcción colectiva.

Una nueva pieza se suma así para avanzar en la construcción del gran rompecabezas, un libro que, como los otros que hemos citado en este apartado, adopta la forma del *puzzle*; que noveliza, extremándolos, ciertos recursos de la *non-fiction*, en la que la verdad de los individuos y los hechos es recogida a partir de testimonios y montada como un relato novelesco. La ficción se hace cargo así de la función que en teoría le está prohibida, y ya no es posible distinguir si es la ficción del testimonio o el testimonio en la ficción lo que predomina; tal es la connivencia entre ambos abordajes.

Conclusión

Las primeras ficciones tensaban los límites de lo real, y aun historizando, daban acceso a dimensiones grotescas, fantasmagóricas o delirantes, aunque sin abandonar jamás la centralidad de los cuerpos. En un segundo movimiento, la deshistorización y la deslocalización volvían el acontecimiento racionalmente ilegible; el conflicto como tal, privado de sus motivaciones políticas, se convertía en una máquina transaccional o en un concepto sin amarras. La continuidad lógica era la de la retórica espectral, en la que los cuerpos ya no son tales y las intervenciones en el mundo se vuelven confidenciales. Pero en esa permanencia del fantasma late todavía una pulsión de vida: marginalizados, los que faltan no se resignan a desaparecer. Y hallan entre los vivos a quienes están dispuestos a aceptar su indescifrable presencia.

El giro hacia la novela basada en la documentación histórica procedente de las grandes guerras europeas no abandona totalmente la latencia del fantasma, pero implica una recuperación radical del equilibrio entre la ficción y la realidad documental. El eje de las evocaciones varía: ya no es nuestra guerra de Malvinas, sino la guerra en tanto significante universal. De lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto: ese transitar del razonamiento habilita finalmente el retorno de la crónica como relato novelesco, pero no ficticio, y hasta que la ficción se travista en crónica, como en el caso de Lorenz. Quizás al cabo de los itinerarios discursivos las piezas del rompecabezas hayan encontrado finalmente sus lugares posibles, los que conjugan la verdad y la ausencia.

La suma de estos conjuntos heterogéneos que hemos ido diseñando confirma la crucial importancia de los traumatismos de guerra, sea cual sea su naturaleza: la herida que queda abierta en el imaginario de los pueblos que hacen la experiencia, la magnitud y la variedad de los medios empleados para conjurar la muerte que han sembrado, los “efectos colaterales” en las conciencias y en las vidas de los que sobrevivieron y de la sociedad en su conjunto. Confirman, sobre todo, el carácter cíclico del desastre, su universalidad y la impotencia de la memoria para crear las condiciones que eviten su repetición.

Todos estos movimientos podrían ser leídos como síntomas de un proceso inconcluso del duelo que, con vacilaciones, disidencias y reclamos, lleva adelante la sociedad argentina. Las dramaturgias imaginadas o registradas por los escritores acompañan sin duda, cada una a su manera, el proceso de subjetivación del duelo para que, como afirma María Luisa Elmiger (“La subjetivación del duelo en Freud y Lacan”, 2010) el deudo –individual y colectivo- “pueda reconocer las marcas que esas muertes han dejado en él y restablecer el lazo con la memoria del muerto, con su filiación, y, por lo tanto, con el tejido social” (Elmiger, 2010, p. 18). Se trata pues de “re-armar la trama significativa” a la cual el acontecimiento de la muerte y el muerto pertenecían, al mismo tiempo que de reinscribir la falta del ausente en ese mismo espacio de sentido.

Para que se produzca la función subjetivante del duelo es preciso que el Otro social, lo Público, sancione la muerte y legitime con los medios de que dispone el lugar del deudo como tal. Por eso es preciso que cada muerte sea contabilizada, contada, numerada y relatada, para entrar en el lazo social con los semejantes, con el muerto y con la descendencia. (Elmiger, 2010, p. 20).

La literatura es sin duda uno de los agentes mayores de mediación entre la sociedad y la Historia en cada una de esas etapas. Contar, numerar, relatar: recomponer el rompecabezas reuniendo testimonios parciales, re-vivir existencias individuales concretas, devolver nombres y tumbas: la sociedad las reclama y las construye, la literatura las reclama y las preserva. La palabra se encarna y se multiplica, en el intento obstinado de devolverle a cada uno su lugar, y ello gracias a la articulación de lo público, lo privado y lo íntimo.

Referencias

Agamben, G. (2003). *Ce qui reste d'Auschwitz*. Paris : Editions Payot et Rivages.

Amar Sánchez, A.M. (1992). *El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*. Rosario: Beatriz Viterbo.

- Diablo texto Digital, revista de crítica literaria (2022), *Memorias recientes de un conflicto de 40 años. Las últimas representaciones culturales de la guerra de Malvinas*, Universitat de Valencia, vol. 11.
- Drucaroff, E. (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la post dictadura*, Buenos Aires: Emecé
- Elmiger, M.E. (2010). La subjetivación del duelo en Freud y Lacan. *Revista Mal-estar E Subjetividade*. X(1), pp. 13-33
- Figueras, M. (2022). Todo el tiempo del mundo. En: Torres, V. y Dalmaroni, M. compiladores; *La guerra menos pensada*. Buenos Aires: Alfaguara, pp. 25-38.
- Fogwill, R. (1998). Los pichiciegos, en *Cuentos de marineros en la Pampa*. Barcelona: Mondadori, pp 246-47.
- Gamero, C. (2007). *Las Islas*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma, 2° edición.
- García, R.L. (1999). Novela de no-ficción: Polémica en torno a un concepto contradictorio. *Letras, Curitiba*, (51) p. 41-53
- Guerriero, L. (2021). *La otra guerra*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- James, A. y Reig, C. (2014). *Frontières de la non-fiction*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.56119>.
- Jeanmaire, F. (2020). *Wërra*. Barcelona: Anagrama.
- Libertella, M. (2022). Nuestras guerras portátiles. En: *La guerra menos pensada*, Buenos Aires: Alfaguara, pp. 191-204.
- López, G (2017). Ficción en la novela de la no-ficción. Análisis del estatuto ficcional a partir del narrador. *Impossibilia. Revista Internacional de Estudios Literarios*. (13) pp. 176-198.
- López, M. (2009). *Literatura argentina y pasado reciente: relatos de una carencia*. Biblioteca Nacional Universidad Nacional de General Sarmiento, <https://www.ungs.edu.ar/libro/literatura-argentina-y-pasado-reciente>
- Lorenz, F. (2013). *Los muertos de nuestras guerras*. Barcelona: colección andanzas, Tusquets Editores.
- Lorenz, F. (2019). *Montoneros o la ballena blanca*. Barcelona: Tusquets.

- Lorenz, F. (2022). *Para un soldado desconocido*. Buenos Aires: Ana Hidalgo
- Maliandi, C. (2022). Ismael. En: Torres, V. y Dalmaroni, M. compiladores; *La guerra menos pensada*, Buenos Aires: Alfaguara, pp. 147-160.
- Naso, G. y Torres, V. (2024). *Esquirlas en la memoria. Una crónica de la identificación de los soldados NN en Malvinas*. Buenos Aires: Marea Editores.
- Obligado, C. (2020). Pretérito Perfecto. En: Torres, V. y Dalmaroni, M. compiladores; *La guerra menos pensada*. Buenos Aires: Alfaguara, pp. 93-104.
- Peirano, G. (2022). La carta de un soldado. En: *La guerra menos pensada*. Buenos Aires: Alfaguara, pp. 125-134
- Pron, P. (2007). *Una puta mierda*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Raimond M. (1967). *La Crise du roman : des lendemains du naturalisme aux années vingt*. París: José Corti.
- Ramos, J. (1989). *Desencuentros de la modernidad en América Latina: literatura y política en el siglo XIX*, México: FCE.
- Ratto, P. (2011). *Trasfondo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora S. A.
- Rotker, S. (2005). *La invención de la crónica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Semilla, M.A. (2016). Semilla Durán, M. A. editora, *Relatos de Malvinas. Paradojas de la representación e imaginario nacional*, Villa María: Eduvim.
- Semilla, M.A. (2024). Continuidades y bifurcaciones en la literatura de Malvinas. Otras inscripciones posibles. *Aletheia*, 12(24) e121. <https://doi.org/10.24215/18533701e121>
- Souto, L. C. (2018). Malvinas, las islas prometidas. Aproximaciones a la literatura de la guerra. *Revista Chilena De Literatura* (98). pp. 105–130. <https://byzantion.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/51829>
- Speranza, G. y Cittadini, F. (1997). *Parte de Guerra*. Buenos Aires: Norma Editorial.
- Svetliza, E. (2017). Escribir Malvinas según pasan las generaciones. *Revista Jornaler@s*, https://www.fhyics.unju.edu.ar/documents/publicaciones/revistas/jornales2/06-Escribir_Malvinas_Exequiel_Svetliza.pdf

- White, H. (1985). El texto histórico como artefacto literario. En: *Tropics of Discourse: essays in cultural criticism*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press. Trad, de Elena Tardonato Faliere e Nora E. Bouvet. Argentina: Universidad Nacional de Rosario.
- Yemayel, M. (2022). Las chicas del 63. En: *La guerra menos pensada*. Buenos Aires: Alfaguara. pp. 205-226.
- Zavarzadeh, M. (1976). *The mythopoetic reality: the postwar american nonfiction novel*. The University of Illinois Press.

Entre objetos, archivos y activismos: memorias y narrativas de emprendedores en asociaciones y museos de veteranos (Florencio Varela y Quilmes, Argentina).

Between objects, archives and activisms: memories and narratives of entrepreneurs in veterans associations and museums (Florencio Varela and Quilmes, Argentina).



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.18.25a

Mirta Alicia Amati

Universidad Nacional Arturo Jauretche
(ARGENTINA)

CE: amati@unaj.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0002-1549-5291>

Laura Sabina Kaplan

Universidad Nacional Arturo Jauretche
(ARGENTINA)

CE: faciespetrae@yahoo.com.ar

 <https://orcid.org/0009-0007-8277-0680>

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Amati y Kaplan, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Amati, M.A. y Kaplan, L.S. (2025). Entre objetos, archivos y activismos: memorias y narrativas de emprendedores en asociaciones y museos de veteranos (Florencio Varela y Quilmes, Argentina). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 466-488.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.18.25a

Recepción: 29/10/2024 Revisión: 19/11/2024 Aprobación: 11/12/2024

Resumen.

Los emprendedores de memorias tienen la capacidad de reactivar y producir sentidos sociales: participar de la lucha simbólica y material por los significados, a través de la organización, los repertorios colectivos y el establecimiento de una agenda, en el caso aquí abordado, de Malvinas. Desde 2012, en la UNAJ, trabajamos con centros de veteranos y los museos recientemente creados por esas asociaciones. A partir de estos intercambios, analizamos distintas acciones, que desde la perspectiva académica podemos denominar “activismos”, “rituales” o “performances” pero que desde la perspectiva de los actores, tienen definiciones locales o “nativas”: *actos, charlas, vigiliass, homenajes*. Algunas de esas actividades

son realizadas por los centros y museos de veteranos; otras, por la UNAJ o son co-organizadas por ambas instituciones, en general, destinadas a la comunidad local y escuelas de los municipios. Esas producciones manifiestan tensiones en la constitución de la memoria social y oscilan entre dos polos antagónicos: el de la gesta patriótica, que busca la continuidad de la historia patria o militar y el de la guerra absurda, que intentó perpetuar la dictadura cívico-militar. Son estas lógicas las que analizamos en las actividades y proyectos que presentamos en este artículo. En primer lugar, presentamos acciones y proyectos de la UNAJ y, en segundo lugar, intervenciones y puestas de los museos de veteranos. Esa contrastación nos permite contextualizar y reflexionar sobre la ausencia de una historia oficial, la presencia de lógicas del relato (histórico y sociocomunitario), la heterogeneidad u homogeneización de sentidos sociales, la recurrencia de relatos y tradiciones protocolares (que repiten fórmulas y géneros decimonónicos) y procesos y sentidos emergentes, propios del contexto actual (pasados recientemente el 40 aniversario de la Guerra y el de la recuperación de la democracia).

Palabras clave: Emprendedores de memorias. Archivos. Performances. Malvinas.

Abstract.

Memory entrepreneurs have the capacity to reactivate and produce social meanings: to participate in the symbolic and material struggle for meanings, through organization, collective repertoires and the establishment of an agenda, in the case discussed here, the Malvinas. Since 2012, at UNAJ, we have been working with veterans centers and the museums recently created by these associations. Based on these exchanges, we analyze different actions, which from an academic perspective we can call "activisms," "rituals" or "performances" but which from the perspective of the actors, have local or "native" definitions: acts, talks, vigils, tributes. Some of these activities are carried out by veterans centers and museums; others, by UNAJ or are co-organized by both institutions, generally aimed at the local community and schools in the municipalities. These productions reveal tensions in the constitution of social memory and oscillate between two antagonistic poles: that of the *patriotic feat*, which seeks the continuity of the national or military history, and that of the *absurd war*, which attempted to perpetuate the civil-military dictatorship. These are the logics that we analyze in the activities and projects that we present in this article. First, we present actions and projects of the UNAJ and, second, interventions and installations of veterans' museums. This contrast allows us to contextualize and reflect on the absence of an official history, the presence of narrative logics (historical and socio-community), the heterogeneity or homogenization of social meanings, the recurrence of narratives and protocol traditions (which repeat nineteenth-century formulas and genres) and emerging processes and meanings, typical of the current context (recently past the 40th anniversary of the War and the recovery of democracy).

Keywords: Entrepreneurs of memories. Archives. Performances. Malvinas.

Producir memorias e investigaciones en UNAJ

Desde el final de la Guerra, Malvinas fue un tema “espinoso” (Filmus, 2020, p. 10): se evitó tanto en el campo académico como en el estatal por la asociación de la temática con la reivindicación del proceso militar. En el periodo de transición democrática, prácticamente no hay producciones científicas y las estatales disminuyeron con relación a periodos anteriores (como fue el Centenario de la Revolución de Mayo, en 1910, y las décadas del 30 y 60, donde se produjeron memorias fuertes con relación al tema) (Carassai, 2022). La política gubernamental y estatal intentaba democratizar las instituciones (con procesos eleccionarios que no se realizaban desde 1973, a causa del golpe de 1976) y también democratizar la sociedad: crear una cultura democrática supuso *desmalvinizar*, es decir, desmilitarizar a la sociedad y despolitizar a las fuerzas armadas (Lorenz, 2009). Ese sentido y la expresión de desmalvinizar “la vida argentina” pertenece al politólogo francés Alain Rouquié, asesor del entonces presidente Raúl Alfonsín, en el reportaje que le hiciera Osvaldo Soriano (1983) para la Revista *Humor*.

Esa configuración, según Rodríguez (2020, p. 22), determinó una lógica del conocimiento social y científico que, como veremos en este trabajo, encontramos coexistiendo en el contexto actual: 1. La “historiografía militar” o el “discurso patriótico clásico”; 2. La historia “académico-progresista”, “democrática” y de “izquierda”; 3. Los “estudios socioculturales” del conflicto, parte de la renovación historiográfica (esta última, de fines de los 90 y comienzos del 2000). Mientras la primera, se centra en la “gesta”, el “heroísmo” y una cronología de acontecimientos que vienen desde la fundación de la nación (y es incluso previa a la formación de la Argentina); la segunda, interpreta la guerra en el marco de la dictadura y en la lógica de “víctima-victimario” (Lorenz, 2007). Para esos historiadores, hay una tercera, que contextualiza el conflicto con una mirada amplia y compleja que (según Rodríguez, 2020) tienen a la antropóloga Rosana Guber y el historiador Federico Lorenz como referentes.

Las dos primeras fueron dominantes en la inmediata posguerra y hasta el 2000, se trata de las principales perspectivas con las que se analizaba el conflicto armado; la tercera,

comienza con una renovación incipiente “de los estudios sobre la guerra de Malvinas como fenómeno social y cultural” que la analiza en su complejidad “superando las lecturas ancladas en la historiografía política y la militar clásica” (Rodríguez, 2020, p. 25). También se distancia de la segunda, que concibe a la guerra como “manotazo de ahogado” ya que permite “explicar las motivaciones de la junta militar” pero no comprende “las causas de la adhesión social” durante la guerra ni “el imaginario político de los actores” de los periodos posteriores (Lorenz, 2007, p. 20).

Hubo que esperar al 30 aniversario de la Guerra, para que esta última perspectiva comenzara a expandirse aunque las tres lógicas en las memorias e historias de Malvinas continuaron presentes. En este contexto, desde el gobierno -en los periodos kirchneristas (Perochena, 2016 y Winer, 2013)- no sólo se produjeron estudios e informes y se desclasificó el informe Rattenbach,¹ sino que también se promovieron distintas líneas para las universidades: concursos como “Malvinas en la Universidad” (en el 2012, una convocatoria de ensayos y en el 2015, de proyectos de investigación, donde participaron alrededor de cincuenta universidades nacionales) y la iniciativa interministerial “Pampa Azul” con participación de CONICET y de universidades nacionales (en 2014, relanzada en 2020). Desde las universidades, basadas en la laicidad y autonomía estatal, no había una tradición de conmemoraciones nacionales y la temática no era objeto de indagación salvo, como señalamos, raras excepciones. Sin embargo, las convocatorias estatales antedichas y la creación de nuevas universidades activaron su inclusión.

En ese periodo nacional (que coincide con la conmemoración del Bicentenario de Mayo, del 30 aniversario del conflicto bélico y del retorno democrático) se crea la UNAJ² (Universidad Nacional Arturo Jauretche), una de las universidades del bicentenario, en la que

¹ Se trata del informe de la Comisión de Análisis y Evaluación de las Responsabilidades del Conflicto del Atlántico Sur (CAERCAS), conocido como “Informe Rattenbach” por el apellido de quien la presidía, que recién fue desclasificado mediante el decreto del Poder Ejecutivo Nacional N.º 200/2012 (Abelenda et al., 2018). Esa comisión fue creada en diciembre de 1982 por la junta militar de gobierno con el objeto de evaluar y dictaminar las responsabilidades políticas, militares y estratégicas de las fuerzas armadas durante la guerra.

² La UNAJ se constituye por ley N.º 26.576 del 29 de diciembre de 2009, y se inaugura el 17 de noviembre de 2010.

se realizaron actividades acerca de Malvinas. Las primeras propuestas fueron de gestión y vinculación (como la exposición *Una mirada sobre Malvinas* en la UNAJ, que incluía visitas guiadas por los veteranos del CVFV, con fotografías y la digitalización de algunas de sus cartas, coorganizadas por ambas instituciones, en el 2012; o la charla *Malvinas, Memoria y Soberanía*, realizada ese mismo año, y un año después, *Los Tejidos de la Memoria*, acciones que rememoraban el 24 de marzo y el 2 de abril coorganizadas con veteranos del CVFV, el presidente de la Comisión Nacional de Ex Combatientes de Malvinas y del CECIM (Centro de Ex Combatientes Islas Malvinas, de La Plata), integrantes de HIJOS, familiares de desaparecidos de Berazategui, entre otros).³

A través del tiempo, se presentaron proyectos de investigación y de extensión y se comenzó a incluir la temática en la currícula hasta que, en 2021, se crea el PEMAP (Programa de Malvinas, Atlántico Sur y Patagonia) por Resolución (CS) 70/21, donde se incluyen proyectos y actividades de docencia, investigación y extensión.⁴ También se trata de un contexto de aniversario redondo: en abril de 2022, en la Universidad, realizamos muchos actos conmemorativos, talleres de trabajo, puestas de arte y charlas por tratarse del 40 aniversario.

Si retomamos las lógicas analizadas por Lorenz y Rodríguez (2015, pp. 2 y 6), veremos que las propuestas de investigación de nuestro equipo se plantean en el marco de la última perspectiva, la de los estudios socioculturales ya que provenimos de disciplinas y paradigmas comprensivos que se proponen abordar la complejidad, las múltiples perspectivas de las y

³ Ver la propuesta en <https://memoriaunaj.blogspot.com/>

⁴ Se trata de los proyectos de investigación *Argentinidad y vareliad: la construcción de nacionalismos y localismos en conmemoraciones y patrimonios* (2018-2021), *Argentinidad y vareliad: Archivos para las memorias e identidades locales y nacionales* (2021-2024), dirigidos por Mirta Amati y los de vinculación *Malvinas en producciones culturales contemporáneas: los casos del Museo de Malvinas y las exposiciones y performances en la UNAJ* (2020-2021), *Malvinizar 2020: Derecho a la soberanía, la identidad y la cultura malvinera en Florencio Varela y Quilmes* (2020- 2021), dirigidos por Mirta Amati; *Reconocidas y no tanto* (2020-2021), dirigido por Adriana Galizio; *Malvinizar, hoy* (2021-2022), dirigido por Mirta Amati y Natalia Estepa; *Enseñar Malvinas* (2021-2022), dirigido por Carolina Kelly; *Archivo audiovisual: experiencias de Malvinas* (2021-2022), dirigido por Mirta Amati; *Malvinizar: 40 años* (2022-2023), dirigido por Mirta Amati y Mariana Robles; *Curricularizar Malvinas en las asignaturas TLE y PHA* (2022-2023), dirigido por Ana Cecchi y Carolina González Velasco.

los actores, el contextualismo extremo, la producción de imaginarios sociales, etc. Sin embargo, un análisis más detallado y empírico, como el que presentamos aquí, muestra la presencia (siempre en tensión) de las otras dos lógicas (ya sea por el posicionamiento o membresía *personal* como por los encuadres de los temas y proyectos que *traemos* de otras universidades o instituciones).

Esos proyectos y actividades (actos, performances, exposiciones, talleres, clases, charlas –educativas, culturales o de extensión– mostraban sentidos en tensión, los de los dos polos antagónicos antedichos: el de la gesta patriótica (nacionalista o militarista) y el de la guerra absurda (crítica a la dictadura cívico-militar). Mientras la primera se centra en *malvinizar*, es decir apoyar la causa Malvinas muchas veces con errores historiográficos, hechos y mitos no comprobados; la segunda, se centra en *desmilitarizar* (en aquel sentido democratizador -desmalvinizador del que hablara Rouquié y Lorenz), quitar aquellos sentidos militaristas de Malvinas, a pesar de que muchos de los actores locales con los que trabajábamos los incluían; es decir: partir de los estudios de la transición democrática, del movimiento de derechos humanos y las víctimas del terrorismo de estado, desconociendo datos del conflicto, perspectivas de los actores y grupos involucrados: *nombrarlos como víctimas y no como héroes*.

Si bien es algo que analizamos y criticamos en nuestros proyectos de investigación no sucede lo mismo con las acciones. En los proyectos, a partir de la revisión de los marcos teóricos metodológicos se replantean y reajustan las técnicas, las fuentes y el análisis de resultados, desde buscar distintos actores, asociaciones y documentos hasta analizar las propias implicaciones (Lourau, 1070) y la reflexividad (Guber, 2001). Esto permite en lugar de imponer las propias lógicas a otros grupos y personas, analizar las articulaciones y diferencias (Guber, 2001, p. 53), es decir, comprender los resultados desde los marcos interpretativos de cada grupo. El análisis y la reescritura de los informes, problematizando estas perspectivas, fue parte del proceso de investigación y, también, parte de los resultados: la pregunta ¿por qué pensamos cómo pensamos?, ¿cómo se construyen y disputan diferentes sentidos?

Esto es algo más difícil de realizar en las acciones culturales o sociocomunitarias tanto por la temporalidad (más efímera) como por la ausencia de técnicas de control, comprobación, verificación, evaluación, etc. En las actividades reaparecían y convivían las dos primeras lógicas, ya sea en *nuestros* discursos (de rectores, autoridades, directores e integrantes de proyectos) como en el de las personas participantes.

Estas perspectivas aparecen en diferentes registros, soportes y acciones de las muestras y las charlas. En la exposición fotográfica, se optó por el título *Miradas* que hace énfasis en el contacto visual de la exhibición y entre las visitas y los guías (veteranos) sin referencia al conflicto y evitando toda nominación: desde la producción, al referenciar a las múltiples miradas o perspectivas se evita el nombre de veteranos o excombatientes, héroes o víctimas, gesta o guerra, entre otras dicotomías. También se acompañó a las fotografías con una muestra sonora que incluyó los comunicados de la Junta Militar transmitidos por cadena nacional, la Marcha de Malvinas, las canciones de rock nacional que se transmitían por radio y fueron parte del Festival de la Solidaridad Americana (a beneficio del Fondo Patriótico), fragmentos de “Las 24 horas de Malvinas”, transmitido por Argentina Televisora Color (ATC), actual Televisión Pública, y los sonidos (reproducidos) del campo de batalla.

Luego de más de diez años, podemos observar que se proponía una lectura que retoma íconos sonoros que, en sus timbres y tonalidades (más que por su contenido textual), enfatiza la brutalidad y el patriotismo, una crítica a las “arengas viriles y el culto masculinista del coraje”, propios de la guerra y la dictadura en la construcción de una escenografía del fervor patriótico, arengas mediáticas y maratónicas gestas solidarias (Buch y Gilbert, 2022, pp. 10 y 25). La muestra, comenzaba con la guerra *mirada y escuchada desde Buenos Aires*. Luego, en las conversaciones y charlas con los veteranos del CVFV (que se realizaban en la sala de reuniones del Consejo Superior) aparecía la presentación de los propios actores y sus memorias, los veteranos vestidos de fajina con sus condecoraciones y recuerdos del conflicto. Así, mientras la lógica universitaria enfatiza la segunda línea (la guerra absurda y sus víctimas), la historia política de ese periodo de horror; los veteranos, presentan la primera: la gesta y el honor de los caídos, las características técnicas del

desarrollo de las batallas y el desenlace, en este último aspecto aparecían algunas cuestiones de la vida cotidiana y familiar, despojada de referencias políticas.

En las otras actividades, aparecen términos amplios pero las referencias también están articuladas con la segunda lógica: en *Los tejidos de la memoria* si bien el primer término refiere a una actividad humana y artística (que retomaba una de las intervenciones de arte público y participativo: se realizaba con hilos en un espacio abierto de la UNAJ) incluía el término *memoria*, clara referencia a las memorias de la represión y a los emprendedores de memorias que, si bien incluye a un sector social mucho más amplio, en Argentina y en el Cono Sur suele quedar cristalizado y asociado a las memorias de las últimas dictaduras militares y las víctimas del terrorismo de estado. Aunque se articuló el 24 de marzo con el 2 de abril (las actividades se realizaron en el transcurso de esas semanas) y Malvinas apareció en todas ellas, los títulos, discursos y propuestas se asocian a la perspectiva de la segunda lógica, la de los derechos humanos, las memorias, las víctimas, la revisión de la historia patria por una historia y memoria reparadora.

Nuestras propuestas pueden considerarse activismos, no sólo por los sentidos estéticos, artísticos y participativos implementados, sino también porque activábamos un encuentro o diálogo entre sectores tradicionalmente desconectados: los colectivos y asociaciones que rememoraban el 24 de marzo y el 2 de abril y, al mismo tiempo, nos alejábamos de la performatividad propia del patriotismo y el nacionalismo escolar caracterizados por actos solemnes, entradas de banderas, entrega de medallas (nunca presentes en las universidades nacionales por la laicidad, la autonomía y el cogobierno).⁵

Así, en las charlas, incluíamos el término *memoria* junto con el de *soberanía*, cuando invitamos a estudiosos de la transición democrática y a militantes de derechos humanos

⁵ En las universidades no hay actos por todos y cada uno de los feriados nacionales como sí sucede con los actos escolares. Si bien el campo universitario se caracteriza por la heterogeneidad (a diferencia de la normativa uniformadora de los otros niveles educativos), en la comparación entre los niveles educativos, esta es una diferencia fuerte (presente en los registros y trabajo de campo del equipo de investigación).

también incluíamos a excombatientes,⁶ cuando invitamos a actores de la historia larga de Malvinas (como a los participantes del operativo Cóndor)⁷ y a excombatientes también incluíamos a veteranos locales (sabiendo que sus perspectivas no eran afines): habilitábamos la palabra y, de este modo, coexistían las dos primeras lógicas. Sin embargo, no había articulación entre ambas y no profundizábamos en la tercera perspectiva que recién comenzábamos a indagar.

Si bien en la UNAJ, eran las primeras veces que se proponían estas acciones, ya que se trataba de una universidad nueva, no había muchos antecedentes en el ámbito académico al respecto. Tal vez, la diferencia con otros niveles educativos es que en la universidad la temática entró mucho más tardíamente, como señalamos: en el contexto del bicentenario, del 30 y del 40 aniversario de la Guerra. Además, en la UNAJ conviven varias lógicas: se invoca el honor y heroísmo nacional criticando –al mismo tiempo– la dictadura y se sostiene la reivindicación popular (la causa) y, asimismo, el reclamo de soberanía (la cuestión). En otros niveles educativos, esto no sucede. Como estudió Guber (2001a, p. 82), en la escuela, en los períodos anteriores a la guerra (pero también en los períodos actuales estudiados en nuestras investigaciones), Malvinas suele invocarse en el lenguaje del honor *nacional* pero no necesariamente en el del reclamo *popular*. En nuestras indagaciones y trabajos actuales observamos que, en los actos escolares y entrevistas a docentes y estudiantes, la cuestión de la soberanía está articulada con la historia de la guerra, pero no aparece del mismo modo la dictadura, que suele ser una referencia poco desarrollada, un dato del contexto de 1982.

En la universidad, ese llamado a *malvinizar y militar* la causa Malvinas está presente en las acciones que realizamos en nuestra institución y equipos (es decir que, en este aspecto, las y los universitarios también somos “empreendedores de memorias” (Jelin, 2002).

⁶ Para los actores y los centros, nominarse como excombatientes o veteranos tienen sentidos diferenciados: la primera autoadscripción (excombatientes o exsoldados combatientes) refiere a la segunda lógica; mientras la segunda (veteranos), rescata la primera.

⁷ El Operativo Cóndor fue una acción armada (en septiembre de 1966) que consistió en tomar un avión de Aerolíneas Argentinas con el objetivo de aterrizar en las Islas, izar la bandera nacional y exigir al gobernador el reconocimiento de la soberanía de nuestro país. En nuestra charla, invitamos a Andrés Castillo, en el momento del operativo era un empleado de 23 años de la Caja de Ahorro.

Es algo que se promovió desde el Estado, en los contextos del 30 y 40 aniversario, a través de convocatorias que incentivaban la defensa de la soberanía y la militancia por la causa. En la actualidad, ese mandato educativo de defender la causa y la cuestión Malvinas, la “acción de malvinizar” (de ratificar la soberanía, difundir los derechos, enseñar y construir una memoria colectiva), está prescrito: la Ley de Educación Nacional (LEN) y las normativas de educación provinciales (tomando la prescripción constitucional de la defensa de la soberanía como un objetivo “imprescriptible e irrenunciable” de todo el pueblo y la nación) establece esas acciones para la ciudadanía y los agentes educativos estatales.

Sin embargo, ese mandato no aparece en la LES (Ley de Educación Superior) y, junto con la autonomía universitaria y la distancia con la dictadura (la sospecha que estudiar Malvinas era apoyar el régimen dictatorial), hizo que la temática fuera casi inexistente y, cuando aparecía lo hacía a través de acciones donde se escenificaban las primeras dos lógicas.

Si esa característica fue propia de la UNAJ en los primeros años de creación, periodo en que realizamos actos y acciones, ¿qué pasó al momento de investigar la temática?

Cuando presentamos proyectos UNAJ-Investiga sobre Malvinas (desde el 2018) y creamos el PEMAP (en 2021) comenzamos a desarrollar otra perspectiva sobre el tema, que se sustrae (o revisa críticamente) las lógicas anteriores. Si comparamos esos años en la UNAJ con el de la producción de otras universidades podemos ver que, en nuestro caso, veníamos *rezagados*, seguramente por tratarse de una universidad con menor desarrollo relativo de la investigación que privilegió la enseñanza e inclusión pedagógica:⁸ comenzamos con actos y acciones (en 2010) y recién a fines de esa década y en el 40 aniversario fortalecimos la investigación.

⁸ Ver el Programa de Evaluación Institucional (2018) <https://www.unaj.edu.ar/presentacion-del-programa-de-evaluacion-institucional/> y el Informe de Evaluación Externa (https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2018/04/universidad_nacional_arturo_jauretche.pdf) que dio paso al Programa de Mejora a la investigación, el ingreso o aumento de dedicación a la función I+D, actualmente en curso.

Si tomamos el campo universitario en general, la periodización es otra: investigar, enseñar y extender Malvinas en las universidades tuvo periodos de producción de memorias fuertes en los dos aniversarios redondos (sobre todo en el trigésimo, en 2012, y el cuadragésimo, en 2022). En esos contextos, varias instituciones académicas crearon observatorios, cátedras libres, proyectos de investigación, tesis, publicaciones, jornadas y congresos, configurando a Malvinas como campo o área de investigación. Si bien en esas indagaciones también aparecían los tres tipos de perspectivas, muchos proyectos retomaron los de la tercera, señalada más arriba (siguiendo a Lorenz y Rodríguez, 2015). Justamente, porque los proyectos (a diferencia de los actos y memorias) siguen lógicas y marcos académicos, disciplinares y científicos, son evaluados externamente por pares y reformulados en función de esas valoraciones. Esos resultados pueden ser retomados, en otro momento, para la causa malvinizadora, democratizadora y de derechos humanos, pero ese no es el objetivo de los proyectos de investigación universitarios al momento de su ejecución y con esa lógica son evaluados. Como señala Lorenz (2021, p.30) “la subordinación de la historia” a la causa⁹ puede producir “hacer mala ciencia y desnaturalizar la disciplina”.

En nuestros proyectos, nos enmarcamos en teorías y metodologías interdisciplinarias y paradigmas comprensivos: aquellas que se centran en realizar historias socioculturales y estudios culturales y comunicacionales (desde perspectivas antropológicas y microsociológicas, que indagan las narrativas, las memorias y los imaginarios compartidos). Como señalan Lorenz y Rodríguez (2022, p. 6) estas perspectivas se centran “en las experiencias, identidades y memorias de los sujetos atravesados por el conflicto, como así también algunas de las formas en las que estas fueron plasmadas”. En nuestro caso, si bien no nos centramos en el periodo de la guerra, sino que abordamos diferentes temporalidades y el tiempo o historia del presente, al centrarnos en las y los actores locales, encontramos una multiplicidad de experiencias (que salían de los sentidos canonizados) y una pluralidad de identidades y memorias (reconstruidas a partir de datos empíricos). Los grupos y actores

⁹ Lorenz está comparando la historia con el derecho, al historiador con el juez en la búsqueda de pruebas históricas y, en este caso, la comprobación de la causa por la soberanía territorial.

sociales abordados también se multiplicaron en nuestros proyectos: diferentes centros o asociaciones, la emergencia de colectivos de hijas e hijos y nuevas asociaciones de familiares.

Por esto, la primera etapa de nuestros proyectos fue de búsqueda y reconocimiento de actores, archivos y fuentes localizadas, actividades que se realizaron “en campo”. Justamente esta metodología evita realizar una selección “a priori”, es decir, buscamos no imponer nuestras apreciaciones (nuestras lógicas que, como vimos anteriormente, correspondían mayoritariamente a la segunda pero, en ocasiones, también aparecía la primera) y no correr el riesgo de pasar por alto sentidos significativos para los grupos en estudio: de los veteranos y familiares localizados en los espacios donde investigamos identidades, memorias, patrimonios, archivos, etc., el objeto de nuestro estudio.

Esto no excluyó ni excluye, tal como analizamos anteriormente, la co-organización de actividades y la coproducción de archivos y dispositivos virtuales o la comunicación en redes sociales. Se trata de la articulación pero también *la diferencia* entre (las acciones, formaciones, sentidos e interpretaciones) de las y los investigadores y de las personas e informantes cuyos sentidos indagamos, la articulación y diferencia entre el campo académico y el campo en estudio, el análisis de la reflexividad (Guber, 2001).

Memorias en los centros de veteranos

Los centros de veteranos de Varela y Quilmes son organizaciones de la sociedad civil cuyos asociados viven o nacieron en las localidades referidas. Tienen un estatuto social, realizan asambleas, sus miembros periódicamente se postulan y eligen autoridades. Son “emprendedores de memorias” (Jelin 2002, p. 48): actores sociales que se dedican a la construcción y divulgación de narrativas sobre la historia, desde el presente, con el objetivo de intervenir en la interpretación del pasado reciente, buscando legitimar las propias perspectivas, obtener reconocimiento e impulsar cambios en la sociedad. En los últimos años, como parte de esos emprendimientos, comienzan a institucionalizar centros culturales y museos, a incluir cada vez más –en sus acciones colectivas–, materiales, documentos, registros que profundizan sus objetivos colectivos: también son emprendedores *de archivos*.

Es decir, que construyen y disputan memorias acerca de Malvinas a través de distintas intervenciones y acciones. Estas agrupaciones son organizaciones formalizadas y, en los últimos años, en ambos casos, conformaron un museo (informal, sin registro¹⁰ y, por el momento, sin modificar el estatuto de las asociaciones). Se organizan, así, para instalar sus propias memorias, demandar reconocimientos ante la justicia y la sociedad: un lugar en la historia. El devenir de esas organizaciones da cuenta de diferentes periodos, desde la posguerra, y el pasaje del espacio personal e íntimo al espacio público. Si en los primeros años las demandas fueron de reconocimientos simbólicos y económicos (pensiones, vivienda, trabajo en escuelas, salud), en la actualidad –ya satisfechas, aunque nunca totalmente– se centran en las memorias. Por un lado, el reconocimiento y las pensiones para hijos y familiares; por el otro, las historias locales y particulares que no están registradas o incluidas en los relatos de los medios masivos, el museo nacional¹¹ o los manuales escolares.

En ambos casos, las acciones son similares: marchas y actos (en los primeros años, de protesta; actualmente, desfiles y conmemoraciones); *performances* y charlas (donde llevan materiales, objetos, emblemas: de la guerra y de la nación argentina). Entre esos repertorios, algunos son cercanos a la simbología militar; otros, a la ciudadanía, por ejemplo: el uso de ropa de fajina –aunque no es militar, se utiliza tela camuflada– vs. las remeras con la silueta de las Islas. Si bien podemos verificar que, en los primeros años de la posguerra, el énfasis en demostrar la veracidad en la participación bélica (ante la falta de reconocimiento social) hacía que se utilizara aquel repertorio, en la actualidad, el cambio en la vestimenta también se observa en los discursos y en la cantidad de objetos y materiales recolectados.

Los actos y conmemoraciones (ya sea organizados en las plazas por el municipio o en el centro de veteranos con participación municipal) continúan un formato tradicional, formal y estatalista: diferentes momentos (de orden y desconcentración, de recogimiento y cantos

¹⁰ Hay un Registro de Museos (estatales, privados, mixtos, comunitarios) en Argentina, que depende de la Secretaría de Patrimonio Cultural del ex Ministerio de Cultura de la nación. Ver <https://rma.cultura.gob.ar/#/app/ram> (Amati y Vilalta, 2022).

¹¹ Se trata del Museo Malvinas e Islas del Atlántico Sur, dependiente del ex Ministerio de Cultura de la Nación, actualmente una secretaría del Ministerio de Capital Humano. Ver <https://www.cultura.gob.ar/institucional/organismos/museos/museo-malvinas-e-islas-del-atlantico-sur/>.

a la patria) y distintas formas (desfiles, discursos alusivos a la guerra, entrega de medallas, entrada de las banderas de ceremonia, bandas sinfónicas policiales o de bomberos, coros, etc.). La organización puede incluir momentos y formas sociales y festivas: bailes, juegos, chistes, etc. Más allá de las variaciones, suele tratarse de un acto solemne donde la historia patria y la idea de gesta, heroicidad, soberanía y memoria nacional impera.

Si bien la referencia a la dictadura puede o no estar presente, no se enfatiza (la centralidad la tiene la guerra y, en algunos casos, los gobiernos malvinizadores que otorgaron pensiones y reconocimientos) y, cuando aparece, no se enmarca en la segunda lógica: la idea de guerra absurda, víctimas de la dictadura, chicos que fueron sin instrucción ni conocimientos, no suele aparecer (a no ser que el discurso sea de una autoridad local o docente, externa a las asociaciones).

El caso referido por Lorenz (2022, pp. 111-114) en el vigésimo aniversario del conflicto bélico, no apareció nunca (ni en los actos ni en la muestra de los museos de ninguna de las dos organizaciones): el episodio de una muestra realizada por el Ministerio de Defensa en el Edificio del Libertador. Allí el CECIM de La Plata expuso un maniquí de un soldado estaqueado, ante lo cual, la Comisión de Familiares se retiró y quitó sus objetos mediante una carta a la ministra (fechada el 14 de mayo de 2007) ya que, según ellos, esa *performance* contradice la visión de la gesta y la memoria de los héroes: construir víctimas es olvidar a los héroes, los deshonra. Esa idea sacrificial y heroica –pero también la de la causa nacional y popular– debía estar, para ese grupo, por encima de cualquier disputa interna o facciosa. Por parte de la *performance* o instalación del CECIM, por el contrario, aparece el sentido del soldado como víctima de los propios oficiales y la incorporación a su repertorio simbólico de consignas del movimiento de derechos humanos: el eslogan de “Malvinas: memoria, verdad, justicia y soberanía”, la exclusión de militares entre sus asociados, la identidad de ex soldados conscriptos combatientes (reforzando la membresía civil antagónica a la militar), la consideración de los malos tratos como crímenes de lesa humanidad (y no como traición a la patria, propio del código de Justicia Militar).

En ninguna muestra, fotografía, objetos o relatos de los actos, visitas, discursos, producciones audiovisuales de los centros de Florencio Varela y Quilmes aparecen estas acciones o referencias. Aunque en las conversaciones informales o en las entrevistas personales pueden aparecer estas lógicas, la mayoría de las veces provocadas por las preguntas de las y los docentes e investigadores universitarios, al momento de exponer colectivamente los relatos se borran, de mutuo acuerdo, bajo la idea de que lo político o las ideas políticas particulares no aparezcan y no los dividan. Esto no significa que al decir “gesta o héroe” los centros apoyen a la dictadura, de hecho, en la narrativa sobre Malvinas de los periodos kirchneristas, la lógica de derechos humanos se articuló con la línea patriótica, nacionalista y heroica (y así aparecía en los discursos de los actos del 2 de abril coorganizados entre el centro y el municipio). En los años que van del 30 al 40 aniversario (en los que trabajamos con dichos centros) algunos veteranos pasaron de la negación de la existencia de torturas en las Islas, al reconocimiento –siempre personal, nunca institucional–: entender que ellos no fueron testigos ni víctimas de torturas en sus unidades pero comprender que sí otros veteranos hicieron la denuncia y pedido de juicios, debe ser verdad.

Además de esos cambios, y del reconocimiento estatal y social, también se observa la transformación en sus organizaciones y la institucionalización de las mismas. En relación a este tema, la búsqueda de materiales y su exposición en el espacio del museo, es una acción cotidiana que privilegia la difusión de sus testimonios, es un modo de tener autoridad en el tema y demostrar la participación en el conflicto bélico. Esto hace que se muestre lo que se tiene y se busque lo que falta: las fotografías o los testimonios de las mujeres (reconocidas) de Malvinas, en ambos museos y, en el caso de Quilmes, el deseo de tener las cruces originales (de madera) del cementerio de Darwin. Ya sea por las nominaciones o por los relatos, se privilegia la idea de héroes y gesta. En ningún caso hay búsquedas de los relatos sobre derechos humanos y estaqueamiento en las Islas. Tampoco aparecen relatos sobre las enfermeras ni los conscriptos continentales. Algunos veteranos manifiestan que la razón de esa ausencia es la falta de reconocimiento estatal. En este sentido, la lógica estatal (aún sin

una historia oficial) es la que respetan, aunque se privilegia la memoria personal y la comunicación: llevan objetos a las charlas escolares o los muestran a las visitas.

Los centros recolectan materiales (no importa si son originales o copias) para realizar charlas o exposiciones. Los que donan se conservan en el mismo edificio, en el caso de Fcio. Varela, en una caja que llevan a las escuelas (y tratan de tener “un ejemplar de cada cosa”) o, en el caso de Quilmes, un *baúl* donde colocan los materiales que reciben de los colegios (que -aunque son actuales- los conservan por el afecto con que fueron realizadas por escolares y maestras). Cuando se trata de préstamos, se digitalizan y devuelven inmediatamente.

En ambos casos, el orden de exposición y el criterio de selección están basados en las valoraciones de la institución: se privilegia a los caídos, los actos heroicos, los objetos utilizados en el conflicto bélico, los originales y, en caso de no contar con un objeto considerado valioso y necesario de exponer, se realizan réplicas o reproducciones. La clasificación es intuitiva en función de la forma o tipos de materiales (por ejemplo, carta, aerograma, telegrama; prensa; armamento; banderas). La puesta del museo y las exposiciones temporarias siguen un criterio cronológico y territorial (se divide según los lugares donde combatieron o las pertenencias a agrupaciones militares). A estos procesos los denominan *investigación*: los criterios de búsquedas tienen en cuenta materiales publicados y recomendaciones de contactos (personas que se acercan que escribieron o dan clases sobre Malvinas, instituciones universitarias, conocidos con saberes museológicos o históricos). Suelen producir los propios materiales para la exposición, realizar las visitas guiadas y proponer la conversación con testigos directos, los veteranos o sus familiares. También realizan reproducciones de documentos que circulan en redes y exponen y suelen no referenciar (porque ese es el estilo de las redes sociales o porque quienes visitan la muestra no buscan esos datos ni tienen conocimiento de estas prescripciones, no están formados en disciplinas y técnicas del campo académico, museológico, archivístico o bibliotecológico).

Estos usos, clasificaciones y valoraciones son construidas para esos contextos de comunicación, y van configurando una suerte de archivo que no está conformado pero del que se va teniendo conciencia: *en algún momento se realizará, se ordenará*. Es decir, que se privilegia la *performance* en lugar del archivo (Taylor, 2015), los objetos sirven a las intervenciones que los veteranos realizan para distintos públicos. La memoria archivística estable se vuelve cambiante en cada presentación y cobra una dinámica que fija significados que se van enriqueciendo en los *repertorios* de esas *memorias encarnadas* (Taylor, 2015, pp. 53 y 54), que retoman frecuentemente la lógica de la guerra como gesta, con un fuerte anclaje en el imaginario emancipatorio decimonónico. También, la valoración y los *cuidados* parecen estar más asociados a las emociones y lo humano: no compartir fragmentos de cartas o testimonios que son dolorosos y sensibles.¹²

En estas organizaciones, aparece la idea de “tesoro”, tan utilizada en la archivística, pero se refieren en diminutivo y con otro sentido: “tesorito” alude a una valoración que no está dada, presupuesta o naturalizada (como es el caso del tesoro público o nacional por la magnitud, rareza, unicidad, originalidad, antigüedad) sino que se trata de una apreciación *personal y afectiva* que incluso podría no ser valiosa para los demás. Tan personal y afectivo es el acercamiento al objeto, que muchos excombatientes no se separan de ellos, no les dan una cristalización patrimonial: no los donan a los museos de los centros de veteranos, pero los prestan o los llevan personalmente a charlas, para lo cual, los deben manipular. Esto impacta en los cuidados y protección de estos archivos: no se guardan en lugares adecuados ni utilizan materiales apropiados para la conservación. Tanto estos objetos que se conservan de modo personal como los que se encuentran expuestos en las vitrinas de los museos se utilizan en actividades prosaicas (por ejemplo, una placa puede usarse de posapavas, un kukri gurka puede servir para cortar leña o carne o una astilla puede ser un llavero). Quizás sea una manera de volver cotidiano lo que de por sí es algo extraordinario en sus vidas, tramadas

¹² La investigación académica, los estudios históricos, antropológicos, culturalistas, demostraron —en el cruce de museos e historia de la guerra, sobre todo de la Gran Guerra y la Segunda Guerra Mundial— que existen “múltiples registros de la emoción” (Winter, 2013, p. 24). En el caso de la guerra de Malvinas, los objetos también son portadores de recuerdo memorias y, con ella, de las emociones asociadas.

y atrapadas en lo bélico. También un modo de contar una historia sin o con pocas palabras: mostrándolas / viéndolas en esos objetos. Un modo que prueba la mayor evidencia testimonial: *estuvieron allí*. Claramente, estos objetos portan, representan y se inscriben en la lógica de la guerra como gesta heroica. Alrededor de estos objetos, se construyen recuerdos e historias que exaltan las acciones bélicas de quienes los poseían o, inclusive, relatos teñidos de un sentido del orden del milagro: el casco con un orificio de bala que salvó la vida de su portador. En general, los recuerdos transmitidos no entran en conflicto con el concepto *guerra*, sino que lo refuerzan.

Los veteranos del Centro de Quilmes, en ocasión de armar para su museo una muestra de cartas, siguieron la lógica historiográfica militar: al momento de seleccionar cuáles serían expuestas, eligieron las de los caídos. La justificación de esta selección era que debían ser mostradas las de los únicos héroes, los que dieron su vida por la causa. La búsqueda de las cartas de los fallecidos para perpetuarse en la memoria a través del homenaje del museo, fue una tarea a la que se abocaron los veteranos y las familias del centro.¹³ En cambio, en el caso de Florencio Varela, las cartas son de veteranos asociados al centro quienes relatan sus epístolas en las visitas. Fueron parte de la muestra en la UNAJ referidas en la primera sección de este artículo, reproducidas en dos flyers, que luego llevaron al centro y ubicaron en la exposición cronológica (datadas en 1982) y, en la actualidad, en un pasillo cercano a una sala de actividades y juegos para escuelas. En las cartas, aparece la vida cotidiana y las relaciones familiares y afectivas que se alejan de la historia militar o castrense.

¹³ Hay otra perspectiva en la muestra de Ariel Centeno Spandrio "Malvinizar desde el afecto" (2023) (Kaplan y Paris, 2024). No la incluimos aquí por tratarse de una muestra de un hijo de un veterano quilmeño, trabajador de la municipalidad que no pertenece al Centro, aunque muchos de los integrantes participaron de la muestra. Sin embargo, no queremos dejar de señalar la emergencia de otra perspectiva y articulación, en la puesta producida por este hijo, que son analizadas por el equipo de investigación de la UNAJ y que continuaremos indagando en futuros artículos: tanto para repensar el horizonte de expectativas como el trabajo sobre las memorias de Malvinas de las nuevas generaciones.

A modo de conclusión

La Guerra de Malvinas fue un acontecimiento durante mucho tiempo poco trabajado en el campo académico pero, en las últimas décadas, emergió como un tópico en el que se entrelazan y disputan múltiples perspectivas y memorias. Durante el primer periodo de transición democrática, tanto el estado como la sociedad argentina, se caracterizaron por memorias débiles, con pocos recordatorios y conmemoraciones estatales, escolares y sociales; sin embargo, los exsoldados combatientes y veteranos de la guerra fueron activistas y emprendedores de memorias en el reclamo de múltiples demandas (económicas, de salud, vivienda, trabajo, entre otras). Recién en el contexto del 30 y 40 aniversario, los recordatorios y memorias se instalan en la arena pública y se desarrollan a partir de articulaciones y diferencias.

Desde el fin de la guerra se configuraron dos perspectivas como dominantes: la que la concibe como *gesta patriótica* y la que lo hace como *guerra absurda*. Perspectivas separadas que nunca entraban en relación: se construían como dos discursos divergentes, que no se cruzaban y que se encarnaban en actores, grupos e instituciones diferenciadas, tanto de grupos de la sociedad civil como del estado o de las universidades. Una tercera perspectiva, logra una síntesis en la que se complejiza el fenómeno y lo concibe como una construcción sociocultural, proceso múltiple y relacional, imposible de aprehender en una sola categoría. En este artículo nos propusimos analizar cómo aparecen esas perspectivas en activismos, acciones, archivos, investigaciones del Centro de Veteranos de Malvinas de Quilmes, el Centro de Veteranos de Florencio Varela y la UNAJ, concibiendo a los tres grupos como emprendedores de memorias.

Si bien desde la Universidad adoptamos la perspectiva sociocultural (en proyectos de investigación enmarcados en el control teórico, metodológico y disciplinar que proponen los actuales paradigmas), una mirada retrospectiva nos permitió observar que, en muchas de las actividades conmemorativas y performáticas realizadas con grupos de excombatientes y veteranos del territorio, encarnamos las dos primeras. El análisis de esta cuestión, permite desarticular sentidos cristalizados para diferentes actores sociales acerca de Malvinas pero

también para nuestro equipo de investigación y vinculación. De allí, la necesidad de no trasplantar nuestra posición a los centros de veteranos ni evaluar desde nuestras posturas las de excombatientes y familiares, sino habilitar intercambios para *pensar Malvinas*: pensar por qué pensamos cómo pensamos, con cuáles lógicas y perspectivas, qué habilita y qué cierra cada una.

Los colectivos reunidos en los Centros de Veteranos de Florencio Varela y Quilmes, por supuesto, no son homogéneos ni presentan una única posición frente al conflicto: si bien la institucionalidad borra particularidades, el trabajo con ellos ha mostrado una diversidad que, a simple vista o desde nuestras perspectivas y los trabajos previos del estado de la cuestión, no resulta evidente. Tampoco es asimilable a la de otros centros de veteranos más conocidos e indagados (por ser los que aparecen recurrentemente en los medios masivos o por ser elegidos como *casos* por escritores, investigadores o tesisistas). También, es posible observar que, a lo largo del tiempo y frente a cambios sociales y generacionales (el avance de distintas causas y reconocimientos: de identidades, de torturas, de pensiones a familiares, por ejemplo), han modificado y revisado algunas posiciones. Del mismo modo, la universidad incorpora nuevos temas y nuevas perspectivas. El devenir nos atraviesa históricamente.

Esas *memorias* que se fueron cristalizando, *dividas* y *clasificadas* según temas y posiciones diferentes, alrededor de Malvinas (el nacionalismo y la causa, el terrorismo de estado, las nuevas demandas con relación al reconocimiento o a la denuncia de torturas durante el conflicto bélico, etc), no siempre se reconocen ni se integran. Esa es una de las características de los emprendedores de memorias: “En distintas coyunturas y momentos, los actores en la escena son diversos, así como sus intereses y sus estrategias” (Jelin, 2002, p. 49). Con el paso del tiempo, aparecen nuevas perspectivas que promueven reconocimientos e integración (aún) en las diferencias. Justamente son esas diferencias las que lo configuran como un campo de *interlocución*, con una lógica de *interrelación entre partes*, mucho más compleja, en lugar de dividirlo.

El devenir también dirá si esta tercera lógica logrará cristalizarse tanto en los activismos como en las investigaciones, tanto por parte de veteranos y familiares como por

parte de las y los investigadores. Proponemos entonces como cierre, que esta perspectiva (que apareció en los casos aquí trabajados, que se corporiza en los datos de nuestro presente) ya es parte del “horizonte de expectativas” de los emprendedores de memorias Malvinas. Como dice Jelin (2002, p.12), retomando a Koselleck: la expectativa es *futuro hecho presente*.

Referencias

- Abelenda, F., Lavintman, J., & Villalba, V. (2018). Documentos sobre la guerra de Malvinas en los archivos del Ejército: Una metodología de trabajo, *X Seminario Internacional Políticas de la memoria*, Centro Cultural Haroldo Conti, Argentina. http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/01/seminario/mesa_22/abelenda_lavintman_villalba_mesa_22.pdf
- Amati, M. y Vilalta, C. (2022) Museos comunitarios en Latinoamérica y en Argentina: historia, presente y futuro, pp.209-228. En Uranga, W. y Meléndez Labrador, S. (Comps.). (2022). *Reivindicar el cambio : comunicación popular, comunitaria y ciudadanía en América Latina*, Buenos Aires: Huvaití Ediciones. https://www.alaic.org/wp-content/uploads/2022/09/reivindicar_el_cambio-GT8-ALAIC-2022-1.pdf
- Buch, E. y Gilbert, A. (Comps.). (2022). *Escuchar Malvinas: Músicas y sonidos de la guerra*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Carassai, S. (2022). *Lo que no sabemos de Malvinas. Las islas, su gente y nosotros antes de la guerra*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Filmus, D. (Comp.) (2020). *Malvinas. Una causa regional justa*. Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200213033904/Malvinas-Una-causa-regional-justa.pdf>
- Kaplan, L. y Paris, S. (2024) “No quemes esas cartas: guardalas. Archivos epistolares de Malvinas en Quilmes” En Amati. (Coord). (2024). *¡Archívese!: Abrir y producir archivos y memorias en/desde la UNAJ*, Editorial UNAJ (en prensa).
- Lorenz, F. (2022). *Sangre y tierra. Dos incidentes para pensar Malvinas*, *Revista Anales de la Educación Común*, 3 (1-2), 109-122.

<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/download/1555/1772/1784>

Lorenz, F. (2021). Apuntes para una agenda de investigaciones para Malvinas y el Atlántico Sur. *Fueguia*, UNTDF, 4 (1), 26-39.

<http://revistas.untdf.edu.ar/index.php/fuegia/article/view/80/59>

Lorenz, F. (2017). La guerra de Malvinas: entre reafirmaciones y vacancias. *Pasado Abierto*, 3(5).

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/2186>

Lorenz, F. (2009). Malvinas. Una guerra argentina. Buenos Aires: Sudamericana.

Lorenz, F. (2007). La necesidad de Malvinas. *Puentes*, Comisión Provincial por la Memoria, (20), 8-17. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/puentes/20puentes.pdf>

Lorenz, F. y Rodriguez, A. (2015) La guerra de Malvinas, Experiencias, historia y memoria, *Página. Revista Digital de la Escuela de Historia*, UNR, 7 (13), 3-10

<https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/190/197>

Lourau, R. (1970). *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.

Perochena, C. (2016). Una memoria incómoda. La guerra de Malvinas en los gobiernos kirchneristas (2003-2015). *Anuario de Historia regional y de las fronteras*, 21(2), 173–191. <https://doi.org/10.18273/revanu.v21n2-2016007>

Rodriguez, A. (2020). Batallas contra los silencios La posguerra de los ex combatientes del Apostadero Naval Malvinas (1982-2013). *Los Polvorines*: Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/160>

Soriano, O. (1983). Alain Rouquié. Reportaje de Osvaldo Soriano, *Revista Humor*, (101), 44-50.

Taylor, D. (2015). *El archivo y el repertorio: La memoria cultural performática en las Américas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Winer, S. (2013). Política del gobierno argentino en torno de la "cuestión" Malvinas y su incidencia en la región. *Espiral* (Guadalajara), 20(57), 129-151.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652013000200005&lng=es&tlng=es

Winter, J. (2013). Museums and the Representation of War en W. Muchitsch (Ed.), *Does War Belong in Museums?: The Representation of Violence in Exhibitions* (pp. 21-38). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/transcript.9783839423066.21>

Lineamientos generales en la comprensión histórica del dispositivo neoliberal mexicano.

General guidelines on the historical understanding of the Mexican-neoliberal device.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.19.25a

Hugo Martínez García

Universidad de Guanajuato
(MÉXICO)

CE: hugarciamartinez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2159-9780>

Recepción: 10/07/2024 Revisión: 07/09/2024 Aprobación: 29/10/2024

Resumen.

El presente artículo tiene como objetivo analizar de manera general el modo en que, en el caso mexicano, se constituyó un orden social neoliberal a través de la transformación de dispositivos concretos. Para tal fin, se recuperan las posibilidades analíticas que el examen de dispositivos habilita; principalmente, en cuanto a su dimensión histórica. A la luz de ello, se interpretan algunos de los acontecimientos históricos que permiten comprender la transformación que va de un orden social estatista a uno regido por la racionalidad neoliberal propia del mercado. En ese sentido, el análisis filosófico se ve enriquecido por la dimensión concreta de la historiografía. El resultado de esta amalgama (filosofía/historia), proveerá de un marco analítico propicio para comprender, de manera concreta, el modo en que el orden neoliberal, en su caso mexicano, ha sido constituido. Como resultado de lo anterior, será posible una reflexión sobre el alcance analítico del concepto de dispositivo a partir de su aplicación a hechos concretos de la realidad mexicana.

Palabras clave: Dispositivo. Neoliberalismo mexicano. Centralización. Privatización.

Abstract.

The aim of this article is to analyse in a broad manner the way in which, in the Mexican case, a neoliberal social order was constituted through the transformation of specific devices. To this end, this analysis recalls the possibilities that the examination of instruments or devices enables; mainly, in terms of its historical dimension. Considering the above, the interpretation of some historical events

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:

(Martínez, 2025, p. __)

En lista de referencias:

Martínez, H. (2025). Lineamientos generales en la comprensión histórica del dispositivo neoliberal mexicano. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 489-522.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.19.25a

allows us to understand the transformation from a statist social order to one governed by the neoliberal rationality of the market. In this sense, the philosophical analysis is enriched by the concrete dimension of historiography. The outcome of this amalgam (philosophy/history) will provide an analytical framework to understand the way in which the neoliberal order, in the case of Mexico, has been constituted. As a result, a reflection on the analytical scope of the concept of device will be possible, based on its application to specific facts of the Mexican reality.

Keywords: Device. Mexican Neoliberalism. Centralism. Privatization.

Perspectiva neoliberal desde el dispositivo

La complejidad y dinamismo con que se articula —y rearticula— el neoliberalismo contemporáneo invita a la utilización de aparatos conceptuales que ofrezcan un retrato mejor acabado del fenómeno. En ese sentido, este trabajo¹ complementa la aproximación filosófica —a través del concepto de dispositivo— con la dimensión histórica —a través de la consideración del caso mexicano. El análisis ofrece una perspectiva interdisciplinaria que no sólo interpreta filosóficamente algunos acontecimientos históricos que dieron pie a la expansión del neoliberalismo en México, sino que también explora los límites del concepto filosófico de dispositivo. Con base en ello, como conclusión se ofrece una interpretación filosófico-histórica sobre el modo en que el orden neoliberal contemporáneo ha sido constituido.

Como primer paso metodológico es necesario ubicar las ventajas que el concepto de dispositivo habilita en cuanto al estudio del neoliberalismo. Con respecto a ello, cabe introducir un contraste de cara a otros tipos de investigación: un análisis meramente económico, por ejemplo, utiliza como hilo conductor la implementación de modelos económicos; de tal manera, examina aspectos como la liberalización de los mercados, la reducción del gasto social, la inadecuación de una carga fiscal elevada, etc. Otra vía de investigación toma como núcleo la figura del Estado, de suerte que estudia las dinámicas a través de las cuales los estados-nación se reconfiguraron para dar cabida a un orden social

¹ Este trabajo se realizó gracias al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) en el marco de una Estancia de Investigación Postdoctoral; y forma parte de una investigación más amplia.

de mercado. Un camino distinto de examen se encuentra en la consideración del neoliberalismo como un fenómeno de carácter ideológico; en tal caso, se estudian los sistemas de ideas que subyacen a la expansión del mercado neoliberal (Salinas, 2023, pp. 41-57).

Sin duda, además de éstas, existen otras vías para estudiar el fenómeno (Ramírez y Hernández, 2023, pp. 11-12), sin embargo, lo dicho ya permite caracterizar —por contraste— el modo en que opera el concepto de dispositivo. A diferencia de los ejemplos recién indicados, el análisis de dispositivos no hace de ninguna instancia el núcleo del análisis; es decir, no se toma el fenómeno económico, tampoco la ideología o la figura del Estado como núcleo a la luz del cual sería posible comprender el orden neoliberal del mundo. Por el contrario, la propia estructura del dispositivo apela a un descentramiento, donde el análisis no se supedita a hilo conductor alguno, lo que se deja leer como una forma de desustancialización del poder (Hernández, 2017, pp. 76-80). Esto no significa que el examen carezca de método o de coherencia; más bien, se trata de una ampliación de la perspectiva en que la mirada busca algo más que una nota pedal, para concentrarse, en cambio, en la red de interrelaciones que constituyen el fenómeno complejo (Foucault, 1994, p. 299).

De tal manera, y en el marco de los ejemplos mencionados, el análisis de dispositivos no sólo se centra en la dimensión económica del neoliberalismo, sino que también examina su relación con la configuración de un Estado y de éste con los sistemas ideológicos que lo sustentan². Así, el examen va más allá de estos tres elementos y se extiende a la red de elementos heterogéneos que configuran un *medio ambiente*³ de gobierno (Martínez, 2023, pp. 102-107). Es decir, bajo esta herramienta conceptual, el neoliberalismo no se reduce a una sola de sus dimensiones —ideológica, económica, histórica o cualquiera otra— sino que

² Ejemplos de esta interrelación que concreta la operatividad del dispositivo se encuentran varias en la historia. Por señalar un ejemplo, considérese la relación entre el sistema de creencias propio de la clase tecnócrata (liberación de los mercados, competitividad, etc.) con la modelación de un Estado afín, y su impacto en la cotidianidad mexicana (Aitken, 2015, Carlos Salinas de Gortari). Esto se verá con mayor claridad a través de la exposición.

³ Por *medio ambiente* de gobierno se comprende el horizonte cotidiano en el que se desarrolla la vida, adquiriendo, en el caso del neoliberalismo, un sentido subordinado a las dinámicas del capital. Un análisis más detallado se encuentra en Martínez (2023, pp. 102-107).

se interpreta como un fenómeno resultante de la interacción entre todas ellas⁴. En ese sentido, este tipo de estudio aborda el fenómeno en tanto racionalidad. Pero ¿qué puede significar esta afirmación?

Es como respuesta a esta cuestión que se exhibe la peculiaridad del análisis de dispositivos: se trata de comprender el neoliberalismo en tanto mecanismo de producción de mundo⁵. Es decir que la red de elementos que configura el fenómeno neoliberal establece la pauta para la realización de relaciones sociales, de modelos de conducta, de planes educativos, de posibilidades laborales; en resumen, de maneras de vivir (Laval y Dardot, 2013, pp. 392-395). La racionalidad neoliberal configura, en gran medida, el orden social contemporáneo.

Para los fines de este trabajo debe considerarse, con particular importancia, que el análisis de elementos heterogéneos va de la mano de la consideración histórica; es decir, de acontecimientos concretos que permiten reconocer la red de dispositivos acusada. Esto es más claro al considerar la dimensión estratégica del dispositivo, según la cual surge como respuesta ante las necesidades de una situación histórica particular (Foucault, 1994, p. 298-299). Esto permitirá, más adelante, reconocer las estrategias y los movimientos históricos del caso mexicano en tanto dispositivos. A lo anterior cabe añadir que tal red concretada en lo histórico se cristaliza en la constitución de sujetos, cuyas identidades dan cuenta de los mecanismos de poder de una época. Dicho de otra manera: la racionalidad neoliberal se sedimenta en las conductas con que los individuos articulan su cotidianidad (Agamben, 2014, pp. 8-9; p. 16).

⁴ Esto no significa —como ha querido interpretarse en algunos casos— que el análisis de cada una de estas dimensiones por separado haya sido superado y deba ser sustituido por un examen que detentara una dignidad o precisión mayores. Como se verá más adelante, un estudio del neoliberalismo circunscrito a la dimensión local —en este caso a un periodo de la historia mexicana— requiere de la información provista por análisis económicos, históricos e ideológicos para alcanzar una mayor comprensión del fenómeno, lo que puede leerse como una limitación del concepto de dispositivo.

⁵ Esta producción de mundo puede leerse en función de los objetivos que articulan el orden social neoliberal. Como señala Ornelas (2001): “El neoliberalismo se propone, explícitamente, alcanzar a través del libre funcionamiento del mercado la máxima eficiencia productiva y la asignación óptima de los factores de la producción, nunca la satisfacción de las necesidades sociales” (p. 21). La producción de mundo se realiza en tanto todo ámbito de lo social se subordina a los objetivos del mercado.

Con base en tales señalamientos, cabe abordar ahora cómo es que el análisis de dispositivos explica la expansión global del neoliberalismo, para después abordar su concreción en el caso mexicano.

Neoliberalismo como racionalidad global

Primero resulta útil indicar algunas coordenadas a la luz del concepto de dispositivo: si el neoliberalismo coincide con una forma de racionalidad —es decir, una forma de ordenar el mundo— resulta necesario apuntar los momentos en ella involucrados; se trata de apuntar la red de elementos heterogéneos que desembocan en una manera particular de articular lo social.

En esa dirección, un primer elemento de tal red se identifica con la conocida “fobia al Estado”. Con respecto a ello hay que indicar que gran parte de la analítica dedicada al neoliberalismo utiliza la figura del Estado como hilo conductor (Ornelas, 2001, pp. 13-14): en tal marco se apunta que, frente a la expansión capitalista, los estados-nación han perdido presencia para permitir que los intereses económicos —nacionales y transnacionales— articulen el orden social, subordinándolo a la norma de la competencia (Escalante, 2015, El dominio público)⁶. Como se ha indicado, el análisis de dispositivos se dirige al examen de una red, por lo que no se trata aquí de hacer del Estado el núcleo del análisis, si no de explicitar sus vínculos con otras instancias en la realización de una racionalidad. En ese sentido, es preciso añadir que el aspecto estratégico es correlato de la dimensión histórica del dispositivo; es decir que las transformaciones sociohistóricas de una época responden a las problemáticas y necesidades de ésta⁷. De tal manera, cabe preguntar qué significa la retracción del Estado frente a los grandes capitales y cómo se vincula con otras instancias, acusando la operación de una racionalidad.

⁶ “El neoliberalismo se puede definir como el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (Laval y Dardot, 2013, p. 15).

⁷ “[...] por dispositivo comprendo —digamos— una formación que, en un momento dado, tuvo como finalidad mayor responder a una urgencia. El dispositivo tiene, entonces, una función estratégica dominante” (Foucault, 1994, p. 299, traducción mía).

Para responder, hay que recordar que el neoliberalismo, antes de expandirse en los ochenta como norma de lo social, fue cultivado durante décadas a raíz de situaciones históricas específicas. En el año 1938 suele datarse el nacimiento del neoliberalismo a raíz del célebre Coloquio Lippmann: el evento buscaba una reivindicación del liberalismo y logró reunir a representantes de posturas diversas e incluso contrarias respecto del tema (Laval y Dardot, 2013, p. 76;). Gran parte de los debates llevados a cabo durante el evento versaron —entre otros temas— sobre la legitimidad de la intervención estatal en la dimensión económica (Foucault, 2007, pp.155-187). Recuérdese que uno de los dogmas de la economía clásica se concretaba en el *laissez faire*, que pugnaba por la libertad de mercado al margen de toda intromisión estatal; se trataba de la comprensión de una economía no centralizada, desplegada en la libertad del mecanismo de los precios (Escalante, 2015, El origen).

Ahora bien, si se considera el ambiente de la época es posible comprender el núcleo de tal intención. Por una parte, el sistema capitalista había presentado crisis como la Gran Depresión de los años treinta y, por otra, los esquemas teóricos basados en un mercado autorregulado, así como su correlativo *laissez faire* eran puestos en duda (Ornelas, 2001, pp. 14-19). Pero más importante aún, el ambiente geopolítico del periodo urgía reivindicar la libertad a raíz de las experiencias fascista y colectivista: en Alemania, Hitler ascendía al poder; en Italia, Mussolini dirigía un estado fascista; y en la U.R.S.S., Stalin concretaba un experimento que se ha querido llamar comunismo o socialismo. Con respecto a ello, es claro que en estos tres casos está presente el elemento de masas que absorbía al individuo, aunado a una economía fuertemente centralizada: se reconoce, pues, una realidad antiliberal (Escalante, 2015, La señal de alarma: camino de servidumbre).

Tal era el ambiente en el que se realizó el Coloquio Lippmann y la refundación teórica del liberalismo. A pesar de que a la fecha (1938) aún existían pocos defensores del *laissez faire* (Laval y Dardot, 2013, pp. 72-73), una parte importante de teóricos aceptaba la necesidad de cierta forma de intervención estatal, la pregunta era en qué sentido. En tal marco, se postuló la necesidad de un liberalismo más activo que creara las condiciones para

el ejercicio de la libertad de mercado a través de la competencia⁸. La vía concreta para tal efecto se identifica con la constitución de un orden jurídico afín (Laval y Dardot, 2013, p. 76). De tal manera, se puede señalar que la red de dispositivos que ha permitido el despliegue neoliberal incluye tanto la dimensión estatal indicada, y su relación con la dimensión jurídica. En ese sentido, no es que el Estado se haya retraído ante el capital, sino que adquirió otra forma jurídica a través de nuevas responsabilidades y objetivos: se trataba de construir un medio ambiente de competencia que abrazara todo el orden social, desde la interacción entre empresas (nacionales y transnacionales), hasta la gestión de la vida de los individuos en su cotidianidad (Escalante, 2015, La forma del nuevo Estado). Se trataba, pues de implementar una nueva racionalidad que construyera un orden social competitivo⁹.

Es importante apuntar que la intervención jurídico-estatal ejecutada por los diferentes neoliberalismos a lo largo de las décadas no buscó la planificación ni dirección total de la economía, como era el caso en los Estados totalitarios y centralizados. Por el contrario, estaba dirigida a generar las condiciones de la libertad, cuya máxima articulación se suele identificar —en el marco de este dogma— con el orden de competencia (Foucault, 2007, pp. 151-154). En ese sentido, el dispositivo jurídico ofrece un marco formal y universal que regula las interacciones entre agentes económicos (empresas e individuos), facilitando que sólo los más aptos —a través del ejercicio de sus libertades— triunfen en el juego de mercado.

Pero la red de dispositivos que induce a la competencia no se agota en el Estado reformado y su orden jurídico facilitador del mercado. Alimentada por el temor a las masas y los Estados centralizados, otro elemento importante en la red del dispositivo neoliberal es la narrativa que argumenta la necesidad de formar un individuo libre, cuya actividad se

⁸ “[...] la inquietud principal y constante de la intervención gubernamental [...] deben ser las condiciones de existencia del mercado, es decir, lo que los ordoliberales llamaban el 'marco'” (Foucault, 2007, p. 172).

⁹ “El neoliberalismo define cierta norma de vida en las sociedades occidentales y, más allá de ellas, en todas las sociedades occidentales que las siguen en el camino de la «modernidad». Esta norma obliga a cada uno a vivir en un universo de competición generalizada, impone tanto a asalariados como a las poblaciones que entren en una lucha económica unos con otros, sujeta las relaciones sociales al modelo del mercado, empuja a justificar desigualdades cada vez mayores, transforma al individuo, que en adelante es llamado a concebirse y conducirse como una empresa” (Laval y Dardot, 2013, p. 14).

adapte a las exigencias de un nuevo orden capitalista de competencia¹⁰. Así, el dispositivo jurídico, al crear situaciones de mercado como pauta de lo social, fomenta la formación de esta subjetividad, cuya peculiaridad consiste en ser un *sujeto emprendedor*¹¹, lo que significa que debe administrarse y gestionarse, de tal manera que:

[...] el emprendimiento no es sólo un comportamiento “economizante”, o sea, tendente a la maximización de los provechos. Conlleva igualmente una dimensión “extra-economizante” de actividad descubierta, de detección de “buenas ocasiones”. La libertad de acción es la posibilidad de experimentar las propias facultades, de aprender, de corregirse, de adaptarse. El mercado es un *proceso de formación de sí* (Laval y Dardot, 2013, p. 146).

La retórica que expande tal conducta no sólo articula la concepción de capital humano, sino que implica la reconfiguración de las responsabilidades del Estado. Es decir, si después de la segunda posguerra surge el Estado de bienestar, para fines de la década de los setenta del siglo veinte, las reformas neoliberales trasladan las responsabilidades estatales a las manos del individuo, para hacer de él núcleo de la actividad económica. De tal manera, derechos ganados para una vida digna como educación, salud, derechos laborales, etc., dejan de ser garantizados por el Estado para ser gestionados directamente por los individuos y el alcance de su capital humano (Foucault, 2007, pp. 266-267).

En ese sentido es que el dispositivo neoliberal se expande para articular lo social hacia un orden de competencia. Dicho de otra manera, la relación entre Estado, la dimensión jurídica, el impacto de ésta en lo laboral, la presión ejercida por la inversión privada, la

¹⁰ Por ejemplo, Lippmann afirma: “Educar a grandes masas, equipar a los hombres para una vida en la que deben especializarse aun permaneciendo capaces de cambiar de especialidad, he aquí un inmenso problema todavía no resuelto. La economía de la división de trabajo exige que estos problemas de eugenismo y de educación sean efectivamente tratados, y la economía clásica supone que ya lo están” (citado en Laval y Dardot, 2013, p. 89). Por otra parte, para Von Mises la economía “*Es la ciencia de todos los géneros del actuar humano*. El acto de elegir determina todas las elecciones del hombre” (p. 142). Estos son sólo un par de ejemplos respecto del giro subjetivo que la economía toma con el desarrollo del neoliberalismo.

¹¹ “Y esto es tan cierto que, en la práctica, va a ser el objetivo de todos los análisis que hacen los neoliberales: sustituir en todo momento el *homo economicus* socio del intercambio por un *homo economicus* empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (Foucault, 2007, pp. 264-265).

influencia de los medios de comunicación, el impacto de organismos internacionales, etc., constituyen un medio ambiente que obliga al sujeto a construirse a sí mismo como capital humano que consagra sus fuerzas al juego del mercado. La racionalidad neoliberal se concreta, pues, en la atmósfera surgida de la interrelación de elementos diversos que dirigen la vida de los individuos al juego de la competencia; es decir, a través de las dinámicas que realizan la operatividad del dispositivo (Hernández, 2019, pp. 184-196). Sin embargo, es cierto que la norma neoliberal se ha concretado de diferentes maneras según cada nación; en ese sentido, cabe preguntar por su forma particular en el caso mexicano.

Advenimiento de la racionalidad neoliberal en México (1970-1994)

a) *México estatista*

Para comprender el modo en que el dispositivo neoliberal mexicano se desplegó a partir de la década de los ochenta del pasado siglo veinte, es necesario dibujar —de modo esquemático— la situación histórica que le sirvió de pivote. En ese sentido, cabe apuntar algunos momentos de la década de los setenta que fungieron como una realidad concreta a la cual oponerse: es decir, las limitaciones del Estado mexicano para gestionar las diferentes crisis que ocurrieron en este periodo, así como las condiciones geopolíticas, generaron un ambiente propicio para la introducción de nuevas reformas en materia económica, política y social que impactarían en la totalidad del orden social (Ornelas, 2001, pp. -39-41). Se conformó, pues, un caldo de cultivo para la entrada del dispositivo neoliberal.

Primero es necesario reconocer que la economía mexicana vivió un periodo de modernización con crecimiento y estabilidad en el periodo que va de 1958 a 1970 (Loaeza, 2019, pp. 665-667); es lo que se ha dado en llamar “desarrollo estabilizador”¹² o “milagro mexicano”. Por ejemplo, de 1950 a 1960, el crecimiento del producto tuvo un promedio anual de 5.92%, mientras que en la década siguiente —1960-1970— subió a 6.8% (Romero, 2018, p. 105). Las tasas de este crecimiento mexicano se dieron en un contexto mundial

¹² Antonio Ortiz Mena, como secretario de hacienda, impulsó el desarrollo estabilizador en 1958, “que consistía en lograr la estabilidad de precios y del tipo de cambio, para estimular el ahorro y la inversión privada, nacional y extranjera” (Loaeza, 2019, p. 682).

inclinado al “Estado benefactor”, surgido como respuesta a la devastación provocada por la Segunda Guerra Mundial¹³. En ese sentido, debe tenerse en cuenta que, durante este periodo, el Estado mexicano desarrolló un carácter fuertemente centralizado y nacionalista, lo que se explica no sólo por el contexto geopolítico y el auge mundial que el estado benefactor tuvo en el periodo, sino también por la herencia de la Revolución Mexicana (Ornelas, 2001, pp. 39-40). De tal manera, las promesas de justicia social derivadas del proceso revolucionario nutrieron, a su vez, las estructuras proteccionistas y centralizadas del Estado (Loaeza, 2019, p. 667-671).

Es importante tener presente el modo en que se dio el “desarrollo estabilizador”, pues a raíz de sus dinámicas se generó una situación de crisis sistémica que abrió la puerta a modificaciones que, en los ochenta, sirvieron de plataforma para la entrada del dispositivo neoliberal. En ese sentido, uno de los momentos en que se reconoce el nacionalismo estatista mexicano tiene que ver con el proceso de industrialización, vinculado al sistema de sustitución de importaciones (Loaeza, 2019, p. 668), y dirigido tanto al fortalecimiento como a la consolidación del mercado interno. Se trataba de proteger la industria nacional poniendo un límite al número de productos importados (Ornelas, 2001, p. 39). Este proteccionismo se extendió a otros sectores de la industria, como el petróleo o el sector eléctrico, que fue nacionalizado en 1960 durante la gestión de López Mateos (Loaeza, 2019, p. 683). Un ejemplo de la eficacia de estas medidas en cuanto al desarrollo de la producción es el sector manufacturero, que creció 5.3% promedio anual entre 1950 y 1960, para subir a 7.8% en la década siguiente (Romero, 2018, p. 106).

Ahora bien, es importante indicar que el desarrollo de la industria nacional, y el correlativo desarrollo interno del mercado de consumo, corrió paralelo a un desequilibrio externo que se fue incrementando durante este periodo. Dicho de otra manera, los

¹³ Ejemplos de este tipo de intervención que buscaba el bienestar de la población son el Plan Marshall, promovido por Estados Unidos, y dirigido a la reconstrucción de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. En Inglaterra surgió el *Welfare State* y en Francia *l'État-Providence*; ambos investidos con un carácter intervencionista en cuanto a la situación económica y social, y que buscaba proporcionar una plataforma de bienestar a la población (Castelazo, 2018, pp. 12-13)

incentivos gubernamentales para fomentar el desarrollo de la industria y el consumo (como la aplicación de subsidios) ciertamente impactaron en el crecimiento de la producción, sin embargo, al mismo tiempo tejían una situación de crisis que llevaría a la rearticulación de la gestión económica del Estado (Rodríguez y González, 2019, p. 708).

Después de décadas de actividad productiva dirigida al fortalecimiento del mercado interno, el modelo de sustitución de importaciones¹⁴ mexicano se encontró con un problema: al estar la mayor parte de la economía concentrada en la producción de bienes para consumo interno, el monto de exportaciones resultó insuficiente para que la industrialización continuara su desarrollo (Romero, 2018, p. 110). Se pretendía que tal déficit de exportaciones —y el ingreso de divisas que implicaba— fuera paliado con el superávit de otros sectores, como el agropecuario o el turístico; se buscaba que, una vez que el desarrollo industrial alcanzara madurez y resultara autosuficiente, él mismo autofinanciara su propio crecimiento.

Sin embargo, lo que ocurrió fue una suerte de ciclo vicioso que, para la década de los setenta, derivó en una situación de crisis (Ornelas, 2001, p. 39). Dicho de otra manera, el proceso de industrialización nunca alcanzó una solvencia económica autónoma que le permitiera prescindir de los recursos y financiamiento de otros sectores. A lo largo de los años, esta situación devino en un déficit de cuenta corriente¹⁵ que se enfrentó a través de dos vías principales: adquisición de deuda e inversión extranjera. Las consecuencias de estas acciones llevaron tanto al crecimiento del déficit en cuenta corriente, así como al aumento de la deuda externa en relación con el ¹⁶PIB (Pérez, 2008, pp. 370-372). De tal manera:

¹⁴ “Política económica cuyo propósito es abatir el gasto de divisas por importaciones, produciendo en el interior una mayor cantidad de mercancías o servicios que se importan” (Editorial Patria, 2014, *sustitución de importaciones*).

¹⁵ “Componente de la balanza de pagos, donde se registra el intercambio entre bienes y servicios y de una nación con otras, todos los ingresos y salidas de divisas derivados del comercio exterior de mercancías, turismo, pago y cobro de intereses al exterior y las remesas de los trabajadores que laboran fuera del país” (Editorial Patria, 2014, *cuenta corriente*).

¹⁶ Producto Interno Bruto: “Valor de mercado de todos los bienes y servicios finales producidos en un país durante un periodo, libre de duplicaciones” (Editorial Patria, 2014, *producto interno bruto*).

El verdadero costo de la estabilidad de precios que se experimentó de 1958 a 1970, durante el llamado desarrollo estabilizador, debe de compararse con la deuda externa y con la inversión extranjera que se acumuló durante ese periodo, así como con el efecto dinámico adverso que se generó en la industria mexicana que durante 12 años no recibió incentivos para exportar (Romero, 2018, p. 113).

Para 1970, año en que Luís Echeverría tomó el ejecutivo, el modelo del desarrollo estabilizador mexicano había llegado a su límite: el estado de bienestar, el keynesianismo y la intervención estatal en lo económico eran cuestionados en el debate, no sólo nacional, sino mundial (Ornelas, 2001, pp. 13-14; Escalante, 2015, El fin del keynesianismo). De tal manera, a partir del sexenio de Echeverría, la era estatista asociada al desarrollo estabilizador entra en crisis, por lo que a partir de su gobierno es posible apuntar algunos elementos que sentaron el terreno para la entrada del dispositivo neoliberal durante la década de los ochenta.

b) La crisis del estado intervencionista: bases del neoliberalismo

Como se ha señalado arriba, uno de los anclajes para el despliegue del dispositivo neoliberal en todo el mundo fue la crítica al intervencionismo (Meyer et al., 2019, p 756). En tal marco, gran parte de la narrativa señaló la ineficacia del Estado en su gestión de la economía ante los periodos de crisis. Ciertamente, las particularidades de cada nación, los intereses involucrados, la actividad de personajes específicos en la toma de decisiones, así como una red de elementos diversos, han hecho que la opción neoliberal frente al ineficiente Estado tome diferentes particularidades alrededor del mundo. En el caso de México pueden rastrearse algunos de estos acontecimientos a partir del periodo de Echeverría.

Primero hay que decir que, durante el echeverrismo, se continuó con una política proteccionista dirigida a continuar con la industrialización: esto es cargas fiscales bajas y precios reducidos en tarifas de bienes y servicios. De la misma manera, se continuó con la sustitución de importaciones, aunque no sólo de bienes de consumo, sino también

intermedios y de capital¹⁷; esto a través de una inversión extranjera directa parcialmente regulada (Romero, 2018, p. 117). En ese sentido, el Estado echeverrista retrata bien el intervencionismo que fue criticado por ineficiente, y que, por contraste, dio entrada al dispositivo neoliberal. Ejemplo de este intervencionismo se reconoce, además de en lo recién señalado, en decisiones como incrementar el o mantener el tipo de cambio fijo¹⁸. Las consecuencias de lo anterior se dejaron ver en más aumento del déficit fiscal y de la balanza comercial, lo que hizo que —durante el periodo de 1970-1975— el promedio anual inflacionario alcanzara un 10 por ciento (Pérez, 2008, p. 370; Romero, 2018, p. 118).

Pero la gestión de Echeverría no sólo funge como objeto de la crítica gracias al papel interventor del Estado en decisiones económicas, como el tipo de cambio o el incremento en el gasto público; la relación con el empresariado también fue tensa a raíz de diversos motivos: Eugenio Garza Sada —fundador de Cervecería Cuauhtémoc— *fue asesinado por la Liga Comunista 23 de septiembre* durante su mandato, lo que alimentó el conflicto ideológico entre capitalismo y comunismo propio de la Guerra Fría. A lo anterior debe añadirse la inclinación echeverrista hacia lo público por encima de lo privado; interpretación que se alimentó de decisiones como la tomada por el presidente en 1976, cuando expropió 100 000 hectáreas en el valle de Sonora (Rodríguez y González, 2019, pp.733-734), para repartirlas entre el sector campesino y calmar su inconformidad al tiempo que daba continuidad a los reclamos de la lucha agraria. En ese sentido, la figura de Echeverría objetiva parte de las críticas a un modelo económico y de sociedad que se encontraba en crisis. Es decir, retrató un modelo estatista, burócrata e ineficaz, que se contraponía al ejercicio de la

¹⁷ *Bienes de capital*: “Todos los bienes que se fabrican para producir otros bienes; no satisfacen de forma directa las necesidades, pero son indispensables para producir otros que sí lo hagan, por ejemplo, las instalaciones industriales, maquinaria, vehículos, herramientas entre otros”; *bienes intermedios*: “Recursos materiales que se utilizan en el proceso productivo que ya han sufrido una transformación para ser integrados como insumos en la producción de un bien final”; *bienes de consumo*: “Medios de satisfacción consumidos por un conjunto de personas al mismo tiempo, como educación, vivienda, alumbrado, justicia, agua, entre otros, y que en general son producidos por el Estado” (Editorial Patria, 2014).

¹⁸ “Aquel que establecen las autoridades financieras como una proporción fija entre el valor de una moneda nacional y el de una mercancía (p. ej., oro o plata) o de una moneda extranjera que sirve de patrón” (Editorial patria, 2014, *tipo de cambio fijo*).

libertad de mercado capitalista, concretada en las figuras del empresariado y de la competencia (Romero, 2018, p. 122).

Así pues, el aumento de un gasto público que no podía financiarse, el aumento de la deuda, el déficit en la balanza comercial, la falta de exportaciones suficientes para adquirir divisas, etc., llevaron para el fin del sexenio —1976— a una etapa de crisis: después de un periodo de 22 años en que se mantuvo el tipo de cambio fijo en 12.50 pesos por dólar, la moneda se devaluó en un 56%, pasando a 19.50 por dólar. Hubo recesión¹⁹, la producción bajó y la deuda externa respecto del PIB subió hasta 21.9%. Al final, el gobierno de Echeverría entregó un país en situación crítica a su sucesor, José López Portillo (Romero, 2018, p. 123).

Por su parte, para atender a la crisis, López Portillo implementó un programa de estabilización²⁰ que se acotó a una política de reestructuración y austeridad (López, 2007, p. 373). De tal manera, para 1978, la gestión lopezportillista había logrado reducir tanto el déficit de cuenta corriente como la inflación (Romero, 2019, p. 115). Sin embargo, el plan de recuperación que hasta entonces había dado resultados se topó con el sabido auge petrolero. Para el mismo año, 1978, el precio del barril alcanzó los diez dólares. Esta situación, junto a la duplicación de las reservas mexicanas, llevaron a López Portillo a dejar de lado su plan estabilizador, decantándose por una modernización acelerada asumiendo que se disponía de recursos suficientes para ello (Rodríguez y González, 2019, p. 736). En ese sentido, los ingresos petroleros fueron dirigidos a continuar con el proceso de industrialización que incluía una amplia lista de sectores, de suerte que para 1981 la inversión pública alcanzó la cifra del 12% del PIB.

Así pues, la petrolización de la economía mexicana tuvo varios errores en su gestión. Por una parte, la noticia de la enorme reserva petrolera con que contaba México llegó junto a la falta de recursos para su explotación. Esto llevó al país a endeudarse para adquirir

¹⁹ “Fase del ciclo económico caracterizada por una contracción en la actividad económica, que trae como consecuencia la disminución de los niveles de empleo, salarios, utilidades y, en general, en todos los niveles de bienestar social” (Editorial Patria, 2014, *recesión económica*)

²⁰ El plan consistía en tres etapas: recuperación, consolidación y crecimiento; además de buscar la recuperación de la confianza de los sectores empresariales (Rodríguez, 2019, p. 735).

recursos que dirigir a la industria petrolera, bajo la premisa de que la misma explotación se autofinanciaría; de tal manera, la producción petrolera y la deuda crecieron al mismo tiempo. A pesar de ello, el ambiente era optimista y se apoyaba en el drástico incremento de la producción; por ejemplo, para 1980 la producción de barriles alcanzó la cifra de 968.3 trillones, lo que significó un incremento de casi el doble respecto de 1977 (Romero, 2018, p. 126).

La economía petrolizada, no obstante, tuvo graves consecuencias debido a la mala gestión lopezportillista. Hay quienes apuntan que, en lugar de dirigirse al gasto e inversión pública, los excedentes petroleros debieron utilizarse para pagar la deuda que ya venía creciendo desde sexenios anteriores. En ese sentido, se acusa la mala administración de López Portillo —en tanto actor político y singular— que tomó la peor opción entre varias otras. Dicho de otra manera, la excesiva confianza que se tuvo en el alza de los precios del petróleo (Rodríguez y González, 2019, p. 736) —aunada a factores geopolíticos que escapaban a su marco de decisiones— echaron por la borda la oportunidad de alcanzar la estabilidad económica buscada desde administraciones anteriores.

Así pues, como es sabido, desde 1978 las tasas de interés en Estados Unidos se incrementaron de 9.7% a 17%, lo que impactó en México subiendo, una vez más, el déficit financiero para 1981. A esta situación se sumaron la caída de los precios del petróleo entre 1981-1982, y la urgencia por cumplir con los pagos de deuda adquirida. Para retratar la gravedad de los problemas de sobreendeudamiento considérese como indicador que, para 1982, la deuda pública externa representaba más del 40% del PIB.

Una vez más, la gestión estatal —esta vez en la figura de López Portillo— era puesta en cuestión dados sus pésimos resultados en la administración de la economía. A tal horizonte de crítica, hay que añadir las decisiones tomadas en relación con la iniciativa privada: por una parte, se congelaron las cuentas bancarias en dólares para, posteriormente, convertirlas a moneda nacional a un tipo de cambio menor al del mercado; por otra, al final de su gestión y en un horizonte de crisis radical, López Portillo realizó un decreto en el que nacionalizó la banca (Rodríguez y González, 2019, p. 738). Esta situación no sólo revivió las

asperezas entre iniciativa privada y Estado que se habían intensificado durante la administración echeverrista, sino que sentó las bases para que un modelo estatal —y de sociedad— ineficiente diera entrada a una nueva posibilidad de ordenar y comprender lo social: el neoliberalismo.

c) *Miguel de la Madrid: los primeros pasos del neoliberalismo*

Como puede observarse, para 1982 la situación del país resultaba crítica. De la Madrid recibió un país inmerso en la crisis de la deuda, donde la inflación, la devaluación del peso, el déficit y el desempleo, impactaron negativamente en la vida de los mexicanos. La retórica de la época acusaba, con razón, la ineficacia de la burocracia estatal en la administración del país. A ello se sumaba una situación geopolítica en que la narrativa dominante se resolvía en la consigna: no más intervención estatal y más libre mercado²¹. Ejemplo de ello son los mandatos de Margaret Thatcher y Ronald Reagan, cuyas gestiones fueron vanguardia en la transformación neoliberal global (Castelazo, 2018, p.13).

Ahora bien, la figura de De la Madrid trae a escena un actor singular en la configuración del orden neoliberal; se trata de un nuevo tipo de sujeto: el tecnócrata. En cierto sentido, la sustitución de la burocracia estatal —y el político profesional que es su correlato— es llevada a cabo por una nueva manera de proyectar tanto el orden social como los fines del Estado; y esta nueva racionalidad viene acompañada, a su vez, de nuevas formas de subjetividad. En el contexto mexicano, De la Madrid inaugura la tecnocracia, cuya continuación se da a través de figuras como Salinas de Gortari o Ernesto Zedillo en la presidencia, o como Pedro Aspe y José Ángel Gurría en cargos públicos como la secretaría de hacienda (Arroyo, 2018, p. 37). Se trata de perfiles cuyo campo de acción no se reduce a la mera actividad política, sino que evoca el nivel de conocimiento técnico necesario para una eficiente gestión de la economía (Aitken, 2015, *Círculo y estilo*). Al considerar las diferentes

²¹ El propio De la Madrid apunta: “En la esfera económica, uno de los cambios más importantes durante estos años ha sido el relativo al redimensionamiento del Estado, de tal manera que, conservando su papel rector en la economía, el enfoque de su actuación sea regulador y complementario, y no sustituto del mercado” (De la Madrid, 1995, p. 137).

crisis tanto a nivel mundial como nacional, no es de extrañar que surgieran sujetos abocados a enfrentar los problemas del deterioro económico global. Amparado bajo el halo tecnócrata, el régimen de De la Madrid tomó decisiones que intentaron enfrentar la situación crítica que atravesaba el país (Ornelas, 2001, pp. 42-43):

Hubo necesidad de severos ajustes a la economía, los únicos posibles: reducción de gastos, aumento de impuestos y también aumento de precios y tarifas del sector público a fin de cubrir sus costos reales y reducir el déficit fiscal; renegociación en el pago de la deuda externa y apoyo y garantía en créditos a la empresa privada con el propósito de evitar el cierre de fuentes de trabajo. El sector financiero paraestatal no sólo mantuvo sino elevó en términos reales su nivel de operaciones (Gamas, 2018, p. 35).

La manera principal en que el Estado delamadridista llevó a cabo estas modificaciones fue a través del dispositivo jurídico²². Así pues, como se mencionó al inicio de este trabajo, este mecanismo adquiere preponderancia en la rearticulación del orden social, en este caso hacia el neoliberalismo. No se trata de afirmar que actúa de manera independiente de cara a otros elementos en la red de dispositivos, sino de señalar el papel nuclear que tuvo en el advenimiento del neoliberalismo mexicano; situación que, probablemente, se replica en otras partes del mundo. De tal manera, resulta notable que una de las primeras acciones de De la Madrid como presidente consistiera en presentar una iniciativa de reformas a los artículos 25, 26, 27, 28 y 73 de la constitución (Cordera, 2018, p. 52). Bajo el mismo espíritu jurídico, se intentó delimitar las competencias tanto del ámbito privado como público. Otro ejemplo de ello es que, para el final de su sexenio, en 1987, se firmó el Pacto de Solidaridad Económica entre empresarios y trabajadores (Gamas, 2018, p. 39).

²² En palabras del propio De la Madrid: “Mi gobierno enfrentó el reto primeramente en el campo legislativo. Así, se realizaron reformas constitucionales que establecieron un sistema de planeación del desarrollo, se definió la economía mixta, es decir, la coparticipación del Estado, la iniciativa privada y el sector social en las actividades económicas bajo el principio de la rectoría del Estado, y se precisaron las áreas estratégicas que quedarían reservadas con exclusividad al Estado” (De la Madrid, 1995, p. 138).

Lo cierto es que las medidas implementadas por esta administración tuvieron como efecto un ligero mejoramiento en los indicadores económicos: “Se entregaba una economía con inflación al fin controlada, deuda externa renegociada, tasas de interés a la baja y reservas internacionales suficientes” (Gamas, 2018, p. 39). Sin embargo, el modesto mejoramiento que se reflejaba en indicadores no se expresaba en la vida cotidiana de la población. Por el contrario, las políticas de ajuste y austeridad de De la Madrid tuvieron un impacto negativo en ese sentido; más aún, sentaron el primer paso de lo que, posteriormente, sería identificado con la expansión de una racionalidad neoliberal: por una parte, en cuanto a la desincorporación de paraestatales, bajo el argumento de una carga de gasto público demasiado elevada; y, por otra, en cuanto a la apertura del libre comercio (Ornelas, 2001, pp. 42-43).

Estas dos situaciones fueron características del sexenio delamadridista, de suerte que, entre 1983 y 1985, el número de entidades paraestatales se redujo de 1155 a 700 (Cordera, 2018, p. 53), y ya para 1988 restaban solamente 618 (De la Madrid, 1995, p. 138). Por otra parte, en cuanto a la apertura del libre comercio, puede decirse que una de las primeras aproximaciones tiene que ver con el Acuerdo General de Aranceles y Tarifas (GATT), firmado en julio de 1986, después de haber sido considerado desde la gestión lopezportillista. Así, a decir del propio De la Madrid:

La liberalización del comercio, la relajación de las restricciones impuestas a la propiedad extranjera y la adaptación de la legislación mexicana a los estándares internacionales formaron parte medular de esta estrategia. Para 1988, el proceso de liberalización comercial se había realizado en casi 80%, quedando sólo el 21% de las importaciones sujetas a control. En los años siguientes se aceleró el proceso, de tal modo que para noviembre de 1994 sólo el 1.8 de las fracciones arancelarias quedaban sujetas a permiso previo (De la Madrid, 1995, p. 140).

Como suele ocurrir en la hermenéutica asociada al estudio de la historia, hay quienes consideran que la administración de De la Madrid significó un tenue mejoramiento en el desempeño económico del país; de la misma manera, hay quienes acusan resultados poco

favorables apelando a la inflación, un crecimiento económico reducido y un aumento de la deuda a raíz de los compromisos adquiridos con el FMI²³. Lo cierto es que la población, por su parte, continuó padeciendo la inercia de las malas gestiones anteriores y vio su poder adquisitivo fuertemente perjudicado (Cordera, 2018, pp. 60-61).

A ello es necesario añadir que los ajustes aplicados por los tecnócratas no llegaron sin protesta e, incluso, provocaron un cisma al interior del partido hegemónico, dando entrada al Frente Democrático Nacional en el escenario político, quien estuvo en contra de la dirección neoliberal que estaba tomando el país (Meyer et al., 2019, p. 754; Arroyo, 2018, p. 55). Dicho de otra manera, la resistencia acompañó al neoliberalismo mexicano desde los primeros pasos dados por De la Madrid hacia el libre mercado. Para cerrar este apartado cabe decir que la reestructuración del Estado —y del orden social— que inició en el sexenio de 1982 a 1988, continuó con creces durante el salinismo, en el que puede reconocerse con mayor claridad el dispositivo neoliberal mexicano.

d) Salinismo y el dispositivo neoliberal instaurado

Pero el advenimiento del neoliberalismo mexicano no sólo fue causado por las malas decisiones de la burocracia estatal y su clase política. Es necesario considerar el impacto geopolítico en cuanto a una reorganización global orientada hacia el libre mercado. En ese sentido, es importante señalar que el dispositivo neoliberal es consecuencia de la imbricación de circunstancias tanto internas como externas. De tal manera, la clara incapacidad del Estado dio entrada a instituciones internacionales que, claramente, impactaron en la reconfiguración del orden social. Se trata, pues, de una racionalidad que excede lo meramente interno y que apela a instancias internacionales en cuanto a la reorientación de la economía mundial hacia el libre mercado neoliberal²⁴.

²³ “Institución financiera establecida como resultado de la Conferencia de Breton Woods, New Hampshire en 1944; opera como una agencia especializada de la ONU con los propósitos de proteger el sistema monetario internacional, estimular la cooperación financiera entre las naciones e incrementar el comercio internacional” (Editorial Patria, 2014, *Fondo monetario internacional*).

²⁴ Uno de los lugares comunes para acusar esta influencia internacional es el *Consenso de Washington*, que articula y resume el núcleo de recomendaciones y ajustes estructurales promovidos por organismos como el

Por considerar un ejemplo de la relación entre situación interna e influjo externo, considérese el papel del FMI durante la gestión de De la Madrid. Debido a la complicada situación económica con que recibió al país, durante los inicios de su administración —en 1983— se firmó una carta de intención con el FMI por un crédito de 4500 millones de dólares, condicionado a un programa de ajuste que ya perfilaba la articulación del dispositivo neoliberal (Arroyo, 2018, p. 52). Entre los cambios que se llevaron a cabo pueden enunciarse los siguientes:

En 1983 comenzó la aplicación del ajuste “shock”, que implicó el cambio en las atribuciones del gobierno con la reducción del gasto público para buscar alcanzar el déficit más bajo posible, en un escenario de demanda de inversión y aumento de salarios. Ante la idea de la reducción de la presencia del gobierno en la actividad de mercado se anunció el retiro de subsidios y la venta de las empresas del Estado; se determinó el ingreso al GATT para cumplir con la apertura comercial de amplio espectro en la reducción de aranceles; continuó la renegociación de la deuda con el FMI y el sector financiero internacional y se estableció el compromiso de pagar puntualmente los compromisos de la deuda (Arroyo, 2018, p. 57).

De tal manera, la ayuda económica venía acompañada de ajustes cuyo impacto se dejaba ver en diversas dimensiones del cuerpo social y que, paulatinamente, significaban dar un paso en dirección del neoliberalismo. En ese sentido, es posible reconocer que la red de dispositivos que articularon un orden neoliberal en México no sólo fue causada por circunstancias internas, sino que éstas, a su vez, guardaron un vínculo estrecho con el despliegue de instancias internacionales abocadas a construir un libre mercado global. El GATT es un claro ejemplo de ello; por una parte, la entrada de México al acuerdo permitió desahogar el compromiso adquirido con el FMI en cuanto a la apertura del libre comercio y, por otra, sentó bases para continuar la construcción de un país que se dirigía hacia una apertura comercial cada vez más voraz, por ejemplo, con la firma del Tratado de Libre

Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. Éstas fueron compendiadas en 1989 por el economista John Williamson (Castelazo, 2018, p. 14).

Comercio de América del Norte (TLCAN), firmado durante la administración salinista (Meyer, et al., 2019, p. 756; Arroyo, 2018, p. 56).

Ahora bien, Carlos Salinas de Gortari resultó el perfil ideal para dar continuidad a las reformas iniciadas por De la Madrid. Al ser un tecnócrata, enfrentaría la situación de crisis²⁵ a través de herramientas económicas y administrativas con las que los políticos tradicionales no contaban. De tal manera, la liberalización del comercio continuó con creces durante el salinismo, e incluso logro aminorar la protesta social a través de la distribución del gasto público a sectores estratégicos a través del Programa Nacional de Solidaridad (Meyer et al., 2019, p. 758).

La desincorporación de paraestatales —privatización— continuó como una de las vías de tal liberalización. El argumento venía de lejos y acusaba la incapacidad del Estado en la gestión de sus empresas; por lo tanto, la postura neoliberal abría la posibilidad a una administración eficiente de las paraestatales a través de la iniciativa privada (Meyer et al., 2019, p. 757; Escalante, 2015, La hipótesis de los mercados eficientes). Bajo el abrigo de tal idea, la desincorporación que inició con De la Madrid continuó su marcha durante el salinismo. Ésta abarcó, incluso, sectores estratégicos como las telecomunicaciones o la banca, cuyos bancos se privatizaron entre 1991 y 1992 (Castelazo, 2018, p.25; Aitken, 2008, p. 441). De lo anterior resultaron beneficiarios, principalmente, los grandes grupos del sector privado; hecho notable, pues, recibieron facilidades preferenciales, evidenciando que, desde su surgimiento, el neoliberalismo mexicano se construyó sobre la cercanía entre gobierno, tecnocracia y las grandes empresas (Aitken, 2008, p. 441). Si bien al final del sexenio de De la Madrid las paraestatales en manos del Estado eran poco más de 600, para la mitad del salinismo este número se había reducido a 221 (Pérez, 2023, p. 26).

La reestructuración hacia la liberalización operada por Salinas se acompañó de una retórica justificativa muy afín a la expansión neoliberal de los ochenta. Así, en su primer informe de gobierno, en 1989, el presidente afirmaba:

²⁵ Al iniciar la administración salinista, la inflación llegó a 159% del PIB *per capita*, la deuda externa rebasaba los 100 000 millones de dólares, y el pago de la deuda consumía el 60% del presupuesto (Aitken, 2008, p. 439).

La desincorporación de empresas públicas no estratégicas responde hoy a un principio de fidelidad con el carácter social y nacionalista del Estado. Desincorporar empresas no es renunciar a regular y conducir el desarrollo nacional, porque no es condición única de la rectoría del Estado la propiedad de las empresas, sino fundamentalmente el ejercicio de la autoridad en beneficio del pueblo (Citado en Pérez, 2023, p. 26).

De tal manera, la rearticulación del Estado hacia la liberalización de la economía —y del orden social— se intensificó drásticamente durante el sexenio de Salinas. En ese sentido, su rol de tecnócrata fue la figura en la que se anclaban, por una parte, el movimiento global hacia el neoliberalismo y, por otra, la rearticulación del Estado mexicano que reaccionaba ante tal influencia (Ornelas, 2001, pp. 43-53). Para ilustrar la relevancia de su actuación, considérese la siguiente imbricación de elementos —o red de dispositivos— en los que es posible reconocer la eficacia en la gestión salinista para promover el neoliberalismo mexicano: como primer elemento téngase en mente el proceso de desincorporación de paraestatales aunado a la retórica justificativa que lo acompañó; la segunda instancia tiene que ver con la apertura comercial iniciada por De la Madrid a través del GATT. En este último aspecto, la gestión salinista llevó la apertura comercial más allá de lo logrado por su antecesor, de suerte que desde 1991 se iniciaron conversaciones para entablar un tratado entre Estados Unidos, Canadá y México, que fue ratificado en 1993 (Aitken, 2008, p. 442; Meyer et al., 2019, p. 756)), y que entraría en vigor en 1994.

Ahora bien, la reestructuración económica del Estado realizada por la administración salinista logró mejoras en los indicadores macroeconómicos. Por señalar un par de ejemplos, la inflación que, en 1987, había llegado a 159%, para 1994 bajó a 7%; y, en el mismo año el PIB obtuvo un crecimiento del 4.56%. Sin embargo, más allá de una baja en la inflación, la mejora en indicadores no se reflejaba directamente en la cotidianidad del mexicano: los salarios no lograban recuperarse desde el sexenio de De la Madrid, la pérdida de subsidios a bienes de consumo impactó en la economía de la gente; y la desigualdad continuó incrementándose. Pero, en sentido contrario, quien sí obtuvo beneficios con creces fue la

alianza entre élite tecnócrata, capital extranjero y las grandes empresas nacionales; que no la pequeña ni mediana empresa (Aitken, 2008, p. 443).

A pesar de las ligeras mejoras en lo económico logradas por esta administración, para el final del sexenio el peso perdió su valor de manera drástica (Meyer et al., 2019, p. 761). La responsabilidad de esto recae directamente en las políticas salinistas:

La culpa de la crisis del peso de 1994 y la profunda depresión que ésta trajo consigo en México puede ser endosada sin duda a Salinas y su equipo económico. Sus reformas políticas crearon un círculo vicioso de crecientes déficits comerciales e hicieron extremadamente vulnerable a la economía mexicana respecto a la confianza del inversionista extranjero (Aitken, 2008, p. 453).

En ese sentido, puede afirmarse que la reestructuración hacia el libre mercado neoliberal, realizada durante la administración salinista, no alcanzó los objetivos buscados durante su mandato. Es importante añadir que la debacle económica con que Salinas cerró su periodo en el gobierno llegó acompañada de escándalos políticos, como los asesinatos de su sucesor Luís Donaldo Colosio y del secretario general de su partido, José Francisco Ruiz Massieu (Meyer et al., 2019, p. 760). Estos hechos sólo empeoraron la opinión pública sobre un gobierno que enfrentó las crisis que México arrastraba décadas atrás, y que, a pesar de haber logrado modestas mejoras en cuanto a indicadores, al final cerraba con una crisis más.

Cabe apuntar que la expansión neoliberal operada por Salinas no se dio sin un dejo de resistencia. Resulta notable y simbólico que el 1 de enero de 1994 —fecha en que entra en vigor el TLCAN— el Ejército Zapatista de Liberación Nacional se levantará en armas, tomando el control de algunas poblaciones chiapanecas (Meyer et al., 2019, p. 759). El EZLN señalaba la situación que viven las comunidades indígenas en cuanto a pobreza y exclusión y, por lo tanto, demandaba justicia social y una verdadera democracia que les permitiera tomar decisiones sobre el destino de sus propios pueblos. Al considerar que el movimiento fue apoyado ampliamente por organizaciones campesinas, grupos de clase media, intelectuales, organizaciones urbanas, además del interés internacional, entre otros factores,

se hizo evidente que las reformas salinistas no gozaban de un amplio apoyo y que, por el contrario, grandes sectores de la sociedad se oponían a ellas (Aitken, 2008, p. 450).

Ahora bien, en lo que sigue se interpretan los acontecimientos recién descritos a través de las herramientas analíticas provistas por el concepto de dispositivo, para evaluar en qué medida ofrece una explicación eficiente sobre la realidad del país en el periodo elegido.

Más allá del dispositivo neoliberal mexicano: alcances y límites

Después de desarrollar los elementos previos —en cuanto al concepto de dispositivo y un periodo de la historia mexicana—, cabe indagar en qué sentido el alcance analítico del término ofrece una comprensión mejor acabada sobre el neoliberalismo mexicano o si, por el contrario, presenta alguna limitación. Planteado de otra manera: ¿qué se gana y qué se pierde al abordar un fenómeno tan complejo como el neoliberalismo mexicano a través del prisma del dispositivo?

Primero es necesario recordar que por dispositivo se entiende una red de elementos diversos cuya interrelación expresa una forma de racionalidad, es decir, una manera de articular el orden social. A ello hay que añadir que tal racionalidad responde a una dimensión estratégica, de suerte que cada modificación en la red de elementos se realiza con la finalidad de corregir o atender cierta necesidad histórica. Cabe ahora preguntar si el breve recorrido de la historia mexicana elegido se deja explicar en función de lo anterior.

Con respecto a la red de elementos heterogéneos, ciertamente, cabe reconocer que el advenimiento del neoliberalismo mexicano responde y se deja explicar cómo tal. De tal manera, se ha podido observar que una imbricación de circunstancias acumuladas desde la década de los setenta preparó el terreno para la entrada del neoliberalismo. Entre las que se han señalado pueden enlistarse: la intervención y mala gestión de los gobiernos echeverrista y lopezportillista; el control en el tipo de cambios y el aumento paulatino de la deuda, que ilustran bien la intervención estatal; los déficits en la balanza de pagos y fiscales; la pésima administración que López Portillo ejerció en el periodo de bonanza petrolera, etc. Se trata,

sin duda, de una compleja interrelación de circunstancias que dan cuenta de la ineficacia del Estado, dando pie a una nueva manera de orden social a través del neoliberalismo. Es importante reconocer que tal red no se agota en los acontecimientos internos del país y que, por el contrario, se proyecta más allá de sus fronteras a través de la influencia proveniente de la situación geopolítica y de los mecanismos internacionales (Centeno, 1997, pp. 21-26). En ese sentido, el FMI y el BM —cuyas recomendaciones se expresan de manera general en el Consenso de Washington— deben ser considerados como elementos de la red heterogénea de dispositivos que ha posibilitado el neoliberalismo en todo el mundo.

Ahora bien, como se ha visto, el análisis del dispositivo no sólo acusa la operación de una red de elementos heterogéneos, sino que sus movimientos surgen en un momento histórico determinado para enfrentar o dar respuesta a problemas o situaciones históricas propias de una época; se trata de la dimensión estratégica del concepto. En ese sentido, el análisis del dispositivo resulta una herramienta útil para comprender el periodo elegido, en tanto permite examinar cómo una gestión estatal intervencionista e ineficiente —las administraciones echeverrista y lopezportillista— requirió un cambio estratégico que atendiera las crisis que aquejaron al país durante el periodo de 1970 a 1982.

De tal manera, las reformas estructurales iniciadas por De la Madrid, y después continuadas por Salinas, pueden leerse, por una parte, como una respuesta estratégica que enfrentó la crisis del país y, por otra, como la apertura a una reorganización social nueva; es decir, significaron la entrada de un nuevo tipo de racionalidad, inclinada a ordenar lo social en torno a la competencia. Así pues, la instauración de la racionalidad neoliberal respondió a una urgencia que atraviesa las dimensiones económicas, política y social, durante el periodo señalado.

Pero, si bien es cierto que el despliegue analítico del dispositivo permite comprender un perfil en el advenimiento del neoliberalismo mexicano, cabe preguntar si existe algún aspecto que escape a su perspectiva de examen. En ese sentido, primero es necesario reconocer que su uso abre una mirada analítica nueva en función de la descentralización con que opera; dicho de otra manera, al dirigir su examen hacia formas de racionalidad derivadas

de la imbricación entre elementos heterogéneos, no hace de ninguna instancia el núcleo del análisis. Es decir, no se utiliza ni la ideología ni la figura de actores políticos concretos para explicar el ejercicio del poder: se trata de lo que Hernández (2017) llama una desustancialización²⁶ del poder (p. 76-80).

Es importante indicar que el logro de esta perspectiva de análisis no está en duda, pues ofrece una visión general de la racionalidad y de los elementos que la co-constituyen. Sin embargo, es preciso considerar que en cuanto a las particularidades de un caso concreto —como el periodo mexicano que va de 1970 a 1994— resulta necesario incluir categorías de análisis que el concepto de dispositivo no utiliza por su misma estructura. Es decir, al desplazar el examen hacia la red de elementos que conforman el dispositivo, se dejan de lado instancias que, de facto, contribuyeron a la articulación de un orden social neoliberal. Ejemplo de éstas son las figuras y actores políticos concretos, así como los sistemas de creencias que motivaron sus decisiones. Para ilustrar este punto considérese la figura del tecnócrata, y el modo en que objetiva actores singulares reconocibles; es decir, sujetos concretos cuyo margen de acción guarda una relación directa con la clase social y el sistema de creencias que le es afín (Centeno, 1997, pp. 106-128).

De tal manera, la tecnocracia que dominó entre la década de los ochenta y noventa tenía un perfil muy particular: se trata de sujetos cuyo nivel de educación es muy elevado, a causa de pertenecer a una élite que cuenta con el capital social y económico que les facilitó el acceso a privilegios con que otras clases sociales no cuentan (Aitken, 2015, Círculo político y estilo). Poseen títulos de posgrado en materia administrativa o económica, otorgados por universidades extranjeras; Salinas, quien es un claro ejemplo de la élite tecnócrata, realizó parte de sus estudios en la prestigiosa Universidad de Harvard. De la misma manera, su círculo cercano pertenecía y tenía el perfil tecnócrata que él también detentaba²⁷.

²⁶ “[...] el poder nunca conforma una sustancia que se posea como un bien y en sus estudios [de Foucault] deja de identificarse sustancialmente con un individuo, grupo o clase” (Hernández, 2017, p. 76).

²⁷ “Los secretarios clave del gabinete de Salinas (Aspe, Serra, Camacho, y Colosio) eran todos economistas con maestría o doctorados en universidades de Estados Unidos” (Aitken, 2008, p. 429).

En el advenimiento del neoliberalismo mexicano es necesario tener presente estos hechos para una mejor comprensión; es decir, no es suficiente abordar el problema en función del despliegue de una racionalidad a través de dispositivos sin considerar el papel que sujetos concretos jugaron en la historia. En ese sentido, es preciso considerar que el grupo tecnócrata con que Salinas gestionó la entrada del neoliberalismo obedecía a vínculos que venían de tiempo atrás; por ejemplo, parte de su gabinete estuvo conformado por personajes con quienes trabajó durante el sexenio de De la Madrid, y que guardaban lealtad a Salinas (Aitken, 2008, pp. 427-430). Este aspecto resulta importante para comprender el fenómeno del neoliberalismo en México, ya que da cuenta del grupo tecnócrata (un sujeto concreto) que, en función de su perfil y conocimientos técnicos, logró desplazar a la clase política tradicional, para modelar un país en función de una concepción nueva del orden social. Estos hechos son relevantes para comprender el advenimiento del neoliberalismo en México y, sin embargo, no son considerados por un examen de dispositivos.

Para cerrar este apartado, es preciso aclarar que no se trata aquí de criticar el concepto de dispositivo, sino de apuntar una posible limitación al momento de estudiar un caso concreto a través de sus posibilidades analíticas. En ese sentido, al considerar un caso local, resulta necesario complementar el examen de redes heterogéneas —y la racionalidad que implican— con el estudio de sujetos singulares (como la élite tecnócrata u otros), así como las clases e intereses que fundamentan su toma de decisiones. Esto es importante porque tales dimensiones (sujeto, clase social y sistema de creencias) juegan un rol innegable en la estructuración cotidiana del orden social.

Vistazo a al dispositivo neoliberal después de 1994

En el desarrollo anterior, este trabajo se centró en el periodo que va de 1970 a 1994. Con base en ello, se indicaron, de manera general, las transformaciones que algunos dispositivos de poder sufrieron a raíz de necesidades históricas, y que sentaron las bases para la instauración del neoliberalismo mexicano. Sin embargo, resulta evidente que para 1994 el neoliberalismo estaba aún en una fase temprana que daría pie a un complejo número de

reformas y transformaciones que afectarían hondamente al país. En esta parte final resulta imposible abordar a detalle los acontecimientos ocurridos después del 94, no obstante, cabe señalar por lo menos un hecho coyuntural de cada sexenio, para reconocer la operación del dispositivo neoliberal mexicano después del salinismo.

Como se ha visto arriba, el sexenio salinista terminó, además de con una crisis mayúscula, con la consolidación de los esquemas neoliberales que habrían de dirigir el desarrollo del país en sexenios posteriores. El sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) heredó tales circunstancias (Castelazo, 2018, pp. 79-82). De tal manera, este actor político —ejemplo de subjetividad tecnócrata— continuó con los esquemas de liberalización comercial provenientes de sus antecesores; esto se traduce tanto en la eliminación de restricciones comerciales como en la desarticulación de empresas estatales para ofrecerlas a intereses privados. Resulta importante acentuar que estas decisiones no son consecuencia de la voluntad de un sujeto singular —como si Zedillo actualizara alguna forma de poder soberano—, sino que se traducen en el efecto de una red compleja de dispositivos. En tal marco, la inercia que venía de periodos anteriores continuó presente a través de la influencia de instituciones extranjeras (FMI, BM, entre otras) y de las oligarquías nacionales; de manera que Zedillo no fue sino un elemento más de la red, dentro de la cual su rol no fue sino objetivar los sistemas de creencias propios de la tecnocracia (Astié-Burgos, 2018, pp. 22-24). A continuación, se señalará un solo elemento de cada sexenio que retrate la huella del dispositivo neoliberal mexicano después del 1994.

Así pues, dentro del amplio espectro de acciones que pueden representar la inclinación neoliberal del sexenio zedillista, una de las más representativas —si no es que la mayor y de la cual aún pagamos las consecuencias— es el Fondo Bancario de Protección al ahorro (FOBAPROA). La grave crisis que Zedillo heredó del periodo salinista precarizó la vida de los mexicanos en diferentes dimensiones: una de ellas tuvo que ver con la incapacidad de la población para pagar los créditos otorgados por la banca privatizada —y poco experimentada— desde el periodo de Salinas. El espectro de la población que se encontraba en esta situación fue tan amplio, que la cartera vencida de los bancos se incrementó al punto

de ponerlos en situación de quiebra. Ante esta situación, y obedeciendo el clima neoliberal de la época, Zedillo decidió favorecer a la iniciativa privada y a los dueños de los bancos por encima de la población: el mandatario hizo pública la deuda que correspondía a los banqueros (Pérez, 2023, pp. 33-41; Castelazo, 2018, p.80). Su justificación indicaba que México no se podía dar el lujo de perder su sistema de pagos, lo que tendría un impacto negativo en la economía.

Después de la gestión zedillista, el rastreo de acciones vinculadas al dispositivo neoliberal podría extenderse grandemente. En tal marco, es notable que el cambio de una administración priista a una panista sólo significó la continuidad del proyecto neoliberal. Este hecho delata una racionalidad capaz de apropiarse de distintas formas ideológicas y subordinarlas al capital. Ahora bien, el mandato de Fox (2000-2006) continuó con la reestructuración de la vida del país hacia el neoliberalismo. Por mencionar sólo unos ejemplos del dispositivo neoliberal en este caso, considérese la intención de subir el IVA a alimentos y medicinas, o las facilidades que en materia laboral se daban a los empleadores en detrimento de los trabajadores. Como elemento característico del dispositivo neoliberal del foxismo téngase en mente el conflicto que hubo, en 2001, con las comunidades de San Salvador Atenco a raíz de la intención de construir un nuevo aeropuerto. En un ambiente neoliberal en que la creación de infraestructura debe subordinarse a los intereses del capital —aún en contra de los intereses de las comunidades—, Fox decretó la expropiación de más de cinco mil hectáreas pagadas a siete pesos por metro cuadrado. Los ejidatarios afectados organizaron una resistencia que, en 2002, los llevó a un enfrentamiento violento contra las autoridades. Al final, esta escalada obligó a Fox a cancelar el proyecto (Alfaro y Guizar, 2011).

Durante el sexenio siguiente, Calderón (2006-2012), continuó con la avanzada neoliberal en diferentes dimensiones; por mencionar un sólo ejemplo considérese el decreto promulgado en 2009 para desaparecer Luz y Fuerza del Centro. Como se ha visto, la tendencia a desaparecer empresas de carácter público venía de tiempo atrás, rastreándose hasta el sexenio delamadridista. Esta vez, sin embargo, la desarticulación de la paraestatal fue acompañada con la desaparición del Sindicato Mexicano de Electricistas: síntoma del

dispositivo neoliberal en tanto configuración de un orden social que desmotiva y dificulta la posibilidad de una respuesta organizada políticamente (Pérez. 2023, pp. 137-166).

Al sexenio calderonista siguió el epítome del dispositivo neoliberal. Peña Nieto (2012-2018) abrió su sexenio con la promesa de reformas estructurales a través del conocido Pacto por México. La reestructuración del Estado hacia el neoliberalismo durante su mandato ha sido una de las más notables de los últimos años, de suerte que significó la modificación de diferentes dimensiones del marco jurídico en materias hacendaría, financiera, fiscal, telecomunicaciones, educativa y laboral (Casas, 2016, p. 9). Sólo por mencionar un ejemplo de la operatividad del dispositivo neoliberal en el sexenio peñista, téngase en mente la reforma energética aprobada en 2013. La inclinación neoliberal del hecho es evidente en tanto abrió el sector energético al capital privado, a través de una serie de reformas a la constitución (Elizondo, 2017, pp. 34-31). Este hecho da cuenta del alcance que el dispositivo jurídico tiene sobre la configuración de lo social, al modelar las posibilidades de desarrollo de los individuos que la conforman. De tal manera, lejos de cumplir con sus promesas de crecimiento económico, generación de buenos empleos y modernización del país, las reformas peñistas en materia energética —y en general— no mejoraron la vida de los mexicanos y, por el contrario, se convirtieron en epítome de una avanzada neoliberal muchas veces vinculada con casos de corrupción (Martínez, 2020, pp. 181-182).

Conclusión

Cabe señalar que el apretado acercamiento a los cuatro sexenios que se dibujan en el apartado previo invita a un análisis más detallado, sin embargo, resulta útil para señalar cómo ha operado el dispositivo neoliberal mexicano. En ese espíritu, cabe cerrar este trabajo con una reflexión final en torno al alcance del concepto de dispositivo. En ese sentido, es importante indicar que, más allá de lo desarrollado arriba, el dispositivo neoliberal ha continuado su operación después de 2018. De tal manera, al terminar el periodo peñista —

y a pesar de la retórica antineoliberal²⁸ de López Obrador (2018-2024)— aún es posible reconocer prácticas afines al libre mercado neoliberal en las dinámicas con que se articula el orden social mexicano. Por mencionar sólo dos situaciones que ilustran esto, considérese el crecimiento en cuanto a riqueza por parte del uno por ciento más rico²⁹ del país durante el sexenio lopezobradorista, además de la realización de megaproyectos relacionados con la peligrosa idea de modernización vinculada al gran capital³⁰.

Ahora bien, con base en la constante actualización con que el neoliberalismo impacta en lo real hasta el día de hoy, cabe apuntar la utilidad del concepto de dispositivo en la comprensión del fenómeno. De entrada y como se ha visto, permite abordar las consecuencias del neoliberalismo desde una perspectiva más amplia y que, por lo tanto, atiende aristas que escapan a otro tipo de análisis. En esa dirección, es posible reconocer que el neoliberalismo contemporáneo no se explica solamente por la toma de decisiones de personajes singulares (De la Madrid, Salinas, etc.), sino que éstas se tomaron en un contexto más amplio. Es decir, remiten a una red de interrelaciones compleja, como son la situación geopolítica o los intereses que, precisamente, motivaron tales decisiones. Bajo la intención de aproximarse a la complejidad de estas interrelaciones, este trabajo intentó señalar —en términos generales— las transformaciones históricas que el país ha sufrido desde la década

²⁸ Uno de los prejuicios más comunes que ayudaron a construir la desigualdad propia del dispositivo neoliberal fue la creencia en que el aumento al salario mínimo tendría un impacto negativo, por ejemplo, llevando a los empleadores a la quiebra o dificultando la creación de empleos. Ríos y Campos (2024) estudian el sesgo que acompaña estas afirmaciones, apuntando las posibilidades de desarrollo que acompañarían el aumento del salario mínimo; por ejemplo, el hecho de que entre 2018 y 2022, 5.1 millones de mexicanos hayan salido de la pobreza a causa de una modificación en la política salarial (p. 155).

²⁹ Ríos y Campos (2024) realizan un análisis sobre la desigualdad y su impacto en el desarrollo de una sociedad. Apuntan que en México el 1% más rico acumula el 27% de los ingresos del país, mientras que el 50% más pobre concentra sólo el 8%. Además de ello, señalan los conflictos y asimetrías que acompañan al crecimiento de la desigualdad: falta de estabilidad social, inconformidad de la población, influencia de los más ricos en la legislación, creación de monopolios, etc. (pp. 161-173). Cabe añadir que este tipo de análisis empírico ayuda a cuestionar prejuicios asociados al neoliberalismo, como aquel en que se asume que, si hay bonanza en las clases altas, por “goteo” la habrá en las clases más necesitadas; es decir, posibilita criticar la apología de la desigualdad que acompaña al dispositivo neoliberal.

³⁰ Es importante apuntar que el sexenio lopezobradorista no deja de ejemplificar la operatividad del dispositivo neoliberal. Por una parte, los megaproyectos se circunscriben a una dinámica de desarrollo capitalista y globalizante; es decir, se realizan en un marco neoliberal que se reconoce en el alcance que la iniciativa privada tiene en ellos. Por otra parte, los personajes que en sexenios anteriores ha estado asociados al neoliberalismo, continúan ejerciendo su influencia en la articulación del orden social mexicano (Pérez, 2023, 261-284).

de los setenta; con base en ello, se mostró como la interacción abigarrada de circunstancias abrió la puerta a la racionalidad neoliberal en que nos movemos hasta el día de hoy.

Dicho de otra manera, la utilización del aparato analítico provisto por el concepto de dispositivo, en tanto se aboca a abordar la complejidad del neoliberalismo comprendido como red de instancias diversas, permitiría reducir —no eliminar— aquellos sesgos surgidos en exámenes centralizados en una sola perspectiva. Por ejemplo, el concepto de dispositivo no reduce el neoliberalismo a la mera cuestión ideológica de los actores involucrados en su advenimiento (tecnócratas); sino que la comprende en su situación histórica colocándola en el contexto en que tuvieron génesis (Estado ineficiente y narrativa anticentralista del periodo); es decir, la remite a la red de instancias que motivaron su surgimiento. De tal manera, deja de comprenderse como un fenómeno principalmente económico, para develar su naturaleza constituyente; es decir, para explicitar la racionalidad que articula y da forma a las relaciones sociales que estructuran nuestras sociedades contemporáneas.

Ahora bien, dada la complejidad y amplitud del neoliberalismo mexicano, así como de la dimensión histórica que implica, el espacio de este trabajo sólo ha permitido una aproximación y lineamientos generales que, sin embargo, pueden utilizarse como base para una exploración más detallada.

Referencias

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y La iglesia y el Reino*. Adriana Hidalgo
- Alfaro Izarraraz, Rafael, Guízar Vázquez, Francisco, & Vizcarra Bordi, Ivonne. (2011). El traslado fallido del Aeropuerto Internacional de la Ciudad de México a Texcoco. *Argumentos (México, D.F.)*, 24(65), 295-319. Recuperado el 20 de octubre de 2024, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000100011
- Arroyo, J. (2018). Miguel de la Madrid y Carlos Salinas, promotores del plan de choque para la instauración del neoliberalismo. En *Historia del tiempo presente. La década de 1990*. INEHRM, pp. 35-66

- Astíe-Burgos, W. (2018). Contexto internacional. En *Historia del tiempo presente. La década de 2000*. INEHRM, pp. 11-34
- Casas, E. (2016). *Las reformas estructurales del gobierno federal mexicano*. Colofón.
- Castelazo, J. (2018). Gobierno de Carlos Salinas de Gortari. En *Historia del tiempo presente. La década de 1990*. INEHRM, pp. 11-34.
- Centeno, M. (1997). *Democracy within reason. Technocratic revolution in Mexico*. The Pennsylvania State University Press
- De la Madrid, M. (1995). Las reformas del Estado en México. Una perspectiva histórica. En *Constitución, estado de derecho y democracia*. UNAM, pp. 131-149
- Editorial Patria. (2014). *Diccionario de economía. Términos, ideas y fenómenos económicos*. Vizcarra, J. (ed.). Versión electrónica
- Elizondo, C. (2017). Reforma de la constitución: la economía política del pacto por México. En *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. Año LXII, núm. 230. (pp. 21-50). UNAM
- Escalante, F. (2015). *Historia mínima del neoliberalismo*. Versión electrónica. F.C.E.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988. III 1976-1979*. Gallimard
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. F.C.E.
- Hernández, C. (2017). *El dispositivo sexo-género*. Universidad de Guanajuato
- Hernández, C. (2019). *Foucault*. Universidad de Guanajuato
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Gedisa
- Loaeza, S. (2019). Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944-1968. En *Nueva Historia General de México*. (pp. 653-698). Colegio de México
- Martínez, H. (2023). El rostro como ruptura del marco biopolítico. En *Biopolítica y neoliberalismo. La gestión contemporánea de los poderes*. (pp. 95-127). Universidad de Guanajuato-Secularte
- Martínez, M. (2020). Cinco sexenios de política social en México. En *Revista de Estudios Políticos*, Núm. 188, (pp. 159-196). doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.188.06>
- Ornelas, J. (2001). *El neoliberalismo realmente existente*. BUAP

- Pérez, G. (2008). José López Portillo: La ruptura del pacto revolucionario. En *Gobernantes mexicanos*. (pp. 365-389). F.C.E.
- Pérez, A. (2023). *Hijos del neoliberalismo*. Grijalbo
- Ramírez, J. y Hernández, C. (coord.). (2023). *Biopolítica y neoliberalismo. La gestión contemporánea de los poderes*. Universidad de Guanajuato-Secularte
- Ríos, V. y Campos, R. (2024). *Así no es. No creas todo lo que te dicen sobre meritocracia, clase media, clasismo, salarios e ingresos*. Grijalbo
- Rodríguez, A. y González, R. (2019). El fracaso del éxito, 1970-1985. En *Nueva Historia General de México*. (pp. 699-746). Colegio de México
- Romero, J. (2018). La economía durante la “época estatista” y el final del milagro mexicano. En *Historia del tiempo presente. La década de 1970*. INEHRM, pp. 105-136.
- Salinas, A. (2023). Neoliberalismo: hacia una propuesta de análisis. En *Biopolítica y neoliberalismo. La gestión contemporánea de los poderes*. (pp. 41-65). Universidad de Guanajuato-Secularte

Atwood's 'Half-Hanged Mary' as Method-Making: Paths to Selfhood and Agency within Historical Subalternities.

‘Mary Medio-Colgada’ de Atwood como forma de
crear método: caminos hacia la individualidad y la
agencia dentro de las subalternidades históricas.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.20.25a

Jules Lighuen Rodríguez Cantero

Universidad de Valencia

(ESPAÑA)

CE: julesrodriguezc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2320-5733>

Recepción: 29/07/2024 Revisión: 12/09/2024 Aprobación: 29/10/2024

Abstract.

Openly feminist, Atwood's 'Half-Hanged Mary' raises questions about women's voice from a literary and historical perspective. By giving voice to Mary Webster, whose only appearance in the historical record is through her survival accounts, she reclaims her story as someone historically silenced and victimized to make an incidence in her agency instead: in her claiming and defence of selfhood. In doing so, she re(de)constructs the events from a different perspective, thus reappropriating historical and socially inflicted stereotypes by exploring the 'witch' archetype as a solution for surpassing the obstacles faced by women to achieve self-realization and positive identification.

Keywords: Atwood. Literature. History. Identity.

Resumen.

Abiertamente feminista, 'Half-Hanged Mary' de Atwood plantea preguntas sobre la voz de las mujeres desde una perspectiva literaria e histórica. Al darle voz a Mary Webster, cuya única aparición en el registro histórico es a través de relatos de su supervivencia, Atwood reclama su historia como alguien silenciada y victimizada para resaltar, en su lugar, su agencia. Reivindica y defiende la identidad propia. Al hacerlo, la autora re(de)construye los eventos desde una perspectiva diferente,

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Rodríguez, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Rodríguez, J.L. (2025). Atwood's 'Half-Hanged Mary' as Method-Making: Paths to Selfhood and Agency within Historical Subalternities. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 523-533.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.20.25a

reapropiándose así de los estereotipos históricos y sociales impuestos. Lo hace a través de la exploración del arquetipo de 'bruja' como una solución, con el objetivo de empoderar esta figura para superar los obstáculos que enfrentan las mujeres a la hora de alcanzar la autorrealización.

Palabras clave: Atwood. Literatura. Historia. Identidad.

Margaret Atwood's writing has been known for its' Feminist stand, due to the concerns she has expressed regarding issues of a women's language, new spirituality or religious de(re)construction, and identities constantly in-the-making. This has placed her along other writers such as Adrienne Rich, given that their interests layer and interact, even when they differ in their views (Andrews, 1985, pp. 22-23). In the case of the poem 'Half-Hanged Mary' (Atwood, 1995), Atwood steps away from her dystopian fictional worlds she creates in prose to explore the past, to revision it, and re(de)construct it. It is important to point this out, as the poem is not completely fictional: she does the job of re-visioning by taking Mary's historical accounts of survival (Beyer, 2000, p. 286), creating an *alternative historiographical narrative* through the exercise of poetic writing.

I argue that, in doing so, she is attempting what McKittrick has denominated 'method-making', or a new way of producing knowledge that goes beyond our traditional narrative of categorization and (de)limitation within identity politics (McKittrick, 2021) and historiographical discipline. In the field of history, this method-making through the act of writing outside the academic discourse and within the artistic realm, allows to create *affect* through the placement of the poem as a 'cultural artifact' (Renolds & Ivanson, 2019). She is both offering an alternative narrative *and* reading that calls for the reader to be somehow awoken to a different discourse and *implicate* themselves in the story, therefore challenging the phantasmagorical and illusionary practice of neutrality attempted within the historical discipline. Just as language and literature are white and male (Irigaray & Burke, 1985; Fetterley, 1978), so has been historiography as a cultural institution serving to reinforce the current power relationships and monopolizing historical memory and discourse. In this sense, Atwood is challenging the very notion of historical memory in its' selective and

excluding form as male-biased, rendering countless individuals systematically absent. She is asking us to *participate* as readers in a shared historical past through identifying with (and through) Mary's coming-to-self.

There is no doubt this can be accused of being too subjective and sinning of presentism, yet I would like to argue that the researcher is always interpreting and implicated in the research (Ramazanoglu & a Holland, 2004, p. 10; Letherby, 2003), and that given the systematic silence to which individuals have been violently submitted to in an exercise of epistemological violence, it is time to explore the past from different and new perspectives and methods, in an attempt to diversify the discourse(s), but also to change the present world. In doing so, we would give equal value to a multiplicity of approaches that consider the 'location' (Mohanty, 1984) of both the researcher and the individuals being studied so that the relationship is not one-sided, reductionist, and hierarchical. Therefore, I believe Atwood is forcing us 'to recognise and acknowledge both positions and, perhaps, to imagine subject positions beyond the oppressor/ victim dualism' (Beyer, 2000, p. 290), or researcher-research, writer-narrative, etc. Her work is 'multivocal', in that by extending 'her characters historically and geo-politically as well as archetypally' (Larson, 1989, p. 27) she is 'connecting us with others beyond our immediate experience, human and non-human, present and future, as well as 'all the other people far back'' (Larson in E. M. Forster, 1989, 28).

How does Atwood, then, break the silence, and makes Mary *present* beyond her victimhood, her passivity in the historical records? I state she does so by *giving voice*, but also by making sure that this voice can be *heard*, both by calling 'readers out of passivity' (Larson, 1989, p. 32), and by placing Mary outside the social order through her rebirth: as Beyer expresses, 'it is this liminal state of having been 'dead' and having survived this which enables her, after her ordeal, to tell her story' (Beyer, 2000, p. 287). Atwood is actively positioning Mary *outside* the state of 'subalternity' by turning her away from the victimized position and making her the *agent of her own story* (Spivak & Pérez, 2009).

The poetic personae refuses to be a victim (Andrews, 1985, p. 23), and gains agency through the revision and re-writing of the 'witch' archetype (Pratts, White,

Loewenstein, & Wyer, 1981) as her main identity (one given, by the accusation). However, the price of it is tragedy and Death: she must leave the human realm, societal laws, to join that of a re-visioned God, or Nature, having re-constructed 'witch' through the exploration of language and fiction to create new meanings. This shows, precisely, how this 'revision which shows that death, obliteration, is not an inevitable outcome, historically' (Beyer, 2000, p. 287) challenges the silence through the exploration of its very own existence. It is in this point where *voice* and *identity* become extremely linked in Atwood's poetry through the inspection of a male-biased and based language:

'A temptation, to sink down
into these definitions'
(Atwood, 1995, lines 99-100)

As many theoretical propositions have pointed out, especially within the field of psychoanalysis, language is key to the structuration of our consciousness and, thus, our identities, as well as the world or the reality we perceive (Morris on Lacan, 1993, pp. 100-112). In this sense, Atwood is exploring language as a tool to construct a positive identity for Mary which is *outside* the mythical and/or archetypal image of the 'witch', as it is not based on her absences or Otherness-es (de Beauvoir, 2009/2011), but rather what she defines herself as:

'I was hanged for living alone
for having blue eyes and a sunburned skin,
tattered skirts, few buttons,
a weedy farm in my own name
and a surefire cure for warts'
(Atwood, 1995, lines 11-15)

Here she is placing Mary within her historical context(s) and challenging the social definitions of womanhood: we only count with the 'male' literary voice in the historical record, and thus women are always portrayed through the eyes of men. She is carrying out the difficult task

Morris expressed in that 'women must represent themselves, literally in political practice' (and in the historical record), 'and equally by contesting negative verbal and visual images of themselves' (Morris, 1993, p. 13). Atwood is denouncing the *obstacles to selfhood* placed in the very *notion of womanhood*: not being married ('Non-wife to save your life') (Atwood, 1995, line 43), working outside her theoretical 'sphere' (Susen, 2011), not keeping up social appearances, and most importantly, having both property and knowledge. These latter give her *power* in her community, which challenge the very 'structure of dominance' (Lloyd, 1993) that renders her powerless and expects her to remain accepting of the 'symbolic violence' (Bourdieu & Nice, Masculine Domination, 1998) exercised through these definitions based on passivity and objecthood; in submission, and silence. The moment Mary has power, she leaves the subaltern state and is thus accused of 'witchcraft'.

While Mary is expected to align with the social order, and somehow accept, as the other women have done, 'womanhood' in a process of 'somatization' of that 'violence' by *performing* the feminine 'habitus' (Bourdieu & Nice, Masculine Domination, 1998; Bourdieu, The Habitus and the Space of Life-Styles, 1984), or performing normative femininity (Duque, 2010), she does not, which derives in her *demonisation* through the use of her embodiment as 'marked' negatively (Twine, 2001), being her biology the excuse or basis for the accusations:

'Oh yes, and breasts,
and a sweet pear hidden in my body.
whenever there's talk of demons
these come in handy.'
(Atwood, 1995, lines 16-19)

This biological determinism contributes to the binarization and dualization of womanhood in unattainable notions of, on one hand, goodness, for to become the perfect woman one must reject subjecthood in its whole (de Beauvoir, Introduction, 2009/2011) and one's own identity as *presence* (Lewis, 2017)(and thus selfhood/agency). On the other hand, evil, for one is demonized when they leave or de(re)construct their *socially inflicted identity*: in this

case, womanhood. The 'witch' archetype, thus, appears here as the tool for the *de-humanisation* of Mary, who is 'marked' (Twine, 2001) not only by her body, or her differing from the flock given that she is a 'singular' raven (Atwood, 1995, line 48), but from the very structures of language themselves, in that she is excluded from the creation of meaning *for* (her)self.

Through historical and biblical memory women have been systematically *absent-ed* from the 'public' or political realm (which makes us question who chooses what and who has value in the historical record) (Blasco Herranz, 2020), being negatively portrayed in the main thought-structuring beliefs when they happen to participate, as it can be seen within Christian religion in the Western World.

The sin of Eve has long been used as an argument throughout history to portray women as naturally inclined to sin or evil. Atwood challenges this by exploring the possibilities of a different narrative through language, because it 'inscribes and reinforces the 'unconscious mythologies' and 'stereotypic associations' which maintain a subordinate position for women in patriarchy' (Beyer, 293). Therefore, she reclaims the myth by putrefying it:

'Up I go like a windfall in reverse,
a blackened apple stuck back onto the tree'
(Atwood, 1995, lines 23-24)

She is offering a counter-narrative to patriarchal religious practices in their (mis)representing of womanhood, by positioning them in opposition to a different ancient valuable and positive femininity related to nature, or 'the moon' (Atwood, 1995, line 26), through mythological spiritualities:

'old bone-faced goddess, old original,
who once took blood in return for food'
(Atwood, 1995, lines 27-28)

In this sense, the evil is transferred from Eve to the men who are 'wearing it' in their 'show of hate' (Atwood, 1995, lines 30-32); who are reducing her to a victim of her own doing using

a hegemonic discourse which locates her, paradoxically, both against and closer to nature in her relationship to the (d)evil.

Regarding this interaction between nature and embodiment, Atwood denounces patriarchal humanist practices of disconnection with nature-body as 'deadening and mechanizing' (Andrews, 1985, p. 25), challenging the very Cartesian-notions of dualist thinking between body and mind:

'I hurt, therefore I am'

(Atwood, 1995, line 73)

She is constructing a sense of womanly identity in Mary that accepts her embodiment as a positive feature, in the same line of writers such as Irigaray in her theorization of female sexuality as positive (Irigaray & Burke, 1985), for we see later how she is constantly relating Mary to the animal world in a positive sense (by being a raven, or by constantly becoming food/trash of other beings in a relationship of exchange which grounds her to the natural world).

As a post-modernist writer, identity for Atwood is a process in-the-making, multiple, diverse, and fluid. Because of it, she can engage in a revision of the notions of womanhood and selfhood through the exploration of language, creating possibilities for how to de(re)construct these from socially inflicted, and oppressive in meaning identities, to more individually-positively represented ones, by making them present in their own definition; by making the characters who attain these to be *participant* in their definitions of themselves.

By giving voice, Atwood is performing a subversive act of de-silencing which challenges our very epistemological structures, as she is practicing meaning-creation through the revisioning of the past from a present literary position, capable of '*affecting*' (Renolds & Ivins, 2019) with a counter-narrative within the poetic realm. She is somehow practicing 'unvention' (Pratts, White, Loewenstein, & Wyer, 1981, p. 178) by reclaiming the historical space giving agency to Mary, who becomes not only an 'eye-witness' of the socio-cultural-political-historical process of silencing and victimization, but an 'I-witness' (Larson, 1989, p.

29) who can *resist* this violence exercised upon her by the institutionalized power (Heller, 1996) of patriarchy representing her own experiences and making them identifiable with others' (Larson, 1989, p. 29). In doing so, she calls us to be witnesses *alongside* her to resist the oppressive monopolization of both violence and meaning making:

'flail as if drowning I call
on you as a witness I did
no crime I was born I have borne I
bear will be born this is
a crime I will not
acknowledge leaves and wind
hold onto me
I will not give in'
(Atwood, 1995, lines 145-152)

Ultimately, Mary must die in order to leave the power structure; in order to be able to speak on her own terms even when language limits her, to be re-born in a new position of self-*outside* the patriarchal symbolic structure, as it creates womanhood in opposition to selfhood: it establishes a *graduality* in the human world by which, in order to be fully self, one must place self in a humanist liberal Cartesian definition of humanity which rejects the body. However, as many bodies are inevitably 'marked', and thus closer to 'nature' and farther from 'God' (Twine, 2001), they are biologically determined to never be able to become selves while being embodied. To solve this, Atwood uses Mary's historical account to create a (her)story in which through this 'liminal' experience she is able to speak (Beyer, 287), thus being able to achieve selfhood by stepping *outside* the humanist human realm, joining that of nature instead through a reappropriation of language:

'Mouth full of juicy adjectives
and purple berries'
(Atwood, 1995, lines 200-201)

However, the question remains: can this language be understood within Mary's historical context? Atwood seems to answer that question for us:

'Pinpoints of infinity riddle my brain,
a revelation of deafness.

At the end of my rope

I testify to silence.

Don't say I am not grateful'

(Atwood, 1995, lines 167-171)

It seems that we are all required to change, just as Mary is: to liberate meaning, we are required to become aware, thus joining the audience of Nature, of 'owls'; of 'God' (Atwood, 1995 lines 218-219). Although not a historian, I argue that Atwood's narrative can help us disintegrate the notion of observation of the past without participation by asking us to become witnesses alongside Mary. She brings us closer to the individual by making us participate in a process of affection through poetic discourse.

Ultimately, Atwood's poem is offering us the possibility of doing historical analysis from the active creation of *literary-historiographical discourse*, as it fills with fiction the voids or silences that have been systematically absented individuals' experiences from the historical record by making them passive objects of a hegemonic discourse which has perpetuated the current practices of relationality based on domination. In this sense, she is offering us an alternative method which should be accounted not so much for its' logical or rational rigour, but for its' capacity to create both *agency* (Spivak & Pérez, 2009) and *affect* (Renolds & Ivinson, 2019) thus making it useful for the historian, the researched, and the readership, given its' capacity to generate emotional response, challenging the very process(es) of signification in which History is embedded as well. This would, in conclusion, not only help to deconstruct patriarchal epistemological and relational practices, but to reconstruct them through new *multiple* discourses. We have reached a point in which

'Discipline is empire. Description is not liberation' (McKittrick, 2021, p. 48): it is time to look at the past not only with new eyes, but with new methods, and new values.

References

- Andrews, B. A. (1985). Dissonance in Harmony: Some Notes on Margaret Atwood and Adrienne Rich. *Interpretations*, 21-25.
- Atwood, M. (1995). Half-Hanged Mary. In M. Atwood, *Morning in the Burned House* (pp. 58-69). London: Virago.
- Beyer, C. (2000). Feminist Revisionist Methodology and Female Identity in Margaret Atwood's Recent Poetry. *Literature and Theology*, 276-298.
- Blasco Herranz, I. (2020). A vueltas con el género: críticas y debates actuales en la historiografía feminista. *Seminario de Historia Santos Julià*, 1-24.
- Bourdieu, P. (1984). The Habitus and the Space of Life-Styles. En: Jack Gieseking, William Mangold, Cindi Katz, Setha Low, Susan Saegert Routledge. *The People, Place and Space Reader* (2014) (pp. 139-144). New York and London: Routledge.
- Bourdieu, P., & Nice, R. (1998). *Masculine Domination*. Redwood City: Stanford University Press.
- de Beauvoir, S. (2009/2011). Chapter 3: Myths. En: C. Borde, & S. M.-C. (Translators), *The Second Sex* (pp. 275-284). London: Vintage.
- de Beauvoir, S. (2009/2011). Introduction. En: C. Borde, & S. M.-C. (Translators), *The Second Sex* (pp. 3-17). London: Vintage.
- Duque, C. (2010). Judith Butler y la teoría de performatividad de género. *Colegio Hispanoamericano*, 85-95.
- Fetterley, J. (1978). Preface; Introduction. En: J. Fetterley, *The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction* (pp. 7-26). New York: Barnes and Noble.
- Heller, K. J. (1996). Power, Subjectification and Resistance in Foucault. *SubStance*, 25(1), 78-110.
<https://doi.org/10.2307/3685230>
- Irigaray, L., & Burke, C. (1985). *This Sex Which Is Not the One*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

- Larson, T. L. (1989). Margaret Atwood and the Future of Prophecy. *Religion and Literature*, 27(61).
- Letherby, G. (2003). En: G. Letherby, *Feminist research in theory and practice* (pp. 1-79). Philadelphia: Open University.
- Lewis, G. (2017). Questions of Presence. *Feminist Review*, 117(1), 1-19. <https://doi.org/10.1057/s41305-017-0088-1>.
- Lloyd, G. (1993). The 'Maleness' of Reason. En: G. Lloyd, *The Man of Reason: Male and Female in Western Philosophy*. London.
- McKittrick, K. (2021). The Smallest Cell Remembers a Sound. In K. McKittrick, *Dear Science and Other Stories* (pp. 44-63). Durham and London: Duke University Press.
- Mohanty, C. T. (1984). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Boundary 2*, 333-358.
- Morris, P. (1993). *Feminism and Literature: an Introduction*. Oxford and Malden: Blackwell Publishers Ltd.
- Pratts, A., White, B., Loewenstein, A., & Wyer, M. (1981). Introduction; Chapter IX. In A. Pratts, B. White, A. Loewenstein, & M. Wyer, *Archetypal Patterns In Women's Fiction* (pp. 3-12, 167-178). Bloomington: Indiana University Press.
- Ramazanoglu, C., & a Holland, J. (2004). Introduction. En: C. a. Ramazanoglu, *Feminist methodology: challenges and choices*. (pp. 1-16). London: SAGE.
- Renolds, E., & Ivinson, G. (2019). Anticipating the more-than: Working with prehension in artful interventions with young people in a post-industrial community. *Elsevier: Futures* (112), 1-14.
- Spivak, G. C., & Pérez, M. A. (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona: Museu d'Art Conyemporani de Barcelona.
- Susen, S. (2011). Critical Notes on Habermas's Theory of the Public Sphere. *Sociological Analysis*, 5(1), 37-62. <https://ssrn.com/abstract=2043824>
- Twine, R. T. (2001). Ma(r)king Essence-Ecofeminism and Embodiment. *Ethics and the Environment*, 31-58

Acercamiento al término 'feminazi' como resultado de la amalgama que surge a partir del discurso de odio promovido en contra del movimiento feminista. Una perspectiva desde la lingüística cognitiva.

An approach to the term 'feminazi' as a result of the amalgamation arising from the hate speech promoted against the feminist movement. A perspective from cognitive linguistics.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.21.25a

Brenda Ramírez Benavides

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
(MÉXICO)

CE: ramirezbenavidesbrenda@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-6117-0972>

Recepción: 08/08/2024 Revisión: 19/09/2024 Aprobación: 13/11/2024

Resumen.

El feminismo como movimiento ha estado constantemente sujeto a críticas y señalamientos reaccionarios, dando como resultado, entre otros elementos, términos como feminazi. Por lo tanto, se ha realizado una investigación documental en la que se aborda el ya mencionado vocablo desde la teoría de fusión conceptual de la Lingüística Cognitiva. Fueron examinados diversos planteamientos teóricos con el fin de sustentar la idea central establecida en el artículo, concluyendo que se considera la palabra feminazi como el resultado de una amalgama conceptual que surge a partir del discurso de odio en contra del movimiento feminista.

Palabras clave: Feminismo. Amalgama. Lingüística cognitiva. Feminazi.

Abstract.

Feminism as a movement has been constantly subject to criticisms and reactionary remarks, resulting in, among other elements, terms such as feminazi, therefore, a documentary research has been conducted in which the aforementioned term is approached from the theory of conceptual fusion of cognitive linguistics, various

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Ramírez, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Ramírez, B. (2025). Acercamiento al término 'feminazi' como resultado de la amalgama que surge a partir del discurso de odio promovido en contra del movimiento feminista. Una perspectiva desde la lingüística cognitiva. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 534-547.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.21.25a



theoretical approaches were examined in order to support the central idea established in the article, concluding that it is considered as the result of a conceptual amalgam that arises from the discourse of hatred against the feminist movement.

Keywords: Feminism. Amalgamation. Cognitive linguistics. Feminazi.

Introducción.

El presente artículo expone diversos conceptos que se enmarcan dentro de la Lingüística Cognitiva, a su vez, tiene como objetivo hacer un acercamiento al término *feminazi*. Dicho concepto se considera como el resultado de una amalgama que surge a partir del discurso de odio en contra del movimiento feminista, haciendo una comparación despectiva entre el nazismo y la corriente ya mencionada. Aunque, en los años siguientes del surgimiento de tal palabra, el significado conceptual se ha modificado y adaptado a contextos diferentes.

En la actualidad, de acuerdo con diversas autoras, el movimiento feminista se encuentra en su llamada cuarta ola. Entre sus características se destaca lo que Cobo (2019) llama la globalización del feminismo, que “pone de manifiesto tanto la fortaleza de las ideas feministas como el crecimiento de la conciencia social crítica frente a la desigualdad y la explotación económica y sexual de las mujeres” (p. 134). La misma autora enfatiza en que “el cuerpo vindicativo de la cuarta ola feminista es, sin duda, la violencia sexual. La violencia es un problema crónico y global de las mujeres, que la padecen tanto las de los países periféricos como las de los centrales” (p. 138). Esta escuela siempre ha estado sujeta a críticas, de ahí que se creara un término peyorativo para referirse a las militantes de la corriente: *feminazi*. A continuación, se muestra brevemente la estructura del artículo.

Como punto de partida, se presenta una revisión teórica de los planteamientos de las autoras y autores considerados con el fin de hacer énfasis en los presupuestos importantes para la discusión. En seguida, se incluye la pertinencia del planteamiento teórico, para continuar con la discusión y finalizar con las conclusiones. En el último de los apartados se muestran las referencias bibliográficas consultadas para la elaboración del texto.

Planteamiento teórico

El feminismo como movimiento lleva ya varias décadas de cimentación y estructuración. Como es evidente, su principal canal de comunicación es el lenguaje. Con el paso del tiempo se han acuñado nuevos términos, conceptos disruptivos, entre otros elementos. Sin embargo, con el incremento de popularidad de la corriente, a su vez, surgieron nuevos términos reaccionarios, sumamente despectivos y sexistas, tal es el caso de *feminazi*. En el presente trabajo académico se busca realizar un acercamiento al concepto mencionado desde la teoría de fusión conceptual de la Lingüística Cognitiva.

El feminismo y el discurso de odio

Es bien sabido que una de las bases de la ideología del nazismo era la búsqueda de la pureza racial. De acuerdo con Bustos (2016) “la ideología nazi pretendía crear una sociedad “pura” desde el punto de vista racial y, por extensión, Judenfrei, esto es, libre no sólo de judíos sino también de cualquier elemento judío” (p. 89). Además, menciona que “Hitler encontró en los judíos el medio idóneo para canalizar el odio de las masas y alcanzar así su empresa imperialista” (p. 94). Esta justificación basada en el antisemitismo nazista los llevó al asesinato sistemático de millones de judíos, el holocausto. De acuerdo con el autor, con los campos de concentración no pretendían únicamente matar a los judíos, sino “lograr la pretensión totalitaria de modificar la naturaleza y la realidad humanas; se convirtieron en una especie de laboratorio de experimentación donde la dominación y el control sobre el ser humano alcanzaron su máxima y más sádica expresión” (p. 95). Es evidente que el holocausto es uno de los sucesos más reconocidos en referencia al nazismo.

En cuanto al pensamiento feminista, si bien no es un concepto hermético, suele ser una concepción abarcadora. Dentro de esta noción se encuentra, entre otras cosas, la búsqueda por los derechos de las mujeres. Sean laborales, familiares, civiles o reproductivos, Scanlon (2007) menciona los siguientes: “leyes sobre igualdad de salario, contra la discriminación laboral y educacional, el divorcio, la contracepción, el derecho familiar, el aborto y la violación” (p. 242). Esto, haciendo referencia a una de las corrientes del

feminismo en sus inicios. Es importante hacer hincapié en el aborto, debido a que, será éste el elemento utilizado para vincular a las feministas con los nazis y el holocausto.

El movimiento feminista constantemente ha estado sujeto a críticas, de ahí que se creara un término peyorativo para referirse a las militantes de tal corriente: *feminazi*. De acuerdo con Aragón (2017), el término se dio a conocer en *Cómo deberían de ser las cosas*, libro publicado por Limbaugh en 1992, la autora menciona que:

En el texto señalaba como creador del término a un amigo suyo y profesor de economía en la Universidad de California, Tom Hazlett, que empleó la palabra por primera vez en un ensayo publicado cinco años antes. En su libro, Limbaugh comparaba el aborto con un "holocausto moderno", afirmando que las 'feminazis' pretenden lograr "tantos abortos como sea posible" (párr. 5).

En un sentido gramatical, la palabra *feminazi* es una palabra compuesta, y desde el ámbito semántico se clasifica como una amalgama, resultado del *blending* de dos diferentes *inputs*. Dado que el significado de este término no es composicional, la acepción en sí del significante no es la suma de cada uno de los conceptos que lo componen. Esta noción será abordada con mayor detenimiento más adelante.

Ahora bien, la concepción de la palabra *feminazi* se ha extendido a otros contextos, tal como lo explican Rey y Martelotte (2015) "la palabra es utilizada de manera despectiva hacia quienes se definen feministas, negando al movimiento actual como sinónimo de igualdad" (párr. 27). Además, agregan que "en este planteo los varones son los vulnerados por los avances del feminismo, sin considerar los debates acerca de las nuevas sexualidades y situando a los varones como víctimas de las mujeres empoderadas" (párr. 27). Por su parte, el Merriam-Webster Dictionary (s.f.) la define como "despectivo, feminista extrema militante" (párr. 1). De forma similar, en The Oxford Dictionary of American Political Slang la precisa como "una feminista comprometida o una mujer de carácter fuerte, despectivo" (Barrett, 2006, p. 105). Asimismo, la Real Academia Española (RAE, 2018), en respuesta a una consulta en Twitter, definió al vocablo como "La voz 'feminazi' (acrónimo de 'feminista' + 'nazi') se utiliza con intención despectiva con el sentido de 'feminista radicalizada'", luego de

las críticas recibidas, reafirmó “Disculpe, pero nos hemos limitado a contestar una pregunta sobre el uso documentado de ese término, que no está recogido en el diccionario”. Aquí es imperante señalar que en las definiciones presentadas se destaca que el término que se presenta tiene connotaciones peyorativas. Hasta ahora el término no ha sido incluido en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) ni en el Diccionario del Español de México (DEM).

En el Sistema de búsquedas en la base de datos Morfolex se encuentra la entrada como un acortamiento compuesto, en el que se muestran dos contextos diferentes para el vocablo: “Ah, pero no vayas a decir “feminazi” porque eres postmachista – Animal político.com. Opinión. Jorge Hill. 28 de febrero 2014” (Zacarías, s.f., párr. 1). En este sentido, es evidente la connotación peyorativa del uso, aunque, también está la siguiente: “¿Del misógino que, sin tener conciencia de la sandez histórica que vomita, llama feminazis a las mujeres furiosas y hartas que protestan por la violencia que padecen? Milenio Digital. Opinión. Juan Pablo Becerra-Acosta. 23 de septiembre 2019” (párr. 2). En este caso se reconoce el aspecto negativo, por lo tanto, no tiene la misma connotación que el primero. Siguiendo la idea anterior, el Corpus de las Sexualidades de México registra el siguiente uso: “Le eran más útil los hombres que las mujeres para la guerra? xd Carohlinna Ritcha OMG jajajaja hey sí ! ... ahora resulta que eres feminazi” (Reyes et al., 2011, párr. 1). En el Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES) se registran los siguientes usos: (a) “Y nada me va a parar. “The feminazi is coming foy you”, beibi” (párr. 1); y (b) “Al patriarcado no le gusta ser atacado y por eso emplea esos términos. Feminazi es una palabra miserable para referirse a un movimiento que ha dado tanto a la humanidad” (párr. 2); otorgando un sentido reivindicativo.

Los espacios mentales y el modelo de integración conceptual

De acuerdo con Portillo (2017) la Teoría de los espacios mentales “trataba de mostrar el funcionamiento de operaciones cognitivas fundamentales, solucionar problemas de referencias, concretamente casos de referencia indirecta; resolver casos de opacidad

referencial y dar cuenta de cuestiones gramaticales” (pp. 9-10). De igual forma, agrega que “la noción de espacios mentales son constructos teóricos dirigidos a modelizar organización cognitiva de alto nivel. Las construcciones del espacio mental son cognitivas... algo que puede ser usado para referirse tanto a mundos reales como imaginarios” (p. 10). Por otra parte, Pascual (2012) los define como “estructuras conceptuales parciales de realidades posibles que se activan de forma dinámica cuando se escucha un discurso o se lee un texto” (p. 2).

En ese sentido, una de las nociones que constituye los espacios mentales es la de integración conceptual, lo que en la Lingüística Cognitiva llaman una amalgama o *blend*, esto se refiere a “la combinación de dos o más espacios mentales de ENTRADA (los llamados INPUT), que comparten una estructura común representada en lo que se llama el espacio GÉNÉRICO, y que se fusionan en otro espacio: el espacio AMALGAMADO” (Pascual, 2012. p. 9). Asimismo, la autora señala que “la integración de espacios mentales conlleva la mezcla conceptual de los elementos, propiedades, procesos y/o relaciones que se encuentran en ellos. Eso es posible sólo si hay algún tipo de relación o similitud entre ellos” (p. 9).

Por otro lado, Casas y Ochoa (2020) mencionan que la fusión o amalgama conceptual puede ser de utilidad cognitivamente para “la memoria y manipulación de cierta carga semántica, por lo que cumple con el criterio de la economía del lenguaje. Como tal, la fusión conceptual juega un rol esencial en la construcción de los significados de la vida cotidiana” (párr. 20). Igualmente, se señala que para lograr una amalgama de forma adecuada, es necesario usar tres procesos importantes: (a) composición, (b) compleción, y (c) elaboración.

De acuerdo con los autores, la dinámica de la amalgama conceptual se divide en diversas fases, siendo la primera:

- a) A partir de un espacio genérico, por definición de índole abstracta, se construye una correspondencia parcial entre dos espacios mentales de entrada. En las metáforas prototípicas, la correspondencia parcial se rige por la analogía; en las ironías prototípicas, por la antífrasis según el principio cognitivo de dilución o atenuación (párr. 21).

La siguiente fase:

b) Una vez establecida la correspondencia parcial, se efectúa una proyección selectiva a partir de tales inputs con el fin de hacer emerger un espacio mental nuevo llamado espacio de fusión. Se trata de una proyección selectiva en la medida en que se destacan algunos aspectos de la correspondencia en virtud del principio cognitivo de saliencia o prominencia y se cancelan otros impertinentes o meramente soslayables (párr. 2).

La última fase:

c) El espacio de fusión desarrolla una estructura semántica emergente cuyo vehículo es el portmanteau. El significado emergente no se rige por la composicionalidad en la medida en que no es una mera suma de los significados constituyentes. (párr. 23).

En el caso del término que concierne al presente trabajo académico, la amalgama resultante de feminista + nazi tiene, en efecto, un significado no composicional, puesto que la interpretación está sujeta al contexto en el que se pueda encontrar inmersa.

Discusión

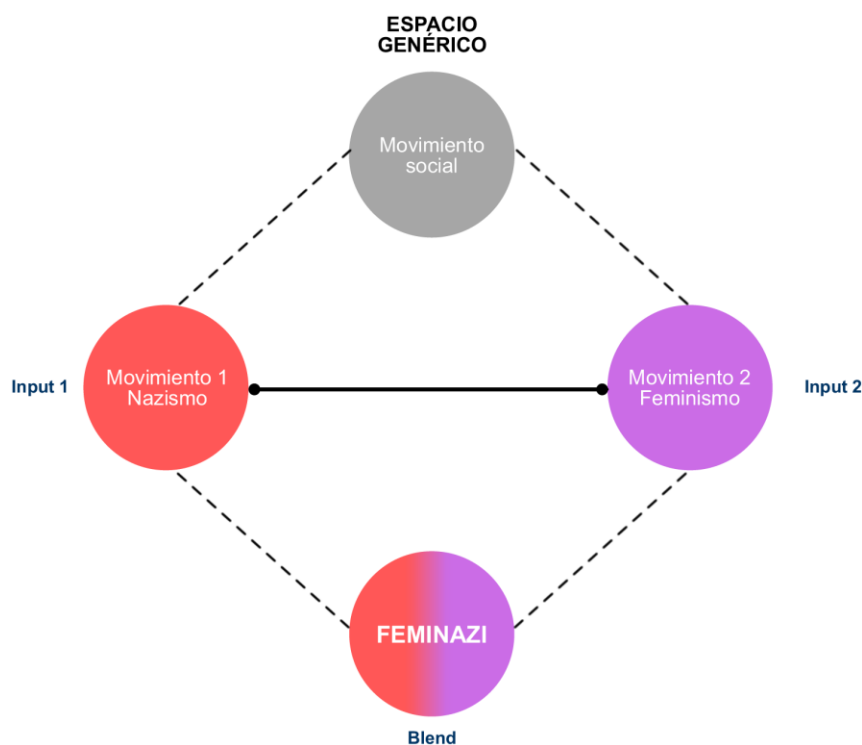
En cuanto al término feminazi como resultado de la amalgama: ‘feminista + nazi’, y de acuerdo con la literatura consultada, es acertado realizar un acercamiento al término a partir de clasificarlo como una amalgama o fusión (blend). De acuerdo con Casas y Ochoa (2020) “hay términos que suscitan emociones muy fuertes y este contenido emocional puede acarrear efectos potentes en el procesamiento de las construcciones verbales y en las actitudes hacia los sujetos de la sociedad” (párr. 15). El que algunas palabras tengan una carga emocional significativa ayuda a entender que un individuo o colectivo mezcle términos que parecen incompatibles, absurdos incluso. Esto con el fin de expresar un descontento hacia algo concreto, en este caso, al movimiento feminista, o a las mujeres feministas específicamente. Los mismos autores consideran que “a partir de las correspondencias parciales hay una proyección selectiva para arribar al espacio de fusión. En el espacio de fusión surge el nuevo espacio mental cuyo vehículo es ‘feminazi’...una feminista que aboga

por el derecho al aborto” (párr. 27). Es justo en este nuevo espacio mental, donde se hace la relación entre el movimiento feminista y el nazismo. Resultando así, en que el ser una feminazi implica “que no sólo son fanáticas (en el sentido hiperbólico de la palabra), sino que están motivadas por una «agenda» política y, en última instancia, como los nazis de los años 30 y 40, son antidemocráticas y tiránicas” (Horan, 2019, p. 12).

Si bien el origen del término se da a partir de una comparación entre las mujeres feministas que están a favor del aborto con el holocausto realizado por el régimen alemán de los nazis, por absurdo e incongruente que sea, su significado conceptual ha cambiado y ha logrado permanecer y adaptarse a contextos distintos. Horan (2019) considera que se ha convertido en un insulto recurrente y “conocido en los medios de comunicación de masas y en las redes sociales, y es una etiqueta controvertida, que a menudo es objeto de debates metalingüísticos sobre su sentido, su referencia y lo apropiado u ofensivo de su uso” (p. 11). El término feminazi como se usa en la actualidad no siempre está vinculado con el nazismo y el holocausto. En muchos casos, en el nuevo espacio mental, se pretende descalificar a las mujeres que se autoproclaman feministas, sin hacer hincapié en la relación entre el aborto y el holocausto.

La figura que se muestra a continuación (**Figura 1**) sirve para ilustrar de forma esquemática la manera en que se da la fusión o blend. La siguiente representación fue adaptada a partir del modelo de integración conceptual de Fauconnier y Turner (1998), con el fin de esbozar cómo funciona la integración de los espacios mentales en tal caso.

Figura 1: Modelo de integración conceptual de la palabra *feminazi*



Fuente: Adaptado de Casas y Ochoa (2020).

Efectivamente, está claro que se puede realizar un acercamiento al significante *feminazi* a partir de la Lingüística Cognitiva, de manera específica, desde el modelo de integración conceptual de la Teoría de los espacios mentales de Fauconnier y Turner (1998).

Ahora bien, así como el movimiento feminista se ha vuelto más popular con el paso de tiempo, de igual forma, ha recibido innumerables críticas y opositores. Si bien el término se ha alejado de alguna manera de la conceptualización inicial de las feministas como militantes de un movimiento genocida y tiránico, en la actualidad les “atribuyen características adicionales y específicas, las feminazis no tienen sentido del humor, son extremistas, de izquierdas, físicamente poco atractivas, actúan colectivamente y se mueven por ideología” (Horan, 2019, p. 12). Aunque las nociones que se usan para relacionar ambos conceptos han cambiado, se sigue manteniendo vigente el término.

Referente al uso de *feminazi* en el nuevo espacio mental y sus características propias, en algunos casos, no existe una relación justificable entre el nazismo y el feminismo. Tal como lo señala Samamé (2019), “la comparación del feminismo con el nazismo es sin duda malintencionada, ya que su único propósito parece apuntar a la mera descalificación sin ofrecerse ninguna razón ulterior” (p. 323). Al parecer, existen acepciones del término en las que la relación entre los dos *input* no tiene una justificación pertinente, y el uso que se hace de *feminazi* es con el fin de descalificar la validez del movimiento feminista. Sin embargo, desde la perspectiva de la Teoría de los espacios mentales, cognitivamente, hay una vinculación incluso cuando el usuario no es consciente de que exista tal.

Para autoras como Villar-Aguilés y Gracia (2020), sí existe en los usuarios una relación tangible entre el nazismo y el feminismo, en la que ambos movimientos comparten el incentivo y manipulación del odio, la supremacía de las mujeres ante los hombres, un pensamiento que no admite críticas, la manipulación de las masas, entre otros. Por lo tanto, desde esta perspectiva, en el nuevo espacio mental creado sigue existiendo un vínculo entre el nazismo y el feminismo.

Desde la perspectiva de López et al. (2020), las autoras señalan que el término *feminazi* es clasificado como un *slur*. Enfatizan en que este tipo de términos son “palabras ofensivas dirigidas a comunidades concretas, en temas raciales, de sexualidad, ideología, respectivamente” (p. 109). Es decir, están dirigidas a grupos en concreto, que deben cumplir con ciertas características, usualmente estereotipos dañinos. De ahí que *feminazi* sea empleado para referirse a mujeres feministas con el fin de descalificar a las mismas.

También, posturas como la de Berlutti (2019) ayudan a entender cómo funciona *feminazi* en la actualidad. Resalta que se le llama *feminazi* “a cualquiera que rebase ese límite invisible de lo que puede ser el discurso político de una mujer” (párr. 6). Ataño al término *feminazi* acepciones de burla, menciona que “se trata de una forma de avergonzar y minimizar a la mujer, de condenar sus aspiraciones políticas a epítetos que señalan hasta dónde puede llegar con su lucha” (párr. 7). Como se puede observar, se ha quedado atrás la

relación entre las feministas a favor del aborto y el holocausto. Con el paso del tiempo, han emergido nuevas significaciones que se encuentran relacionadas con la idea de *feminazi*.

En el nuevo espacio mental, la palabra *feminazi* adquiere otros valores semánticos que antes no eran considerados. La concepción actual de *feminazi* dista de la noción inicial. El uso contemporáneo del término tiene otras implicaciones semánticas, que están relacionadas con múltiples aristas que rodean al movimiento feminista. En la actualidad, el uso de *feminazi* no se refiere únicamente a la analogía entre las feministas a favor del aborto y el holocausto. Ahora, se añaden nuevas ideas que si bien están basadas en estereotipos dañinos, también tienen un carácter descalificativo y político (Horan, 2019; Samamé, 2019; Berlutti, 2019; Villar-Aguilés y Gracia, 2020).

Conclusiones

De manera general, se puede compendiar que el término *feminazi* puede ser explicado como el resultado de una amalgama o fusión (blend). Además, “la fusión conceptual juega un rol esencial en la construcción de los significados de la vida cotidiana” (Casas y Ochoa, 2020, párr. 20). El uso del pugnaz concepto se mantiene vigente y se puede explicar a partir de los presupuestos de la Lingüística Cognitiva, esto no niega el que tal significante sea sumamente peyorativo y absurdo; sin embargo, sirve para señalar lo falaz y poco sustancial que puede llegar a ser el discurso de odio.

Retomando la idea de Casas y Ochoa (2020) sobre la relación de los conceptos con la construcción de significados en la vida cotidiana, es innegable la relación del lenguaje con la cultura. Por lo tanto, es plausible hacer un análisis de carácter lingüístico sobre un término que, además, tiene implicaciones socioculturales. Es importante resaltar que el usar ciertos términos tiene consecuencias en la vida cotidiana. Debería existir responsabilidad social respecto a las palabras que se usan y cómo son empleadas por los hablantes.

Finalmente, en vista de la literatura consultada, parece oportuno realizar un acercamiento al término fusión *feminazi* desde la Lingüística Cognitiva, aunque, no se descarta que la conceptualización del término se adapta a las diferentes situaciones y el uso

puede variar, de manera consciente o no, dependiendo del usuario. Sería conveniente desarrollar futuras investigaciones en las que se analicen con mayor detenimiento las nuevas nociones asociadas a ambos términos, esto con el fin de esclarecer en qué medida ha cambiado la conceptualización de las ideas que fusionan las palabras feminista y nazi, así como la pertinencia al contexto social de la actualidad.

References

- Aragón, A. (2017). 'Feminazis': el origen de la palabra con la que se ataca a las feministas. Ser. https://cadenaser.com/ser/2017/08/08/sociedad/1502213464_385523.html
- Barrett, G. (2006). The Oxford Dictionary of American Political Slang. Oxford University Press. https://archive.org/details/oxforddictionary0000unse_d4d1/page/105/mode/1up?view=theater
- Berlutti, A. (2019). La histérica, la loca y la feminazi: las nuevas etiquetas para la mujer intelectualmente inquieta. Feminismo INC. <https://feminismoinc.org/2019/10/la-histerica-la-loca-y-la-feminazi-las-nuevas-etiquetas-para-la-mujer-intelectualmente-inquieta.html>
- Bustos, J. (2016). Redefiniendo lo humano. El caso del nazismo. Revista de la Asociación de Alumnos de Posgrado de Filosofía, 6, pp. 87-97.
- Casas, R. y Ochoa, J. (2020). Paramorfología y lexicogénesis: ¿un portmanteau imposible? Letras, 91(134). <http://dx.doi.org/10.30920/letras.91.134.7>
- Cobo, R. (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. Revista Universitaria de Cultura, 22, pp. 134-139. <https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/17716/134%20Cobo.pdf>
- Horan, G. (2019). Feminazi, breastfeeding nazi, grammar nazi. A critical analysis of nazi insults in contemporary media discourses. MediAzioni, 24. <http://mediazioni.sitlec.unibo.it>, ISSN 1974-4382
- López, A., Hernández, I. y Trujillo, G. V. (2020). Un acercamiento gramatical y semántico a las groserías del español mexicano. En Estudios del léxico (1ed) (pp. 103-116).
- Merriam-Webster Dictionary. (s.f.). <https://www.merriam-webster.com/dictionary/feminazi>

- Pascual, E. (2012). Los espacios mentales y la integración conceptual. En n I. Ibarretxe-Antuñano & J. Valenzuela (eds.). *Lingüística Cognitiva*.
- Portillo, J. (2017). Topoi y espacios mentales. *Revista de estudios filológicos*, 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5805500>
- RAE. [@RAEinforma]. (2018, 21 de agosto). #RAEconsultas La voz “feminazi” (acrónimo de “feminista” + “nazi” se utiliza con intención despectiva con el sentido de 'feminista radicalizada'. [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/RAEinforma/status/1031831523790651392>
- Real Academia Española: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. (s.f.). Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). <http://www.rae.es> [28/11/23].
- Rey, P. y Martelotte, L. (2015). Los machos me dicen feminazi. *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/los-machos-me-dicen-feminazi/>
- Reyes-Careaga T., Medina, A., Sierra, G. (2011). Un corpus para la investigación en la extracción de términos y contextos definitorios: hacia un diccionario de las sexualidades en México. *Debate Terminológico* (7)24-35.
- Samamé, L. (2019). Falacias anti-feministas. *Feminismo/s*, 34, pp. 317-338. DOI: 10.14198/fem.2019.34.14.
- Scanlon, G. (2007). Orígenes y evolución del movimiento feminista contemporáneo. En Folguera, C. P. (2007). *El feminismo en España: Dos siglos de historia* (2a ed) (pp. 222-247). Fundación P. Iglesias.
- Villar-Aguilés, A. y Gracia, J. P. (2020). Antifeminismo y troleo de género en Twitter. Estudio de la subcultura trol a través de #StopFeminazis. *Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 18(1) 33-44.
- Zacarías, R. (s.f.). Corpus neológico Morfolex. morfolex.com

Adolfo Bellocq y la marginalidad bonaerense: una interpretación visual de *El matadero*, de Esteban Echeverría.

Adolfo Bellocq and the marginality of Buenos
Aires: a visual interpretation of Esteban
Echeverría's *El matadero*.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.22.25a

Daniel Avechuco Cabrera

Universidad de Sonora

(MÉXICO)

CE: daniel.avechuco@unison.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0969-9340>

Recepción: 09/09/2024 Revisión: 31/10/2024 Aprobación: 22/11/2024

Resumen.

El presente artículo explora *El matadero* ilustrado por Adolfo Bellocq (1899-1972), el pintor argentino miembro de los llamados Artistas del Pueblo, un grupo de pintores, grabadores e ilustradores argentinos que alcanzaron la plenitud durante la década de los veinte y que se caracterizaron, entre otras cosas, por una concepción social del arte. Se partió del objetivo de analizar, a través de las nociones del ilustrador como crítico y de la tradición de representaciones visuales, cómo Bellocq dialoga con la fuente literaria para proponer una interpretación visual de la marginalidad a partir de la figuración de los miembros de comunidades afrodescendientes. Se concluye que de este diálogo deriva una interpretación visual que subvierte, sutilmente, el valor que el texto le da a negros y mulatos, a los que trata como una de las manifestaciones de la barbarie.

Palabras clave: Marginalidad. Cultura afrodescendiente. Ilustración.

Abstract.

This paper explores *El matadero* illustrated by Adolfo Bellocq (1899-1972), the Argentine painter and member of the so-called Artistas del Pueblo, a group of Argentine painters, engravers and illustrators who reached their peak during the 1920s and who were characterized, among other things, by a social conception of

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Avechuco, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Avechuco, D. (2025). Adolfo Bellocq y la marginalidad bonaerense: una interpretación visual de *El matadero*, de Esteban Echeverría. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 548-572.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.22.25a



art. The aim was to analyze, through the notions of the illustrator as critic and the tradition of visual representations, how Belloc dialogues with the literary source to propose a visual interpretation of marginality based on the figuration of members of Afro-descendant communities. It is concluded that from this dialogue derives a visual interpretation that subtly subverts the value that the text gives to blacks and mulattoes, whom it treats as one of the manifestations of barbarism.

Keywords: Marginality. Afrodescendant culture. Illustration.

La proyección visual de *El matadero*.

A mitad de *El matadero* (c. 1838-1840), luego de ofrecer un vívido, sucio y malsonante cuadro de la faena de los matarifes y las negras y mulatas achuradoras, el narrador finge claudicar en su afán descriptivo y dice: “En fin, la escena que se representaba en el matadero era para vista, no para escrita” (Echeverría, 1967, p. 14). Aunque es una afirmación meramente retórica, estas palabras ponen al descubierto las deudas de Esteban Echeverría, quien para figurar literariamente el arrabal bonaerense debió de tener en mente los referentes visuales de los mataderos:

Cabe suponer que esta certidumbre del autor de *La cautiva* no es producto de una reflexión teórica acerca de los diferentes sistemas de representación de la realidad, sino del conocimiento sobre la incipiente pero ya sólida cultura visual de la región sobre los mataderos de Buenos Aires. (Avechuco, 2000, p. 3).

Dada la expresividad plástica de *El matadero*¹, se entiende por qué esta obra es, junto con el *Martín Fierro*, la obra más ilustrada de la literatura latinoamericana. Desde que en 1944

¹ Estas cualidades han salpicado el discurso de la crítica, que ha recurrido —de manera excesiva, en la opinión de Ghiano— a las referencias pictóricas para explicar las peculiaridades compositivas de la obra. Este “vicio” se halla sembrado en el que fuera el primer comentario crítico sobre *El matadero*, el de José María Gutiérrez (1858), vertido en el cuarto volumen de las obras completas de Echeverría. En el texto previo a la obra, llamado “Advertencia”, dice Gutiérrez del “apresurado” estilo de su amigo: “nos parece verle en una situación semejante a la de un pintor que abre su álbum para consignar en él, con rasgos rápidos y generales, las escenas que le presenta una calle pública, para componer más tarde un cuadro de costumbres en el reposo de su taller” (p. 192). Un par de décadas después, en su *Ensayo sobre Esteban Echeverría*, Martín García Merou (1984) definiría *El matadero* como “una tela pintada a la manera de Goya” (p. 162). Durante la primera mitad del siglo XX, Carlos María Onetti (1941) compararía la pluma de Echeverría con un buril y su obra, con un aguafuerte (p.

Waldimiro Melgarejo Muñoz le dedicara treintaicinco aguafuertes, *El matadero* habría de tener dieciséis versiones ilustradas más: la de Eleodoro Marengo (1946), Miguel Ángel Elgarte, Fernando López Anaya y Francisco de Santo (1957), Juan Carlos Huergo (1961), Adolfo Bellocq (1963), Carlos Alonso (1963), Luis Seoane (1974), Miguel Ángel Biazzi (1984) Mariano Lucano (2008), Pablo Pino (2009), Rodrigo Folgueiras (2010), Marcia Schwartz (2011), Melina Belloni (2012), Óscar Capristo (2013), Salvador Retana (2015), Pablo 'Pol' Maiztegui (2019) y Silvina Pachelo (2020).

Una significativa particularidad de las obras ilustradas es su carácter bivocal: la inserción de imágenes en una obra literaria supone, necesariamente, la inserción de una segunda voz, con todo lo que ello implica. En tanto materialización de una voz, las ilustraciones, lejos de ser un simple elemento ornamental, producen sentido en diálogo con la palabra y, como interpretaciones visuales del texto literario, ofrecen pistas de lectura en tanto que la imagen tiene un impacto inmediato en el lector (Janzen, 1995, p. 13). Evidentemente, la relación imagen-palabra es altamente variable², pues está condicionada no solo por la visión y la sensibilidad del ilustrador como artista y los elementos expresivos asociados a la técnica elegida, sino también por el horizonte sociocultural del momento de la enunciación plástica y por la tradición iconográfica en que las ilustraciones se insertan.

Por otro lado, es importante señalar que la enunciación y la recepción de imágenes se relaciona con lo que Alberto Carrere y José Saborit (2000) entienden como conjuntos consolidados culturalmente (p. 119) y Diego Lizarazo Arias (2004), por su lado, llama enciclopedias icónicas, constituidas por tres elementos: un archivo del tipo de imágenes; unas pautas sintácticas sobre las formas básicas de articulación entre sus figuras icónicas, y un conjunto de rasgos propios del imaginario. (61) Como se advierte, las enciclopedias icónicas son repositorios mentales de modelos de representación que de alguna manera

25). Entre la forzada analogía y la búsqueda de auténticas referencias que expliquen el singularísimo estilo de Echeverría, la crítica, como puede constatar, no ha podido sustraerse a la fuerza plástica de *El matadero*.

² En la introducción a *The Artist as Critic. Bitextuality in Fin-de-Siècle Illustrated Books*, Lorraine Janzen (1995) ofrece una interesante tipología de las relaciones imagen-palabra. Si bien su corpus está exclusivamente constituido por libros ilustrados franceses de finales del siglo XIX, considero que muchas de sus aportaciones teóricas, con sus debidas matizaciones, son extrapolables al ámbito hispanoamericano.

afectan los procesos creativos en la medida en que a la génesis individual le preceden pautas más o menos conscientes. Desde otra perspectiva, es lo que sugiere W. J. T. Mitchell cuando habla de tradiciones de representación, concepto que hace referencia “al desarrollo histórico de un sistema de expresión en lo concerniente tanto a la enunciación y difusión –poéticas, estilos, intenciones autorales, canales de comunicación, condicionamientos de género y clase, coyunturas políticas, etcétera– como a la recepción –procesos interpretativos, pactos y espacios de ‘lectura’, etcétera–” (Avechucu, 2021, p. 135).

Los apuntes anteriores son importantísimos a la hora de explorar las ediciones ilustradas de *El matadero*. Por un lado, en la mayoría de las ediciones resulta patente el afán de actualización de la obra de Esteban Echeverría a partir de la individualidad del artista plástico –estilo, filiación política, trayectoria–, pero también a partir de los consensos culturales y sociopolíticos sobre el gaucho, Juan Manuel de Rosas o el partido federal. Por otra parte, los ilustradores, aun los más experimentales, reconocen la rica y heterogénea tradición iconográfica con temática gaucha y se apoyan en ella para afianzar su propuesta.

Con el propósito de corroborar estos apuntes en el plano de lo concreto, en el presente trabajo abordo *El matadero* ilustrado por Adolfo Bellocq (1899-1972), el pintor argentino miembro de los llamados Artistas del Pueblo, un grupo de pintores, grabadores e ilustradores argentinos que alcanzaron la plenitud durante la década de los veinte y que se caracterizaron, entre otras cosas, por una concepción social del arte.

La plebe federal: más laburante que mazorquera

Como otras agrupaciones de la primera mitad del siglo XX hispanoamericano, los Artistas del Pueblo –además de Bellocq, José Arato, Guillermo Hebequer, Agustín Riganelli y Abraham Vigo– apostaban por un arte comprometido y abiertamente militante (Dolinko, 2003, p. 18), entendido “como un instrumento para lograr romper las cadenas de la opresión capitalista” (Liffourrena, 2018, p. 68), y, por consecuencia, atraído por las clases populares. En particular, los Artistas del Pueblo centraron su mirada en el residente de los arrabales de Buenos Aires, hostigado por los incontenibles, ruidosos y destructivos procesos de modernización, y a la

vez resiliente y silenciosamente subversivo, portador, en definitiva, de unos valores específicos (Sarlo, 1996, p. 180). Me permito citar en extenso a Marina Féliz (2017), quien elabora cuadro muy completo de las inclinaciones populares de este grupo artístico:

[Sus] protagonistas fueron los oprimidos del sistema: los trabajadores, pero también las mujeres, los niños, los ancianos, los desocupados, fueran criollos o migrantes. Se los representaba “humanizados”, sufrientes, explotados, en su fealdad y tristeza, pero también luchando por su liberación. Retrataron al pueblo “civilizado”, en oposición a la imagen grotesca, criminalizada y/o anónima con que los caracterizaba la mirada hegemónica en su masiva oferta cultural. La ciudad moderna, que actuaba como telón de fondo de estos personajes, encarnaba, a manera de antagonista “malvada”, el poder sin rostro de la burguesía opresora cuyo cuerpo (hecho de puentes, edificios, trenes, calles, etcétera) parecía una máquina infernal al servicio del capitalismo imperialista. Esta contra-postal “bárbara” de la ciudad moderna expresó una clara denuncia al sistema económico social imperante. Contrastaba con la mirada oficial “civilizatoria” y triunfante del paisaje urbano moderno, que negaba de manera sistemática su costado “atrasado” (p. 206).

En su afán crítico, pues, los Artistas del Pueblo subvirtieron algunos de los valores asociados tradicionalmente al binomio centro-periferia, uno de los pilares de la ya para entonces insostenible dicotomía civilización-barbarie, si bien tendieron a preservar las formas: el arrabal continuaba siendo un lugar sucio y caótico y sus habitantes, desaliñados, raquíticos, a veces feos, pero todo esto no como resultado de esa especie de determinismo espacial que late a lo largo de todo el *Facundo*, sino porque no pueden ser otras las secuelas de la modernidad voraz. Se trata sin duda de una mirada paternalista, como no podría ser de otro modo en ese periodo, pero no necesariamente idealista ni “melancólica de lo irrecuperable” (Sarlo, 1996, p. 186). Esta propuesta estética sobre los márgenes de Buenos Aires, los Artistas del Pueblo la expresaron sobre todo mediante el grabado porque así reivindicaban el arte como oficio manual (Dolinko, 2003, p. 23) y por algunas de las ventajas materiales vinculadas

a la técnica: “su sencillez de realización, el reducido costo del material, la posibilidad de efectuar ediciones amplias impresas velozmente y de fácil transporte por el soporte de papel” (Dolinko, 2015, p. 22).

Adolfo Bellocq es, junto con Guillermo Hebequer, el representante más paradigmático de los Artistas del Pueblo en tanto que la trayectoria y las particularidades de su producción embona, punto por punto, en el sintético retrato elaborado en los párrafos anteriores. A pesar de que su nombre ya es conocido en la década de 1910-1920, Bellocq asesta el primer gran golpe sobre la mesa en 1922, cuando ilustra *Nacho Regules e Historia del arrabal*, de Manuel Gálvez, trabajó con el que intentó “retratar la lesividad de los bajos fondos porteños” (Liffourrena, 2018, p. 72). Antes ya había ilustrado *La casa por dentro* (1921), de Juan Palazzo, y después de las obras de Gálvez vendrían *Sueños de una noche de castillo* (1925), de Ángel de Estrada, *Airampo* (1925), de Juan Carlos Dávalos, y, desde luego, el *Martín Fierro*³ (1930). Al cierre de la década, pues, Adolfo Bellocq cuenta con una consistente trayectoria como ilustrador, lo que curiosamente le acarreó una serie de críticas adversas desde el sector más elitista de los círculos culturales bonaerenses⁴.

Poco sabemos sobre qué alentó a Adolfo Bellocq a trabajar con *El matadero*, y tampoco hay detalles acerca del desarrollo del proyecto. De las pocas certezas que tenemos es que en 1933 empieza a crear las xilografías y que no es sino hasta 1946 cuando expone en la Sociedad Amigos del Arte de Mendoza veintitrés ilustraciones sobre la obra de Echeverría (Pacheco, 1986, p- 87). Casi dos décadas después, en 1963, diecinueve de esas

³ Para una lectura de la propuesta plástica de Adolfo Bellocq sobre el *Martín Fierro*, véase Albín, 2017.

⁴ Desde las páginas de *La Campana de Palo*, por ejemplo, el conocido crítico Alfredo Chiabra (1927) fustigó así a Bellocq: “En general, evidencia un desconocimiento casi absoluto de lo que es dibujo ahondado sobre la forma viva. Se malcontenta todavía con una grafía convencional y empobrecida del ilustrador. Debe afirmarse que usted, Bellocq, es un plástico, un pintor ante todo. Hay que proponerse pensar así si se desea rebasar, saltar por encima de los bordes estrechos de la ilustración. Y del oficio del ilustrador le quedó la inspiración literaria y anecdótica” (p. 7). Detrás de esta clase de apuntes, que en la superficie no dejan de ser la valoración de la obra de un artista concreto, se escondía una percepción elitista de la plástica, que solo a regañadientes accedía a legitimar la disciplina gráfica como arte plástico: “Esta clasificación y diferenciación [pintura versus gráfica] da cuenta de la perspectiva que ha situado al conjunto de obras que pretendo analizar en los bordes o como un anexo menor y escindido de una producción pictórica ‘central’, situación que también puede ser constatada tomando como indicio la ausencia de trabajos historiográficos exhaustivos sobre esta disciplina” (Dolinko, 2003, p. 16).

veintitrés ilustraciones serían seleccionadas para formar parte de la edición de *El matadero* que publica Cina-Cina, casa editorial de Buenos Aires. Ahora bien, independientemente del año de publicación, los grabados se corresponden, ideológica y estéticamente, con la etapa anterior de la gráfica argentina.

Salvo una ilustración de evidente carga metafórica, que materializa una hipérbole irónica del narrador relativa a las hambrientas ratas del matadero, la propuesta de Adolfo Bellocq —a diferencia de la de otros ilustradores, como Carlos Alonso y Miguel Ángel Biazzi— sigue muy de cerca la anécdota de la obra, de tal modo que si prescindieramos del texto, las láminas básicamente contarían la historia completa, sin apenas vacíos, casi como si se tratara de una adaptación al formato cómic. Y es que las imágenes de Bellocq ilustran todos y cada uno de los momentos clave de *El matadero*, aquellos a los cuales la crítica vuelve una y otra vez: el cuadro de presentación del matadero de la Convalecencia, el niño decapitado por el lazo suelto, la captura del supuesto novillo por el Matasiete, el incidente del gringo, la aparición del unitario y su subsecuente captura, la intervención del Juez de casilla y la inmolación final del “cajetilla”. Al menos en apariencia, pues, la relación imagen-palabra en *El matadero* ilustrado por Bellocq se corresponde con lo que Lorraine Janzen (1995) llama *quotation*, que describe de la siguiente manera:

The artist produces a picture which is a visual doublé for the word in much the same way that literary critics copy a section of the work under investigation into their own texts, marking its status as a representation of another's words by the visual frame of quotation marks. (p. 15).

[El artista produce una imagen que es un doble visual de la palabra, del mismo modo que los críticos literarios copian una parte de la obra investigada en sus propios textos, marcando su condición de representación de las palabras de otro mediante el marco visual de la comilla.]

Se trata de una relación que, desde una perspectiva teórica que no tiene como objeto de estudio las ediciones ilustradas, Diego Lizarazo (2004) denomina *fáctica* (p. 96), consistente en el carácter estrictamente denotativo de algunas imágenes.

Una vez superada la dimensión anecdótica de la obra, sin embargo, comenzamos a reconocer una serie de disentimientos entre las imágenes y el texto, debidos no a la supuesta irreductibilidad de ambos sistemas de representación⁵, sino a los tan disímiles momentos en que ilustraciones y palabra literaria fueron enunciadas. Una de las principales diferencias reside sin duda en la concepción de la marginalidad. La dicotomía civilización-barbarie se instituye con la publicación de *Facundo*, en 1845, pero las ideas y los juicios en que se fundamenta son anteriores, de tal manera que ya las podemos encontrar en *El matadero*. Amoldada al formato pequeño del cuadro de costumbres, en el texto de Esteban Echeverría la dicotomía civilización-barbarie queda expresada en la yuxtaposición centro de Buenos Aires-matadero de la Convalecencia, espacio este último de la violencia rural o, a lo sumo, suburbana (Kohan, 2006, p. 45), en definitiva espacio de la barbarie federal, de los gauchos mazorqueros.

Para orquestar la metáfora del matadero como lugar de la barbarie federal⁶, Echeverría recurre a la descripción de una estampa por entonces ya familiar, gracias sobre todo a las acuarelas de Emeric Essex Vidal, César Hipólito Bacle y Charles Henri Pellegrini⁷, y la barniza con una capa punzó que traduce sus convicciones políticas: el narrador se solaza en la exposición del lodo, la sangre y las vísceras bovinas, exagera la fisonomía de achuradoras y matarifes, y se escandaliza, hasta quedarse sin palabras, con la algarabía

⁵ Desde un punto de vista antropológico, el español Manuel González de Ávila (2010) ha dedicado gran parte de sus esfuerzos a cuestionar la supuesta irreductibilidad de las disciplinas artísticas. Sostiene: “La hipótesis de que todas las artes comparten unos mismos contenidos, enraizados en un fondo común mitosimbólico, en un imaginario descrito por las ciencias sociales, se antoja más verosímil que la contraria, la de la unicidad absoluta del ‘mundo interior’ de cada arte, y viene en cierta manera avalada por numerosas obras sobresalientes de distintas disciplinas humanísticas” (p. 181).

⁶ A principios de 1839, *El Grito Argentino*, uno de los periódicos antirrosistas publicados en Uruguay y dirigidos por miembros de o gente vinculada a la generación del 37, se articula la dicotomía civilización-barbarie apelando al binomio ciudad-matadero para enderezar una crítica contra las políticas “bárbaras” de Juan Manuel de Rosas. Si bien no es del todo original, pues, Esteban Echeverría tuvo el mérito de elevar la metáfora política del matadero a alturas literarias y, con ello, trascender su contexto inmediato.

⁷ O bien gracias a la mera experiencia personal, como aventura Adolfo Prieto (2003): “Es cierto que Echeverría no necesitaba entrar de la mano de algunos viajeros para reconocer la existencia del llamado ‘matadero del Sud’, de la ciudad de Buenos Aires, como que vivió, por un tiempo, en sus vecindades” (p. 144). Dado que carecemos de apuntes biográficos rigurosos acerca de la adolescencia de Esteban Echeverría, me temo que esta clase de comentarios sobre su relación con el matadero del Sur no deja de ser una fantasía de vuelos románticos.

malsonante de la gauchada, hasta convertir el matadero en un “espectáculo que [...] era animado y pintoresco aunque reunía todo lo horriblemente feo, inmundo y deforme de una pequeña clase proletaria peculiar del Río de la Plata”⁸ (Echeverría, 1967, p. 13).

Pues bien, dada la postura de los Artistas del Pueblo con respecto a las clases populares, no sorprende que Bellocq rehuya de la animalización y la estética grotesca a la hora de capturar plásticamente el entorno del matadero de la Convalecencia. Si con su obra el pintor argentino buscaba, en sus propias palabras, representar “el alma del pueblo” y “la angustia del arrabal” (cit. en Fara, 2012, p. 92), es comprensible que, por ejemplo, se abstenga de deformar a las negras y mulatas achuradoras, como el narrador hace hasta compararlas con caranchos o metamorfosearlas en harpías que se mezclan con los perros entre la porquería de los corrales, y en su lugar opte por una mirada entre compasiva y dignificante, propia de lo que Miguel Ángel Muñoz (2008) llama *humanitarismo miserabilista* (p. 7). Esto lo podemos advertir en la cuarta ilustración (Ver: **Figura 1**), donde las negras no constituyen una especie animal despreciado por los matarifes o que se disputa con los mastines las vísceras bovinas; con unos y otros, por el contrario, conforman un retablo de circunspectos marginados. Este es un detalle importante porque el texto de *El matadero*, de acuerdo con los valores europeizantes del periodo, aísla al grupo de negras y mulatas, como si pertenecieran a una suerte de subgrupo, ontológicamente un escalón debajo de los gauchos. Debemos recordar, por otro lado, el vínculo que había entre estas comunidades y Juan Manuel de Rosas; se especula, de hecho, que hubo presencia negra y mulata en la

⁸ “¿Es posible leer en la rudeza descripta más arriba como una “marca” de identidad para los plebeyos? En la forma de llevar a cabo las tareas se destacan atributos tradicionalmente considerados viriles: la fuerza, la valentía, la destreza ecuestre y en el manejo del lazo y hasta la insensibilidad ante el dolor. Seguramente todos ellos constituían un orgullo para los peones y carniceros de los corrales [...] Un estudio más detallado de las expresiones de los peones, carniceros, matarifes y abastecedores de Buenos Aires tendería a desarrollar la idea de que la burla, la destreza física, la violencia, la ostentación de la muerte, podían ser interpretadas como marcas de la identidad de los hombres de los mataderos, y que se oponían a los cambios en la sensibilidad de las élites y de su intención de imponerlos a los subalternos” (Sastre, 2009, pp. 48, 83).

Mazorca (Reid, 1989, p. 118), por lo que la reticencia de los de la generación del 37 no era mero prejuicio racial⁹.

Figura 1. Cuarta ilustración de *El matadero*, de Esteban Echeverría



Fuente: Xilografía de Adolfo Bellocq.

En la sexta lámina se retoma la figura de las negras y las mulatas, y en ella se introduce un detalle sugerente, que pone más distancia aún entre palabra e imagen: Berenice Conti señala que lámina representa a mujeres lavanderas, las cuales no son mencionadas en el texto (97). Aunque los trazos gruesos de la xilografía no permiten decir con certeza si lo que las negras y las mulatas sostienen entre las manos son vísceras o ropa, o si lo que se halla en la esquina inferior derecha se trata de un charco producto de la lluvia diluvial o la orilla de la playa o de un río (Ver: **Figura 2**), la imagen efectivamente remite a la muy familiar escena de las negras lavanderas, recurrente en la iconografía argentina del siglo XIX. Salvo en la pintura de tipos, donde se las nombra (como hacen, por ejemplo, César Hipólito Bacle y Carlos Morel), las lavanderas suelen ser parte de panoramas amplios, como en las acuarelas *El fuerte*, de

⁹ Dice el narrador de *Amalia* (1841): “los negros, pero con especialidad las mujeres de ese color fueron los principales órganos de delación que tuvo Rosas” (Marmol, 2007, p. 32). Más adelante se habla de negras y mulatas que

[...] cómodamente sentadas, y manchando con sus pies enlodados la estera de esparto blanco con pintas negras que cubría el piso, conversaban familiarmente con un soldado de chiripá punzó, y de una fisonomía en que no podía distinguirse dónde acababa la bestia y comenzaba el hombre. (Marmol, 2007, p. 144).

Emeric Essex Vidal (Ver: **Figura 3**), *Vista de Buenos Aires*, de Charles Henri Pellegrini (Ver: **Figura 4**), y la litografía *Buenos Aires*, de Alberico Isola (Ver: **Figura 5**).

Figura 2. Detalle de la sexta ilustración de *El matadero*, de Esteban Echeverría.



Fuente: Xilografía de Adolfo Bellocq.

Figura 3. “El fuerte de Buenos Aires” (c. 1820), de Emeric Essex Vidal. Acuarela.



Fuente: Odisea2008 de Cesar Ojeda Bajo licencia

[Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/).

<http://www.odisea2008.com/2012/10/buenos-aires-en-1820.html>

Figura 4. Detalle de “Vista de Buenos Aires” (1834), de Charles Henri Pellegrini. Acuarela



Fuente: Repositorio del Museo de Bellas Artes. Buenos Aires Argentina.

<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/3125/>

Figura 5. Buenos Aires (c. 1847), de Alberico Isola. Litografía.



Solo podemos hacer conjeturas acerca de los referentes que tuvo en mente Bellocq a la hora de afrontar las ilustraciones para *El matadero*, pero sin duda en ellas vibran —como diría

Diego Lizarazo (2004) a propósito de la historicidad de las imágenes y de la mirada (p. 83)– estampas como las de Vidal, Pellegrini e Isola. En estas obras, las negras y mulatas completan el paisaje no, evidentemente, como un elemento de barbarie, sino como un engranaje pintoresco más del funcionamiento del extrarradio de la ciudad, junto con los jinetes gauchos, los carreteros y los pescadores. Ahora bien, como ha notado Víctor Goldgel (2015) con respecto del costumbrismo visual cubano del siglo XIX, los panoramas que incluían entre sus elementos representantes de las clases subalternas no alcanzaban a articular un discurso de peso sobre las condiciones en que se encontraban. En el caso de las negras y las mulatas lavanderas, su situación era realmente precaria: se ha documentado que la alta tasa de mortalidad infantil entre los grupos afroargentinos se debía a que las lavanderas estaban obligadas a llevar consigo a sus hijos a la orilla del río, un lugar particularmente insalubre (Reid, 1989, p. 43); esto se agravaba cuando a las lavanderas les cerraban los portones de la ciudad y debían dormir en las afueras, en zonas plétóricas de ratas (María, 1957, p. 74).

Lorraine Janzen (1995) sostiene que el diálogo que establecen palabra e imagen en libros ilustrados se encuentra enmarcado por una tradición cultural que condiciona al autor del texto literario, en tanto emisor original de los contenidos, al ilustrador, en tanto intérprete de esos contenidos, y al propio lector (p. 4). La tradición cultural implica, entre otras cosas, un archivo de la memoria visual que se activa cuando hay un estímulo sensible (González, 2010, p. 223), en este caso la “imagen” sobre las negras que pinta con palabras Esteban Echeverría o las ilustraciones de Adolfo Bellocq, que no son sino interpretaciones plásticas del retrato verbal del autor de *Avellaneda*. En ese sentido, da lo mismo si Bellocq tenía en mente a Vidal, Pellegrini, Isola o a cualquier otro artista: una mirada mínimamente enterada de la tradición cultural rioplatense –culto o popular– superpondrá la imagen de negras y mulatas lavanderas sobre la opaca lámina de *El matadero*, como procede Berenice Conti. De esta superposición resulta una silenciosa pugna entre la mirada ultrapolítica de Echeverría, que no puede sino concebir a la minoría de negros y mulatos como parte de la muchedumbre bárbara y borreguil al servicio del Restaurador, y la mirada de Bellocq, que anecdóticamente “respeta” la obra pero a la vez, acaso apoyándose en la resonancia de la

tradición iconográfica argentina y confiando en el bagaje del lector, reivindica sutilmente a una clase subalterna.

El mencionado archivo de la memoria visual gana peso considerablemente cuando Bellocq se aboca a la representación de los matarifes, pues la tradición cultural sobre la figura del gaucho es mucho más rica y diversa que la de las lavanderas. En la época en que Esteban Echeverría escribe *El matadero*, las representaciones visuales y verbales sobre el gaucho que circulan por la región provienen de raíces hasta cierto punto opuestas: por un lado tenemos la vertiente popular o semipopular, en un primer momento concretada en las gacetas del Padre Castañeda y después en las de Luis Pérez y los antirrosistas exiliados en Montevideo, donde los “autorretratos” verbales del gaucho ocasionalmente conviven con grabados sencillos pero efectivos; por otro, está la vertiente culta, originada en *El lazarillo de ciegos caminantes* y desarrollada y consolidada por algunos naturalistas y pintores extranjeros, como los ya mencionados en este trabajo.

En la vertiente culta se suele subrayar, tanto verbal como visualmente, las habilidades físicas del gaucho, lo que lo hacía idóneo para cierta clase de trabajo. Esto explica que muchas de las más conocidas representaciones sobre el gaucho tengan que ver con faenas del exterior: lazar, marcar, arrear y destazar ganado, conducir carretas, pescar, bolear avestruces. Es esta vertiente la que sigue Echeverría a la hora de componer *El matadero*. En los corrales que él imagina, en efecto, convergen algunas de las labores históricamente asociadas al gaucho, si bien el narrador las presenta no como la ejecución de una tarea, sino como manifestaciones de la barbarie:

Siguió la matanza y en un cuarto de hora cuarenta y nueve novillos se hallaban tendidos en la playa del matadero, desollados unos, los otros por desollar [...] La figura más prominente de cada grupo era el carnicero con el cuchillo en mano, brazo y pecho desnudos, cabello largo y revuelto, camisa y chiripá y rostro embadurnado de sangre. (Echeverría, 1967, p. 16).

En *El matadero* los cuadros verbales de la faena gaucha no responden, pues, a un prurito costumbrista –por más que parcialmente se apoyen en su estética–, sino que tienen el

propósito de crear un ambiente procaz y sórdido antes de que aparezca el elegante y pulcro unitario. De esta manera, cada pequeña escena de regusto costumbrista que nutre la primera parte de la obra, donde se describen las actividades de los gauchos, deviene siempre en un espectáculo de barbarie, para que al lector no se le olvide que aquellos no son simples paisanos, sino integrantes de la Mazorca:

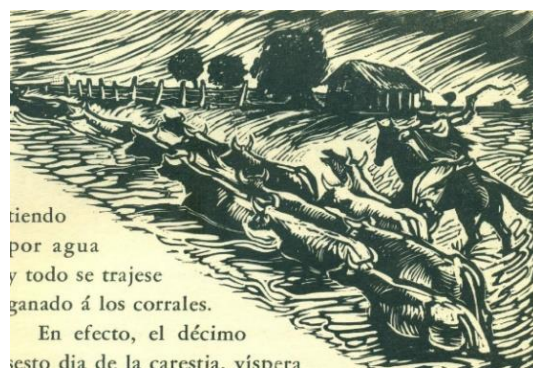
Cuarenta y tantas carretas toldadas con negruzco y pelado cuero se escalonaban irregularmente a lo largo de la playa y algunos jinetes con el poncho calado y el lazo prendido al tiento cruzaban por entre ellas al tranco o reclinados sobre el pescuezo de los caballos echaban ojo indolente sobre uno de aquellos animados grupos, al paso que más arriba, en el aire, un enjambre de gaviotas blanquiazules que habían vuelto de la emigración al olor de carne, revoloteaban cubriendo con su disonante graznido todos los ruidos y voces del matadero y proyectando una sombra clara sobre aquel campo de horrible carnicería (Echeverría, 1967, p. 17).

Como bien señala Juan Albín (2017), Adolfo Bellocq encuentra en la figura del gaucho, uno de los objetos más disputados y debatidos de la primera mitad del siglo XX argentino, algunos de los rasgos del sujeto marginal de los arrabales bonaerenses (p. 13). Y si para el pintor la miseria de los barrios populares de la periferia urbana no es producto de una voluntad de atraso a causa de la barbarie, sino de la implacable y excluyente modernidad (Féiz, 2017, p. 206), no es de extrañar que Bellocq le limpie la sangre al rostro de los gauchos y, con ello, haga prevalecer el sentido laboral de las faenas en los corrales. Así, varias de las imágenes que ilustran la primera parte de la obra conforman un repertorio de estampas de resonancia costumbrista sobre algunas de las principales actividades del gaucho (Ver: **Figuras 6, 7, 8 y 9**), repertorio que podrían alimentar un álbum dedicado a los oficios de los paisanos y que, por eso mismo, sin duda dialoga con la iconografía decimonónica: no es difícil imaginar a Bellocq tomando como modelo de representación a Vidal, Pellegrini, Bacle, Morel, Isola, Palliere¹⁰. Este diálogo no es solo temático, con una serie de correspondencias entre los

¹⁰ O cualquier de sus imágenes reubicadas en otros medios o contextos. Como han explicado Natalia Majluf y Marcus B. Burke (2008), entre las prácticas de difusión de las imágenes costumbristas del periodo contempló

distintos oficios representados, sino también formal. Véase, por ejemplo, las concomitancias de las figuras 10 y 11 con *El matadero*, de Charles Henri Pellegrini, y *El saladero*, de León Palliere: con sentido profundamente espacial de la representación, las diferentes destrezas gauchas están distribuidas a consciencia por los puntos más importantes de la superficie del recuadro, con lo cual las tres composiciones ganan en iconicidad. Con esta decisión Bellocq ordena el espacio, pues las láminas construyen el matadero del Sur como un sitio concurrido, sí, pero no desorganizado. Echeverría, por el contrario, concibe los corrales como epicentro del caos, de ahí que opte por sustantivos como *hervidero*, *enjambre* o *multitud* para remitirse a la gente del matadero o verbos como *rebullirse*, *desbandarse*, *entremezclarse* o *desparramarse* para remitirse a la manera como se desplaza por el lugar, lo que da pie a una imagen de desorden y exceso (Caminada, 2015). Y es que además de estar condicionado por su visión política del Buenos Aires de la segunda parte de la década de los treinta, recordada por las incursiones nocturnas de la Mazorca, Esteban Echeverría estetiza el miedo al desbordamiento social (Pizarro, 2011, p. 83), al poder ciego de las fuerzas colectivas (Martínez 60), propio del letrado hispanoamericano decimonónico ante toda clase de muchedumbres plebeyas.

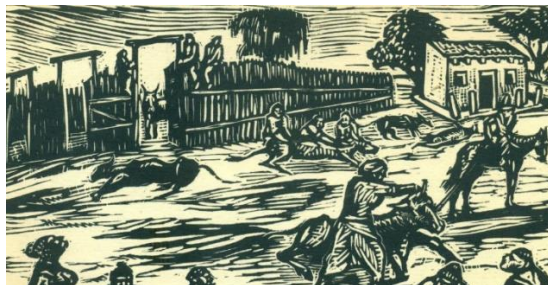
Figura 6. Cuarta ilustración de *El matadero*, de Esteban Echeverría.



Fuente: Xilografía de Adolfo Bellocq.

la apropiación: “Copiadas, redibujadas o reproducidas por medio de procesos mecánicos, su impacto potencial se incrementaba cada vez que eran reutilizadas” (p. 31). De este modo, podemos encontrar la obra de los grandes dibujantes, pintores y litógrafos que se ocuparon de la cultura gaucha en toda clase de publicaciones, muchas veces sin otorgar crédito alguno.

Figura 7. Quinta ilustración de *El matadero*, de Esteban Echeverría.



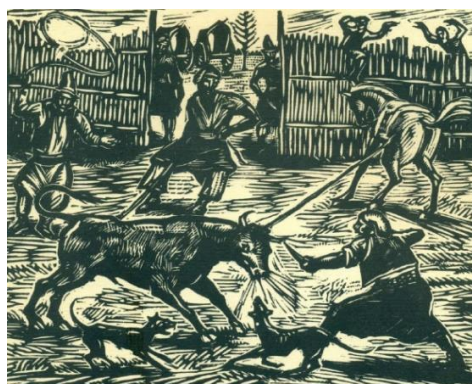
Fuente: Xilografía de Adolfo Bellocq

Figura 8. Sexta ilustración de *El matadero*, de Esteban Echeverría. Xilografía de Adolfo Bellocq,



Fuente: Xilografía de Adolfo Bellocq

Figura 9. Décimo cuarta ilustración de *El matadero*, de Esteban Echeverría.

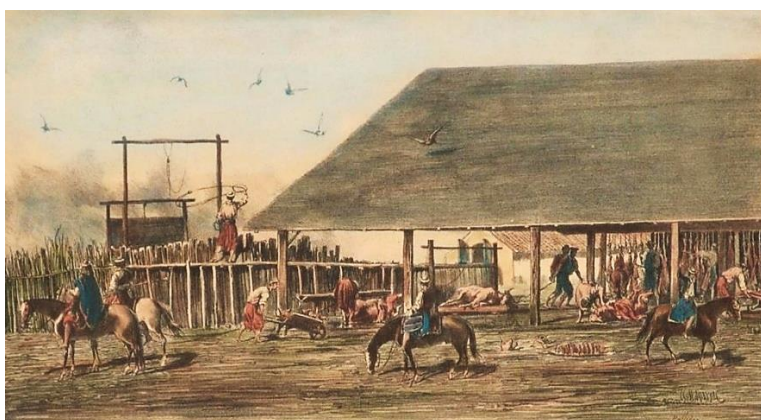


Fuente: Xilografía de Adolfo Bellocq

Figura 10. El matadero (1835), de Charles Henri Pellegrini. Litografía.



Figura 11. *El saladero* (1860), de León Palliere. Litografía.



Ahora bien, además de restituirle la dimensión laboral a las actividades del gauchaje en el matadero del Sur, Bellocq tiende a difuminar las marcas en el cuerpo de los gauchos que los asocie con la Mazorca. En el texto esta asociación es indispensable para lograr la metáfora política del matadero como encarnación del gobierno de Rosas¹¹, de ahí que Echeverría no

¹¹ Patricia Sastre documenta la relación entre una partida de trabajadores del matadero de la Convalecencia con la Revolución de los Restauradores, el conflicto armado que en 1833 resultó en el derribo del gobernador Juan Ramón Balcarce y en el encumbramiento de Juan Manuel de Rosas; asimismo, vincula a Ciriaco Cuitiño y Andrés Parra, dos de los más célebres integrantes de la Mazorca, con el mismo matadero. Sin embargo, como señala Gabriel Di Meglio, en realidad la Mazorca era un grupo bastante pequeño, de “posiblemente no muchos más que tres decenas, aunque es altamente probable que no fueran un grupo monolítico sino que a un pequeño elenco estable se sumaran en diversas ocasiones otros mazorqueros más periféricos e incluso ocasionales”. Es muy discutibles, pues, que una cuadrilla de matarifes formara parte de la organización; porque además casi todos, a decir de Di Meglio, eran empleados de la Policía de Buenos Aires. Con todo, Echeverría

escatime en recursos para hacerla patente: por si la explicitación no fuera suficiente —el vocablo *mazorca* aparece tres veces, una en boca del narrador o dos en boca de personajes—, la obra incorpora magistralmente a la trama supuestos elementos lingüísticos y “rituales” relacionados con la praxis de la Mazorca, como las expresiones *tocar el violín* y *verga y tijera* o la alusión a la resbalosa, el siniestro divertimento mazorquero que el poeta gauchesco Hilario Ascasubi, de filiación unitaria, perpetuaría literariamente pocos años después desde Montevideo. En su interpretación plástica, Bellocq solo mantiene una débil referencia a la mazorca, apenas visible, que podemos ver en la figura 9: el chaleco y el gorro de manga de los jinetes, dos prendas asociadas a los gauchos federales, que no a los mazorqueros, quienes por tratarse de un cuerpo parapolicial clandestino lógicamente no iba a recurrir a una indumentaria distintiva¹².

Por lo demás, Adolfo Bellocq, coherente con su trayectoria y estilo, renuncia al color en sus xilografías, por lo que su propuesta no cuenta con el poderoso peso simbólico del rojo, de fuerte eco mazorquero, recurso muy explotado por otros ilustradores de *El matadero*, como Waldimiro Melgarejo Muñoz, Carlos Alonso y Óscar Capristo. Si a esto le agregamos a que apuesta por la circunspección en los rostros, que muy poco hacen por responder al ambiente festivo con que el narrador busca subrayar la anarquía de los mataderos, tenemos en las ilustraciones una casi entera despolitización del gaucho de los corrales. De esto no se salva ni siquiera el Matasiete, epítome de la barbarie imaginada por Esteban Echeverría, por ello el personaje con más fuerza de la obra y más singularizado: la lámina donde se lo presenta (figura 12) sigue las convenciones de la pintura de tipos, lógicamente proclive los cuerpos estáticos y a la exhibición de armas e instrumentos (figuras 13 y 14), por lo que el

modeló su obra con el material del rumor, y en la información que corría de boca en boca sí que había un vínculo directo entre los gauchos matarifes y la Mazorca, acaso por la fama de terribles degolladores que tenían los miembros de esta.

¹² Y sin embargo, la tradición iconográfica, desde Juan Manuel Blanes hasta Eleodoro Marengo, pasando por Carlos Alberto Castellanos, ha insistido en representar al mazorquero con la clásica indumentaria roja del soldado federal, que de hecho es anterior a la Sociedad Popular Restauradora, de donde se derivó la Mazorca. Otros artistas imaginaron a los mazorqueros con poncho rojo, bombacha negra y sombrero de embudo con una divisa punzó, como en los óleos *Asesinato de Manuel Vicente Maza*, de Benjamín Franklin Rawson, y *Asesinato de Maza*, de Prilidiano Pueyrredón. Evidentemente, son todas estas licencias plásticas que priorizan la efectividad comunicativa, y de ninguna manera imprecisiones históricas.

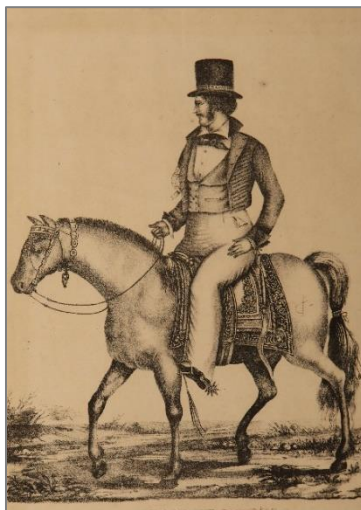
terrible “degollador de unitarios” (Echeverría, 1967, p. 15), figurado como un gaucho arquetípico, pierde dinamismo y parte de su singular configuración, pero gana en representatividad.

Figura 12. Sexta ilustración de *El matadero*, de Esteban Echeverría.



Fuente: Xilografía de Adolfo Bellocq.

Figura 13. “Gaucho en el campo del Río de la Plata”, de Adolphe d’Hastrel. Litografía.



Fuente: Repositorio del Museo de Bellas Artes. Buenos Aires Argentina.

<https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/8078/>

Figura 14. "Gaucha en traje de pueblo" (1830-1835), de Carlos Morel. Litografía.



Fuente: Repositorio de Hilario. Artes, letras y oficios.

<https://www.hilariobooks.com/producto/galeria-de-personajes-de-con-los-grabados-de-a-d-hastrel#gallery-3>

Como se ve, la propuesta plástica de Adolfo Bellocq si no subvierte, al menos sí cuestiona la noción de marginalidad que alimenta al texto literario, noción afín a los valores letrados hispanoamericanos del siglo XIX en general, a los de la generación del 37 en particular por la estrecha relación que había entre Juan Manuel de Rosas y algunos sectores populares. Este cuestionamiento implica la representación de las negras, las mulatas y los gauchos dedicados exclusivamente a su trabajo, es decir, antes como engranajes del funcionamiento del extrarradio bonaerense que como incondicionales del Restaurador, por lo que muchas de las ilustraciones recuerdan al costumbrismo visual de la región. En resumen, el matadero que imagina Bellocq no es caótico ni festivo ni punzó porque no es morada de la Mazorca.

Conclusiones

Las ediciones ilustradas de una obra literaria son productos culturales particularmente pertinentes para explorar las relaciones interartísticas de dos sistemas de expresión y comunicación que, a pesar de sus profundas diferencias, siempre han interactuado entre sí de muy diversas maneras. Esto, sin embargo, no debe llevarnos a confusión: las ediciones ilustradas poseen unidad artística solamente en la dimensión pragmática: incluso en los casos de feliz maridaje entre escritor e ilustrador, palabra e imagen tienen un itinerario propio, específico, autónomo hasta cierto punto, y son precisamente estos rasgos los que autorizan la idea de las ediciones ilustradas como artefactos bivocales. Quiero enfatizar el término *itinerario*, puesto que no bastan las diferencias semióticas para explicar las discrepancias entre palabra e imagen; tan importantes son estas diferencias como el marco sociocultural en que se escenifican el diálogo escritor-ilustrador y la tradición cultural, aspectos que siempre inciden en la enunciación artística. Considero, pues, que los modos de aproximación que demandan las ediciones ilustradas son aquellos que “sin renunciar a su vigor analítico-estructural (es decir, a su capacidad de identificar y explicar los sistemas de relaciones y las reglas sincrónicas), reconozcan la movilidad diacrónica de los sistemas y la densidad axiológica (de todos los órdenes: estético, ético y político) que ponen en tránsito las obras (desde sus dos polos: el de la producción y el del consumo)” (Lizarazo, 2004, p. 83).

En el caso de *El matadero* ilustrado por Adolfo Bellocq, asistimos a un debate silencioso acerca del estatus marginal del gaucho. Como intentamos demostrar a lo largo del trabajo, las divergencias entre la propuesta de Esteban Echeverría y la de Bellocq responden menos a la supuesta irreductibilidad semiótica de plástica y literatura que a los distintos momentos de enunciación. Para el autor de *La guitarra*, la figura del gaucho aún no tiene peso cultural y en su horizonte solo destaca por su barbarie: desde la periferia se sumó al golpe de Estado contra Balcarce que le devolvió el cetro a Rosas, y desde la periferia alimenta a la Mazorca con sus “naturales” destrezas de matarife. Por el contrario, desde el emplazamiento temporal del pintor, la figuración plástica del gaucho casi resulta imposible si no es por vía de los versos de José Hernández, del panegírico de Leopoldo Lugones y,

especialmente, de la rica tradición iconográfica que le procede; en otras palabras, para Bellocq el gaucho es un mito, que contribuye a ponerle rostro a los anónimos marginados del arrabal bonaerense.

References

- Albin, J. (2027). Disputas por la tradición: Adolfo Bellocq, ilustrador del *Martín Fierro*. *Caiana*, (11), 1-16.
- Avechuco, D. (2022). Las ediciones ilustradas de *El matadero*, de Esteban Echeverría: del costumbrismo tardío al gaucho posnacional. *Poligramas*, (54), e2612157. <https://doi.org/10.25100/poligramas.v0i54.12157>
- Avechuco, D. (2021). El costumbrismo hispanoamericano como expresión bivocal: escribir el orden, pintar la fascinación, en Bobadilla, G. (coord.), *La saga costumbrista de los pintados por sí mismos en el mundo hispánico* (pp. 131-144). Hermosillo: Universidad de Sonora.
- Caminada, L. (2015). Rituales políticos, sexuales y sagrados en la literatura del siglo XIX. *El Matadero* como espacio de transición y mezcla. *Les Cahiers ALHIM (Amérique Latine Histoire et Mémoire)*, (29).
- Chiabra, A. (1927). Grabados de Alfredo [sic] Bellocq. *La Campana de Palo: Periódico Mensual de Bellas Artes y Polémica*, (17), 7.
- Dolinko, S. (2003). *Arte para todos: la difusión del grabado como estrategia para la popularización del arte*. Buenos Aires: Fundación Espiga/Fundación Telefónica/Fondo para la Investigación del Arte Argentina.
- Dolinko, S. (2015). Impresiones sociales. Una lectura sobre la tradición del grabado en la Argentina. *Separata*, 10 (15), 20-37.
- Echeverría, E. (1967). *El matadero*. Ilustraciones de Adolfo Bellocq. Buenos Aires: Editorial Círculo. Edición facsimilar.
- Fara, C. (2012). La ciudad proletaria. Imágenes de Buenos Aires en la obra de los Artistas del Pueblo (1913-1935). *Synchronicity / Contacts and Divergences in Latin American and U.S. Latino Art: 19th Century to the Present*, 3rd International Research Forum for Graduate

- Students and Emerging Scholars. The University of Texas at Austin, pp. 92-99.
http://utexasclavis.org/wp-content/uploads/2014/04/2012_Forum_Publication.pdf
- Féiz, M. (2017). Artistas del Pueblo. Antecedentes libertarios del arte argentino social y crítico. *Questión: Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1(55) 191-209.
- García, M. (1894). *Ensayo sobre Echeverría*. Buenos Aires: Jacobo Peuser.
- Goldgel, V. (2015). Una isla pintoresca y su horroroso colorido. Aproximaciones a la modernización y la violencia en la cultura visual cubana del siglo XIX. *Decimonónica*, 12(1), 134-150.
- González, M. (2010). *Cultura y razón. Antropología de la literatura y de la imagen*. Ciudad de México: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- González, M. Una fundamentación semiótica para los estudios interartísticos. *Humanidades: Revista de la Universidad de Montevideo*, 6, 177-197.
- Gutiérrez, J. M. (1958). Advertencia. En Ángel Battistessa (Prólogo, notas y apéndice documental e iconográfico), *La cautiva. El matadero* (pp. 191-194). Buenos Aires: Peuser.
- Kohan, M. Las fronteras de la muerte. En Laera A. y Kohan M. Rosario, Beatriz Viterbo (comps.), *Las brújulas del extraviado. Para una lectura integral de Esteban Echeverría* (pp. 171-203). Rosario: Beatriz Viterbo Editores.
- Liffourrena, D. G. (2018). *La Revista Claridad (1926-1941): Un alegato social de entreguerras desde la óptica de izquierda*. Buenos Aires: Editorial Autores de Argentina.
- Lizarazo Arias, Diego. (2004). *Íconos, figuraciones, sueños: hermenéutica de las imágenes*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Majluf, N y M. B. Burke. (2008). *Tipos del Perú: La Lima criolla de Pancho Fierro*. Madrid: El Viso / The Hispanic Society of America.
- María, I de. (1957). *Montevideo antiguo. Tradiciones y recuerdos. Tomo I*. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Mármol, J. (2000). *Amalia*. Madrid: Catedra.
- Martínez, L. (2018). Emilio Rabasa, narrador. La emergencia del pueblo en la representación narrativa del orden social de México. *Literatura Mexicana*, 29(1) 37-69.

- Meglio, G. (2012). *¡Mueran los salvajes unitarios!: La mazorca y la política en tiempos de Rosas*. Buenos Aires: Sudamericana. Libro electrónico.
- Muñoz, M. A. (2008). *Los artistas del pueblo, 1920-1930*. Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Onetti, C. M. (1941). Tenue perfil de Esteban Echeverría. *Paraná*, (1), 13-30.
- Pacheco, M. E. (1986). *Adolfo Bellocq (1899-1972). Obra grabada*. [Tesis de licenciatura inédita]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Pizarro, R. (2011). "El pánico entre los propietarios: representaciones del miedo en la elite santiaguina durante la crisis social de 1851". *Analecta: Revista de Humanidades*, (5), 31-58.
- Prieto, A. (2003). *Los viajeros ingleses y la emergencia de la literatura argentina, 1820-1850*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Reid, G. (1989). *Los afroargentinos de Buenos Aires*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Sarlo, B. (1996). *Una modernidad periférica: Buenos Aires, 1920-1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sastre, P. (2009). *Los mataderos en la época de Rosas: una aproximación a su estudio*. [Tesis de licenciatura inédita]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires

Historia de las ideas, historia del ensayo e historia intelectual en Latinoamérica (Siglo XX).

History of ideas, essay history and intellectual history in Latin America (20th century).



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.23.25a

Osbaldo Amauri Gallegos de Dios

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Occidente) (MÉXICO)

CE: osbaldoamauri27@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8469-2037>

Recepción: 23/09/2024 Revisión: 23/10/2024 Aprobación: 19/11/2024

Resumen.

En este artículo por medio de una revisión de la historia intelectual se analiza la consolidación de la figura intelectual en Francia con el Affaire Dreyfus en 1898 para entender las diferencias con la historia de las ideas. Este artículo muestra donde surgió la popularidad de la palabra “intelectual” lo que permite establecer acuerdos y desacuerdos entre: historia de las ideas, historia del ensayo e historia intelectual en Latinoamérica en el siglo XX. Como lo han demostrado investigadores la popularidad del sustantivo o adjetivo “intelectual” se relaciona con el Affaire Dreyfus en 1898, coyuntura que también es considerada el nacimiento del grupo de intelectuales. Así, por medio de este artículo se comprenderá que no son intelectuales todos los ensayistas o quienes escribieron textos para la historia de las ideas.

Palabras clave: Historia intelectual. Historia de las ideas. Historia del ensayo. Affaire Dreyfus. Affaire Sokal.

Abstract.

In this article through an intellectual history's approach, we analyze the intellectual figure's consolidation in France with the Dreyfus Affair in 1898 to understand the differences with history of ideas. This article shows where the popularity of the word “intellectual” comes from, which allows us to establish agreements and disagreements between the history of ideas, essay history and intellectual history in Latin America in the 20th century. As researchers have shown, the popularity of “intellectual” adjective or noun is related to the Dreyfus Affair in 1898, conjuncture

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Gallegos, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Gallegos, O.A. (2025). Historia de las ideas, historia del ensayo e historia intelectual en Latinoamérica (Siglo XX). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 573-598.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.23.25a

that is also considered the birth of intellectuals' group. Thus, through this article it will be understood that not all essayists or history of ideas' writers are intellectuals.

Keywords: Intellectual history. History of ideas. Essay history. Dreyfus Affair, Sokal Affair.

En este artículo se analiza el surgimiento y popularidad del vocablo “intelectual” lo que permite establecer diferencias entre la historia de las ideas, la historia del ensayo y la historia intelectual en Latinoamérica en el siglo XX. Como lo demuestran algunas investigaciones la popularidad del sustantivo y adjetivo “intelectual” se relaciona con el Affaire Dreyfus en 1898, coyuntura considerada como el nacimiento del grupo de intelectuales. Así, por medio de este artículo se comprenderá que no son intelectuales todos los ensayistas o quienes escribieron textos en la historia de las ideas.

Se estudia la historia de las ideas en los siglos XIX y XX para mostrar sus vínculos con la “nueva historia intelectual”, el “giro lingüístico” y el Affaire Sokal en Estados Unidos. Luego, se estudia la historia de las ideas en América Latina, con la “década fundadora de la historia de las ideas” (1940-1950) y los matices que tuvo Leopoldo Zea entre la “Historia de las ideas” y el compromiso (tradición francesa). Este contexto permite examinar la historia del ensayo en América Latina, ensayos sobre historia intelectual en Latinoamérica y mostrar la relevancia que tuvo el Affaire Dreyfus al inicio del uso del sustantivo “intelectual” y su impacto en la historia intelectual en Francia y en América Latina.

Historia de las ideas en los siglos XIX y XX

La historia de las ideas es una disciplina surgida a mediados del siglo XIX que recoge lo expresado por los filósofos y productores de ideas, así como el modo cómo esas ideas se encarnan en la sociedad o en individuos a través del tiempo. La historia de las ideas fue desarrollada en Estados Unidos por Arthur Lovejoy (quien también la llamaba historia intelectual) y popularizada, entre otros, por Isaiah Berlin, quien estableció que la historia de las ideas es una manera para que las personas se conozcan a sí mismas porque busca

adentrarse en la forma de pensar y obrar de las personas, y saber de qué forma funciona el *Zeitgeist* (espíritu de la época) (Cancino, Klengel y Leonzo, 1999, p. 15).

La historia de las ideas analiza la evolución de las ideas, es una rama de la historiografía y tiene su referente en la obra del español Marcelino Menéndez Pelayo “Historia de las ideas estéticas” de 1883. Posteriormente, el historiador estadounidense Arthur O. Lovejoy (1873-1962) utilizó la historia de las ideas para sus estudios y es considerado el fundador de la historia de las ideas en Estados Unidos (Grafton, 2007).

Anthony Grafton analiza el *Journal*, autores como Schorske, Darnton, Lovejoy y la historia de las ideas como un campo multidisciplinario. En los años 50’s los números del *Journal* formaron un interés, la legitimidad del campo y se expandió la educación de posgrado en el ámbito de las humanidades. En 1954, en la Universidad de Columbia se fundó un *Newsletter* de historia de las ideas (Grafton, 2007).

En las décadas de 1950 y 1960 se realizaron cursos interdisciplinarios sobre la civilización occidental y la historia de las ideas era un campo prestigioso antes de que Lovejoy publicara sus primeros artículos sobre la evolución en *Popular Science Monthly*. En la década de 1970 emergieron las historias internalistas, historiadores investigando sobre filósofos y Geoffrey Lloyd. Luego, en la década de 1980 se amplió la variedad de investigaciones con el postmodernismo, orientalismo de Zaid, la nueva historia del pensamiento político promovida por Pocock y Skinner, el “Giro material”, Darnton, Chartier y Ginzburg (Grafton, 2007).

Por ende, puede observarse la importancia de los estudios sobre historia de las ideas en las universidades de Estados Unidos durante el siglo XX y cómo en la década de los años ochenta surgieron diferentes corrientes de análisis. Sin embargo, una característica particular de este artículo de Grafton es que utiliza constantemente el sustantivo o adjetivo “intelectual”, pero nunca lo define y tampoco muestra cuando fue la primera vez que se utilizó en el idioma inglés (Gran Bretaña o Estados Unidos) o en Francia. Tiene una idea equivocada de intelectual y la historia intelectual por lo que si para Grafton todos los que piensan o utilizan el intelecto son intelectuales entonces no tiene sentido que utilice

constantemente en este artículo el concepto intelectual o aborde la historia intelectual y la compare con la historia de las ideas.

De la historia de las ideas e historia de las mentalidades a la nueva historia intelectual

Pasquale en su artículo “De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual” analiza lo que considera que son las tendencias en el siglo XXI de la historia intelectual, pero no define qué es “intelectual”. Observa un desplazamiento en la historia de las ideas y la historia de las mentalidades hacia una historia de los lenguajes políticos, lo que lo conduce a plantear nuevos desafíos en la historia de las ideas y la “nueva historia intelectual” a partir del “giro lingüístico” (Pasquale, 2011).

Pasquale asevera que la historia intelectual experimentó un enorme desarrollo en el siglo XX y busca demostrar que existe un alejamiento de la tradicional historia de las ideas debido a los contenidos intelectuales hacia una “nueva historia intelectual”. La “historia intelectual tradicional” presentaba un exceso de realidad que provocó un exceso de abstracción en la “nueva historia intelectual” (Pasquale, 2011).

Contra la visión tradicional del análisis del pensamiento surgió la historia de las ideas y la historia de las mentalidades. La historia de las ideas (*History of ideas*) fue impulsada por Arthur Lovejoy en Estados Unidos donde es considerado el fundador de la historia de las ideas y para él se debía analizar las relaciones entre las ideas de forma interdisciplinaria. Por otra parte, la historia de las mentalidades nació como respuesta a la crisis de valores ideológicos durante el periodo de Entre Guerras y surgió en los estudios y líneas de investigaciones de la Escuela de los Annales con los trabajos de los franceses Lucien Febvre y Marc Bloch. Ellos en 1929 fundaron la publicación *Annales d'histoire économique et sociale* conocida como la Escuela de los Annales (Pasquale, 2011).

En los años ochenta se presentaron algunos cambios en las ciencias sociales y en esta época la historia de las ideas y la historia de las mentalidades presentaron una serie de lagunas conceptuales que generaron un periodo de cambio donde los investigadores sociales empezaron a utilizar otras teorías como la lingüística, la crítica literaria, la hermenéutica y la

antropología. Asimismo, los investigadores sociales se dieron cuenta que para realizar análisis humanístico es necesario tener un enfoque multidisciplinario por lo que la “Nueva historia intelectual” surgió en el contexto de tránsito y crisis de las ciencias sociales (Pasquale, 2011).

Finalmente, Pasquale sostiene que la historia “intelectual” (sin definir “intelectual”) tiene un nuevo desafío: el estudio de las formas del lenguaje y de ahí el impacto del “Giro lingüístico”. En la “nueva historia intelectual” en la corriente francesa se encontraban Foucault, Ricoeur, Derrida y Deleuze. En la corriente alemana estaban Heidegger, Habermas y Gadamer, mientras que la tradición anglosajona partía de las ideas de Wittgenstein y continuó con los trabajos de Austin, Greville, Skinner y Pagden. Así, las tradiciones francesa, alemana y anglosajona en teorías del lenguaje constituyen el fondo teórico de la “nueva historia intelectual” que es el contexto donde surgió el “Giro lingüístico” (Pasquale, 2011).

Para concluir, Pasquale establece que la “nueva historia intelectual” analiza las ideas sin tomar en cuenta sus contextos sociales (simples categorías lingüísticas) por lo que recibió muchas críticas. El lenguaje es un fenómeno de la cultura material y del hombre por lo que resulta insuficiente el análisis de la “historia intelectual” enfocada solamente desde el carácter lingüístico y desprendida del componente histórico-contextual. A esta autocrítica de Pasquale se puede agregar la necesidad de entender dónde surge la popularización de la palabra “intelectual” (Affaire Dreyfus) y la relevancia de las investigaciones sobre historia intelectual en Francia en el siglo XX, por lo que Pasquale desconoce el contexto histórico del sujeto de análisis en su artículo.

El “giro lingüístico” y el Affaire Sokal

En Estados Unidos a partir de los años setenta, las discusiones lingüísticas se consideraron “intelectuales” dentro de la academia estadounidense debido al “giro lingüístico”, lo que pudo observarse en el Affaire Sokal, cuando se generó una discusión “intelectual” sobre el uso de ciertos lenguajes dentro de las universidades en Estados Unidos (Hourmant y Leclerc, 2012, p. 9-14).

El “giro lingüístico” comenzó a principios del siglo XX con textos de Saussure y Wittgenstein (entre otros) y en 1967 se publicó *Anthologie The Linguistic turn* de Richard Rorty. François Dosse en *Historiographies, concepts et débats* afirma que el “lingüistic turn” (“giro lingüístico”) influenció la historia intelectual en Estados Unidos y transformó el dominio de estudios al modificar los métodos de aproximación y análisis. Así, el cambio conocido por la “historia intelectual” en Estados Unidos es el “giro lingüístico” (o “Nuevo historicismo” según uno de sus miembros, Stephen Greenblatt) en la década de 1980 que cambió los métodos de análisis y estudios retomando los aportes de Wittgenstein con sus *Investigaciones filosóficas* (Delacroix, Dosse, García y Offenstadt, 2010, p. 382-383).

Dentro de este contexto, en 1996 ocurrió el *Sokal Affaire* en Estados Unidos porque Alan Sokal (profesor de Física de la Universidad de New York) publicó en la revista *Social Text* de la Universidad Duke, un artículo titulado “Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity”. Ahí, utilizó un sólido vocabulario filosófico-analítico-sociológico y ridiculizaba la literatura posmoderna del constructivismo social. Meses después, Sokal y Bricmont publicaron *Impostures intellectuels* donde evocaron el Affaire Sokal y consagraron una crítica a los escritores postmodernos, generando gran publicidad para el Affaire Sokal (Jeanneret, 1998, p. 5-8).

Yves Jeanneret en *L’affaire Sokal ou la querelle des impostures* explica las diferentes etapas del Affaire Sokal, y muestra un resumen del Affaire Sokal. Como respuesta, el 21 de mayo de 1996 Stanley Fish publicó un artículo en *New York Times* sobre la realidad del mundo exterior estudiada por la física y el 10 de junio de 1996 Ruth Rosen realizó una crítica a la tecnicidad de la lengua académica que indica una posición política conservadora. Posteriormente, el 20 de diciembre de 1996 en *Le Monde* apareció un artículo sobre “la mistificación pedagógica del profesor Sokal” que mostró la maniobra con la que el profesor de física en Nueva York hizo aceptar un falso artículo por una revista de estudios culturales, lo que desencadenó una controversia en la Academia. En 1997, meses después, Sokal y Bricmont publicaron *Impostures intellectuels* donde evocaron el Affaire Sokal y consagraron una crítica a los escritores postmodernos (Jeanneret, 1998, p. 1-11).

Por su parte, Moraña y Gustafson sostienen que el Affaire Sokal se vincula con la profesionalización y la difusión del conocimiento en los centros de producción intelectual en sociedades occidentales. Explican la diferencia entre el Affaire Dreyfus y el Affaire Sokal porque en el primero se presentó la tradición de la Ilustración donde la razón funcionaba como la tribuna desde la cual el juicio crítico y la justicia social debían ser utilizados (Moraña y Gustafson, 2010, p. 14).

Por lo tanto, puede observarse la importancia del Affaire Sokal para el “giro lingüístico” y la “historia intelectual” de Estados Unidos. Debido a que Sokal y Bricmont utilizaron el adjetivo “intelectual” durante el Affaire Sokal al publicar sus *Impostures intellectuels* (“Engaños intelectuales”) es a partir de entonces que la academia estadounidense vinculó el Affaire Sokal con la historia intelectual cuando se tratan de conceptos muy distintos basándose en la historia intelectual de Francia que tuvo un gran impacto en el siglo XX.

Historia de las ideas en América Latina y la “Década fundadora” (1940-1950)

En América Latina a partir de la etapa de Independencias se encuentran una serie de textos que pertenecen a lo que se llamó “literatura de ideas”, donde se recogían ensayos, cursos de filosofía, artículos de prensa, memorias, disertaciones históricas y otros textos que buscaban caracterizar la realidad de Latinoamérica. Desde la década de 1940 comenzó a utilizarse en América Latina el concepto “historia de las ideas”, sobre todo en el estudio de los autores de los siglos XIX y XX, que eran vistos como pensadores en la búsqueda de interpretaciones de sus países, proyectos políticos y las concepciones de cultura e historia. En esta historia sobresalen los aportes de Samuel Ramos, José Gaos, Francisco Romero, Leopoldo Zea, Arturo Roig y Arturo Ardao (Cancino, Klengel y Leonzo, 1999, p. 17).

Javier Pinedo en su artículo “Identidad y método: aproximaciones a la historia de las ideas en América” realiza un excelente análisis de los casos de Leopoldo Zea, Arturo Roig y Arturo Ardao y sus vínculos con la historia de las ideas. Señala que la concepción de la historia de las ideas que formulan es: superar el impresionismo de las generaciones anteriores,

reivindicar una posición no académica del quehacer filosófico, y que la historia de las ideas es un proceso de búsqueda de una metodología latinoamericana propia para acrecentar una conciencia que permita conocer y manifestar una identidad particular. Roig, Ardao y Zea, recurrieron a la “historia de las ideas” para remplazar la “historia de la filosofía”, que resultaba menos apropiada en América Latina. En un afán por “nacionalizar” y “latinoamericanizar” los temas de estudio relacionados directamente con la identidad, agregaron al ensayo, la literatura, las circunstancias histórico-sociales, y el poder transformador de los intelectuales y las ideas (Cancino, Klengel y Leonzo, 1999, p. 17-30).

Zea, Roig y Ardao son los fundadores de la historia de las ideas en América Latina, con la que se buscaba promover el estudio de la realidad latinoamericana; un punto en común entre los tres es que se presentaban como defensores de las ideas, a pesar de sus concepciones distintas de ellas y algunos de sus aportes a partir de 1940 fueron:

Roig, como Ardao y Zea, consideran que los aportes más fructíferos de la historia de las ideas se realizaron a partir de 1940, como consecuencia del nacionalismo promovido por la Revolución mexicana, por la influencia del circunstancialismo de Ortega y Gasset, y por la presencia de José Gaos en México. Todo lo cual permitió la publicación de los primeros libros de Leopoldo Zea (Cancino, Klengel y Leonzo, 1999, p. 23).

Roig fue quien en mayor medida intentó superar el impresionismo y pasar al análisis propiamente de las “ideas” a partir de una teoría del texto, que no era una tarea exclusiva en América Latina. Resalta la figura de Zea como el principal promotor del pensamiento latinoamericano, a través de libros, seminarios, congresos y publicaciones académicas destinadas al estudio y promoción de las ideas en América Latina (Cancino, Klengel y Leonzo, 1999, p. 21-27).

Dentro de este contexto, resulta significativo que Zea retomó algunas ideas de Gaos quien concebía el análisis de América en su propio contexto. Para Zea, la historia de las ideas se vinculaba también con desarrollar un programa filosófico-político-cultural que permitiera desarrollar esta conciencia. Estas relaciones entre Gaos y Zea se reforzaron, entre los años

de 1940 y 1950, cuando surgió la “década fundadora” en la historia de las ideas en América Latina y existen tres elementos fundamentales que marcaron esa década:

- 1) La fundación simultánea en México y Buenos Aires, en 1940, de dos centros académicos relacionados con el pensamiento latinoamericano. En Buenos Aires la cátedra Alejandro Korn con Francisco Romero [...] en el Colegio de México se organiza el Seminario de Tesis en combinación con la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma, dirigido por José Gaos (1900-1969) [...] 2) En segundo lugar, el viaje realizado por Leopoldo Zea entre 1945 y 1946 por diversos países de América promoviendo el estudio de la filosofía y el pensamiento [...] Uno de cuyos resultados más visibles fue la creación en México en 1948, y presidida por el propio Zea, del Comité de Historias de las Ideas en América [...] 3) Por último, menciona la realización en México, en 1950, del Tercer Congreso Interamericano de Filosofía, en el que plantearon las relaciones entre filosofía e historia de las ideas (Cancino, Klengel y Leonzo, 1999, p. 19-20).

Por otra parte, Aimer Granados García y Carlos Marichal aseveran que, en la década de 1940 en América Latina, particularmente en México, empezó a tomar fuerza el estudio de la historia de las ideas, gracias a los intelectuales españoles republicanos, y sobre todo a José Gaos, quien fue esencial en la promoción de la historia de las ideas, con sus investigaciones y también organizando reuniones, congresos y revistas (Granados y Marichal, 2004, p. 20).

De esta forma, puede observarse la importancia de la “literatura de ideas” y la “historia de las ideas” en América Latina durante el siglo XX porque se relacionan con el espíritu de la época en Estados Unidos y Francia, aunque con contextos sociales, políticos y culturales muy distintos. De 1940 a 1950 se dio la llamada “década fundadora” de las ideas en Latinoamérica con la fundación de cátedras en universidades de México y Argentina, la creación del Comité de Historia de las Ideas en América y el Tercer Congreso Interamericano de Filosofía donde se estableció la relevancia de la historia de las ideas en América Latina. Es decir, en 1950, la historia de las ideas en Latinoamérica refuerza su proceso de institucionalización en las universidades del continente.

Leopoldo Zea, entre la “Historia de las ideas” y el compromiso

Leopoldo Zea Aguilar (1912-2004) fue un filósofo mexicano y en 1947 fundó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM el “Seminario sobre historia de las ideas en América”, en 1954 se convirtió en investigador de tiempo completo del Centro de Estudios Filosóficos de la UNAM, en 1966 fundó el Colegio de Estudios Latinoamericanos, y de 1966 a 1970 fue el director de dicha Facultad. Un aspecto que muestra claramente la importancia de América Latina y su pensamiento para Leopoldo Zea son algunas de sus obras: *América como conciencia* (1953), *Latinoamérica y el mundo* (1960), *El pensamiento latinoamericano* (1965), *América Latina en sus ideas* (coordinación e introducción) (1986) que son parte de la serie de siete obras sobre “América Latina en su cultura” publicada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *El descubrimiento de América y su sentido actual* (compilador) (1989) y *Fuentes de la cultura latinoamericana* (compilador) (1993) (Saladino y Santana, 2003, p. 88-92).

Antonio Luna Moreno en su artículo “El discurso latinoamericano en la historiografía de Leopoldo Zea” que aparece en *Visión de América Latina. Homenaje a Leopoldo Zea* establece que Zea con el estudio de la historia de las ideas en México y América Latina continuó lo iniciado con su tesis *El positivismo en México*. Gracias a la beca Rockefeller pudo investigar en las bibliotecas más importantes de Estados Unidos y América Latina para realizar su estudio sobre el pensamiento latinoamericano (Saladino y Santana, 2003, p. 88).

Para Zea estudiar el positivismo mexicano era indispensable para adentrarse en la realidad de la filosofía mexicana y comprender su circunstancia. El problema fundamental en la filosofía de Zea es profundizar sobre ¿cuál es nuestro ser? y meditar sobre lo que fue, es y debe ser Latinoamérica como historia y como destino. Así, Zea en su estudio sobre la historia de las ideas en México y Latinoamérica llega a la conclusión de que la forma de enfrentar los problemas y encontrar soluciones debería realizarse a partir de la propia Latinoamérica (Saladino y Santana, 2003, p. 89-92).

El principal aporte de Zea a la historiografía latinoamericana fue la creación de la historia de ideas como una disciplina particular. Zea no inventó la historia de ideas en

América Latina, pero sí fijó las pautas que permitieron instituir la como disciplina particular porque fue el primero en abordar sistemáticamente que la escritura de la historia de ideas plantea desde la “periferia” de Occidente, cuál es el sentido de analizar la obra de pensadores y qué tipo de enfoques se necesitan. En México la articulación de la historia de ideas como disciplina, estuvo asociada al surgimiento del movimiento de “lo mexicano”, y se relacionaba con la búsqueda del “ser nacional”, que se expandió para entender el “ser latinoamericano” (Saladino y Santana, 2003, p. 159-163).

En el caso del “compromiso” de Leopoldo Zea, Francisco Lizcano Fernández en *Leopoldo Zea. Una filosofía de la historia* (2004) explica que Zea utilizó en sus escritos los conceptos de “compromiso” y “responsabilidad” lo que muestra el contenido moral de su obra y se relacionan con su interpretación de la libertad. Jean-Paul Sartre fue el pensador más citado por Zea, de quien retomó sus ideas sobre compromiso y libertad. Por consiguiente, estos vínculos entre la obra de Zea y Sartre permiten establecer las relaciones en la historia de las ideas en América Latina y la historia intelectual en Francia.

Zea en *La filosofía como compromiso y otros ensayos* (1952) retomó la idea de Sartre, acerca de que el hombre está totalmente libre y comprometido y es el hombre que concebimos. Sin embargo, Zea precisó que la filosofía comprometida no es nada nuevo en América Latina lo que muestra su lectura de las ideas generadas en Francia (Lizcano, 2004, p. 83-84). Así, resulta significativo que, en su obra *La filosofía como compromiso y otros ensayos* se puede encontrar una cita de Zea sobre el compromiso:

El compromiso en filosofía no se refiere a un convenio interesado, a una obligación contraída a cambio de determinadas ventajas políticas, sociales o económicas, sino al compromiso inevitable que todo hombre, filósofo o no, tiene con su circunstancia, realidad o mundo. En este sentido todo hombre es un ente comprometido, esto es, inserto, *arrojado* o puesto en un mundo dentro del cual ha de actuar y ante el cual ha de ser responsable. El compromiso es *condena* y no cómodo contrato que se cumple libremente según convenga o no a determinados intereses. La única libertad que cabe en esta *condena* es la de actitud vergüenza o desvergüenza, valentía o cobardía, responsabilidad o irresponsabilidad. El

compromiso se asume libremente, esto es, conscientemente, o mediante subterfugios (Zea, 1952: 11-12) (Lizcano, 2004, p. 85).

Para Zea, la filosofía no podía escapar al compromiso con lo humano, debido a que el filósofo es el hombre más consciente de su *situación* comprometida. El compromiso no anula la libertad del hombre y el ejercicio de la libertad frente a la realidad comprometida es la responsabilidad; pero no es completamente libre porque es ineludible. De esta forma, la actitud del hombre frente al compromiso es la responsabilidad o la irresponsabilidad. Para Zea la relación entre compromiso, responsabilidad y libertad se debía a la interrelación del hombre con la sociedad (Lizcano, 2004, p. 86-89).

Lizcano establece que once años más tarde se expresaría de forma similar en *América como conciencia*, donde hablaba de asumir responsabilidades y el acceso a la plenitud de los americanos. Además, la obra de Zea buscó contribuir a alcanzar la madurez continental y es el hilo conductor de la filosofía latinoamericana, como se observa en el prólogo de *Filosofía de la historia americana* (1978). Para Zea, América Latina y sus filósofos debían ser responsables de su realidad, de su situación comprometida por lo que las categorías de responsabilidad y compromiso corresponden a la filosofía de la historia de Zea (Lizcano, 2004, p. 89-94).

Por lo tanto, Leopoldo Zea fue una figura fundamental en el inicio y desarrollo de la historia de ideas en América Latina. Como parte del espíritu de su época, Zea fue un lector interesado en la obra de Sartre y su idea sobre el compromiso lo que marcó la influencia de la historia intelectual francesa provocando sus ideas sobre la responsabilidad y compromiso de los escritores latinoamericanos.

Historia del ensayo en América Latina y sus vínculos con los intelectuales

Liliana Weinberg en *Estrategias del pensar. Ensayo y prosa de ideas en América Latina siglo XX* (2010) sostiene que los avances en el campo de la historia intelectual se relacionan con la historia de las ideas, que tuvo en Leopoldo Zea a uno de sus fundadores y mayores representantes. Zea fundó el Centro Coordinador y Difusor de Estudios Latinoamericanos,

una de las instituciones pioneras en el estudio de la historia de las ideas. Weinberg afirma que una de las principales metas de esta obra es repensar la historia de las ideas utilizando los cuestionamientos planteados por la historia intelectual y la historia de las élites intelectuales. Su objeto de estudio es el ensayo que se relaciona con el campo de las élites intelectuales, lo que conduce no sólo a la historia intelectual sino también a la historia de las élites que integraron lo que Ángel Rama denominó “ciudad letrada” (2010, p. 12-13).

El ensayo pertenece a la familia de la prosa de ideas y ocupa un puesto central en la vida intelectual de América Latina, es de carácter predominantemente no ficcional, y se relaciona con el orden expositivo-explicativo más que con el lírico o narrativo, aunque también utiliza operaciones de otros géneros. El ensayo se localiza entre el campo intelectual y el campo literario y, está inmerso en la reflexión y el combate simbólico de las ideas públicas y privadas. El ensayo es una clase de textos en prosa, de carácter no ficcional: “que representa un proceso de interpretación responsable en el pensar y en el decir formulada por su autor a partir de un punto de vista bien fundamentado, responsable, coherente, convincente, organizado y con voluntad de estilo sobre ciertos temas y problemas” (Weinberg, 2010, p. 35-40).

El ensayo es un género que ocupa un lugar central en la historia literaria e intelectual de América Latina. El ensayista es un especialista del entender y decir sobre su entender, que ofrece: “como producto de su acto intelectual, no sólo un conjunto suelto de opiniones sino una obra nueva y organizada que representa artísticamente a su vez, desde su especificidad, aquello por él juzgado”. Para la lectura del ensayo se debe tener en cuenta la dimensión histórica para entender ciertas claves (Weinberg, 2006, p. 15-31).

Este viaje intelectual está asociado con la literatura de viajes, debido a que por la misma época surgieron el ensayo y el relato de viajes, por lo que no es coincidencia que Montaigne también fue autor de un diario de viajes en Italia. Para concluir, Weinberg afirma que “el ensayo es la profunda exploración de los límites entre lo inteligible y lo decible, de los lugares de encuentro y articulación entre experiencia ética y experiencia estética ligadas al ejercicio de comprensión del mundo” (Weinberg, 2006, p. 247-325).

Por otra parte, Weinberg en su artículo “El ensayo latinoamericano entre la forma de lo moral y la moral de la forma” presenta un panorama de las manifestaciones del ensayo escrito en Latinoamérica en las últimas décadas del siglo XX con una etapa de transformaciones que conducen a hablar de un “género sin orillas”. Weinberg propone una interpretación entre los extremos como forma de la moral y moral de la forma, retomando una distinción hecha por Ricardo Piglia, denominados el pensar y el decir. El ensayo ha tenido una creciente vitalidad e importancia como miembro destacado de los géneros en América Latina. La apertura y dinámica del ensayo, su flexibilidad y la posibilidad de establecer puentes entre el yo y la interpretación del mundo han permitido que el ensayo responda las cambiantes demandas en los tiempos y espacios sociales (Weinberg, 2007).

Weinberg señala que la “forma de la moral” se refiere a que el ensayo es un tipo de texto que siempre ha estado ligado al mundo de los valores y se dedica en el siglo XXI a nuevos temas como la crítica de las instituciones, de la democracia o del concepto de ciudadanía, es decir, el ensayo no puede pensarse sin un nexo con la ética. Por el contrario, la “moral de la forma” es la recuperación de los fueros literarios por parte del ensayo y es ahí donde se consolida, en Latinoamérica, la obra de Jorge Luis Borges (*Otras Inquisiciones*, 1960) y Octavio Paz (*El arco y la lira*, 1967). Es a partir de estas dos obras que puede verse el ensayo como arte sobre arte, como defensa de la moral de la forma (Weinberg, 2007).

En América Latina el ensayo de crítica tiene a figuras como Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Ezequiel Martínez Estrada o Ángel Rama con su obra *La ciudad letrada*. También existen los ensayos vinculados a las ciencias sociales y enfocados en pensar la región a finales del siglo XX y que se conectan con la tradición del ensayo latinoamericano. El ensayo en los años sesenta se encontraba en su apogeo con trabajos diversos sobre la identidad latinoamericana en contraste con la situación de principios del siglo XXI (Weinberg, 2007).

Como puede observarse en los trabajos de Weinberg, el sustantivo o adjetivo “intelectual” en América Latina también se utiliza para designar a ensayistas, pensadores o los trabajos vinculados con la obra *La ciudad letrada* de Ángel Rama. Weinberg explica que en su obra sobre el ensayo se va a repensar la historia de las ideas utilizando los

cuestionamientos planteados por la historia intelectual y la historia de las élites intelectuales, pero no explica a qué se refiere con intelectual o qué es la historia intelectual.

Ensayos sobre historia intelectual en Latinoamérica a finales del siglo XX

Aimer Granados García y Carlos Marichal en la introducción de *Construcción de las identidades latinoamericanas. Ensayos de historia intelectual (Siglos XIX y XX)* sostienen que el objetivo principal de esta obra consiste en ofrecer a los lectores una discusión multifacética sobre la “construcción” del concepto siempre cambiante de “América Latina” en distintos periodos de los siglos XIX y XX a partir del enfoque de la “historia intelectual”. Señalan la importancia para la historia de las ideas o historia intelectual, del libro de Arthur Lovejoy *The great chain of being, A study of the history of an idea*, y explican que algunos investigadores utilizan indistintamente la expresión *historia de las ideas* o *historia intelectual*, pero existen razones para diferenciarlas (Granados y Marichal, 2004, p. 12-13).

Es reciente en el medio latinoamericano el debate sobre el rumbo de la historia de las ideas hacia la historia intelectual y ha sido introducido, entre otros, por el grupo de trabajo de historia intelectual de la Universidad Nacional de Quilmes, Argentina. Además, resulta importante el Encuentro de Centros de Historia intelectual en 1997 con el 49º Congreso de Americanistas celebrado en Quito, donde se discutieron la historia de las ideas y de los intelectuales en América Latina (Granados y Marichal, 2004, p. 17).

A finales del siglo XX en el Colegio de México comenzó un seminario de historia intelectual y Carlos Altamirano asevera que los que se han dedicado a la historia de las ideas, tradicionalmente usan “literatura de ideas” bajo el término de “pensamiento”, lo cual no es incorrecto, pero cuando se define la literatura de ideas latinoamericanas como pensamiento, normalmente se aborda bajo su forma de retórica, metáforas y ficciones (Granados y Marichal, 2004, pp. 18-23).

En el siglo XXI se abrió el debate en torno a la nueva historia intelectual y algunos de sus temas estaban influidos por el marco transdisciplinario de la filosofía, la crítica literaria, la antropología y la historia. Altamirano retoma aspectos del debate alrededor de la nueva

historia intelectual, como la pluralidad de enfoques, giro lingüístico, crítica literaria, contexto y campo semántico. La propuesta de Altamirano es que todos los textos de la “literatura de ideas” latinoamericana del siglo XX se deben entender en relación con su contexto. Granados y Marichal señalan que en los trabajos que conforman este libro, está presente la preocupación por rastrear en la “literatura de ideas” la evolución que conceptualmente tuvo el continente, así como su identidad, debatiendo también la manera en que debía llamarse (Granados y Marichal, 2004, p. 21-25).

Por lo tanto, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI el sustantivo o adjetivo “intelectual” comenzó a ser muy utilizado en las investigaciones universitarias en América Latina para vincularlo con la historia de las ideas y la historia del ensayo. “Intelectual” o “historia intelectual” fueron conceptos muy utilizados para abordar las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, incluso, para analizar la “nueva historia intelectual”, pero nadie intentó definir qué es intelectual o explicar cuál connotación de intelectual estaban utilizando, incluso, en ocasiones creían que la historia de las ideas y la historia intelectual son la misma.

Affaire Dreyfus y el uso del sustantivo y adjetivo “intelectual”

Intelectual en una de sus acepciones puede definirse como actor del debate público: “ser cívico –‘conciencia’ de su tiempo, intérprete de la nación o voz de su pueblo, tareas acordes con la definición de los intelectuales como grupo ético–” (Altamirano, 2010, p. 9). Sin embargo, en el siglo XXI dentro de las discusiones universitarias en Latinoamérica existen diversos usos del concepto intelectual lo que muestra la evolución que ha tenido y las diferentes interpretaciones que existen.

El Affaire Dreyfus fue un momento clave en la evolución de la figura del intelectual, plasmando el concepto moderno que tenemos de él. Dicha figura ha estado asociada al grupo portador de valores universales –verdad, justicia y razón– al que pertenecen escritores, universitarios y artistas, que intervienen en el debate público. A finales de 1894, el capitán del ejército francés Alfred Dreyfus fue acusado injustamente de haber entregado

a los alemanes documentos secretos y condenado a prisión perpetua. Ante esta injusticia el escritor Émile Zola publicó: “Yo acuso”, un alegato a favor del capitán francés que cambió la opinión de varios escritores en Francia (Hourmant y Leclerc, 2012, p. 9-11).

El 14 de enero de 1898, *L’Aurore* publicó un breve petitorio bajo el título de: “Una protesta” cuyos firmantes eran hombres de letras y científicos que reprobaban el juicio contra el capitán Dreyfus. El 23 de enero de 1898, Georges Clemenceau (jefe de redacción de *L’Aurore*) publicó en este diario una referencia a “Una protesta” y a sus firmantes: “esos intelectuales que se agrupan en torno a una idea y se mantienen inquebrantables”. Así, el periodista Clemenceau anunciaba que los intelectuales, como nuevo actor colectivo, habían hecho su ingreso en la vida pública francesa. El elogio de Clemenceau provocó que Maurice Barrès, publicara en *Le Journal* del 1 de febrero de 1898: “*La protestation des intellectuels*” donde descalificaba a los firmantes. Para el historiador Pascal Ory, “*La protestation des intellectuels*” marca la fecha de bautizo de la palabra “intelectuales” en el lenguaje ideológico contemporáneo por lo que, con el Affaire Dreyfus, surgió simultáneamente el elogio del intelectual y el discurso en su contra (Altamirano, 2013, p. 40).

El concepto de intelectual es relativamente “nuevo” y su empleo para designar a un actor de la vida pública no pasa del último tercio del siglo XIX. En el *Primer diccionario etimológico de la lengua española* de 1881 uno de los significados del vocablo “intelectual” indicaba una ocupación: “El dedicado al estudio y la meditación”. Más de treinta años después, en la *Enciclopedia Espasa-calpe* (1926), la palabra “intelectuales” designaba a los cultivadores del género literario o científico. En Francia, antes del Affaire Dreyfus la palabra “intelectual” se había utilizado poco, en general, en revistas de la vanguardia anarquista y simbolista de París (Altamirano, 2013, p. 39).

El Affaire Dreyfus tuvo un gran impacto en la prensa de España porque existió un enorme interés social y una creciente participación de la opinión pública internacional. En 1898 los diarios madrileños *La correspondencia de España*, *El Imparcial* y *El Liberal* realizaron un seguimiento constante y exhaustivo de la noticia y cada periódico publicó una gran cantidad de informaciones (artículos, reportajes, noticias, etc.) sobre el Caso Dreyfus: 157 en *La*

correspondencia de España, 137 en *El Imparcial* y 192 en *El Liberal*. Además, el posicionamiento de la información (primera y segunda páginas) muestra que fue un tema de gran relevancia y muy atractivo para los lectores (Fuentes Garzón, 2017).

En Latinoamérica, el *Affaire Dreyfus* se conoció rápidamente porque el 20 de enero de 1898 el diario argentino *La Nación* destacó que el caso Dreyfus constituía “el hecho de mayor actualidad que existe en el terreno internacional”. El vocablo “intelectual” con la acepción que se le dio en Francia se reprodujo rápidamente en América Latina y en 1900 el escritor y político uruguayo José Enrique Rodó le anunció a un amigo la publicación de su ensayo *Ariel*: “Me gustaría que esta obra mía fuera el punto de partida de una campaña de propaganda que siga desarrollándose entre los intelectuales de América”. En 1904, Pedro Henríquez Ureña señaló que el mensaje de *Ariel* tenía como destinatario a una “juventud ideal, la élite de los intelectuales”. Posteriormente, el 1 de mayo de 1905, el peruano Manuel González Prada dictó la conferencia “El intelectual y el obrero” por lo que la inserción del concepto “intelectual” dentro del discurso latinoamericano comenzó con el inicio del siglo XX (Altamirano, 2013, p. 45).

De esta forma, puede observarse que la utilización del sustantivo “intelectual” comenzó en el último tercio del siglo XIX y la primera vez que apareció “intelectual” en un diccionario en español fue en 1881. De ahí, la relevancia del *Affaire Dreyfus* en la utilización de intelectual y sus connotaciones en Francia y los países hispanoparlantes (España y Latinoamérica) en la primera mitad del siglo XX.

Historia intelectual en Francia y su influencia en Latinoamérica

Mucho se ha escrito e investigado sobre la influencia de Francia en América Latina y como lo explica Esther Aillón Soria en “La política cultural de Francia en la génesis y difusión del concepto *L’Amérique latine*, 1860-1930” los pensadores de América y la política cultural de Francia intervinieron para crear la idea de América Latina, lo que permitió la creación de una nueva discursividad identitaria.

La instauración y difusión del concepto de América Latina surgió, por un lado, como una estrategia de pensadores del continente americano que generaron el nombre para ser reconocidos frente a las naciones europeas y contraponerse a Norteamérica. Por otro lado, algunos pensadores y el gobierno francés crearon la idea de la latinidad de América como una estrategia para mejorar la posición de Francia sobre estos nuevos países. Los escritores y pensadores de América buscaban formar parte de la construcción del “nosotros” europeo, y los franceses querían fortalecer la esfera no anglosajona (Granados y Marichal, 2004: 71-72). Aillón Soria divide la relación entre Francia y América Latina en cinco apartados:

El primero comprende los inicios de la política cultural francesa en América Latina, sustentada en el concepto de la ‘latinidad’ de América propugnado por el gobierno y algunos intelectuales franceses de la época (1860-1880). El segundo aborda el florecimiento del americanismo francés, como consecuencia de la política cultural de la intervención francesa en México. El tercero enfoca las vías de la influencia francesa en América Latina mediante la ciencia y la cultura entre 1880 y 1918. El cuarto apartado trata sobre las percepciones de las relaciones franco-latinoamericanas durante la Primera Guerra Mundial, y el quinto discute la consolidación de la política cultural francesa después de la Gran Guerra, entre 1920 y 1930 (Granados y Marichal, 2004, p. 72-73).

El concepto América Latina surgió en París a mediados del siglo XIX y el primero en utilizarlo fue el chileno Francisco Bilbao, en una conferencia en París en 1856. Tres meses después, también en París, el colombiano José María Torres Caicedo expresó: “la raza en *América Latina* al frente tiene la sajona raza”. La difusión de la idea de América latina a finales del siglo XIX coincidió con la etapa en que las élites americanas se afrancesaron y el florecimiento del americanismo francés se dio de 1860 a 1880. Tras la intervención francesa en México, el panlatinismo para los voceros franceses a partir de 1890, consistía en promover la homogeneidad cultural y política del mundo latino, bajo el liderazgo de Francia y los voceros hispanoamericanos difundieron un concepto de la “latinidad” en América hispana un poco diferente. Desde fines del siglo XIX y principios del XX el programa latinista de Francia

aumentó las relaciones culturales con América Latina que contribuyeron al esplendor cultural francés (Granados y Marichal, 2004, p. 73-89).

El crecimiento del hispanismo francés tuvo repercusiones en América Latina, como la cooperación que promovió el traslado de escritores y pensadores latinoamericanos a Francia. Alfonso Reyes, García Calderón y de la Riva Agüero entraron en contacto en París, con franceses, españoles y otros europeos, debido a que habían formado centros de escritores hispanoamericanos (Granados y Marichal, 2004, p. 92).

Walter Mignolo señala que la geopolítica ayuda a entender por qué América Latina fue incluida en Occidente y en la periferia al mismo tiempo. El continente americano se presentó como inferior en los relatos europeos desde el siglo XVI, hasta que la concepción cambió después de la guerra hispano-estadounidense de 1898, y se le asignó un papel secundario a América Latina (2005, p. 18-19).

A mediados del siglo XIX se empezó a perder la idea de América como un todo y empezó a formarse la idea de América Sajona al norte y América Latina al sur. Esta idea de América Latina dependió de la “latinidad” surgida en Francia que engloba la ideología sobre la identidad de las antiguas colonias españolas y portuguesas en el nuevo orden del mundo moderno, tanto para los europeos como para los americanos. La idea de América Latina surgió de los conflictos entre imperios y Francia necesitaba esta “idea” para justificar su misión civilizadora y su disputa con Estados Unidos por la región (Mignolo, 2005, p. 81-82).

En el caso de la historia intelectual y la historia de los intelectuales, se trata de un acercamiento que adquirió notoriedad desde finales del siglo XX en Francia y Latinoamérica. François Dosse establece que en la historia intelectual se observa una oscilación entre percibir a los intelectuales como un grupo social particular y la ubicación por su compromiso en las luchas ideológico-políticas. Desde los años ochenta los historiadores franceses comenzaron a explorar la historia de los intelectuales, a partir del modelo del Affaire Dreyfus (Dosse, 2003, p. 15-43).

Dosse explica que la historia de los intelectuales se ha perfilado como campo de investigación autónomo en la sociología e historia, en un cruzamiento de las historias:

política, social y cultural. El estudio de la historia intelectual en Francia empezó a tomar auge a mediados de la década de los ochenta dentro de los historiadores y se utilizan tres herramientas: el estudio de itinerarios, explicación de las generaciones y la observación de estructuras de sociabilidad. Se trabajan de forma conjunta los autores, sus obras y el contexto social, en una aproximación externa que privilegia las redes de sociabilidad, intentando dar cuenta de las obras, trayectorias e itinerarios, más allá de las fronteras disciplinarias, remitiendo a la historia política, las ciencias políticas y la historia de las ideas políticas. La historia intelectual intenta interpretar las obras en el tiempo e inscribirlas en un análisis sincrónico (relación entre el contenido del objeto intelectual y lo que se hace en otros ámbitos de la época) y diacrónico (vincula un texto o un sistema de pensamiento con aquellos que le preceden en el mismo tipo de actividad cultural) (Delacroix, Dosse, García y Offenstadt, 2010, p. 378-387).

En Francia, en el siglo XX, existió un gran interés por el surgimiento del grupo de intelectuales y durante todo el siglo existieron discusiones sobre la participación y el rol del intelectual. El Affaire Dreyfus fue un parteaguas en la historia intelectual y se considera el momento en que cristalizó la figura del intelectual en Francia como lo muestra “el nacimiento de los intelectuales” (*Naissance des “intellectuels” 1880-1900*) de Christophe Charle. La figura del intelectual comprometido tuvo a su máximo representante en Jean-Paul Sartre llevando al extremo el compromiso de los intelectuales de izquierda y que fue criticado en obras como *El hombre rebelde* de Albert Camus o *El opio de los intelectuales* de Raymond Aron. Por tales motivos, desde los años ochenta se comienza a hablar de la desaparición, destitución o silencio de los intelectuales comprometidos como se puede observar en *La destitution des intellectuels et autres réflexions intempestives* de Yves Charles Zarka.

En América Latina el concepto de intelectual surgido en Francia tuvo un gran impacto durante la Guerra Fría, los años sesenta y setenta como se puede observar en las obras *La trinchera letrada. Intelectuales latinoamericanos y Guerra Fría* de Germán Alburquerque, *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina* de Claudia Gilman o en *Una inquietud de amanecer: literatura y política en México* de Patricia

Cabrera López. Asimismo, los casos de los escritores latinoamericanos ganadores del premio Nobel de literatura: Octavio Paz y Mario Vargas Llosa son una muestra clara de cómo se utilizaron y criticaron estos conceptos de intelectual en la época porque se pueden encontrar trabajos al respecto en sus obras ensayísticas, como lo demuestran las investigaciones de Alburquerque, Gilman y Cabrera.

Por consiguiente, existe una gran influencia francesa en América Latina porque la idea de un latinoamericanismo surgió en Francia a mediados del siglo XIX. Escritores y pensadores latinoamericanos viajaron a ese país a finales del siglo XIX y se dejaron influir por su cultura por lo que es normal la influencia que tuvo el Affaire Dreyfus y el uso de intelectual a principios del siglo XX. Como se ha mostrado el análisis de la historia intelectual tuvo un gran impacto en la academia francesa a finales del siglo XX y en Latinoamérica también pueden encontrarse investigaciones universitarias que retoman el concepto de intelectual surgido en el país galo.

Conclusiones

Por medio de este artículo se analizó la historia de las ideas en los siglos XIX y XX para mostrar sus vínculos con la “nueva historia intelectual”, el “giro lingüístico” y el Affaire Sokal. Posteriormente, se comparó con la historia de las ideas en América Latina, la “década fundadora” (1940-1950) y con los matices que tuvo Leopoldo Zea entre la “historia de las ideas” y el compromiso (tradición francesa). Este contexto permitió estudiar la historia del ensayo en América Latina, ensayos sobre historia intelectual en Latinoamérica y demostrar la relevancia que tuvo el Affaire Dreyfus (1898) al inicio del uso del sustantivo “intelectual” y su impacto en la historia intelectual en Francia y en América Latina.

Como quedó demostrado, la historia de las ideas y la historia intelectual (tradición francesa) son distintas y un problema en el siglo XXI en los estudios sobre la historia de las ideas es el uso del sustantivo o adjetivo “intelectual” porque desconocen su origen. Esta situación ha conducido a confusiones porque, sin definir qué es historia intelectual buscaron

argumentar cómo evolucionó hacia la “nueva historia intelectual” para dar paso al “giro lingüístico”.

En Latinoamérica, desde finales del siglo XX el sustantivo o adjetivo “intelectual” comenzó a ser muy utilizado en las investigaciones universitarias para vincularlo con la historia de las ideas y la historia del ensayo. La “historia intelectual” fue utilizada para abordar las nuevas perspectivas teóricas y metodológicas, incluso, crear las bases de la “nueva historia intelectual”, pero nadie intentó definir qué es intelectual, mostrar el origen de la idea de intelectual, explicar cuál connotación de intelectual estaban utilizando, o mencionar que con el Affaire Dreyfus se popularizó la idea de intelectual en 1898 en Francia, España y América Latina.

La “nueva historia intelectual” surgió en los años ochenta en una búsqueda de continuar las discusiones intelectuales y la crítica establecida por Michel Foucault. No obstante, la nueva historia intelectual al no haber definido qué es “intelectual” o desconocer la historia intelectual en Francia mezclaron escritores que no correspondían al mismo proceso histórico o espíritu de la época (*Zeitgeist*).

Existen obras que pueden analizarse dentro de las tres historias en América Latina: intelectual, de las ideas y del ensayo, como es *Ariel* (1900) del uruguayo José Enrique Rodó. Por ello, *Ariel* resulta una obra tan significativa al inicio del siglo XX en Latinoamérica porque, para hacer un llamado en favor de la unión latinoamericana y contra el imperialismo de Estados Unidos, utilizó las ideas imperantes en el espíritu de su época.

El vocablo “intelectual” con la acepción que se le dio en Francia se reprodujo rápidamente en América Latina y en 1900 el escritor y político José Enrique Rodó le anunció a otro escritor la publicación de su ensayo *Ariel* de la siguiente manera: “Me gustaría que esta obra mía fuera el punto de partida de una campaña de propaganda que siga desarrollándose entre los intelectuales de América”. De esta forma, en Latinoamérica la historia del ensayo se nutrió de la historia intelectual y de la historia de las ideas porque esos pensadores publicaron ensayos, pero no todos los ensayistas escribieron sobre historia de las ideas ni tampoco fueron intelectuales.

Finalmente, debido a que su utilización se ha extendido rápidamente en el siglo XXI en México y América latina, es imposible definir qué es intelectual en 2024, porque no hay una sola respuesta, lo que demuestra que el significado de las palabras evoluciona con el tiempo. El término intelectual se ha vuelto flexible e impreciso, incluso puede tener connotaciones negativas o positivas dependiendo del contexto. Este artículo no pretende afirmar que existe un solo significado para el vocablo “intelectual”, sino mostrar la evolución histórica que ha tenido (sobre todo en la academia) y los grandes cambios que han surgido desde el Affaire Dreyfus.

References

- Albuquerque F., G. (2011). *La trinchera letrada. Intelectuales latinoamericanos y Guerra Fría*. Santiago: Ariada Ediciones.
- Altamirano, C. (editor del volumen). (2010). *Historia de los intelectuales en América Latina II. Los avatares de la ciudad letrada en el siglo XX*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Altamirano, C. (2013). Intelectuales: nacimiento y peripecia de un nombre. *Revista Nueva Sociedad*. (245) 38-53
- Aron, R. (1972). *El opio de los intelectuales*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX.
- Cabrera López, P. (2006). *Una inquietud de amanecer: literatura y política en México, 1962-1987*. México: UNAM.
- Camus, A. (2017). *El hombre rebelde*. Ciudad de México: Mirlo Ediciones.
- Cancino Troncoso, H., Klengel, S., Leonzo, N. (eds.). (1999). *Nuevas perspectivas teóricas y metodológicas de la Historia intelectual de América Latina*. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.
- Charle, Ch. (1990). *Naissance des “intellectuels” 1880-1900*. Paris: Les éditions de minuit.
- Delacroix, C., François, D., Patrick, G. y Nicolas, O. (sous la direction de). (2010). *Historiographies, concepts et débats*. Paris: Gallimard.
- Dosse, F. (2003). *La marche des idées. Histoire des intellectuels, histoire intellectuelle*. Paris: Éditions La Découverte.

- Fuentes Garzón, S. (2017). El caso Dreyfus: Intelectuales y prensa española de 1898. *Historia y comunicación social*. En: <https://doi.org/10.5209/hics.66310>
- Gilman, C. (2003). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Grafton, A. (2007). La historia de las ideas. Preceptos y prácticas, 1950-2000 y más allá. *Prismas Revista de Historia Intelectual*. 11(2) 123-148
- Granados García, A., Marichal, C. (compiladores) (2004). *Construcción de las identidades latinoamericanas. Ensayos de historia intelectual (Siglos XIX y XX)*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Hourmant, F., Leclerc, A. (sous la direction de). (2012). *Les intellectuels et le pouvoir: Déclinaisons et mutations*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Jeanneret Y. (1998). *L'affaire Sokal ou la querelle des impostures*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lizcano Fernández, F. (2004). *Leopoldo Zea. Una filosofía de la historia*. México: UNAM/ UAEM.
- Mignolo D., W. (2005). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Moraña, M., Gustafson, B. (eds.). (2010). *Rethinking intellectuals in Latin America*. Madrid: Ed. Iberoamericana- Vervuert.
- Pasquale Di, M. A. (2011). De la historia de las ideas a la nueva historia intelectual: Retrospectivas y perspectivas. Un mapeo de la cuestión. *Revista UNIVERSUM*. (26) 79-92
- Saladino, A., Santana, A. (compiladores). (2003). *Visión de América Latina. Homenaje a Leopoldo Zea*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia, FCE.
- Weinberg, L. (2006). *Situación del ensayo*. México: UNAM.
- Weinberg, L. (2007). El ensayo latinoamericano entre la forma de lo moral y la moral de la forma. *Cuadernos de CILHA*. 8(9) 110-130
- Weinberg, L. (2010). *Estrategias del pensar. Ensayo y prosa de ideas en América Latina siglo XX*. México: UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe.
- Winock, M. (1999). *Le siècle des intellectuels*. París: Éditions du Seuil.

Zarka, Y. C. (2010). *La destitution des intellectuels et autres réflexions intempestives*. Paris: Presses Universitaires de France.

Utopía y pensamiento utópico en las *Argonáuticas* de Valerio Flaco.

Utopia and utopian thought in Valerius Flaccus' *Argonautica*.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.24.25a

Juan Manuel Arriaga Benítez

Universidad Nacional Autónoma de México
(MÉXICO)

CE: hector_aquiles_apolo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7775-0294>

Recepción: 25/09/2024 **Revisión:** 17/10/2024 **Aprobación:** 20/11/2024

Resumen.

La literatura antigua ofrece una amplia colección de narrativas asociadas con el pensamiento utópico; a través de estos relatos, es posible visualizar modelos y dinámicas que, en mayor o menor medida, tocan paradigmas tradicionales como la Edad de Oro o la crítica social. El presente trabajo identifica cómo Valerio Flaco usó la narrativa utópica para la configuración del universo literario de sus *Argonáuticas*. Los pasajes de su poema seleccionados para estudiar este tópico permiten rastrear este constructo y las posibles intenciones políticas que encubre. Se concluye que la aportación del poeta flavio a la narrativa utópica consiste en la caracterización de una estructura macrocósmica que intenta superar, bajo la figura de un dios regente, el reinado de su predecesor mediante señalamientos particulares: la alternancia del dominio universal, la promoción del heroísmo individual y la renuncia al modelo precedente.

Palabras clave: Edad de Oro. Épica Flavia. Poesía épica. Utopía.

Abstract.

Ancient literature offers a wide collection of narratives associated with utopian thought; through these stories, it is possible to visualize models and dynamics that, to a greater or lesser extent, touch on traditional paradigms such as the Golden Age or social criticism. This paper identifies how Valerius Flaccus used utopian narrative to configure the literary universe of his *Argonautica*. The passages from his poem, selected to study this topic, enable to trace this construct and the possible political intentions it conceals. It is concluded that the contribution of the Flavian poet to

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Arriaga, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Arriaga, J.M. (2025). Utopía y pensamiento utópico en las *Argonáuticas* de Valerio Flaco. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 599-628.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.24.25a



utopian narrative consists in the characterization of a macrocosmic structure that attempts to overcome, under the figure of a ruling god, the reign of his predecessor through particular signs: the alternation of universal dominion, the promotion of individual heroism and the renunciation of the preceding model.

Keywords: Golden Age. Epic poetry. Flavian Epic. Utopia.

Introducción

Las *Argonáuticas* de Valerio Flaco constituyen un espacio de reflexión en lo que respecta al pensamiento utópico, entendido este como una condición psicológica que fomenta la idealización de una sociedad a partir de la identificación de sus problemas y sus posibles soluciones;¹ a lo largo de sus 8 libros se pueden encontrar escenas o referencias que no sólo acompañan el tópico de la Edad de Oro, central para el presente análisis, sino que también están asociadas con los temas del poema en forma de idealizaciones o de críticas que ponen de manifiesto subrepticamente el pensamiento utópico de su autor.²

El presente artículo tiene por objetivo exponer el desarrollo del pensamiento utópico que Valerio Flaco manifiesta en el universo narrativo que concibió para su epopeya; cabe mencionar que, si bien los estudios académicos en torno a Valerio Flaco han resaltado en gran medida dos tendencias respecto al subtexto ideológico de obra (una crítico-pesimista y otra esperanzadora-optimista),³ lo cierto es que los consensos académicos no la han

¹ Esta definición está basada en lo que al respecto formulan los estudios fundamentales de Manuel y Manuel (1979, pp. 1-10), Raymond Williams (citado por Levitas, 1990, p. 92) y Hertzler (2019, pp. 1-3). En cambio, Giulia Sisa (2021, p. 1) define escuetamente una *utopía* como “a piece of fiction that creates a parallel universe”, con lo cual la acepción de este vocablo adquiere un tinte de género literario. El pensamiento utópico es, pues, la propensión psicológica a la idealización, mientras que la utopía es el hecho literario donde se concreta una idealización. Para una comprensión cabal de los distintos conceptos de *Utopía*, cf. también Ferguson, 1975; Davis 1981; Levitas, 1990; Delumeau, 1992; Cleys y Sargent 1999; DuBois, 2006; Carsana 2008; Jouanno 2008.

² En general, sobre la noción de que Valerio Flaco escribe sus *Argonáuticas* con una intención alegórica, cuya literalidad “cifra” subtextos e ideas para evitar la censura, cf. McGuire, 1997, pp. 44-45, 147-148; Hershkowitz, 1998, p. 247; Bernstein, 2008, pp. 25-26; Murgatroyd, 2009, pp. 75-77. Esta dimensión subtextual, como me parece, puede advertirse desde su necesidad de formular una *recusatio* en su proemio (*Arg.* I, 12-14), pues ¿por qué razón rehusaría componer un poema sobre las gestas de la guerra judaica? Sobre la *recusatio* en Valerio Flaco, cf. Nauta, 2006, pp. 27-30; Zissos, 2008, pp. 81, 86-87; Galli, 2013, pp. 57-60.

³ Zissos (2006) evidencia el hecho de que existen dos interpretaciones ideológicas opuestas, una negativa referida a la violación de los límites físicos del océano, la cual también se asocia con la visión pesimista del régimen imperial, y una positiva referida a la idea de la navegación como símbolo del progreso humano, la cual se asocia con una visión optimista del régimen de los flavios. Para algunos ejemplos de referencias al tono

estudiado bajo el lente teórica del pensamiento utópico, al menos en lo concerniente a la concepto de utopía y a los estudios sobre las utopías en la Antigüedad.⁴

Así, pues, para estudiar esta cuestión, se ponen en relieve ciertos pasajes de las *Argonáuticas* romanas que refieren tanto el tópico de la Edad de Oro como la idealización del modelo de gobernanza que, al interior de la diégesis del poema, Júpiter instaure como parte de su reinado universal. Dichos pasajes se estudian a la luz de la idea de la utopía como narración ficticia y de pensamiento utópico como visión idealizada de una sociedad; bajo esta perspectiva, se podrá a prueba la construcción diegética que Valerio Flaco elabora en su obra y se concluirá si esta construcción articula un eje coherente de narrativa utópica; de igual manera, los pasajes tienen en común el hecho de que están referidos a aspectos de orden cósmico o que se asocian con el plan divino que Valerio Flaco desarrolla en su texto.

En lo que respecta al pensamiento utópico, han sido varias las aproximaciones que se han hecho a su estudio desde que en 1516 Tomás Moro publicara su *Utopia* y diera nombre a dicha disciplina literario-sociológica. Desde entonces, el término ha servido para promover un conjunto de enfoques disciplinares asociados con el sustrato sociológico que está vinculado a este tipo de narrativas; de hecho, la narrativa utópica constituye un género literario en sí mismo y ha sido introducido en diversas maneras y bajo diferentes situaciones en la literatura y el cine.⁵

pesimista y crítico sobre el poema, cf. Lüthje, 1971; Burck, 1979; Zissos, 2003; 2009. Para las referencias o lecturas optimistas sobre el poema, cf. Stover, 2006; 2012; Mitousi, 2014, pp. 153-168. En general sobre el empleo del mito argonáutico para evidenciar la historia de Roma en forma de subtexto en el poema de Valerio Flaco, cf. Braund, 1993; Zissos, 2003, p. 660; Bernstein, 2014, p. 156.

⁴ Existe un conjunto de trabajos cercanos a este tema en torno a la obra de Valerio Flaco, sobre todo los que se centran en la discusión y recepción de la Edad de Oro; asimismo, un importante sector académico se ha enfocado en discutir las implicaciones del discurso de Júpiter en el libro I del poema, cuya función principal es programática, dado que en él expone el plan global de su reinado. Sobre el primer conjunto, cf. Gatz, 1967, pp. 229; Zissos, 1997, pp. 52 ss.; Feeney, 2007, pp. 108-137; Söllradl, 2023, pp. 265-274; sobre el segundo, cf. Wacht, 1991; Manuwald, 1999, pp. 130-176; Río Torres-Murciano, 2010a; Río Torres-Murciano, 2010b; Stover, 2012, pp. 27-77; Ganiban, 2014; Heerink, 2020.

⁵ Luego de la ya referida obra *De Optimo Reipublicae Statu deque Nova Insula Utopia Libellus Vere Aureus* de Moro, han sido muchas las narrativas en distintos géneros que han desarrollado su premisa en torno a la idealización de una sociedad o, en todo caso, en el señalamiento de su idealización a través de sus elementos distópicos; destacan, como ejemplos reconocibles, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley y *1984* de George Orwell. El cine y la televisión han sido prolijos en este tema. Ello permite aseverar que el pensamiento utópico se ha consolidado como un subgénero narrativo de amplia aceptación que incluso fomenta la incorporación de sus

Dado que el libro de Moro ha provocado precisamente un incremento de aproximaciones a la construcción de utopías, la mirada *a posteriori* de los estudios utopistas ha encontrado interesantes ejemplos en los textos de la Antigüedad.⁶ En este sentido, los resultados a los que han llegado tales estudios han permitido inferir que, en efecto, una porción de las narrativas de los autores antiguos está formulada en términos de utopía o asociada con narrativas utópicas,⁷ como las descripciones paradisiacas del más allá, las descripciones de sociedades remotas y las narrativas de la Edad Dorada.

Finalmente, cabe mencionar que *Edad de Oro* y *utopía* son conceptos relacionados entre sí, pero distintos dentro de la dimensión literaria; mientras que las narrativas de Edad de Oro están fundamentadas en una visión idealizada del pasado y de tópicos comunes, como la ausencia de conflictos o la pervivencia de paz y abundancia (a veces espontánea) de recursos, la narrativa utópica fomenta más bien la construcción de una sociedad *ex profeso* ideal al que se aspira alcanzar en el futuro. Asimismo, la primera está relacionada con una

características en narrativas de géneros diversos. Cf. Scott, 2012, p. 240 n. 694, quien ofrece referencias a autores antiguos en tanto que sus obras son utopías que han inspirado obras de ficción modernas, y Hertzler, 2019, pp. 121-180, quien describe las más importantes utopías literarias de la era moderna, pero también menciona otras de relevancia a lo largo de la historia.

⁶ Las obras que más caracterizan esta visión retrospectiva son la *República* de Platón (2013) y *La ciudad de Dios* de San Agustín de Hipona, por tratarse de descripciones complejas de sociedades ideales con aspectos narrativos y estructurales análogos a los de Moro. No obstante, un examen más detallado de obras antiguas permite rastrear elementos utópicos en las obras de Hesíodo, Diódoro Sículo (1988), Estrabón, Virgilio u Ovidio. La descripción que hace Plutarco de las Islas de los Bienaventurados más allá de la costa de Hispania (*Sert.* 8, 2-3) es prueba de esta tendencia idealizadora que, en cierta medida, formaba parte del pensamiento utópico antiguo. Para una aproximación al manejo de la utopía en la idiosincrasia romana a través de sus textos, cf. Manuel y Manuel, 1980, pp. 37, 64, 66, 73, 76; Evans, 2008, pp. 3, 33-34, 38. Zissos (1997, pp. 33-37) ofrece una visión sobre el manejo del tópico de la Edad Dorada en la tradición antigua que desemboca en Valerio Flaco, con una consecuente discusión (pp. 37-46) sobre el alejamiento que este poeta hace respecto de las connotaciones negativas asociadas a la navegación. Asimismo, se recomienda la lectura general del reciente volumen editado por Destrée, Opsomer y Roskam (2021) en donde se encuentra una vasta colección de contenidos en los que los autores de la Antigüedad desarrollaron paradigmas utópicos influyentes en el género de la utopía o determinantes en el pensamiento utópico de autores recientes (algunos de sus artículos se citan en este trabajo).

⁷ El libro de Evans (2008) es un texto central para este artículo, dado que aborda el espectro utópico/distópico con especial énfasis en la narrativa de los escritores romanos y en la recepción que hacen éstos de los mitos referidos en los textos griegos. De la amplia bibliografía que existe sobre el tema, otros textos esenciales en los que se ha basado la presente investigación, en lo que concierne a su asociación con el mundo antiguo y su relación con esta idea, son: Finley, 1967; Elliot, 1970, pp. 3-24; Ferguson, 1975; Manuel y Manuel, 1980, pp. 33-202; Goodwin y Taylor, 1982 *esp.* pp. 15-37; DuBois, 2006; Hertzler, 2019, pp. 257-314; McConnell, 2021.

tradición mitológica generalmente centrada en el reinado de Cronos/Saturno; la segunda, por su parte, tiende a la formulación, la planificación y el diseño político generalmente con miras al futuro o a un porvenir idealizado.⁸ En este artículo, se manejan ambos conceptos en tanto que ambos fomentan la búsqueda de una sociedad ideal y enfatizan con intención crítica el *status* de una sociedad en el “presente” de una narración. Esto es relevante para las *Argonauticas* latinas, dados los acontecimientos históricos de las guerras civiles del 69 d. C. y el cisma poético de Lucano (a partir de lo cual autores como Tim Stover han visto en la obra de Valerio una oportunidad restaurativa)⁹ obran al interior del poema en forma de constructos sociales y políticos con implicaciones, como se verá, en el desarrollo de la idea utopista.¹⁰

Un orden global mejor que el de la Edad de Oro

Las *Argonáuticas* de Valerio Flaco no son un referente cuando se estudian las utopías antiguas o las obras cuyo contenido se deriva de la idea tradicional de la *aetas aurea*.¹¹ El

⁸ En la nota 6 se mencionó la *República* (2013) platónica como uno de los arquetipos del utopismo antiguo, pues posee todas las características aducidas; cf. Annas, 2021; El Murr, 2021. Por su parte, las narrativas de Edad de Oro son más difíciles de caracterizar, dado que son diversas entre sí y no siguen un canon más allá de la identificación de patrones comunes, como la lejanía espacial o temporal de la época dorada, la condición de abundancia y pacifismo y, en la mayoría de las ocasiones, la ausencia de un aparato tecnológico como el de sociedades “corrompidas” de un presente que añora los días pasados; refiero aquí algunos *loci classici* que me parecen sobresalientes a este respecto: Diódoro Sículo *Bibl.* II, 56-60; V, 19-20, 41-46; V, 66, 4-6; Estrabón *Geogr.* I, 4-5; Hesíodo *Op.* 109 ss.; Homero, 2017, 560-569; Horacio *Epod.* 16; Ovidio, 2008. I, 89-150; Tibulo *El.* I, 3, 35-50; Virgilio *Ecl.* IV; *Georg.* I, 121-146; II, 136-176. Cf. McConnell, 217 ss.

⁹ El texto de Stover (2012) es fundamental para entender la interpretación de esta poética restaurativa que siguió las transformaciones políticas del siglo I d. C.; en el ámbito literario, el poema de Lucano constituye el tránsito iconoclasta y pesimista de la épica virgiliana a la flavia y el surgimiento de una nueva dinastía imperial como promotora de una reconstrucción social; Davis (2015), Heerink (2016) y Penwill (2018) contradicen esta visión optimista de Stover y optan por considerar el texto de Valerio Flaco como un vehículo para transmitir un mensaje que acusa la tiranía del sistema imperial.

¹⁰ De ahí que la sucesión de reinos y la alternancia dinástica sean una de las preocupaciones fundamentales en el esquema ideológico de Valerio Flaco, como Bernstein demostró (2008, pp. 31-37). No obstante, la idea de la sucesión de reinos es una idea que se encuentra en la literatura anterior al poeta flavio y forma parte de la tradición que posiblemente inspiró las dinámicas de poder en su obra. Sobre la sucesión de imperios mundiales en la literatura antigua en general, cf. Swain, 1940, 4-5 y Momigliano, 1982, 533-560, referidos ambos por Zissos, 2008, 314-315; en particular, sobre el uso que hace Valerio Flaco de esta noción sucesoria, cf. Alfonsi, 1970, 127-131.

¹¹ En todo el poema sólo existe una referencia a la Edad de Oro de Saturno descrita bajo el enunciado *patrii... otia regni* (I, 500: “los ocios del reino paterno”), la cual se estudiará más abajo. En comparación, las referencias

hecho de que este poema pase desapercibido por el radar de los estudios sobre este tópico no es de extrañar: la trama parece ajena a las intrigas políticas, a los cambios dinásticos de orden cósmico y a las narrativas idealizadoras, además de que *prima facie* el argumento imperante es el de la primera navegación y la narrativa de exploración del mundo más allá de la ecúmene mediterránea.¹² Sin embargo, un examen cuidadoso de esta epopeya, aunado a los resultados académicos que se han hecho sobre Valerio Flaco en las últimas décadas, advierten sobre un aparato político e ideológico más profundo en el que aflora, por supuesto, el tema de la utopía.

A este respecto, como se ha advertido antes, la primera escala se encuentra en el libro I: se trata del episodio correspondiente al discurso de Júpiter, en el que el dios abiertamente explica el régimen global como un nuevo comienzo para la humanidad;¹³ el momento de la trama, en el que dicho discurso está inscrito, cubre una serie de consideraciones oportunas para cimentar no sólo el funcionamiento de este régimen “ideal”, sino más aún para establecerlo como mejor que la Edad de Oro de Saturno.

Esta dimensión de orden global tiene repercusiones que, a lo largo de la trama, son parte fundamental del utopismo valeriano: por ello, la segunda escala se encuentra en el libro II, específicamente dentro de la breve narración etiológica que da origen al culto a Vulcano en la isla de Lemnos por estar relacionada con un aspecto central del subtexto, a saber, el inicio del nuevo reinado y la configuración incipiente de una nueva gobernanza.

al reinado áureo de Saturno proliferan en la épica de Virgilio (2009. I, 569; VI, 791-794; VII, 202-204; VIII, 319-327; XI, 252) o Silio Itálico (*Pun.* I, 70; III, 184; VII, 166-167; VIII, 439-440; XI, 458; XVII, 380).

¹² Evans es uno de los pocos expertos en utopía antigua que aborda someramente el contenido utópico en Valerio Flaco (2008, pp. 55-56); sin embargo, lo que Evans ofrece no es más que una visión, común a la épica flavia, en torno a la figura de Júpiter como un símbolo de poder, como una “idea of major cultural and political change, the transformation of the world into an entirely different model”; este testimonio, aunque breve, alcanza para comprender el sustrato que se encuentra en la base de la construcción épica latina post-*virgiliana* como una respuesta a las transformaciones sociales y políticas de la incipiente Roma imperial, sobre todo cuando afirma que el primer discurso de Júpiter en la épica romana juega un rol programático de significado causal, como marca de que el futuro se distingue notablemente del pasado; en particular, se refiere al poema de Valerio Flaco en estos términos: “These speeches often dramatize the prophecy of a known future, culminating in the glorious present day of the contemporary reader – particularly in the *Aeneid*, *Argonautica* and *Punica*, which deal with the evolution of Rome’s imperial mastery” (p. 55).

¹³ El discurso presenta tintes proféticos que han sido advertidos ya por Adamietz, 1976, pp. 21-24; Schubert, 1984, pp. 22-44; Wacht, 1991; Lefèvre, 1998, pp. 223; Manuwald, 1999, pp. 138-153; Stover, 2012, pp. 27-30.

Finalmente, en el libro V la escena de la liberación de Prometeo de su castigo constituye uno de los clímax narrativos del poema, pues termina por forjar la idea de que la expedición de los Argonautas es una empresa al servicio de este orden global y, por ende, constitutiva de un modelo utópico fomentado por una divinidad reinante.¹⁴

Júpiter, el camino al cielo y la superación del ocio saturnio

Tradicionalmente, la *aurea aetas* que se asocia con el reinado de Saturno es vista como la idealización del óptimo tipo de vida al que aspira la sociedad: un estado de perpetua paz y ocio acompañados de abundancia de recursos, carencia de conflictos y espacio para la recreación. No obstante, este estado paradisiaco adquiere una connotación netamente negativa en el poema de Valerio Flaco,¹⁵ como puede inferirse de la escena que describe a Júpiter regocijándose de la navegación de la Argo (Arg. I, 498-502):

Siderea tunc arce pater pulcherrima Graium
coepta tuens tantamque operis consurgere molem
laetatur; patrii neque enim probat otia regni.
una omnes gaudent superi venturaque mundo
tempora quaeque vias cernunt sibi crescere Parcae.¹⁶

¹⁴ Aunque podrían identificarse otros pasajes de la trama argonáutica que merecerían la atención en un estudio de esta naturaleza, como los referidos por Zissos, 1997, p. 69 (donde expresamente afirma que los estilos de vida de la Cólquide y Bebricia, tal como son descritos en el poema de Valerio Flaco, constituyen una visión utópica de una sociedad saturnia), en este trabajo me ceñiré al análisis de los tres mencionados.

¹⁵ Se ha señalado que la concepción de la Edad de Oro valeriana descansa sobre una base virgiliana que se halla en varios puntos de la obra del poeta mantuano (p. ej. Strabonis, 1844 I, 121-146; *Aen.* VIII, 319-325; *Eclog.* IV); sobre estas cuestiones, cf. Baldry, 1952; Scott Ryberg, 1958; Stehle, 1974; Smolenaars, 1987; Grimozzi, 2022, pp. 15-47. Feeney (1991, p. 330) apunta al hecho de que Valerio Flaco usa este tema de las *Geórgicas* como pretexto para señalar el fin de la Edad de Oro y el comienzo del reinado de Júpiter, resaltando el incremento de la mortalidad y la navegación como aspectos característicos de este nuevo periodo; mientras tanto, Scott (2012, p. 250) explora la naturaleza cíclica de la Edad de Oro a raíz del retorno a esta utopía como *leitmotiv* de las *Églogas* virgilianas y a la luz de las obras de H. G. Wells que evocan el imaginario de la Edad de Oro valeriana que concluye con la navegación de la Argo. Asimismo, resulta imprescindible referir el hecho de que el tópico de la Edad de Oro se había convertido ya, como Zissos afirma (1997, pp. 77-78), en un lugar común durante la literatura imperial romana del s. I d. C., cuyo principal motor de apropiación tenía por objetivo encomiar al emperador “as creator of a new millennium”. Remito también al lector las discusiones que lleva a cabo Feeney (2007, pp. 108-137) en torno a la tradición antigua sobre la Edad de Oro, sus connotaciones e influencias.

¹⁶ El pasaje *gaudent superi venturaque mundo / tempora* es complicado y suscita diferentes lecturas. En esta traducción nos hemos ceñido a la interpretación de Burman que recoge Kleywegt (2005, ad 498-502). Todas

(Kleywegt, 2005, ad. 498-502)

Entonces desde el alcázar sideral el Padre, observando los hermosísimos emprendimientos de los griegos y el surgir de tan grande empresa, se regocija; desaprueba, pues, los ociosos tiempos del reinado paterno. Al unísono todos los dioses se alegran y las Parcas, que observan las épocas venideras para el mundo y que las vías se les ensanchan. (ad, 498-502).

La intención de estos versos consiste en señalar que Júpiter desaprueba el reinado de su padre Saturno como modelo del estilo de vida humana. Si bien esa transición de una Edad a otra proviene de Hesíodo (*Op.* 121-201) y es retomada por Ovidio (2008, I, 89-215), en Valerio Flaco responde a una configuración planificada por la deidad reinante en turno (Cf. Seal, 2014, pp. 120-123); el viaje de Argo es, según se infiere de esa desaprobación, la primera empresa (*coepta*) que da cuenta del trabajo humano como figura central y antagónica a los *otia* saturnios.¹⁷

Otra función de este inicio del episodio es anticipar el sentido que cobra para el padre de los dioses esta manifestación del proceder humano (Ferenczi, 2014, p. 139); de hecho, esta anticipación se conecta con la parte del discurso en la que Júpiter expresa su idea central del trabajo humano como vía para alcanzar los astros, cuya enunciación en voz propia del dios se encuentra en el exordio de su imponente discurso:

'tendite in astra, viri: me primum regia mundo

lapeti post bella trucis Phlegraeque labores

las citas del texto latino están tomadas de la edición de Ehlers (1980) intitulada *Gai Valeri Flaci Setini Balbi Argonauticon Libros Octo*. Todas las traducciones son propias.

¹⁷ Sobre el mito de la Argo como la primera en navegar según la tradición, cf. Jackson, 1997, pp. 251-252; Dräger, 1999, pp. 420-422; Bär, 2012; Mitousi, 2014, p. 154. Valverde (2015) recoge una amplia gama de referencias a la tradición antigua sobre la primera navegación de la Argo, evidenciando, a su vez, los pasajes de las *Argonáuticas* latinas donde se sugiere tal condición (pp. 29, 34, 36-39, 51-52). Sobre la navegación como idea asociada a la transición de la Edad de Oro de Saturno al régimen de Júpiter, cf. Gatz, 1967, p. 229; Boyle, 1991, p. 271; Feeney, 1991, pp. 331-332; Zissos, 1997, p. 36 ss. Sobre la navegación de la Argo como proyecto insignia de Júpiter en tanto que simboliza el comienzo de su régimen, cf. Feeney, 1991, pp. 318-320; Barchiesi, 2001, p. 351; Stover, 2012, 27 ss.

imposuit; durum vobis iter et grave caeli
institui... '1

Id a los astros, varones: la regencia me impuso primero en el mundo tras las guerras del cruel Jápeto y las labores del Flegra; he decidido que el camino al cielo os sea arduo y pesado[...] (Arg. I, 563-566)

En este orden de ideas, la desaprobación de un modelo centrado en el *otium* y la aprobación de un modelo centrado en el *labor*¹⁸ es lo que sirve a Júpiter para asumir su reinado como superior a la Edad Dorada de su padre. (Zissos, 1997, p. IX) La cuestión que de aquí surge resulta paradójica: ¿Por qué debe asumirse como mejor una vida basada en el trabajo arduo y pesado (*durum... iter et grave*)¹⁹ que una basada en la abundancia espontánea de la naturaleza que no requiere de la intervención humana?

La respuesta estriba en cómo Valerio Flaco subvierte la tradición en torno a la *aurea aetas* en tanto utopía: su argumento es subrepticio, casi imperceptible (simplemente *nec probat*), pero su desacreditación lleva a suponer que Júpiter considera el reinado de Saturno como una época estática (Evans, 2008, pp. 6-7)²⁰ y sin progreso tecnológico; por ende, constituye una idealización pasiva de los bienes de los que gozan sus habitantes. Cabe destacar que en los relatos de Hesíodo y Ovidio, el *status* áureo lo tiene no una época, sino una raza primigenia de seres, la cual simplemente “desaparece”, dando paso a una edad

¹⁸ Si bien el término *labores* en el verso 564 está referido a una hazaña de Júpiter, las *Phlegraeae labores* (las labores en Flegra, i. e. la lucha contra los Gigantes), resulta oportuno señalar que tal hazaña representa un *exemplum virtutis* con el que la divinidad sienta el precedente para la humanidad, según refiere Stover (2006, pp. 29-35, esp. 30-31). La transición está cimentada, pues, en el paradigma con que el propio Júpiter se hizo con el gobierno del mundo; cf. Buckley, 2014, pp. 311-312.

¹⁹ Nótese el soporte metapoético que ofrece el texto Virgiliano (*Georg.* I, 121-124, 145-146) a esta idea valeriana: *pater ipse colendi / haud facilem esse uiam uoluit primusque per artem / mouit agros, curis acuens mortalia corda, / nec torpere graui passus sua regna ueterno* (“El padre mismo quiso que no fuera fácil la senda del cultivo y removi6, el primero, los campos por medio del arte, instando los corazones humanos con preocupaciones, y no toler6 que su reinado se entorpeciera en una pesada desidia”). *labor omnia uicit / improbus et duris urgens in rebus egestas* (“Lo vence todo el asiduo trabajo y la necesidad que apremia en las cosas difíciles”). Cf. Feeney, 1991, pp. 152, 330 ss.; Cowan, 2020.

²⁰ Cf. Zissos, 1997, pp. 47-57, donde se ofrece una amplia discusión sobre este argumento a la luz de la evidencia intertextual situada, sobre todo, en la *Ge6rgica* primera.

distinta moralmente inferior, aunque la transición en sí no se explica. (Evans, 2008, p. 6, 64, 69).

A esta utopía estática, a esos *otia* del reinado de Saturno, Valerio Flaco contrapone la intención dinámica y evolutiva de Júpiter y, de hecho, sugiere que un nuevo comienzo es necesario y que la transición de una Edad Áurea a una de héroes²¹ está motivada por el progreso humano a través del *labor*, del cual él mismo es el *exemplum virtutis*.²²

Poscunt iam me sua tempora Grai: utopía en la alternancia del dominio universal

El anterior subcapítulo está asociado con un tránsito temporal entre modelos de orden global que, por el sesgo explicitado, se asumen en términos de mejora; la reprimenda contra el reinado de Saturno desacredita la *aurea aetas* como ideal al que las sociedades deben aspirar o como un pasado al que se añore volver, a la vez que pone frente a la tradición pesimista el tono optimista del reinado de Júpiter que consiente el trabajo y el esfuerzo.

El texto valeriano, por otro lado, también destaca un aspecto geográfico en la intención utópica de Júpiter: en los versos con los que el Sol le reprocha a éste que favorezca el viaje de la Argo hacia la Cólquide (donde reina su hijo Eetes) para reclamar el vello de

²¹ En ningún momento de su poema Valerio Flaco da nombre a las edades o refiere directamente los cambios de razas humanas, pero esta idea se infiere por su apego a la tradición literaria; resulta interesante advertir que el paso del reinado de Saturno al de Júpiter no tiene adscrito algún rasgo propio de las narrativas de la Edad de Oro más allá del expresamente referido *otium*, lo cual puede tomarse como evidencia del rechazo que el propio poeta hace de tal Edad como utopía. Sobre el nuevo orden de Júpiter que supone la erradicación de los remanentes del pasado, que a su vez simbolizan el éxito del proyecto imperial flavio, cf. Taylor, 1994; Bernstein, 2008, p. 32. En general sobre la idea y asociaciones relativas a la Edad de Oro, cf. Baldry, 1952.

²² Cf. Adamietz, 1976, pp. 24, 120-121; Gross, 2003, pp. 239-240, 248-249. Evans (2008, p. 33) ofrece una conclusión sutil que condensa algunos aspectos relativos al progreso humano traducido como avance tecnológico: "Technological progress even involves a direct attack on the natural world in many Roman texts [...], so that agriculture and navigation not only lead to further vices, but they are the corruptions suffered by humans"; aunque el propio Evans ofrece un conjunto de ejemplos de esos textos romanos en los que el tópico en cuestión aparece, no menciona entre ellos a Valerio Flaco, quizá porque el poeta flavio ofrece, por el contrario, una visión más esperanzadora y positiva de la navegación como progreso tecnológico. Nuevamente se torna central aquí el intertexto virgiliano, señalado por Feeney (1991, p. 330), en torno al *labor* y a la dificultad del cultivo de la tierra; cf. nota 22.

oro,²³ el argumento de la lejanía del lugar y su hostilidad para la vida humana dificultan que pueda justificarse una expedición perjudicial *a priori* para su estirpe (*Arg. I*, 505-513):

'summe sator, cui nostra dies volventibus annis
tot peragit reficitque vices, tuane ista voluntas
Graiaque nunc undis duce te nutuque secundo
it ratis? an meritis fas est mihi rumpere questus?
hoc metuens et nequa foret manus invida nato
non mediae telluris opes, non improba legi
divitis arva plagae (teneant uberrima Teucer
et Libys et vestri Pelopis domus): horrida saevo
quae premis arva gelu strictosque insedimus amnes...'

Supremo salvador, para quien nuestra luz con el pasar de los años termina y renueva tantas épocas, ¿es ésta tu voluntad? ¿El barco griego avanza ahora en las olas bajo tu guía y siéndole tú favorable? ¿O acaso me es lícito interrumpir estos merecidos lamentos? Temiendo esto y, para que ninguna mano envidiara a mi hijo, no elegí las riquezas de la tierra media ni los tenaces campos de la zona rica (que el teucro y el libio y la casa de vuestro Pélope posean las tierras más abundantes): nuestra sede son los ásperos campos que oprimes con hielo terrible y los ríos congelados [...]

En este breve discurso se puede advertir que la divinidad solar reconoce, contrario a muchas creencias relacionadas con la ubicación de las sociedades utópicas en lugares remotos (Evans, 2008, pp. 7, 10-30), que los lugares ideales para vivir se encuentran en la zona

²³ La preocupación por el vellocino en el poema queda relegada a un segundo plano; aunque entre Júpiter y el Sol es como motivo de discordia, un *casus belli* entre Perses y Eetes y el pretexto con el que Pelias envía a Jasón a la Cólquide, se ha resaltado la importancia secundaria que tiene el vellocino en el poema; Ferenczi (2014, p. 141), por ejemplo, apunta lo siguiente al respecto: "it might be a token of success, but the possession of the object itself changes nothing"; de hecho, como refiere Bernstein (2008, p. 46), Jasón ni siquiera tiene una causa sólida que le permita aspirar a poseerlo de manera justa; cf. Keith, 2000, p. 128; Wijsman, 1996, p. 221; Lüthje, 1971, p. 224.

intermedia (*mediae telluris... divitis arva plagae*), aquella franja de terreno, templada y óptima para el cultivo, de la que precisamente provienen los Argonautas.²⁴

La formulación del argumento no sólo desafía la lógica de Júpiter, sino que destaca la condición desfavorable y en nada envidiable que representa el estilo de vida de los habitantes de la Cólquide;²⁵ esto, a su vez, desencadena la serie de razonamientos con los que el propio Júpiter en su discurso intenta justificar su proceder, cuya consecuencia inmediata será la Guerra de Troya y una transición espacial del dominio global; *Arg. I*, 542-543: *accelerat sed summa dies Asiamque labantem / linquimus et poscunt iam me sua tempora Grai* ("Se aproxima, sin embargo, el día final: dejamos a una Asia en decadencia y los griegos ya me piden su época de esplendor").

Utópicamente hablando, esta sería primera en una serie de alternancias de dominio que cimientan las "reglas" con que el dios supremo instituyó su orden cósmico: su modelo, utópico por ser ideal para él, estriba en una sucesión de pueblos que alcanzan el poder universal mediante una alternancia de esperanza y miedo (*Arg. I*, 555-560):

'[...] gentesque fovebo
mox alias, pateant montes silvaeque lacusque
cunctaque claustra maris, spes et metus omnibus esto.
arbiter ipse locos terrenaque summa movendo
experiar, quaenam populis longissima cunctis
regna velim linquamque datas ubi certus habenas'.

[...] pronto favoreceré a otras gentes; aparezcan los montes, las selvas y los lagos y todos los recónditos lugares del mar; haya para todo esto esperanza y miedo. Yo mismo, como juez, moviendo los lugares y las supremas cosas terrenales, probaré los

²⁴ Virgilio refiere esta condición del orbe terrestre en las *Geórgicas* (I, 233-239), aduciendo que las dos zonas que se encuentran entre la tórrida y las gélidas son una suerte de regalo de los dioses, dado que son las verdaderamente habitables. Cf. *Aen.* VII, 223-227; *Ov. Met.* I, 45-51.

²⁵ La Cólquide y, en general, las regiones septentrionales del Ponto Euxino (llamadas normalmente Escitia o pueblos escíticos) eran conocidas por los romanos por su proverbial clima hostil y su infertilidad, como se atestigua en numerosas ocasiones: *Luc. Phars.* I, 18, 365; IV, 106; *Ov. Met.* VIII, 788; *Pont.* I, 3, 37; *Sil. It. Pun.* XII, 132; *Verg. Georg.* III, 349-383. Cf. *Strab. Geogr.* VII, 3, 7-9.

reinos que yo quiera que sean los más largos entre todos los pueblos y donde, certero, deje las riendas dadas.

Una lectura optimista de estos versos indicaría que, efectivamente, la alternancia de reinos e imperios en el poder tiene un objetivo concreto y certero: el *telos* que puede inferirse del texto implica que a un pueblo le aguarda la dominación perpetua tras la larga serie de transiciones entre pueblos dominantes (*linquamque datas ubi certus habenas*); no obstante, el sentido del fragmento presenta un sesgo que proyecta una interpretación más bien pesimista: como advierte Bernstein, el término de esa sucesión de poderes que promete Júpiter no garantiza que finalice con los romanos (Cf. Barnes, 1981; Zissos, 2008, pp. 314-315), como normalmente se asume (Bernstein, 2008, p. 32; Stover, 2012, pp. 27-77), dado que no se menciona directamente la identidad de esos *longissima regna* y resulta forzoso asociar la decisión de Júpiter con el *imperium sine fine* que menciona el padre de los dioses en la *Eneida* (I, 279) (Bernstein, 2014, p. 160).²⁶

Esta ambigüedad apunta a que el plan del Júpiter de Valerio proyecta un futuro de pueblos que provisionalmente llegan a su esplendor y que invariablemente deberán ceder su poder a otros. La tensión que crea el pasaje a nivel lingüístico refleja, de hecho, una aparente contradicción en dos frentes: en primer lugar, al decir que favorecerá pronto a otros pueblos tras el esplendor de los griegos (*gentesque fovebo / mox alias*), Júpiter implica ese efímero paso, pero por voluntad propia (*arbiter ipse; velim*) deja abierta la posibilidad de que algún reino en turno de su “preferencia” dure más tiempo en el poder (*longissima*);²⁷ en

²⁶Estudiosos de Valerio Flaco se han detenido a comentar con sorpresa la omisión que el poema hace respecto al advenimiento de Roma; dicha omisión frustra precisamente las expectativas del lector del poema valeriano leído en contraste con el virgiliano, lo cual es un reflejo del cambio en el significado que tiene la investidura del dios supremo en la épica post virgiliana; sobre la omisión romana, cf. Adamietz, 1976, pp. 22-23; Barnes, 1981, pp. 361-363, 369-370; 1995, p. 274; Schubert, 1984, pp. 37-39; Davis, 1989, pp. 63-64; Lefèvre, 2004, p. 135. El verso citado de la *Eneida* es parte del discurso con que Júpiter responde el reclamo de Venus (cf. p. 16 de este artículo) y que constituye el modelo para el discurso del Júpiter valeriano.

²⁷ Una interesante discusión sobre la *traslatio imperii* y sus contradicciones se puede leer en Ferenczi, 2014, pp. 142-144. Asimismo, las implicaciones del lenguaje que Júpiter usa para exponer esta sucesión de reinos ha sido explicada por Ganiban (2014, pp. 258-261); cf. Río Torres-Murciano, 2010b, p. 343. Sobre el aspecto teleológico de la profecía, cf. Burck, 1979, p. 232; Barnes, 1981, p. 361; Taylor, 1994, p. 220; Gross, 2003; Stover, 2012, pp. 28-30.

segundo lugar, la declaración de que este devenir se llevará a cabo con miedo y esperanza (*spes et metus*) acentúa esa previsión sucesoria en función precisamente del esplendor y la decadencia, o bien, de la imprevisibilidad de gobiernos prósperos y tiránicos.²⁸

Este modelo jupiterino, según lo que hemos comentado hasta ahora, pareciera una distopía en vez de una utopía que garantiza el advenimiento de una sociedad ideal superior o mejor a la era de Saturno. No obstante, el universo de Valerio Flaco parece responder al planteamiento de que existen males necesarios en aras de alcanzar y consolidar el equilibrio social. Como se deduce de los pasajes arriba citados, el razonamiento quedaría de la siguiente manera: el reinado de Saturno se asume como abundante y pacífico, pero su mal necesario son los *otia* que Júpiter desaprueba; en cambio, el reinado de éste provee un camino a la inmortalidad y a la gloria (*tendite in astra, viri*) para los mortales y épocas de esplendor para los reinos, pero sus males necesarios son la dificultad de ese camino y la necesaria cesión del poder mezclada a la alternancia de esperanza y miedo. El sacrificio por la apertura del mundo, el poder alcanzar los astros y gozar de avances tecnológicos estriba en la falta de una paz perpetua (al menos inmediata) y en la necesidad del trabajo duro.

Gracias a este esquema, Valerio Flaco deja en claro que, para su deidad reinante, el pasado áureo correspondiente al reinado de su padre no es ni temporal ni geográfica ni ideológicamente un estado utópico donde el ser humano pueda desarrollarse óptimamente.²⁹ Su plan global, pese a las condiciones que impone tanto individuos como a

²⁸ Stover (2006, p. 22) arroja luz sobre esta idea: "Valerius' Jupiter offers two legitimate guiding emotions for all of mankind to possess as they look toward the future. Some will have hope at certain times, others fear, depending, presumably, on one's temporal and geographical location at any given point in the long march of time. That is, history once again has its winners and its losers".

²⁹ Por tratarse de una narrativa auténticamente paradisiaca, la descripción ultraterrena del lugar al que acceden los virtuosos tras la muerte es referida por Valerio Flaco como un lugar idílico que recuerda las narrativas de la Edad de Oro y que se presenta precisamente como un espacio netamente utópico, lo que hace pensar que, a fin de cuentas, el poema sí presenta una aspiración a la paz perpetua en una dimensión que se encuentra más allá de la vida mortal y de las cosmologías de Saturno y Júpiter; Arg. I, 841-848: *quos omnes levibus plantis et lampada quassans / progenies Atlantis agit. lucet via late / igne dei, donec silvas et amoena piorum / deveniant camposque, ubi sol totumque per annum / durat aprica dies thiasique chorique virorum / carminaque et quorum populis iam nulla cupido*. ("A todos ellos guía el descendiente de Atlas con pasos ligeros y cargando una lámpara. Gracias al fuego del dios, la senda se ilumina ampliamente, hasta que llegan a las selvas, a los campos y los amenos lugares de los piadosos, donde el sol y el luminoso día duran todo el año, y hay danzas, coros y cantos

pueblos, aspira a ser un espacio de desarrollo tecnológico y evolución, de esperanzas y temores, cambiante y dinámico, concebido con el propósito de ser algo mejor que el ocio estático y pasivo de la anterior gobernanza divina.

El reinado de Júpiter: una utopía que se transforma

El contraste entre el reinado estático de Saturno y la gobernanza cambiante de Júpiter se percibe no sólo en lo expresado por el dios, sino también en algunos momentos con los que Valerio Flaco da cuenta acerca del transcurso de su incipiente reinado. El gobierno jupiterino se caracteriza por haber pasado ya por varias etapas hasta el momento en el que el poema llega a una de sus marcas utópicas más reconocibles: la liberación de Prometeo³⁰ tras el paso de la Argo por las Simplégades.

Este clímax traza un puente con la etapa inicial del ascenso al trono del dios, lo cual se puede identificar claramente a través de la actitud que el propio padre de los dioses toma ante el desarrollo de ambos eventos. Como lectores, conocemos las circunstancias que rodean el inicio de su reinado gracias a la referencia que el narrador expresa al principio del segundo libro (*Arg.* II, 82-86):

Tempore quo primum fremitus insurgere opertos
caelicolum et regni sensit novitate tumentes
Iuppiter aetheriae nec stare silentia pacis,
Iunonem volucris primam suspendit Olympo
horrendum chaos ostendens poenasque barathri.

En aquel tiempo en el que por primera vez Júpiter sintió que se manifestaron los disimulados e hinchados tumultos de las deidades debido al reciente establecimiento de su reino y que no se asentaba la tranquilidad de la paz celestial,

de hombres que ya no poseen deseo alguno propio de los pueblos”). Este relato, por supuesto, tiene su antecedente en Virgilio (2009, VI, 237 ss.).

³⁰ Buckley (2014, p. 323) le asigna esta cualidad climática a la vida mortal de Hércules, pues en el poema el héroe está por llegar a la apoteosis; sin embargo, el clímax utópico al que me refiero obedece al hecho de que la escena es muestra de la benignidad de Júpiter que marca un contraste con la inestable etapa inicial de su mandato, de cuyas implicaciones se establecerá en seguida.

fue Juno la primera a la que colgó del volátil Olimpo, mostrándole el horrendo caos y los castigos del abismo.

Estos versos, que narrativamente sirven al poeta para introducir en los pormenores que desembocan en la masacre de Lemnos, son también un indicio analéptico del convulso estado en el que su reinado se encontró en esa temprana etapa que siguió inmediatamente a su ascenso.³¹ A este respecto, resulta irónico que el padre de los dioses se vea envuelto en el mismo tipo de conflictos dinásticos que aquejan a los incipientes gobiernos (*regni novitate*), puesto que su plan global está fundamentado precisamente en la alternancia política. (Bernstein, 2014, p. 163).

Este evento que el narrador manifiesta *in propria persona* se encuentra en un pasado que relativamente reciente al presente del poema, dado que parece sugerir que se trata del paso inmediatamente anterior a la consolidación de la *aetheria pax* del verso 84 y, en consecuencia, al inicio de la expedición argonáutica; esta idea se refuerza por la carga que *primum* tiene al comienzo de la narración no sólo para efecto del cauce etiológico que enmarca el episodio de Lemnos, sino también para dotar de un marco cronológico al panorama general de esta versión del mito. Cabe mencionar que los versos citados ofrecen un comienzo turbulento para el nuevo regente, por lo cual su gobernanza inicial está opacada por un descontento “político” que le hizo tomar medidas crueles para sofocar la revuelta.

En el extremo opuesto, donde hemos colocado la liberación de Prometeo, se puede percibir un claro contraste: Júpiter es un regente con un poder consolidado que muestra una

³¹ Otra referencia en la que puede inferirse el *status* del incipiente reinado de Júpiter es la comentada por Zissos (2006, pp. 89-91) que se encuentra en el episodio del desencadenamiento de la tormenta (*Arg. I*, 587-590); en esta escena se sugiere que fue precisamente el advenimiento de Júpiter lo que permitió poner en orden los estratos inferiores de su aparato jerárquico mediante la imposición de regentes “locales” con atributos y esferas de influencia específicos: *neque enim tunc Aeolus illis / rector erat...* (“pues por entonces Eolo aún no era su [sc. de los vientos] regente”). El modelo a partir del cual Valerio Flaco recrea el incipiente reinado de Júpiter se encuentra en Homero (*Il. XV*, 18-24) en donde se hace saber que Zeus encadenó a Hera debido a que ésta lo desobedeció debido a su enemistad con Heracles; para esta correspondencia intertextual, cf. Feeney, 1991, pp. 328-330.

mayor benevolencia con sus súbditos,³² a través de un pasaje que tiene reminiscencias del relato hesiódico sobre el castigo del Titán³³ (*Arg. V*, 154-173):

Ultimus inde sinus saevumque cubile Promethei
cernitur, in gelidas consurgens Caucasus Arctos.
ille etiam Alciden Titania fata morantem
attulerat tum forte dies iamque aspera nisu
undique convellens veteris cum strage pruinae
vincula prensa manu saxis abduxerat imis
arduus et laevo gravior pede. consonat ingens
Caucasus et summo pariter cum monte secutae
incubuerunt trabes abductaque flumina ponto.
fit fragor, aetherias ceu Iuppiter arduus arces
impulerit imas manus aut Neptunia terras.
horruit immensum Ponti latus, horruit omnis
Armeniae praetentus Hiber penitusque recusso
aequore Cyaneas Minyae timuere relictas.
tum gemitu propiore chalybs densusque revulsis
rupibus audiri montis labor et grave Titan
vociferans, fixos scopulis dum vellitur artus.
contra autem ignari (quis enim nunc credat in illis

³² Esta liberación de Prometeo está motivada por la intercesión divina de Latona, Diana y Apolo; el encomendado para tal tarea, por orden directa de Júpiter, fue Hércules tras abandonar la expedición (*Arg. IV*, 60-81). Ahora bien, para el pasaje, conviene tener presente la interpretación de Stover (2006, p. 58): “Jupiter’s earlier, more restrictive form of kingship is giving way to a newer, more open, more benign monarchy”. Cabe destacar que Stover formula esta conclusión a partir del episodio en el que los Argonautas liberan a Fineo de su castigo; no obstante, la apreciación del reinado benigno de Júpiter es análogo a la escena que refiere la liberación de Prometeo (citada a continuación); de hecho, en ambos casos se libera a sendos personajes de un castigo impuesto por Júpiter cuando recién había tomado el poder y el mismo Stover los equipara como parte del simbolismo cósmico que manifiesta la voluntad benigna del dios (Stover, 2006, p. 59): “The freeing of Prometheus is of course a powerful political symbol of emancipation and one that reinforces the theme of the opening up the world of man through scientific and technological advancement with the movement into the Jovian era”; cf. Krasne, 2011, pp. 149-151; Barich, 2014, pp. 46-47.

³³ Hes. *Op.* 48-58; *Th.* 521-569. Diódoro Sículo (*Bibl.* IV, 15, 2) y Estrabón (*Geogr.* XI, 5, 5) también refieren que Hércules fue quien liberó a Prometeo de su encadenamiento en el Cáucaso; cf. Cat. *Carm.* LXIV, 294-297; Verg. *Ecl.* VI, 42.

montibus Alciden dimissave vota retemptet?)
pergere iter socii.

Desde ahí se observa la última cueva, la cruel guarida de Prometeo y el Cáucaso que se eleva hacia el helado norte. Aquel día por casualidad también había conducido hasta ahí al Alcida que demoraba los destinos del Titán; y ya él, arrancando con esfuerzo por doquier las duras cadenas, tomadas con la mano, junto con el escombros de la antigua escarcha, erguido y apoyado en el pie izquierdo las separó de las piedras inferiores. Resuena el inmenso Cáucaso y de igual forma, acompañando al enorme monte, las estructuras y los ríos robados al mar sintieron la presión. Se produce un estruendo semejante al que hace Júpiter cuando, erguido, golpea los alcázares celestiales, o la mano de Neptuno las profundidades marinas. Se eriza este inmenso flanco del Ponto; se eriza todo el extendido Ibero de Armenia y, al sacudirse desde el fondo el océano, los Minias temieron las atravesadas Cianeas. Entonces se escucha el acero con un sonido más cercano, al igual que el denso esfuerzo del monte tras que se arrancaron las rocas y el Titán que vocifera gravemente, mientras sus miembros fijos en las piedras son liberados. Pero, por el contrario, los viajeros sin saberlo (¿Quién creería, pues, que justo ahora en aquellos montes retomaría el Alcida sus abandonados votos?) continúan su camino.

El pasaje no sólo es importante por su innovadora manera de relacionar causalmente la expedición de los Argonautas y la liberación de Prometeo (Stover, 2006, p. 59) (Cf. Liberman, 1996; Tschiedel, 1998; Zissos, 2004, p. 331; Stover, 2006, pp. 111-114), sino por servir de marca temática al aspecto de la evolución rectora de Júpiter; la decisión de hacer que Hércules realice esta misión “final” en su carrera como héroe puede incluso interpretarse como una muestra de la buena fe que proviene de un detentador de poder respecto a un individuo que en el pasado contravino sus planes y fue castigado. (Ganiban, 2014, p. 261). De hecho, una lectura “administrativa” de este pasaje destaca la idea de que la ejecución de esa amnistía se lleva a cabo en una etapa de control del aparato estatal y de las jerarquías sociales, dado que al dios, en calidad de monarca, ya no le corresponde atender situaciones

que puede delegar en otros actores políticos de su gobernanza; la empresa de los Argonautas es, bajo esta consideración, un efecto de esa facultad centralizada capaz de delegar el comienzo de una *traslatio imperii*.

Este advenimiento de un regente benigno tras una etapa de inestabilidad acompañada de turbulencias y amenazas a la recién instalada autoridad constituye uno de los mensajes centrales de la directriz utópica que intentamos identificar.³⁴ Esta evolución del reinado de Júpiter es determinante para asegurar el establecimiento de su modelo utópico, pues un comportamiento acorde con las circunstancias particulares del momento fomenta la imagen de un gobernante ideal para un momento de transición. (Stover, 2006, p. 46).

¿Utopía o Distopía?

Hasta aquí hemos delineado los aspectos optimistas y esperanzadores de este proyecto utópico, lo cual da la impresión de que Valerio Flaco se aboca a representar el tipo de gobierno de un monarca cuyo reinado mejora con el paso del tiempo,³⁵ aun cuando proviene de un periodo turbulento que hace aflorar descontentos. No obstante, el poema deja también claro que el orden cósmico de Júpiter tiene una identidad autocrática, carente de contrapesos y que rechaza la petición de un dios que comprende la amenaza que supone el viaje de Jasón contra su estirpe:³⁶ recordemos que Júpiter ha dejado de ser la deidad condescendiente de la *Ilíada* y la *Eneida*, poemas en los que las peticiones de Tetis (*Il.* I, 503-

³⁴ Zissos, 2004, 338, n. 73: "The liberation of Prometheus and the deliverance of Phineus suggest a movement away from an initial despotism towards an embrace of human advance"; cf. Tschiedel, 1998.

³⁵ No podemos dejar pasar a este punto la valoración positiva que Tácito hace del reinado de Vespasiano (Taciti, 1989, p. 50), emperador asociado con la epopeya de nuestro autor y fundador de la dinastía con la que se terminaron las guerras civiles del 69 d. C.; bajo la noción de que una asociación de este *princeps* con Júpiter no es inverosímil, asociación que ya lleva a cabo Stover (2006, 58): *...solusque omnium ante se principum in melius mutatus est* ("... y fue el único de todos los emperadores anteriores a él que cambió para mejor").

³⁶ La intervención del dios Sol contra el plan de Júpiter tiene como modelo un pasaje de la *Odisea* en el que su correspondiente Helios exige que Zeus se vengue de los hombres de Odiseo que devoraron sus vacas (*Od.* XII, 377-383); en esta ocasión, Zeus accede, contrario a lo que sucede en Valerio Flaco. Esta correspondencia intertextual es paradójica, dado que los eventos de la *Odisea* son posteriores a los de las *Argonáuticas*: Penwill, sin embargo, comenta que "in Valerius he has become a more liminal and subservient figure" y que, a pesar de la inverosimilitud cronológica, "perhaps now that the Trojan War has been fought and won, Zeus/Jupiter can grant the Sun-god some indulgence!" (2018, p. 79, nota 25).

516) y Venus (*Aen.* I, 229-253) respectivamente encontraron en el padre de los dioses una anuencia inmediata (*Il.* I, 518-527; *Aen.* I, 257-296) (Cf. Ganiban, 2014, pp. 254-256).³⁷

Es sobre esta consideración donde el designio divino del padre de los dioses pierde su matiz esperanzador, pues el poema también atestigua en varios momentos que este nuevo orden global tiene connotaciones pesimistas; la idea central de ello es simple, pero tiene implicaciones que repercuten en toda la narración: el de Valerio Flaco es un mundo tiranizado y el discurso de Júpiter no prevé el fin de la tiranía.³⁸ De hecho, el discurso establece que las condiciones para emprender el *iter caeli* son excluyentes y que no todos los individuos pueden *a priori* ser dignos del heroísmo jupiterino.³⁹

La gradual exposición de los personajes a un mundo “tiranizado”⁴⁰ contrasta con la visión positiva y mejoradora que Júpiter impregna a la expedición argonáutica, más aún si se toma en cuenta la intención restaurativa que Stover ha visto en el poema respecto a la iconoclasia de Lucano (Stover, 2006, pp. 8-73 *esp.* 9-10, 45-53, 56, 59) y en relación con la realidad histórica en la transición dinástica del Imperio. (Stover, 2012, 113-148) (Cf. McGuire, 1997, 88-146; Krasne, 2011, 105-106; Heerink, 2015).

³⁷ También el análisis de Río Torres-Murciano (2010b, 342-343) arroja luz sobre este asunto. Vale la pena también señalar aquí que el texto de Silio Itálico sigue una dinámica similar: Venus se dirige a Júpiter con un discurso petitorio (*Pun.* III, 559-569) y éste le da una respuesta satisfactoria con la que aprovecha para contar el plan que ha ideado (*Pun.* III, 571-629).

³⁸ El propio discurso de Júpiter tiene contradicciones en sí mismo, tanto en lo que corresponde al orden filosófico de las ideas que se exponen como en lo que respecta a la promoción misma de su ética heroica; para detalles específicos o las implicaciones que tienen estas contradicciones, cf. Davis, 1989, p. 63; Gross, 2003, p. 21; Manuwald, 2009, p. 591; Ferenczi, 2014, pp. 142-143; Bernstein, 2014, pp. 159-161; Ganiban, 2014, pp. 259-260; Criado, 2015, pp. 271-272.

³⁹ La narración del más allá utópico que hemos referido anteriormente (cf. n. 27) atestigua esta aseveración: existe un conjunto de virtudes que permiten a un individuo entrar por la puerta de los bienaventurados, del cual los actos heroicos o las hazañas militares son sólo una parte; de hecho, al considerar que el texto expresamente dice que esa puerta se abre rara vez (*rara et sponte patet*, I, 835), es posible dimensionar la proporción tan exigua de quienes se abocan a conseguir la gloria por la vía heroica; cf. Kleywegt, 2005, ad 834-839; Galli, 2007, 415.

⁴⁰ Bernstein, 2014, pp. 163-164: “After the proem, however, the epic never again offers a positive representation of monarchical power. Tyranny is the default mode of government, and violent resistance erupts as soon as the tyrant’s grip is compromised”. Aunque esta aseveración no es del todo correcta, dado que hay episodios y escenas en los que se da una muestra optimista del gobierno autocrático, como sucede al considerar el comportamiento que tiene el rey Cízico hacia los Argonautas, lo cierto es que incluso estos momentos de satisfacción se ven opacados por la sombra de la tragedia y la desgracia, lo cual paradójicamente acaba por acentuar el mundo tiránico en el que se desarrollan los eventos del *epos*. Cf. *contra* Kleywegt, 2005, xiii.

Más aún, el diseño estructural de la utopía argonáutica sigue un patrón paradójico y contradictorio: como ya se dijo antes, el poema deja entrever que el reinado de Júpiter pasó de una etapa de transición, en la que el dios supremo se vio obligado a mostrarse cruel y vengativo para sofocar una rebelión, a una en la que su carácter benigno le permite conceder amnistías; por el contrario, el ambiente político del poema contraviene este cambio: de ser un poema que marca un inicial optimismo representado por la alegría de Júpiter y los Olímpicos al ver que la nave acaba de zarpar, pasa a tener una narrativa que estigmatiza el ejercicio del poder monárquico, las relaciones intrafamiliares y los conflictos, que adquieren tintes de guerra civil.⁴¹

Estas consideraciones desafían las nociones utópicas que acompañan los pasajes vistos anteriormente y crean una paradoja en el universo de Valerio Flaco, pues fomentan una visión distópica del proyecto de gobernanza de Júpiter bajo las siguientes condicionantes: existe ciertamente una promesa de recompensa, pero ésta se logra tras una ardua carrera heroica (a la que no todos pueden acceder o permitirse); el plano ultraterreno acoge a los virtuosos en un paraíso idílico, pero es sumamente difícil entrar por la puerta a la que se accede a él y, de hecho, es un reducido número de estilos de vida el que puede garantizar tal acceso; la navegación abre el mundo a nuevos usos⁴² y relaciones entre pueblos,⁴³ pero también abre las vías a que ocurran más muertes y guerras.⁴⁴

¿Qué mejora hay, pues, con respecto a la Edad de Oro de Saturno?

El heroísmo y la grandeza se han convertido en una oportunidad a la que sólo puede aspirar un reducido número de individuos; Júpiter, ciertamente, es el ser arquetípico para la

⁴¹ Muchos han sido los académicos que han notado esta transformación de una inicio positivo a un cada vez mayor pesimismo (p. ej. Otte, 1992; Hardie, 1993, 86; Zissos, 2004; Stover, 2006, 23; Buckley, 2010; Krasne, 2011, 148-149); existe, pues, el consenso de que el poema exhibe una primera mitad odiseica, enfrascada en la navegación de la Argo como símbolo de progreso y avance tecnológico, y una segunda mitad iliádica envuelta en un ambiente trágico que alcanza su cenit con la guerra civil en la Cólquide. El ejercicio tiránico del poder es, sin embargo, una constante a lo largo del poema y Júpiter por sí mismo no interviene para frenarlo.

⁴² Arg. I, 169: *pelagus quantos aperimus in usus!* ("¡Para cuán grandes usos abrimos el mar!").

⁴³ Arg. I, 246-247: *ipse suo voluit commercia mundo / Iuppiter et tantos hominum miscere labores* ("Júpiter mismo quiso los comercios en su mundo y mezclar los tan grandes trabajos de los hombres").

⁴⁴ Arg. I, 502: *...quaque vias cernunt sibi crescere Parcae* (cf. p. 6 de este artículo para la traducción y la nota 16 para las interpretaciones del pasaje en cuestión); 544-546: *via facta per undas / porque hiemes, Bellona, tibi* ("Un camino se ha abierto a través de las olas y de las tormentas para ti, Belona").

humanidad, por lo que fundamentalmente su modelo condiciona la promoción del ser humano al cielo a costa de superar ese estado de inactividad característico de la utopía saturnia (Cf. Stover, 2006, p. 28) según su propia experiencia de éxito. De manera análoga, los pueblos se alzan y caen en un *continuum* de alternancia que, además, se condiciona a la *spes* y el *metus*.

En este ambiente, la mejora que el modelo jupiterino hace respecto al saturnio constituye la posibilidad humana general de obtener una suerte de victoria pírrica al enfrentarse contra el sistema mismo, actuando bajo las reglas del dios regente y viviendo alguna de las vidas que, dentro del universo valeriano, sean dignas de recompensa en el más allá.

Sin embargo, lo que más causa ironía en el relato de Valerio Flaco es el escaso conocimiento que tienen personajes⁴⁵ acerca del plan de Júpiter y de sus condiciones para aspirar al heroísmo: ¿cómo los individuos de esos pueblos y reinos, de los que Júpiter va a ser *arbiter*, podrán conocer las reglas de este nuevo orden? ¿Quién se los va a comunicar, de modo que sus aspiraciones sean legítimas? Ni Júpiter ni el narrador no lo explican.

Conclusiones

A nuestro parecer, el poema de Valerio Flaco manifiesta un uso de la narrativa utópica para construir su diégesis poética. En los pasajes y referencias aquí aducidas el poeta flavio aprovecha la naturaleza del mito argonáutico para narrar una versión en la que coexiste una percepción cronológica del reinado de Júpiter y otra geográfica adscrita a la *traslatio imperii* que fomentan una interpretación específica: el dios regente tiene un plan utópico y este plan se expresa como un modelo de gobernanza ideal que supera la Edad de Oro de su predecesor

⁴⁵ Cf. Manuwald, 2009, 598. Esta ignorancia de los personajes respecto a los planes divinos dentro del universo de Valerio Flaco puede considerarse tema central de sus *Argonáuticas*, dado que esa dinámica crea cierta tensión entre la voluntad “real” de los dioses y el uso político o “individualista” que se hace del aparato religioso; un ejemplo que se da en una etapa temprana del poema es el uso que hace Jasón de aquello que interpreta como la voluntad de Júpiter (*Arg. I.* 245-247) para animar a sus compañeros tras la mezcla de miedo y esperanza que les provocan las profecías alternas y contradictorias de Idmon (*Arg. I.* 211-226) y Mopso (*Arg. I.* 234-238). Para un interesante ejemplo sobre la inaccesibilidad de los personajes a los designios divinos, cf. Río Torres-Murciano, 2007.

en el trono. El poema ofrece vistazos al pasado de esta regencia y proyecta un andamiaje para el porvenir, lo cual es evidencia de un proyecto político cuya inauguración es la empresa naval de la Argo.

A este respecto, los conceptos antagónicos de *otium* y *labor*, tomados del antecedente metapoético virgiliano, son los rasgos transicionales que denotan los modelos saturnio y jupiterino. El rechazo del primero y la exaltación del segundo justifican el valor de utopía que tiene el modelo de Júpiter; a su vez, esta utopía se describe como una oportunidad para el heroísmo individual, el progreso tecnológico y la alternancia.

No obstante, sobre esta “mejoría” corre paralelamente una serie de condiciones que contravienen del plan de Júpiter y ensombrecen el optimismo del modelo con el pesimismo de la tiranía y la exclusión. Esta ambivalencia lleva a suponer que la idealización utópica en cualquiera de los dos modelos (el de la Edad Dorada saturnia o el de la Edad Heroica jupiterina) presenta una faceta esperanzadora y optimista en la que, empero, recaen contrapesos negativos que ponen a prueba su “perfección”.

Finalmente, a pesar de ser una obra que narra una gesta mitológica de amplia tradición literaria, las *Argonáuticas* romanas incorporan un subtexto político que se va desarrollando a medida que el poema va dejando pistas respecto a esta utopía. La reconstrucción de este panorama utópico a partir de los trazos narrativos donde se advierte es usada por Valerio Flaco para condicionar la trama a una superestructura cósmica y a un plan divino que rige por sobre los hechos humanos y los “episodios” de la cronología mitológica. El mundo ideal de Júpiter es un mundo que invita a los esfuerzos heroicos, pero que es excluyente y críptico, pues Júpiter lo reserva para sí mismo, además de que el ambiente general del poema es opresivo, tiránico, y ni siquiera el mundo ultraterreno garantiza una recompensa universal.

References

Adamietz, J. (1976). *Zur Komposition der Argonautica des Valerius Flaccus*. Munich: Beck.

- Agustín, San (1957). *City of God*. (McCracken, G. E., Trad.). Cambridge: Harvard University Press (7 vols.).
- Alfonsi, L. (1970). "Antico e meno-antiquo in Valerio Flacco", en Gaiser, K. (Ed.). *Das Altertum und jedes neue Gute*. Stuttgart: Kohlhammer, pp. 117-132.
- Annas, J. (2021). "Plato's Ideal Society and Utopia", en Destrée, P., Opsomer, J. y Roskam, G. (Eds.). *Utopias in Ancient Thought*. Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 103-119.
- Baldry, H. C. (1952). Who Invented the Golden Age. *The Classical Quarterly*, 2(1/2), pp. 83-92.
- Bär, S. (2012). War die Argo nicht doch das erste Schiff? *Rheinisches Museum für Philologie*, 155(2), pp. 210-214.
- Barchiesi, A. (2001). "Genealogie letterarie nell' epica imperiale: fondamentalismo e ironia", en Schwindt, J. P. (Ed.). *L'Histoire littéraire immanente dans la poesie latine: huit exposes suivis de discussions*. Geneve: Fondation Hardt, pp. 315-354.
- Barich, M. (2014). "Poet and Readers: Reflections on the Verbal and Narrative Art of Valerius Flaccus' *Argonautica*", en Heerink, M. y Manuwald, G. (Eds.). [*Brill's Companion to Valerius Flaccus*](#). Boston: Brill, pp. 29-48.
- Barnes, W. R. (1981). The Trojan War in Valerius Flaccus' *Argonautica*. *Hermes*, 109, pp. 360-370.
- Bernstein, N. W. (2008). *In the Image of the Ancestors: Narratives of Kinship in Flavian Epic*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bernstein, N. W. (2014). "Romanas veluti saevissima cum legiones Tisiphone regesque movet: Valerius Flaccus' *Argonautica* and the Flavian Era", en Heerink, M. y Manuwald, G. (Eds.). [*Brill's Companion to Valerius Flaccus*](#). Boston: Brill, pp. 155-169.
- Boyle, A. J. (1991). "Valerius Flaccus", en Boyle, A. J. y Sullivan, J. P. (Eds.). *Roman Poets of the Early Empire*. London: Penguin Books, pp. 270-277.
- Braund, D. (1993). Writing a Roman *Argonautica*: the historical dynamic. *Hermathena*, 154, pp. 11-17.
- Buckley, E. (2010). "War-epic for a new era: Valerius Flaccus' *Argonautica*", en Kramer, N. y Reitz, C. (Eds.). *Tradition und Erneuerung. Mediale Strategien in der Zeit der Flavii*. Berlin/New York: De Gruyter, pp. 431-455.

- Buckley, E. (2014). "Valerius Flaccus and Seneca's Tragedies", en Heerink, M. y Manuwald, G. (Eds.). *Brill's Companion to Valerius Flaccus*. Boston: Brill, pp. 307-325.
- Burck, E. (1979). "Die *Argonautica* des Valerius Flaccus", en Burck, E. (Ed.). *Das römische Epos*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, pp. 208-253.
- Carsana, C. (2008). "Riflessioni sulla teoria della "costituzione mista" alla luce del concetto di Utopia", en Carsana, C. y Schettino, M. T. (Eds.). *Utopia e utopie nel pensiero storico antico*. Rome: «L'Erma» di Bretschneider.
- Cornelii Tácito (1989). *Libri qui supersunt. Pars 1: Historiarum libri*. (Wellesley, K. & Borzsák, I., Eds.). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Cleys, G. y Sargent, L. T. (1999). *Utopia. A Reader*. New York: New York University Press.
- Criado, C. (2015). La inevitable inconsistencia del Zeus/Júpiter épico. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 35(2), pp. 263-277.
- Cowan, R. (2020). Glossing the Georgics: Valerius Flaccus on labor improbus. *Classical Philology*, 115(4), pp. 737-746.
- Davis, J. C. (1981). *Utopia and the Ideal Society: A Study of English Utopian Writing 1516-1700*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, M. (1989). *Ratis audax: Valerius Flaccus' Bold Ship*. *Ramus*, 18, pp. 46-73.
- Delumeau, J. (1992). *Une histoire du paradis: le jardin des délices*. Paris: Fayard.
- Diódoro (1888). *Bibliotheca Historica*. (Dindorfii, L., Ed.). Leipzig: B. G. Teubner.
- Dräger, P. (1999). War die Argo das erste Schiff? *Rheinisches Museum für Philologie*, 142(3/4), pp. 419-422.
- DuBois, P. (2006). The History of the Impossible: Ancient Utopia. *Classical Philology*, 101(1), pp. 1-14.
- Elliot, R. C. (1970). *The Shape of Utopia. Studies in a Literary Genre*. Chicago: University of Chicago Press.
- El Murr, D. (2021). "Plato and Utopia: Philosophy, Power, and Practicability in Plato's Republic", en Destrée, P., Opsomer, J. y Roskam, G. (Eds.). *Utopias in Ancient Thought*. Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 121-143.

- Evans, R. (2008). *Utopia Antiqua. Readings of the Golden Age and Decline at Rome*. London/New York: Routledge.
- Feeney, D. (1991). *The Gods in Epic: Poets and Critics of the Classical Tradition*. Oxford: Clarendon Press.
- Feeney, D. C. (2007). *Caesar's calendar: ancient time and the beginnings of history*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Ferenczi, A. (2014). "Philosophical Ideas in Valerius Flaccus' *Argonautica*", en Heerink, M. y Manuwald, G. (Eds.). [*Brill's Companion to Valerius Flaccus*](#). Boston: Brill, pp. 137-153.
- Ferguson, J. (1975). *Utopias of the Classical World*. New York: Cornell University Press.
- Finley, M. I. (1967). "Utopianism Ancient and Modern", en Wolff, K. y Moore, B. Jr. (Eds.). *The Critical Spirit. Essays in Honor of Herbert Marcuse*. Boston: Beacon Press, pp. 3-20.
- Gai Valeri Flacci Setini Balbi (1980). *Argonauticon Libros Octo*. (Ehlers, W. W., Ed.). Stutgardiae: B. G. Teubneri.
- Galli, D. (2007). *Valerii Flacci Argonautica I: Commento*. Berlin: De Gruyter.
- Galli, D. (2013). "Recusatio in Flavian Epic Poetry: Valerius Flaccus' *Argonautica* (1.7-20) and Statius' *Thebaid* (1.17-34)", en Manuwald, G. y Voigt, A. (Eds.). *Flavian Epic Interactions*. Berlin: De Gruyter, pp. 55-66.
- Ganiban, R. T. (2014). "Virgilian Prophecy and the Reign of Jupiter in Valerius Flaccus' *Argonautica*", en Heerink, M. y Manuwald, G. (Eds.). [*Brill's Companion to Valerius Flaccus*](#). Boston: Brill, pp. 251-268.
- Gatz, B. (1967). *Weltalter, goldene Zeit und sinnverwandte Vorstellungen*. Hildesheim: Olms.
- Goodwin, B. y Taylor, K. (1982). *The Politics of Utopia. A study in theory and practice*. London: Hutchinson.
- Grimozzi, C. (2022). *La edad de oro en Virgilio y Ovidio (Églogas, Geórgicas, Eneida y Metamorfosis)*. Tesis. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Gross, A. (2003). *Prophezeiungen und Prodigien in den Argonautica des Valerius Flaccus*. München: Utz.
- Hardie, P. (1993). *The Epic Successors of Virgil: A Study in the Dynamics of a Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heerink, M. (2015). Virgil, Lucan, and the Meaning of Civil War in Valerius Flaccus' *Argonautica*. *Mnemosyne*, 69, pp. 511-525.
- Hershkowitz, D. (1998). *Valerius Flaccus' Argonautica: Abbreviated Voyages in Silver Latin Epic*. Oxford: Clarendon.
- Hertzler, J. O. (2019). *The History of Utopian Thought*. London/New York: Routledge.
- Homero (2006) *Ilias Vol. 1: Rhapsodias I-XII*. (West, M. L., Ed.). Monachii et Lipsiae: K. G. Saur.
- Homero (2017). *Odyssea*. (West, M. L., Ed.). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Jackson, S. (1997). Argo: The First Ship? *Rheinisches Museum fur Philologie*, 140, pp. 249-257.
- Jouanno, C. (2008). L'utopie, état de la question. *Kentron*, (24), pp.13-22.
- Keith, A. (2000). *Engendering Rome: Women in Latin Epic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleywegt, A. J. (2005). *Valerius Flaccus, Argonautica Book I. A Commentary*. Leiden: Brill.
- Krasne, D. (2011). *Mythic Recursions: Doubling and Variation in the Mythological Works of Ovid and Valerius Flaccus*. Tesis. Berkley: University of California.
- Lefèvre, E. (1998). "Der ordo rerum in Valerius Flaccus' *Argonautica*", en Eigler, U. y Lefevre, E. (Eds.). *Ratis Omnia Vincet*. München: Beck, pp. 223-232.
- Lefèvre, E. (2004). "Das Gotterbild in Valerius Flaccus' *Argonautica* im Rahmen der epischen Dichtung der fruhen Kaiserzeit", en Spaltenstein, F. (Ed.). *Untersuchungen zu den Argonautica des Valerius Flaccus: Ratis omnia vincet III*. Munich: Beck, pp. 133-143.
- Levitas, R. (1990). *The Concept of Utopia*. Berlin: Peter Lang.
- Lieberman, G. (1996). Le Promethee Delivre attribue a Eschyle: un passage de Valerius Flaccus et un vase d'Apulie. *Revue des Etudes Anciennes*, 98, pp. 273-280.
- Lüthje, E. (1971). *Gehalt und Aufriss der Argonautica des Valerius Flaccus*. Kiel: Christian-Albrechts-Universität.
- Manuel, F. E. y Manuel, F. P. (1980). *Utopian Thought in the Western World*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University.
- Manuwald, G. (1999). *Die Cyzicus-Episode und ihre Funktion in den Argonautica des Valerius Flaccus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Manuwald, G. (2009). What Do Humans Get to Know About the Gods and their Plans? On Prophecies and their Deficiencies in Valerius Flaccus' *Argonautica*. *Mnemosyne*, 62(4), pp. 586-608.
- McConnell, S. (2021). "Cicero and the Golden Age Tradition", en Destrée, P., Opsomer, J. y Roskam, G. (Eds.). *Utopias in Ancient Thought*. Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 213-229.
- McGuire, D. T. Jr. (1997). *Acts of Silence: Civil War, Tyranny, and Suicide in the Flavian Epics*. Hildesheim: Olms.
- Mitousi, I. (2014). "Valerius' *Argonautica* as an Ideological Epic of the Flavian Era", en Augoustakis, A. (Ed.). *Flavian Poetry and its Greek Past*. Boston: Brill, pp. 153-168.
- Momigliano, A. (1982). The origins of universal history. *Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia*, 12(2), pp. 533-560.
- More T. (1518). *De Optimo Reipublicae statu, deque noua Insula Vtopia libellus vere aureus*. Basel: Johannes Froben.
- More, T. (1995) *Utopia: A Reading Text and an English Translation*. (Logan, G.M., Adams, R.M. y Miller, C.H., Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murgatroyd, P. (2009). *A Commentary on Book 4 of Valerius Flaccus' Argonautica*. Boston: Brill.
- Nauta, R. (2006). "The *Recusatio* in Flavian Poetry", en Nauta, R., Van Dam, H. J. y Smolenaars, J. (2006). *Flavian Poetry*. Leiden: Brill, pp. 21-40.
- Otte, J. (1992). *Sanguis Iovis et Neptunia proles: Justice and the Family in Valerius' Argonautica*. Tesis. New York: New York University.
- Ovidius Naso (2008). *Metamorphoses*. (Anderson, W. S., Ed.). Beroloni et Novi Eboraci: De Gruyter.
- Penwill, J. (2018). "How It All Began: Civil War and Valerius' *Argonautica*", en Donovan, L. y Krasne, D. (Eds.). *After 69 CE – Writing Civil War in Flavian Rome*. Berlín: De Gruyter, pp. 69-85.
- Platón (2013). *La República*. (Emlyn-Jones, C. y Preddy, W., Eds.). Cambridge: Harvard University Press (2 vols.).
- Río Torres-Murciano, A. (2007). Meus hic ratibus qui pascitur ignis (VAL. FLAC. 2.658), o Cízico: un Héctor frustrado. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 27(2), pp. 81-92.

- Río Torres-Murciano, A. (2010a). El diseño de Júpiter en Valerio Flaco. Providencia, historia y tradición literaria. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 30(1), pp. 131-163.
- Río Torres-Murciano, A. (2010b). *Nescia regum zona*. Nota a Valerio Flaco I 515. *EMERITA. Revista de Lingüística y Filología Clásica*, LXXVIII(2), pp. 335-344.
- Schubert, W. (1984). *Jupiter in den Epen der Flaviezeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Scott, B. (2012). *Aspects of Transgression in Valerius Flaccus' Argonautica*. Tesis. Liverpool: University of Liverpool.
- Scott Ryberg, I. (1958). Vergil's Golden Age. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 89, pp. 112-131.
- Shklar, J. (1967). "The Political Theory of Utopia: from Melancholy to Nostalgia", en Manuel, F. E. (Ed.). *Utopias and Utopian Thought*. Boston: Bacon Press, pp. 101-115.
- Seal, C. (2014). "Civil War and the Apollonian Model in Valerius' *Argonautica*", en Augoustakis, A. (Ed.). *Flavian Poetry and its Greek Past*. Boston: Brill, pp. 113-135.
- Sili Italici (1987). *Punica*. (Delz, I., Ed.). Stuttgart: B. G. Teubner.
- Sisa, G. (2021). "The quest for the best. Praise, blame, utopia", en Destrée, P., Opsomer, J. y Roskam, G. (Eds.). *Utopias in Ancient Thought*. Berlin/Boston: De Gruyter, pp. 1-39.
- Smolenaars, Johannes J. L. (1987). Labour in the Golden Age. A Unifying Theme in Vergil's Poems. *Memosyne*, 40(3/4), pp. 391-405.
- Söllradl, B. (2023). *Valerius Flaccus, Vespasian und die Argo. Zur zeithistorischen Perspektivierung des Mythos in den Argonautica*. Boston: Brill.
- Stehle, E. M. (1974). Virgil's Georgics: The Threat of Sloth. *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, 104, pp. 347-369.
- Stover, T. (2006). *Fables of the Reconstruction: A Reading of Valerius Flaccus' Argonautica*. Tesis. Austin: The University of Texas.
- Stover, T. (2012). *Epic and Empire in Vespasianic Rome: A New Reading of Valerius Flaccus' Argonautica*. Oxford: Oxford University Press.
- Strabonis (1844). *Geographica*. (Kramer, G., Ed.). Berolini: Federici Nicolai.
- Swain, J. W. (1940). The theory of the four monarchies opposition history under the Roman Empire. *Classical Philology*, 35(1), pp. 1-21.

- Taylor, P. R. (1994). Valerius' Flavian *Argonautica*. *Classical Quarterly*, 44(1), pp. 212-235.
- Tschiedel, H. J. (1998). "Prometheus und die Argonauten", en Eigler, U. y Lefevre, E. (Eds.). *Ratis Omnia Vincet*. München: Beck, pp. 293-305.
- Valverde, M. (2015). El mito de la nave Argo y la primera navegación. *Revue des Etudes Anciennes*, 117(1), pp. 27-54.
- P. Vergilius Maro (2009). *Aeneis*. (Biagio Conte, G. Ed.). Berolini et Novi Eboraci: De Gruyter.
- Wacht, M. (1991). *Jupiters Weltenplan im Epos des Valerius Flaccus*. Stuttgart: F. Steiner.
- Wijsman, H. J. W. (1996). *Valerius Flaccus, Argonautica Book V: A Commentary*. Leiden: Brill.
- Zissos, A. (1997). *Voyage and Progress: Studies in the Argonautica of Valerius Flaccus*. Tesis. Princeton: Princeton University.
- Zissos, A. (2003). "Spectacle and Elite in the *Argonautica* of Valerius Flaccus", en Boyle, A. J. y Dominik, W. J. (Eds.). *Flavian Rome: Culture, Image, Text*. Leiden: Brill, pp. 659-684.
- Zissos, A. (2004). "Terminal Middle: The *Argonautica* of Valerius Flaccus", en Kyriakidis, S. y De Martino, F., (Eds.). *Middles in Latin Poetry*. Bari: Levante, pp. 311-344.
- Zissos, A. (2006). "Sailing and Sea-storm in Valerius Flaccus (*Argonautica* 1.574-642): The Rhetoric of Inundation", en Nauta, R. R., Van Dam, H. J. y Smolenaars, J. J. L. (Eds.). *Flavian Poetry*. Leiden: Brill, pp. 79-95.
- Zissos, A. (2008). *Valerius Flaccus' Argonautica, Book I. Edited with Introduction, Translation, and Commentary*. Oxford: Oxford University Press.
- Zissos, A. (2009). "Navigating Power: Valerius Flaccus' *Argonautica*", en Dominik, W. J., Garthwaite, J. y Roche, P. A. (Eds.). *Writing Politics in Imperial Rome*. Leiden: Brill, pp. 351-366.

Uso de *WhatsApp* y el aprendizaje colaborativo en el alumnado de ELE: caso de un grupo *WhatsApp* de estudiantes cameruneses.

Use of *WhatsApp* and the collaborative learning in ELE students: the case of a *WhatsApp* group of Cameroonian students.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.25.25a

Oscar Kem-Mekah Kadzue

Universidad de Yaundé I

(CAMERÚN)

CE: oscar.kadzue@univ-yaounde1.cm

<https://orcid.org/0000-0001-6684-5485>

Recepción: 04/09/2024 Revisión: 03/11/2024 Aprobación: 13/11/2024

Resumen.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) han supuesto un gran cambio en la manera en que los estudiantes aprenden y se relacionan. El aprendizaje autónomo y colaborativo ya no se da solo en los espacios físicos de aprendizaje (sala de estudios, bibliotecas, etc.), sino también en línea. Todos los discentes hoy en día disponen de uno o varios grupos de conversación en *WhatsApp* creados por ellos mismos para fines lúdicos, informativos, curriculares o educativos. Así pues, la llegada de las NTIC ha potenciado significativamente el aprendizaje colaborativo. En la presente investigación, nos interesamos en el uso de *WhatsApp* como herramienta de creación de grupos de aprendizaje por los estudiantes cameruneses de ELE. Para ello, hemos seleccionado como corpus un grupo *WhatsApp* llamado *Práctica ESPA ENS Camerún*, creado y autogestionado por los propios estudiantes y constituido de 128 miembros. Nuestro objetivo es analizar las interacciones de dicho foro para determinar las prácticas educativas y tipos de recursos que movilizan los estudiantes en el mismo. Nos proponemos responder a varias preguntas: ¿qué características o particularidades pedagógicas tienen las conversaciones en el grupo objeto de estudio? ¿Qué funciones desempeña los usos que dan de ese entorno virtual de aprendizaje (EVA)? De los resultados obtenidos en este estudio, se destaca que en el foro *WhatsApp* objeto de análisis, se dan situaciones de aprendizaje de diferente índole que contribuyen al desarrollo

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Kem-Mekah, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Kem-Mekah, Ó. (2025). Uso de *WhatsApp* y el aprendizaje colaborativo en el alumnado de ELE: caso de un grupo *WhatsApp* de estudiantes cameruneses. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 629-652.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.25.25a

colaborativo de las competencias comunicativas, informacionales, didácticas y (psico)pedagógicas de los miembros.

Palabras clave: *WhatsApp*. Aprendizaje colaborativo. Competencias. Español en Camerún.

Abstract.

New information and communication technologies (NICTs) have brought about a major change in the way students learn and interact. Autonomous and collaborative learning no longer takes place only in physical learning spaces (study rooms, libraries, etc.), but also online. All students nowadays have one or more chat groups on WhatsApp created by themselves for leisure, informative, curricular or educational purposes. Thus, the advent of NICTs has significantly boosted collaborative learning. In this research, we are interested in the use of WhatsApp as a tool for the creation of learning groups by Cameroonian learners of Spanish as a foreign language. For this purpose, we have selected as a corpus a WhatsApp group called *Práctica ESPAÑOL Camerún*, created and self-managed by the students themselves and consisting of 128 members. Our aim is to analyse the interactions in this forum in order to determine the educational practices and types of resources mobilised by the students in it. We propose to answer two questions: what are the discursive and pedagogical characteristics or particularities of the conversations in the group under study? What are the functions of the uses they make of this virtual learning environment (VLE)? From the results obtained in this study, it can be seen that in the WhatsApp forum under analysis, there are learning situations of different kinds that contribute to the collaborative development of the members' communicative, informational, didactic and (psycho)pedagogical competences.

Keywords: *WhatsApp*. Collaborative learning. Competences. Spanish in Cameroon.

Introducción

La herramienta *WhatsApp* es una aplicación de mensajería instantánea para teléfonos inteligentes cuyo nombre proviene de la expresión coloquial inglesa “Whats up?” (“¿qué pasa?”) y de la homofonía entre “up” y “app” (“aplicación”). El uso de esta aplicación se ha convertido en una de las actividades cotidianas para la mayoría de las personas del mundo entero, incluido los estudiantes. A este respecto, Cassany, Allué y Sanz-Ferrer (2019, p.305), haciendo referencia a la preponderancia del uso de una de las funcionalidades de esta aplicación en el ámbito educación para la comunicación y el aprendizaje autónomo y colaborativo, afirman que “pocos profesores de secundaria o universidad ignoran que sus

alumnos disponen de uno o varios grupos de conversación en *WhatsApp* para hablar de sus clases y resolver las tareas”. En el presente trabajo, nos interesamos en el uso de *WhatsApp* como herramienta de creación de grupos de intercambio y aprendizaje colaborativo por los estudiantes cameruneses de ELE. Para ello, hemos seleccionado como corpus un grupo *WhatsApp* llamado *Práctica ESPA ENS Camerún*, creado y autogestionado por los propios estudiantes y constituido de 128 miembros. Nos planteamos como objetivo analizar las interacciones de dicho foro para determinar las prácticas educativas y tipos de recursos que movilizan los estudiantes en el mismo y así, determinar la(s) finalidad(es) que encaja(n) con los usos que se dan en ese entorno virtual de aprendizaje.

Nos proponemos responder a las preguntas siguientes: ¿qué características o particularidades pedagógicas tienen las conversaciones en el grupo objeto de estudio? ¿Qué funciones desempeña los usos que dan de ese espacio virtual? ¿El uso que se da en el grupo es mero informativo o también abarca finalidades lingüísticas, curriculares, académicas y educativas? ¿Qué tipo de recursos se intercambian los estudiantes de dicho grupo *WhatsApp*? A la luz del análisis del corpus digital de las interacciones determinaremos si esos estudiantes cameruneses de ELE utilizan esta herramienta tecnológica para potenciar el aprendizaje libre y colaborativo del español fuera del entorno tradicional del aula físico. Antes de entrar de lleno en el análisis de datos, nos parece conveniente presentar el marco teórico que abarca, entre otro, los conceptos clave así como las teorías de aprendizaje sobre las que se fundamentan tanto el aprendizaje cooperativo y colaborativo como el aprendizaje en la era digital. En el mismo apartado, presentaremos el estado de la cuestión que nos aproximara en las investigaciones sobre el tema objeto de estudio. En los apartados siguientes abordaremos respectivamente la metodología de la investigación, el análisis de datos, antes de pasar a la discusión y las conclusiones.

Marco teórico y estado de la cuestión

El aprendizaje colaborativo, según Revelo-Sánchez (2018), Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo (2018), representa un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los estudiantes

a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias, mediante una serie de actividades que permiten lograr los objetivos establecidos. La interacción y el trabajo grupal o en equipo son imprescindibles para que haya aprendizaje colaborativo. Para Leiva Reyes et al (2020, p.96), “el aprendizaje colaborativo, es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir la educación como proceso de socioconstrucción”. La teoría de aprendizaje subyacente en esta técnica de trabajo y aprendizaje es pues el socioconstructivismo de Vigotsky. El socioconstructivismo es “un modelo psicológico y pedagógico que, a grandes rasgos, defiende que el aprendizaje se produce con base en la construcción del conocimiento mediante la solución de problemas y la interacción” (Méndez, 2021, p.229). Así pues, en el modelo socioconstructivista el alumno es el principal protagonista y el aprendizaje se da través del intercambio con sus pares. La interacción social así como la negociación de significados y co-construcción de los aprendizajes a partir de un aprendizaje grupal y colaborativo puede darse in situ o bien en línea.

En efecto

[...] se entiende por aprendizaje colaborativo en línea a la forma en que las personas, sea en la educación presencial o a distancia, colaboran coordinadamente en un proyecto o tarea, lo crean y lo enriquecen, haciendo uso para ello de herramientas tecnológicas” (Leiva et al., 2020, p.96).

Puesto que en nuestro trabajo nos centramos en el aprendizaje colaborativo en línea, eso nos invita a convocar otra teoría de aprendizaje: el conectivismo de Siemens. El conectivismo es definido como la teoría de aprendizaje para la era digital (Siemens, 2004) que promueve un aprendizaje en línea gracias a los recursos digitales móviles que posibilitan la interacción y la co-construcción de los aprendizajes en línea. Según Siemens (2004), esta teoría sobre el aprendizaje se fundamenta en varios principios de los cuales citamos tres: el aprendizaje y conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones; el aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información; alimentar y mantener las conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo. Hasta hace unos años, la

principal herramienta utilizada por la mayoría de los estudiantes, en la realización del trabajo colaborativo en línea, era el correo electrónico (Benavides, 2012). Según Leiva Reyes et al (2020, p.97), “actualmente se cuentan con muchas herramientas que facilitan el aprendizaje colaborativo en línea, ya sea un trabajo sincrónico o asincrónico, para gestionar de forma compartida la información o la comunicación”. Podemos citar por ejemplo: *Google Docs, Zoom, Google Meet, Telegram Facebook Messenger, Skype, Twitter, WhatsApp*, etc. Nuestro trabajo lleva el último citado.

WhatsApp es una aplicación de mensajería instantánea para dispositivos móviles que favorece un intercambio de comunicación y distribución de mensajes multimedia de manera rápida y sencilla (Yeboah y Ewur, 2014). Permite enviar y recibir información en tiempo real en diferentes formatos, como texto, imágenes, enlaces web, videos, audios, emoticonos y realizar videoconferencias; además, no tiene límites de caracteres (Cremades, Maqueda y Onieva, 2016). Así pues concluimos con Veytia Bucheli y Bastidas Terán (2020, p.76) que “la aplicación de WhatsApp tiene grandes ventajas comunicativas, tecnológicas y económicas”. No en vano es la aplicación de mensajería más utilizada en el mundo, con más de 2700 millones de usuarios mensuales en 2023 (Statista, 2024). En el ámbito educativo, “WhatsApp contribuye a facilitar los aprendizajes al devolverle la autonomía al estudiante y favorecer la organización de pequeños grupos o equipos para la realización de las actividades didácticas” (Veytia y Bastidas, 2020, p.79).

“El hecho de que WhatsApp sea una plataforma móvil nos lleva a hablar de aprendizaje móvil” (Sanz-Ferrer, 2021, p.713). El aprendizaje móvil o *m-learning*, según la UNESCO (2013, p.6), se refiere a “la utilización de tecnología móvil, sola o en combinación con cualquier otro tipo de TIC, a fin de facilitar el aprendizaje en cualquier momento y lugar”. En la misma línea, O’Malley, Vavoula, Glew, Taylor y Sharples (2005), citado por Sanz-Ferrer (2021, p.713) definen el aprendizaje móvil como “aquel que se lleva a cabo cuando el aprendiente no se encuentra en un lugar fijo y predeterminado, o bien cuando aprovecha las ventajas que ofrecen las tecnologías móviles (en nuestro caso, WhatsApp)”. Según Conde (2007), el *m-learning* puede ser considerado como una evolución del *e-learning* que posibilita

a los alumnos el aprovechamiento de las ventajas de las tecnologías móviles, como soporte al proceso de aprendizaje y constituye un primer paso hacia la evolución que supone el aprendizaje ubicuo. En cuanto al uso de WhatsApp para fines pedagógicos, Bouhnik et Deshen (2014), citado por Fayole Dounla (2022) afirman que “cette application propose un rythme de travail de proximité envers les couches défavorisées où l'accès à des ordinateurs n'est pas garanti, mais où en revanche le téléphone mobile est largement répandu” (p.64)¹. Así pues, su uso en países en vía de desarrollo, como en los países africanos, WhatsApp es muy adaptado para el paisaje económico y socioeducativo.

La consulta bibliográfica sobre el uso de Whatsapp y el aprendizaje autónomo y colorativo de estudiantes deja entrever que a nivel internacional este tema ha sido objeto de muchas reflexiones sobre todo desde el año 2020 cuando estalló la crisis del COVID-19. En el contexto español, Cassany, Allué y Sanz-Ferrer (2019) exploran los efectos positivos de WhatsApp en el aprendizaje a partir de la coconstrucción de significados. Así es como concluyen que “los grupos de conversación informal de WhatsApp del alumnado resultan provechosos para fomentar la ayuda entre iguales, regular las tareas de clase y mejorar el rendimiento de los aprendices” Cassany, Allué y Sanz-Ferrer (2019, p.324). En la misma línea, Sanz-Ferrer (2021, p. 724) analiza las prácticas colaborativas de los estudiantes en WhatsApp y concluye que los participantes de su investigación creen que *WhatsApp* favorece el aprendizaje informal de ELE, ya sea mediante práctica, fomentando la confianza o mejorando la ortografía y el vocabulario. Además, subraya que los datos analizados muestran que los participantes coconstruyen significados, en clave de humor, a partir de lo que han aprendido en el aula. En Perú, Weepiu Samekash y Collazos Alarcón (2020) analizan el aprendizaje autónomo en los jóvenes universitarios y concluyen que el uso de *WhatsApp*:

Facilitó el intercambio de temas, permitió permanecer en contacto continuo con compañeros y profesores, facilitó controlar el tiempo para culminar los trabajos programada en clases, de igual forma el uso de WhatsApp ayudó aprender con

¹ [Esta aplicación ofrece un ritmo de trabajo local para grupos desfavorecidos en los que no está garantizado el acceso a ordenadores, pero sí a teléfonos móviles.] (Traducción: equipo editorial de la revista *Sincronía*).

facilidad y mejoró en el rendimiento académico. Weepiu Samekash y Collazos Alarcón (2020, p.84)

Yeboah y Ewur (2014) estudian el impacto de WhatsApp en los resultados académicos de los estudiantes terciarios en Ghana y concluyen que el uso de esta aplicación empeora la ortografía, el vocabulario y la gramática de los universitarios.

A nivel nacional, si bien existen muchas investigaciones sobre la integración de las TIC en la educación camerunesa, observamos que la bibliográfica sobre nuestro tema de investigación es relativamente escasa. En el ámbito de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera en la educación universitaria, cabe mencionar las investigaciones de Nomo Ngamba (2022) y Kem-mekah Kadzue (2020). Ambos investigadores hablan del uso de WhatsApp para fines pedagógicos en el Departamento de Lenguas extranjeras de la Escuela Normal Superior de Yaundé. Nomo Ngamba (2022) explica cómo la pandemia del Covid-19, supuso un cambio en la acción pedagógica de modo que los docentes que nunca habían experimentado el uso de los dispositivos digitales para impartir clases tuvieron que ingeniárselas que garantizar la continuidad de las clases. Por su parte, Kem-mekah Kadzue (2020) explica cómo el uso académico de Whatsapp para impartir clases en el departamento de lenguas extranjeras de la Escuela Normal Superior ha posibilitado la democratización del conocimiento científico y ha permitido una enseñanza reflexiva y competencial en la medida en que el estudiantado tenía a su alcance el contenido de la asignatura antes de la hora de inicio de la clase en línea. En pocas palabras, demuestra cómo el uso de WhatsApp posibilitó la implementación de una novedad pedagógica: la clase invertida.

En la misma línea, Fayole Dounla (2022) en su trabajo sobre el uso de WhatsApp para garantizar la continuidad pedagógica durante la pandemia del covid-19 en la *Universidad Jean-Paul II* y en el *l'Institut universitaire royal de Baboutcha-Nintcheu* ha facilitado la comunicación en tiempo real y ha creado una cercanía entre los estudiantes y los docentes. Este investigador concluye que esta aplicación se presenta como una herramienta capaz de

crear contextos en los que el aprendizaje a distancia puede tener lugar sin distancia y con mayor libertad de expresión.

En el trabajo de Fotsing et al. (2017) sobre el uso de dispositivos móviles dentro y fuera del aula por parte de los estudiantes, se resaltan las conclusiones siguientes: “Les étudiants exploitent leurs technologie mobile pour se distraire et pour communiquer sur les réseaux sociaux. D’autres étudiants par contre, selon leurs opinions, utilisent les TM hors salle de cours à des buts éducatifs”² (Fotsing et al, 2017 :67). En la misma línea, en un trabajo de investigación sobre el uso de las TIC con fines pedagógicos por parte de universitarios cameruneses, Ngnoulaye (2020) demuestra que todos los grupos de estudiantes observados se muestran favorables con el uso de las TIC para hacer investigaciones y mejorar sus competencias en las diferentes asignaturas que cursan.

Al tenor de la revisión de la literatura nacional, puede decirse que la originalidad de nuestro trabajo estriba en que es la primera investigación en Camerún sobre el trabajo colaborativo y autónomo que realizan los estudiantes de español mediante el uso de *WhatsApp*.

Metodología de la investigación

Nuestra investigación, en la que analizamos las intervenciones o intercambios en un grupo *WhatsApp* creado y autogestionado por los estudiantes cameruneses de ELE, es cualitativa de tipo estudio de caso y análisis de corpus. Para nuestra investigación, además del análisis del corpus de las interacciones de los estudiantes en el grupo *WhatsApp* escogido, hemos empleado la entrevista en profundidad. Así pues, el corpus a analizar es, por una parte, el conjunto de las interacciones de los estudiantes en un grupo de *WhatsApp* llamado *Práctica ESPA ENS Camerún*, por otra parte, el corpus de la entrevista en profundidad que hemos realizado al estudiante que creó dicho entorno virtual de aprendizaje (EVA).

² [Algunos estudiantes utilizan su tecnología móvil para entretenerse y comunicarse en las redes sociales. Otros, en cambio, utilizan la tecnología móvil fuera del aula con fines educativos] (Traducción del autor de este artículo)

El grupo WhatsApp objeto de análisis fue creado por iniciativa propia por dicho estudiante el 05 de enero de 2024 y tiene 128 miembros. Los integrantes de dicho grupo WhatsApp son estudiantes de las Escuelas Normales Superiores (ENS) de Yaundé, Bertua y Marua. Hemos seleccionado a los estudiantes universitarios como muestra porque consideramos que son los que más se podrían prestar al uso educativo o académico de WhatsApp. Nos pareció también interesante analizar las actividades de este foro porque en el mismo están los estudiantes que se están formando para un ámbito específico: ser profesores de ELE. A todos los participantes de nuestra investigación solicitamos su consentimiento para que, como investigador, pudiésemos analizar y mostrar en nuestro estudio las conversaciones que han tenido en su grupo WhatsApp. Se acordó con los participantes que en el tratamiento y publicación de los resultados, se eliminarían aquellos datos que pudieran llegar a revelar su identidad. Así es cómo todos los nombres y números de teléfonos fueron eliminados. En nuestro análisis llamaremos al estudiante entrevistado con las apelaciones: *informante* y *entrevistado*. Los de las interacciones sustituiremos sus nombre y apellidos por: *forista 1*, *forista 2*, *forista 3*, etc. Cabe subrayar que según el *Diccionario del español actual* (2024), un *forista* es una persona participante en un foro. También usaremos algunas capturas de pantallas de interacciones que nos han llamado más la atención para ilustrar nuestro análisis. Esas capturas nos fueron facilitadas por el administrador del foro al que extendemos nuestro más profundo agradecimiento por su colaboración, así como a todos los miembros del foro.

Para el análisis de datos, nos valdremos de técnicas cualitativas y manuales. Hemos categorizado el conjunto de datos en diferentes categorías o bloques temáticos y a cada bloque hemos asignado un nombre y seguidamente, hemos analizado cada categoría para entender y determinar los diferentes usos que dan los estudiantes al WhatsApp y sus características.

Análisis de datos

En el análisis de datos, no disociaremos los datos obtenidos de la entrevista semiestructurada de los datos obtenidos del análisis del corpus de las interacciones en el grupo WhatsApp objeto de análisis. Combinaremos el análisis de ambos tipos de datos, a modo de una triangulación de datos, para llegar a resultados más acertados.

Idioma de comunicación en las interacciones en el grupo WhatsApp y objetivos del foro.

Si bien es obvio que el espacio fue creado y es usado por estudiantes de español para fines educativos, nos pareció oportuno recorrer el conjunto de las interacciones de este para comprobar el idioma vehicular. Hemos podido comprobar que se trata de un espacio donde el español es el único instrumento de comunicación. A la pregunta de saber los motivos de la creación de dicho entorno virtual de aprendizaje, el entrevistado nos aseguró que el foro fue creado con por tres objetivos principales. El primero es didáctico, “prepararnos a que no tengamos muchísimas dificultades durante el cursillo. Así que nos preparamos sobre temas como por ejemplo: cómo evitar el estrés, cómo planear su clase, etc.” (Entrevistado). El segundo objetivo es mejorar el conocimiento de la lengua española así como la competencia comunicativa de los integrantes. El tercer objetivo es, tal como advierte nuestro informante:

[...] buscar la homogeneidad de la formación, tener la curiosidad de descubrir cómo funcionan las cosas en otras ENS. Es decir que ahora, siendo un alumno de la ENS de Yaundé quiero también saber qué imparten en las ENS de Marua y Bertua. (Comunicación personal).}

Y así garantizar también la complementariedad de la formación en didáctica, gracias a los intercambios de conocimientos recibidos por los estudiantes de cada institución de formación del profesorado. Se trata pues de un foro de aprendizaje en línea bien pensado y con unas finalidades bien establecidas. Nuestro informante concluye señalando que su intención a largo plazo es integrar a algunos docentes universitarios en dicho grupo para que

de vez en cuando éstos les proporcionen el asesoramiento necesario cuando en el foro se trate de algún asunto que supere el entendimiento de los estudiantes.

Yo quiero que podamos ir incrementando las actividades, agregando a muchos estudiantes y también a docentes universitario que nos pueden ayudar a que apoyemos las actividades en este foro. Porque creo que andando el tiempo esto puede ayudar no solo a los estudiantes-futuros profesores de ELE sino también a los profesores mismos. Y nuestro deseo es tener una misma formación, de tal modo que el profesional que sale de la ENS de Yaundé no sea diferente del que sale de la ENS de Bertua. Y viceversa, para tengamos una formación integrada. (Comunicación personal)

Tomando en cuenta las carencias que se observan en la formación docente de ELE en Camerún, debido entre otros motivos, a la falta de profesorado universitario permanente en todas las especialidades en algunas instituciones, nos parece muy loable esta iniciativa que nace de la mano de los estudiantes para autoformarse y trabajar de manera colaborativa para tener una formación que les capacite para ser docentes competentes de ELE. A modo de ejemplo, el departamento de lenguas extranjeras de la ENS de Bertua tan solo cuenta con dos profesados universitarios permanentes especialistas de literatura española e hispanoamericana. Las asignaturas de las demás especialidades que son, por ejemplo, la didáctica de ELE y la lengua y lingüística españolas no cuentan con docentes permanentes y generalmente vienen impartidas dependiendo de la disponibilidad de profesados asociados.

Funcionamiento del grupo y canales de comunicación

Nuestro análisis deja entrever que existe una organización bien pensada y estructurada en la realización de las actividades del grupo. También es de destacar preponderancia de cierta jerarquía en las interacciones y realización de las actividades del grupo. Generalmente parece que son los estudiantes de niveles más avanzados los que más interactúan y también son los que más se anima a dinamizar los debates. El administrador es el que anuncia las

actividades en el foro e invita a todo el mundo a procure estar conectado el día y la hora fijada para la realización de esta, tal como se puede comprobar en la **Figura 1**. El administrador del grupo y los miembros más activos escogen un tema sujeto a debate y preguntan por el foro que un voluntario se lo prepare y lo explique a todo el mundo, a modo de clase magistral, cuando llegue el día escogido.

Figura 1. Uso de WhatsApp y aprendizaje cooperativo 1



Fuente: Aplicación *Whatsapp*, cuenta de usuario.

En cuanto a los canales de comunicación, se advierte del corpus de las interacciones en el foro que los miembros usan la mayoría de las veces mensajes escritos para intercambiar y comunicarse. No obstante, cuando se fija una actividad específica, todos negocian la manera de realizarla, o sea por video llamada, o sea por mensajes escritos o sea por mensajes de voz, tal como se puede apreciar en esta cita del corpus de las interacciones analizadas:

29/07/2024, 12:21 – Forista 1: Hoy por la gracia de Dios, vamos a empezar con nuestro primer tema titulado el primer día de clase. Por eso, nos citamos a las 20h.

29/07/2024, 12:23 – Forista 2: Vale entendido delegado nos citamos.

29/07/2024, 12:24 – Forista 2: Pero me gustaría saber ¿quién será el profe del día?

29/07/2024, 12:24 – Forista 1: Yo. Y tú, el moderador.

29/07/2024, 12:25 – Forista 2: 👍 [respuesta con emoji]

29/07/2024, 12:28 – Forista 3: ¿Cómo procederemos? Por grabación o...

29/07/2024, 12:30 – Forista 1: Depende de nosotros. Grabación o llamada.

29/07/2024, 12:33 – Forista 2: El hecho de elegir entre la grabación o la llamada no depende de nosotros. Sino de la red. ¿Qué opinan?

29/07/2024, 12:44 – Forista 4: A mi parecer pienso que será mejor intercambiar de manera escrita porque hay muchos problemas de conexión en ciertas ciudades (Whatsapp, cuenta de usuario).

También es de señalar que los informantes, además de comunicarse por escrito, se intercambian recursos multimedia como vídeos, imágenes, enlaces, textos en PDF y en formato Word. La comunicación también viene marcada por el uso de emoticonos y stickers. El respeto, la amabilidad y el compañerismo son los calificativos que podrían usarse para describir dicho entorno virtual de aprendizaje.

Principales ejes temáticos del uso de WhatsApp para fines académicos

El análisis de la entrevista y del conjunto de las interacciones en el grupo WhatsApp *Práctica ESPA ENS Camerún* nos ha permitido identificar cuatro principales ejes temáticos que diferencian los principales usos de dicho foro para fines de aprendizaje. El primer eje abarca las reflexiones sobre didáctica de ELE y (psico)pedagogía. El segundo reúne las interacciones sobre la gramática española y el tercero concentran el conjunto de actividades que se realizan en el grupo con la finalidad de trabajar la expresión e interacciones orales y escritas. El último bloque hace referencia al conjunto de informaciones relevantes de la actualidad que se comparten los miembros sobre temas relacionados con la enseñanza del español en Camerún en particular y la educación en general. A continuación, vamos a explorar cada bloque temático.

Uso del grupo WhatsApp para trabajar competencias didácticas y (psico)pedagógicas.

El primer bloque temático que evidenciamos de nuestro análisis es la didáctica de ELE en particular y las ciencias de la educación en general. En esta parte, hemos identificado dos procedimientos. En el primero, se escoge un tema relacionado con la docencia (diseño de

una clase, planteamiento de los objetivos de una clase, etc.) y un miembro voluntario hace de profesor y expone sobre el mismo y luego viene la parte interactiva donde cada miembro plantea las preguntas oportunas. El segundo procedimiento consiste en escoger un tema educativo sujeto a debates (el castigo escolar, el fracaso escolar, violencia escolar, uso del teléfono en el aula, etc.) y los foristas intercambian sus puntos de vistas sobre el mismo a modo de debate con un dinamizador. En la entrevista, nuestro informante subrayó que:

Aquí explicamos de vez en cuando cómo planear una clase, diseñar las fichas didácticas, cómo enseñar de una manera general. Y además de eso, tenemos la opción de psicología. Allá intentamos hablar de cómo gestionar algunos problemas dentro de un aula. Por ejemplo, cómo tomar en cuenta los alumnos particulares, tales como los ciegos. Reflexionamos sobre cómo actuar ante algunos problemas. Si un alumno viene a clase con un teléfono, cómo resolver este caso, etc. (Comunicación personal)

Nos parece interesante destacar la calidad y la pertinencia de los argumentos e ideas aportados en los diferentes debates realizados. También es admirable el rigor y saber hacer didáctico y metodológico que prevalece en las interacciones. Tomaremos el caso de un debate sobre la formulación de los objetivos de una clase. El panelista o dinamizador primero hizo una lluvia de ideas para recoger las propuestas de cada miembro: cada uno tenía que escoger un tema del programa y formular unos objetivos de aprendizaje relacionados con la clase escogida. Después de haberlo hecho, el dinamizador agradeció a todos por haber participado y, seguidamente, compartió en el foro unas pautas que habría que tomar en cuenta a la hora de formular un objetivo de aprendizaje. Después de compartir con los miembros ese marco de referencia les invitó a analizar sus objetivos formulados previamente para comprobar si cumplían con ese requisito. Eso lo ilustramos con esta muestra del corpus de las interacciones y también por la **Figura 2**.

01/08/2024, 19:54 Forista 1: De antemano, quiero agradecer a todos los que intentaron a hacer algo.

01/08/2024, 19:57 Forista 2: Sí, Profe. Pero, lo esencial es arriesgarse. Aquí estamos ante el aprendizaje ensayo-error.

01/08/2024, 19:59 – Forista 1: Luego, quiero señalar algo. Hay una diferencia entre la competencia esperada y el objetivo o el OPO. La CE es para todo un módulo mientras que el OPO es para una lección.

01/08/2024, 20:00 – Forista 3: Claro que sí.

01/08/2024, 20:02 – Forista 1: Hemos de notar también que la formulación del objetivo debe tomar en cuenta el programa, el guía pedagógico y usos criterios.

01/08/2024, 20:05 – Forista 3: gracias colega

01/08/2024, 20:09 – Forista 1: Por lo que toca con los criterios, según Gilbert Tsafak, la reformulación de un OPO obedece a criterios bien determinados, entre los destacamos los siguientes:

La condición de realización: al final de esta lección, al finalizar esta clase....

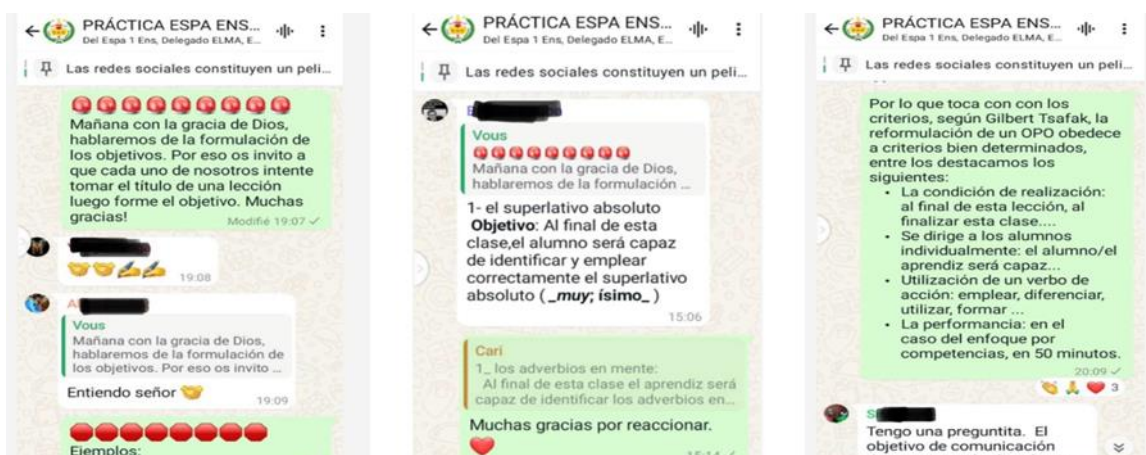
Se dirige a los alumnos individualmente: el alumno/el aprendiz será capaz...

Utilización de un verbo de acción: emplear, diferenciar, utilizar, formar...

La performance: en el caso del enfoque por competencias, en 50 minutos.

(Comunicación personal *Whatsapp*, cuenta de usuario).

Figura 2. Uso de WhatsApp para trabajar contenidos didácticos



Fuente: Aplicación *Whatsapp*, cuenta de usuario.

A raíz de los contenidos didácticos se advierte pues de estas muestras que se trata de un entorno virtual de aprendizaje potente donde se habla con autoridad y rigor científico. Los participantes solo omiten hablar de una herramienta fundamental que permite formular objetivos de una clase, la taxonomía de Bloom. A continuación, presentamos otro ejemplo del uso del foro para reflexionar sobre temas de didáctica de ELE. Como se puede observar en el ejemplo de la **Figura 3**, los informantes hablan de la estructura de una clase de ELE.

Figura 3. Uso de WhatsApp para trabajar contenidos didácticos 2.



Fuente: Aplicación *Whatsapp*, cuenta de usuario.

Uso del grupo WhatsApp para trabajar la competencia gramatical. En cuanto a las actividades que conducen al desarrollo de la competencia gramatical, la forma común de funcionar en el grupo es la de escoger un tema de gramática y un miembro voluntario se lo prepare de antemano para hacer de profesor el día escogido para el trabajo colaborativo. Así cuando llega el día y la hora acordada para el encuentro en línea, éste explica dicha noción gramatical a todo el grupo y los diferentes foristas plantean preguntas o sus dudas sobre el tema, tal como recoge nuestro entrevistado:

De vez en cuando damos una clase de gramática. Uno puede escoger un tema de gramática y se lo prepara y lo explica a los demás y después hay preguntas, debatimos y juntos encontramos soluciones y si un problema nos sobra, intentamos pedir externa a los mayores. (Comunicación personal).

Ilustramos de nuevo lo dicho con la figura 4 que ponen en evidencia unos ejemplos de interacciones sobre el tema de las partes de una oración. Un aspecto sumamente importante que convendría destacar es que esos estudiantes no se limitan a hablar del sistema de la lengua en el sentido de la gramática generativa. Siendo futuros profesores de ELE, también reflexionan sobre la utilidad del aspecto de gramática tratado para su futura labor de docente así como su importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa, tal como se puede comprobar en la **Figura 4**.

Figura 4. Uso de WhatsApp para trabajar contenidos gramaticales



Fuente: Aplicación *Whatsapp*, cuenta de usuario.

No obstante, una de las cosas que hemos echado en falta en sus interacciones el uso de imágenes para explicar la gramática. El uso de las imágenes o infografía permitiría que sus explicaciones sean más digestivas y así se ahorrarían todo el tiempo que pasan escribiendo textos largos en un discurso un tanto abstracto. En internet, existen miles de recursos sobre la explicación de la gramática a partir de dibujos o fotos. Este enfoque, gramática cognitiva, permite entender con ejemplos claros explicaciones algo abstractas, tal como se puede apreciar a continuación.

Figura 5: Explicación de la gramática a partir de dibujos.



Fuente: Profe de español [página web] <https://www.profe-de-espanol.de/>

Uso del grupo WhatsApp para trabajar la expresión refranes y unidades léxicas. La tercera articulación de nuestro análisis se centra la actividad llamada “Guerra de refranes”. Se trata de un recurso usado por los miembros para incentivar la comunicación y enriquecer su expresión oral y escrita. Simplemente, cada uno comparte los refranes que conoce en el foro y lo explica si se da el caso de que no todos los miembros los entiendan (Ver Figura 6).

Figura 6. Los refranes como pretexto para trabajar la expresión oral.



Fuente: Aplicación *Whatsapp*, cuenta de usuario.

Uso del grupo WhatsApp para compartir informaciones relevantes de la actualidad educativa. Finalmente, el último bloque incluye el conjunto de informaciones y recursos de interés informacionales o pedagógicas, la mayoría de las veces en formato PDF o Word, que los diferentes miembros comparten en el foro.

En nuestro estudio, también nos interesaba saber las principales dificultades que encuentran los estudiantes de dicho foro. Es así como en la entrevista, a modo de cierre, formulamos al creador y administrador de ese entorno virtual preguntas sobre este tema. De los datos recogidos sobre esta cuestión se concluye que los retos destacados son las dificultades de acceso de internet lo que hace que no siempre sea posible que hagan actividades por video llamadas. En segundo lugar nuestro entrevistado subrayó el poco dinamismo de algunos miembros del grupo y la poca predisposición de compartir sus recursos con los demás.

Las actividades que realizamos no son proporcionales al número de personas que se encuentran dentro del foro. Hay unos que nunca ayudan al grupo o nunca comparten cosas en el foro y no sé cómo puedo calificar eso". Yo creo que normalmente Un alumno-profesor ha de tener muchas cosas que compartir con los demás, pero noto que hay unos que niegan compartir cosas con los demás. Hay una alumna-profesora de la ENS de Marua que me ha mandado un mensaje diciendo: "muchísimas gracias por lo que haces en el foro porque nosotros aquí, aunque tengamos algo negamos de compartirlo con los demás". Pues incluso sus propios compañeros de universidad no mandan nada en el foro pero lo tienen en fichero numérico en sus teléfonos. (Entrevistado)

Como comentábamos en nuestra investigación de hace unos años, "estamos en la era de compartir conocimientos, materiales, etc." (Kem-mekah Kadzue, 2016, p. 569). A este respecto, nos parece curioso que algunos estudiantes-futuros docentes de ELE no quieran compartir sus recursos, ideas con sus compañeros. Cabe subrayar a este respecto que según

el Instituto Nacional de Tecnología Educativa y formación del profesorado (Ferrari, 2013), compartir forma parte de las cinco áreas de competencia digital docente.

Discusión y conclusiones

Llegados al término de nuestro trabajo, cabe subrayar que el objetivo de esta investigación consistía en analizar el trabajo grupal que realizan estudiantes de cameruneses de ELE mediante el uso de WhatsApp como entorno de aprendizaje para garantizar el aprendizaje autónomo y colaborativo. Podemos concluir que en los resultados a los que hemos llegado se advierte el alto grado de eficiencia que presentan los estudiantes cameruneses de ELE en el aprendizaje autónomo y colaborativo en línea. Al iniciar nuestra investigación, nos preguntábamos si los estudiantes del grupo objeto de estudio usaban el entorno virtual WhatsApp para fines lúdicos, pedagógicos, informacionales, académicos o curriculares. Se destaca en nuestra investigación que en el foro *WhatsApp* que hemos analizado, se dan situaciones de aprendizaje de diferente índole que contribuyen al desarrollo colaborativo de las competencias lingüística, comunicativa, informacionales, didácticas y (psico) pedagógicas de los miembros. En este sentido, se ha comprobado en nuestro estudio que “WhatsApp ha posibilitado el desarrollo de habilidades comunicativas orales, haciendo que los estudiantes escuchen audios, analicen vídeos y emitan mensajes de voz para dar a conocer sus apreciaciones críticas” (Escobar-Mamani y Gómez-Arteta, 2020, p.119). En la misma línea del trabajo de Cassany, Allué y Sanz-Ferrer (2019:324) sobre este tema, concluimos que “la conversación informal y privada en WhatsApp crea contextos situados muy útiles para plantear dudas, presentar respuestas, hacer explicaciones y negociar los significados de contenidos curriculares”. También “se ha comprobado de qué manera una aplicación, en principio destinada al envío de mensajes instantáneos de texto escrito, puede ser de utilidad en el desarrollo de la actividad de interacción oral” (Simarro, 2016, p.199) y escrita de los estudiantes cameruneses de ELE así como una coconstrucción del conocimiento.

Las actividades realizadas por los estudiantes son múltiples así como los canales de comunicación. Si bien es cierto que concluimos, entre otros aspectos, que en la práctica de uso de WhatsApp para fines de aprendizaje, “el mensaje de texto es quizás la dinámica más recurrente. Existen varias dinámicas que se pueden realizar utilizando el mensaje de texto.” (Morató, 2014, p.168). También podemos concluir con Morató Payá, (2014) que “las actividades y dinámicas que se presentan en el artículo son pequeños ejemplos de la cantidad de actividades que se pueden realizar por WhatsApp para complementar las clases de E/LE” (p.172) que reciben los estudiantes en sus respectivos centros de formación del profesorado de ELE. Entre otros hallazgos de nuestro estudio, se destaca también la utilidad de la herramienta tecnológica para la organización de trabajo, el desarrollo de una comunicación eficiente entre estudiantes y un enriquecimiento de las relaciones interpersonales entre estudiantes de diferentes áreas geográficas de Camerún: Yaundé, Bertua y Marua. A raíz de ello, coincidimos pues con Trujillo Sáez (2012, p. 36) en que “en la red se crean espacios de afinidad apasionada y su potencial para el aprendizaje es realmente increíble”. En este sentido, el propio creador y administrador del grupo WhatsApp analizado, confirma que WhatsApp favorece el aprendizaje informal y colaborativo del español y de contenidos pedagógicos, a partir del intercambio de puntos de vistas y recursos digitalizados, fomentando así la coconstruyen en línea de significados a partir de sus conocimientos previos y de los recursos que disponen los estudiantes-futuros docente de ELE en sus teléfonos. Si bien también es cierto que el mismo administrador puso en cuestión la cuestión de la poca predisposición de algunos miembros a compartir sus recursos con los demás. En resumen, podemos decir con Fondevila, Marqués, Mir y Polo, (2019) que el uso de WhatsApp genera en la mayoría de los estudiantes un medio útil que permite compartir contenidos, materiales académicos y logra el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Finalmente, cabe destacar que los resultados de esta investigación podrían tener algunas limitaciones. En realidad, no se podrían generalizar los resultados obtenidos debido a la pequeña muestra con la que se ha trabajado, al ser un estudio de caso; y que solo se analizaba el uso de WhatsApp en solo un grupo de estudiantes-futuros docentes de ELE. Esta

observación abre varias posibilidades para seguir investigando en este tema, ampliando la muestra y/o combinando métodos cualitativos y cuantitativos para ahondar en el análisis del potencial pedagógico de *WhatsApp* para varios grupos o entornos virtuales de aprendizaje de ELE en Camerún.

References

- Benavides, W. I. Á. (2012). El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales. *Blanco y Negro*, 3(1), 42-47.
- Cassany, D., Allué, C. y Sanz-Ferrer, M. (2019). WhatsApp alrededor del aula. *Caracteres. Estudios culturales y críticos de la esfera digital*. 8(2), 302-328.
- Conde, M. A. (2007). M-Learning, de camino hacia el u-Learning. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Salamanca. Consultado en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/21829/1/TM_mLearningcamino.pdf [Consultado el 17/04/2024]
- Escobar-Mamani, F. y Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp para el desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas en adolescentes peruanos. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*. XXVIII(65) 111-120.
- Fayole, M. (2022). WhatsApp et continuité pédagogique à l'ère de la COVID 19: l'exemple de l'Université internationale Jean-Paul II et de l'Institut universitaire royal de Baboutcha-Nintcheu (Cameroun), *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*. 19(2) 61-73.
- Ferrari (2013). Marco común de competencia digital docente, V 2.0 (INTEF), DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe.
- Fondevila, J. F., Marqués, J., Mir, P. y Polo, M. (2019). Uso del Whatsapp en el estudiante universitario español. Pros y Contrás. *Revista Latina de Comunicación Social*. <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/283>
- Fotsing, J., Talla Tankam, N., Fute Tagne, E., Tonye, E. (2017). Usages des technologies mobiles en milieu universitaire africain: Cas des universités camerounaises. *Journal of research in open, distance and e-learning*, 1(1), 57-77.

- Kem-Mekah, O. (2020). Enseñanza en línea durante la crisis del Covid-19 en la educación universitaria camerunesa: logros y desafíos. *Ehquidad Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (14) 57–74.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0012>.
- Kem-Mekah, O. (2016), Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE. Tesis de Doctorado, Universitat de Lleida, Disponible en <https://www.tesisenred.net/handle/10803/399641>
- Leiva, K. A., Gutiérrez Jiménez, A. E., Vásquez Rojas, C. P., Chávez Lezama, S. E., & Reynosa Navarro, E. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 95-100.
- Méndez, M. del C. (2021). *Introducción a la Lingüística aplicada para la enseñanza del español. 101 preguntas para ser profe de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Morató, A. (2014). “El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE”. *Foro de Profesores de E/LE*, (10) 165-173.
- Ngnoulaye, J. (2020). Utilisation des technologies pour apprendre chez des étudiants universitaires du Cameroun. *Usages et appropriation des technologies éducatives en Afrique : quelques pistes de réflexion*. T. Karsenti, K. Toure, M. Lepage et S. A. Attenoukon, eds. Bamenda: Langaa, 217-239.
- Nomo, M. (2022). Enseñar y aprender lenguas extranjeras en un contexto de digitalización: el caso de la escuela normal superior de Yaundé (Camerún). *Digilec Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, (9) 21-40
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134.
- Sanz-Ferrer, M. (2021). Aprendizaje líquido: del aula de ELE al grupo de WhatsApp. *Actas ASELE, Internalización y enseñanza del español como LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, 710-729.

- Diccionario del español actual. (2024) “Forista” persona participante en un foro. www.fbbva.es
- Siemens, G. (2004). A learning theory for the digital age [en línea]. Disponible en <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Simarro, M. (2016) “Integración de Whatsapp en la enseñanza de español como segunda lengua. Propuesta de b-learning”, *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC Las Palmas de Gran Canaria*, pp. 195-200.
- Trujillo, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata. Madrid.
- UNESCO (2013). *Directrices para las políticas de aprendizaje móvil*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Disponible en http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ICT/images/114_13_ED_UNESCO_Policy_Guidelines_for_Mobile_Learning_S.pdf Consultado el 17/04/2024]
- Veytia, M.G. y Bastidas, F.A. (2020). WhatsApp como recurso para el trabajo grupal en estudiantes universitarios. *Apertura*, 12(2), pp. 74-93. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1911>.
- Weepiu, M. L. (2020). Uso de WhatsApp para mejorar el aprendizaje autónomo en los jóvenes universitarios. *Educare y Comunicare, Revista científica de la facultad de humanidades*, 8(1), 78-87. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/396>
- Yeboah, J. y Ewur, G. D. (2014). The impact of WhatsApp Messenger usage on students performance in tertiary institutions in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 5(6), 157-164. Recuperado de: <https://scinapse.io/papers/1479807614>.

La construcción de *la noticia* como tipo textual. El caso de las notas informativas del periódico *La Actualidad* (Morelia, Michoacán, 1906-1909).

The construction of the news reports as a textual type. The case of the informative notes of the newspaper *La Actualidad* (Morelia, Michoacán, 1906-1909).



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.26.25a

Araceli Enríquez Ovando

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
(MÉXICO)

CE: araceli.enriquez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4546-5103>

Recepción: 05/09/2024 Revisión: 14/10/2024 Aprobación: 13/11/2024

Resumen.

El propósito de este trabajo es demostrar que los textos informativos publicados en los primeros años del diario *La Actualidad* (1906-1909), que circuló en la ciudad de Morelia, Michoacán (México), eran parte de un tipo textual incipiente, con límites difusos, que los acercaba a otro tipo de textos. A partir del análisis de notas informativas procedentes del primer año de circulación del diario, se mostrará que, si bien la nota informativa tuvo desde sus inicios el objetivo de informar, algunas de sus características —como la brevedad, el lenguaje figurado y los tintes ficcionales de los acontecimientos relatados—, la acercan al texto literario, en particular a la minificción. Este planteamiento se ve reforzado por el uso constante del lenguaje figurado, así como del humor y la ironía. Sin embargo, el texto ficcional no era el único que le prestaba sus recursos a este género en construcción, algunas notas tenían como cierre la opinión expresa de quien redactaba o del periódico mismo, con lo que la noticia se acerca al texto de opinión, tal como veremos en el desarrollo del trabajo. Finalmente, mostraremos que la noticia publicada en el diario, dio muestras de hibridación con el anuncio publicitario. Todo lo anterior da cuenta de que, a inicios del siglo XX, la noticia que circulaba en la ciudad de Morelia, Michoacán (México) estaba en un momento de conformación.

Palabras clave: *Texto informativo. Prensa moderna en México. Tipos textuales.*

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Enríquez, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Enríquez, A. (2025). La construcción de *la noticia* como tipo textual. El caso de las notas informativas del periódico *La Actualidad* (Morelia, Michoacán, 1906-1909). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 653-676.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.26.25a

Abstract.

The purpose of this paper is to show that the informative texts published in the early years of the newspaper *La Actualidad* (1906-1909), which circulated in the city of Morelia, Michoacán (Mexico), were part of an incipient textual type, with blurred boundaries, which brought them closer to other types of texts. Through the analysis of informative notes from the first year of circulation of the newspaper, it will be shown that although the informative note had from its beginnings the objective of informing, some of its characteristics –such as brevity, figurative language and the fictional tones of the events reported–, bring it closer to the literary text, particularly to minification. This approach is reinforced by the constant use of figurative language, as well as humor and irony. However, the fictional text was not the only one that lent its resources to this genre under construction, some news items were closed with the express opinion of the writer or of the newspaper itself, which brings the news closer to the opinion piece. Finally, we will show that the news published in the newspaper showed signs of fusion with the advertisement. All of the above corroborates the diffuse limits in the conformation of this informative textual type.

Keywords: *News text. Modern press in Mexico. Text-types.*

Introducción

El diario católico *La Actualidad* se publicó en México de 1906 a 1909 en la ciudad de Morelia, Michoacán. *La Actualidad* se inscribe en la etapa inicial de la modernidad mexicana (el propio nombre de la publicación alude a ese hecho), en el que la vida occidental comienza a industrializarse¹. Surgió así una prensa que serviría como promotora de los proyectos de modernización social y política (Sabato, 2008, p. 394) y que permitió el desarrollo de nuevas profesiones (como la de los corresponsales y los *reporters*) y nuevos tipos de textos periodísticos.

A diferencia de buena parte del trabajo de los periódicos del siglo XIX, que se centraron en la opinión y el debate (Maldonado, 2015), este periódico moreliano comenzó

¹ Al respecto, Celia Del Palacio afirma lo siguiente:

Entendemos por periodismo moderno a los inicios de la prensa industrial, en la que en el mismo lugar se desarrollan todas las fases de la producción, hay una especialización relativa de los trabajadores (director, redactor en jefe, redactores, reporteros y gacetilleros) y cuyo fin fundamental es la comercialización y la masificación del producto gracias a una tecnología que así lo permit". (1997, 115).

a dar un espacio central a la publicación de notas informativas, muchas de ellas de corte local, en las que se trataban asuntos del acontecer cotidiano. Como veremos en este trabajo, los límites de la noticia como género discursivo eran difusos, con enormes similitudes con otros géneros, como la narración literaria, la publicidad o el texto moralizante, como a continuación veremos.

Además de la introducción, primera sección del trabajo, el texto está dividido de la siguiente manera: en la segunda sección se presenta un breve panorama del surgimiento de la noticia como texto periodístico a finales del siglo XIX en México. En la sección tercera se muestran las similitudes entre las noticias como género textual en gestación y el texto literario, en particular, con la llamada minificción. En la cuarta sección se analizan los lazos entre la noticia y el texto de opinión, ya que el redactor —a título propio o del periódico—, emitía una evaluación o comentario sobre los hechos. En la sección quinta del análisis se atiende la fusión de la noticia con el texto publicitario. De estos apartados, el más extenso es el segundo, pues es amplio el número de recursos literarios documentados en las notas informativas que aquí se analizan. Los siguientes dos apartados serán objeto de profundización en posteriores trabajos. Como cierre del presente texto, se hacen algunas notas finales a manera de conclusión y se presenta la bibliografía empleada.

La noticia en la prensa moderna de México

Uno de los grandes cambios de la prensa mexicana de finales del siglo XIX y principios del XX fue el paso de una prensa de opinión a otra más informativa, según han reconocido distintos historiadores (Burkholder, 2009; García, 2006):

[...] la opinión comenzó a ceder espacio a la información, lo cual es explicable debido al desarrollo tecnológico que caracterizó ese momento. los ferrocarriles, el telégrafo y el teléfono (que proporcionaban información rápida de acontecimientos ocurridos en sitios lejanos) colaboraron a que los diarios contaran con noticias actuales que difundían entre sus lectores (Burkholder, 2009 p. 1372).

A diferencia de la prensa de finales del siglo XIX, ocupada en expresar posturas políticas, la prensa informativa comenzó a dar espacio a las noticias sobre distintos acontecimientos, incluyendo los hechos del acontecer cotidiano, como se verá en el análisis de este trabajo. Esta predilección por la publicación de información noticiosa ha sido considerada como una de las características del periodismo moderno (García, 2006). Frente a aquellos que seguían prefiriendo una prensa editorialista de corte político, periódicos como *El Imparcial*, considerado el primer diario moderno de México, justificaban la presencia de la noticia en sus páginas:

La información responde a una necesidad reclamada por el público, y pretender contrariar esta corriente equivaldría a tratar de tapar el sol con un dedo. La noticia corre de boca en boca, va y viene, cruza plazas y plazuelas, recorre calles, circula libremente; sólo, a juicio de *La Gaceta*², al periódico le está vedado publicarla[...] Información quiere decir conocimiento, y el público desea conocer, ansía conocer. (*El Imparcial* 7 de noviembre de 1899. “El periodismo moderno. Un antiguo periodista)

En el contexto de la prensa moderna en México, el 08 de abril de 1906 se publicó el primer número de *La Actualidad. Verdad y Justicia. Diario de la mañana* (fig. 1)³, en la ciudad de Morelia, Michoacán. Precisamente en dicho número, además de la declaración de adscripción como periódico católico⁴, se enfatiza que este diario, a diferencia de

² Se refiere a una nota publicada por *La Gaceta del Gobierno del Estado de México*, que circuló entre 1890 y 1911.

³ El fundador de *La Actualidad* fue el poeta y periodista Alfredo Iturbide. Tras su muerte continuó publicándose bajo la dirección del poeta Donato Arenas. A lo largo de su vida, *La Actualidad* tuvo otros tres directores: Fidel Silva (quien además fue colaborador del diario), Manuel Ochoa y José Gallegos (también colaborador. Cfr. Maldonado, 2019, pp. 64-69). La participación de literatos en la dirección del periódico no es extraña a lo que sucedía en la prensa hispanoamericana de aquella época, pues “desde sus comienzos fue el ámbito por excelencia de actuación de las élites letradas” (Sabato, 2008, 398).

⁴ “Católicos por firmísima convicción, informaremos en el sano criterio del verdadero cristiano augusto, toda discusión y todo artículo, prescribiendo, ya se deja ver, de estas columnas, todo aquello que pueda pugnar con la moral mas pura”. *La Actualidad*, Núm.1, Morelia, 8 de abril de 1906.

publicaciones periódicas anteriores, será especialmente una prensa informativa; así lo expresa en su primera página:

Nuestros periódicos jamás han estado nutridos con el reportazgo oportuno y la noticia fresca y fuera de las controversias políticas ó de la propaganda religiosa ó literaria, la prensa de hoy, salvo algún colega, en cuanto á noticias, sólo stampa en sus columnas párrafos cuyo asunto no tiene nada de nuevo [...] hasta hoy **la prensa informativa, no ha llegado á vivir en el Estado. Podemos decir que nosotros la creamos** al dar á luz “La Actualidad” (Inicial, *La Actualidad*, 8 de abril de 1906).⁵

Con este nuevo papel central de la noticia en la prensa, se desarrollan nuevos oficios como el del *reporter* (Rodríguez, 2007)⁶, que estaba dispuesto a salir a buscar acontecimientos novedosos que relatar, “dando lugar al desarrollo de los géneros periodísticos [y] dejándose de lado el periodismo doctrinario para dar paso al nuevo periodismo informativo” (Maldonado, 2015, p. 5). De esta manera, comienzan a relatarse hechos del acontecer en México y *La Actualidad* dedica una sección específica a narrar notas de la vida cotidiana en la ciudad de Morelia (Ver Figura 1), como veremos más adelante.

Figura 1. Portada del primer número del periódico.

⁵ Se conserva la ortografía del periódico. Las negritas son nuestras.

⁶ Los *reporters* eran quienes salían en busca de acontecimientos que pudieran relatarse como noticias. Dice XX que no bastaba con que el *reporter* fuera un productor de noticias, sino que debía tener la capacidad de hacer relatos coloridos, con detalladas descripciones de los hechos y de los testimonios de los involucrados (Servelli M., 2014, p. 13).



Fuente: *La Actualidad*, 08 de abril de 1906

La noticia y la minificción

Este nuevo oficio, el de reportero, ocasionó que a finales del siglo XIX y principios del XX se diera una pugna constante entre los literatos y los redactores de notas, no sólo en México, sino en varios países de Hispanoamérica. Sin embargo, al mismo tiempo que reconocidos escritores como Justo Sierra, Ángel de Campo y Gutiérrez Nájera manifestaban su desaprobación por el tipo de hechos contados por los *reporters* y su, para ellos, escaso dominio de la escritura (cfr. López, C., 2011), hubo quienes defendían firmemente el nuevo oficio. Así lo afirma Rafael Reyes Spíndola, fundador de *El Imparcial* (1896- 1914), que circuló en la Ciudad de México:

La prensa no tiene ya esa misión casi divina, doctrinaria y sagrada, que la obligaba a tomar la entonación magistral y la frase altisonante y pomposa para el asunto más baladí [...] Para nosotros el periodismo es una especialidad como cualquiera. Si es verdad que debe tener fines instructivos, lo esencial es saciar esta enorme curiosidad que tenemos de saberlo todo, hasta lo que nada nos importa. Pretender llenar el primer requisito, esto es, hacer un periodismo doctrinario, sin dar preferencia a la información sensacional, es estrellarse en la indiferencia del público. El reportero es el cazador que recoge y lanza la noticia aún fresca, cuando todavía el suceso es palpitante. Ya no se le pide un estilo maestro, sino buenos pies, un ojo

avisado e investigador (Reyes Spíndola. "Editorial", 1897: 1, citado en López. D., 2017, pp. 2-3).

No se esperaba de un *reporter* que tuviera dominio de la escritura, sino disposición para salir a la búsqueda de la nota atractiva y capacidad de observación, como afirma Spíndola.

Es en este contexto que los periódicos de finales del s. XIX e inicios del XX en México comienzan a publicar noticias⁷. Muchas veces estas notas eran breves, como se muestra en la Figura 1., donde se presenta la sección "Locales" de *La Actualidad*. (Ver Figura 2)

Fig. 2. La sección "Locales" del periódico *La Actualidad*. 2 de mayo de 1906, p. 2

Figura 2. La sección "Locales" del periódico *La Actualidad*.



Fuente: *La Actualidad*, 2 de mayo de 1906, p. 2

Presentamos a continuación ejemplos de las noticias publicadas en la sección mencionada con el propósito de analizar la relación entre texto noticioso y texto literario⁸.

1.

⁷ Hay que recordar que el periódico *El Imparcial*. Primer diario moderno de México, se reconoce como el precursor de la prensa noticiosa en México (Lombardo, 1992; García, 2006; Rodríguez, 2007, entre otros).

⁸ En todos los ejemplos citados, se respeta la extensión de cada línea tal como fue publicada. También se respetan los títulos resaltados, la ortografía y la puntuación de todas las noticias citadas.

a.

Maestro preso.

El Sr. Rafael Zamora, Maestro Director
y Concertador de la Compañía Herrera Mo-
ro, fue reducido á prisión, el martes último,
por no sabemos qué percance.⁹

Lamentamos lo ocurrido al inteligente fi-
larmónico.

La Actualidad, 28 de junio de 1906, p. 3

b.

Riña.

José Cruz Morales y Estanislao Reyes,
por el rumbo de San Francisco, dilucidaban
á golpes quien sabe qué diferencias de opi-
niones, cuando llegó la policía á resolver el asunto.

A Morales le fue recogida una navaja.

La Actualidad, 2 de junio de 1906, p. 3

c.

Por sospechas.

León Nila y Jesús Ruiz, fueron aprehen-
didos por creerseles responsables del delito de robo.

La Actualidad, 8 de junio de 1906, p. 2

Como muestran las noticias en (1), en la sección *Locales* del periódico que analizamos, aparecían constantemente noticias relacionadas con acontecimientos cotidianos de la ciudad de Morelia. Sin embargo, estas notas no parecen tener como objetivo primero el de

⁹ Como se indicó en la nota 5, se conserva la ortografía original.

informar, pues se omite buena parte de los datos esenciales para dar cuenta del hecho ocurrido. Esto pasa en (1a) y (1c); en el primer caso va a prisión un hombre “por no sabemos qué percase” y en el segundo, dos hombres peleaban por “quien sabe qué diferencias de opiniones”. En estas notas no parece ser relevante saber los motivos por los que se aprende a alguien o por las que riñen dos personas. Lo mismo ocurre en (1c) donde se aprende a dos personas por sospechar que han robado, sin mencionar siquiera el objeto supuestamente hurtado ni las condiciones en que el pretendido robo ocurrió. Con respecto a estas notas, tampoco se establece el lugar en el que ocurren los hechos, sólo en (1b) se dan datos, aunque imprecisos (“por el rumbo de San Francisco”).

Tal como se ve en (1), las noticias publicadas en el periódico de análisis, sobre todo las del primer año de circulación, eran textos breves. Esta característica sumada al hecho de la falta de referentes precisos (lugares donde ocurren los acontecimientos, por ejemplo), hacen muchas veces dudar de la intención informativa de la nota. En conjunto, a los ojos del lector actual, estos elementos de los textos noticiosos de *La Actualidad* pueden acercarse a la minificción, definida como “forma literaria muy breve, narrativa y ficcional” (Rojo, 2016, p. 376).

Además de la extensión, las noticias que se construían en los inicios del siglo XIX comparten con la minificción otro rasgo: el de la posibilidad de establecer más de un sentido paralelo del texto, lo que muchas veces genera humor. Una forma de lograrlo es utilizando palabras o frases en contextos lingüísticos no esperados, con lo que se genera una lectura opuesta a la esperada (2ª o 2b), o desconcertante (2c) que propicia la risa. Véanse los ejemplos de 2¹⁰.

2.

a. **Ratero Castigado.**

A Refugio Nuñez le agradaba mucho una
tilma de Alberto Herrera y, no teniendo es-

¹⁰ Las negritas de los títulos de todas las notas citadas son del original; las del interior del texto son nuestras, tienen la intención de facilitar al lector la identificación del fenómeno de análisis señalado.

peranzas de otra igual para **lucirla gentil-mente**, se apoderó de la prenda que había excitado su codicia.

La Actualidad, 1 de mayo de 1906, p. 1

b. **Abuso de confianza.**

[...]

pero es el caso que el Sr.

Marín, cansado de esperar el calzado, acusó á Pedrito de abuso de confianza y el flaman te Urdemalas **ha ido á disfrutar** las consideraciones que convienen al que dispone de lo ajeno.

La Actualidad, 1 de mayo de 1906, p. 3

c. **Tranquilino andaba idem** cuando hizo tal fazaña y éste es un motivo más que se tomó en cuenta en la Prefectura para premiarlo por su galantería.

(*La Actualidad*, 14 de mayo de 1906, p. 3)

Como lectores, resulta hilarante considerar el uso de la frase *lucirla gentilmente* en relación con una prenda robada (2a) o que el Sr. Marín, de la nota (2b), realmente pueda *disfrutar* las consecuencias de un hurto. Finalmente, en (2c), el uso de *idem* para aludir a la característica de tranquilidad de una persona de nombre *Tranquilino* sólo puede mover a la risa.

Otra de los recursos empleados comúnmente por la minificción y que encontramos en las notas informativas analizadas, es el juego entre el significado referencial y el sentido figurado, como mostramos en (3):

3.

a. **Por la fruta prohibida.**

J. Socorro Martínez, en unión de otros,
se propuso comer fruta á poco costo, robán-
dosela del Mercado de San Francisco.
Fué capturado y ahora dice, que la fruta
le ha costado muy cara, pues son varios los
días que tendrá perdida su libertad
(*La Actualidad*, 14 de agosto de 1906, p. 3)

b. **Riña.**

Vicente Alanís riño con Valentín Reyes por
el rumbo del Prendimiento.
No llegó la sangre al río; pero Alanís y
Reyes sí llegaron á chirona.
(*La Actualidad*, 9 de mayo de 1906, p. 3)

En (3a), se informa de una mujer que, junto con otras personas, robó fruta, de manera que cuando el redactor emplea la frase *costar cara*, esta puede entenderse en el sentido figurado de ‘resultarle de su ejecución mucho perjuicio o daño’ a alguien (Real Academia Española s.f.), pero también puede asociarse con el precio de la fruta hurtada.

En (3b) “No llegó la sangre al río” es una expresión figurada que significa que un hecho o una situación no llega a ser tan grave. Sin embargo, la estructura sintáctica de la frase figurada funge como modelo para generar otra, esta sí de sentido literal: Alanís y Reyes sí llegaron a chirona. De esta manera se vuelve a generar humor (cfr. Enríquez y Sánchez, 2020, p. 70).

Este juego de sentido se utiliza con frecuencia en relación con los nombres de los protagonistas de los hechos informados, como se muestra a continuación en (4)

4.

a. ¡Vaya un angelito!

Antonio Mendoza fué robado por **Angel**
Ortega, quien se apoderó de un sombrero

perteneciente á aquel.

El **angelito** está ahora donde no puede

volar

(*La Actualidad*, 14 de mayo de 1906, p. 3)

b. **Reyes sin Corona**

Juan Corona, en estado de ebriedad, golpeó á su esposa **Teodora Reyes**.

No fue la primera vez que usó tales tratamientos, por lo que la Reyes ha preferido separarse de su cónyuge. [...]

(*La Actualidad*, 12 de mayo de 1906, pp. 2-3)

c. Este **Morales de apellido, pues de costumbres no lo es**, aprovechando un descuido de la señora esposa del Sr. Ayala, extrajo de un portamonedas la suma de treinta pesos en efectivo (“Sirviente ladrón”, 21 de junio de 1906, p. 3)

La siguiente nota es un ejemplo que conjunta hábilmente la mayor parte de los recursos literarios ilustrados arriba; el redactor logra aquí una nota informativa con tan abundantes recursos ficcionales, que resulta cuestionable la veracidad de lo narrado.

5.

Sabino Verde.

Así se llama (ó le convino llamarse en la Comandancia de Policía) un individuo que fue arrestado por ebriedad escandalosa del género agresivo, pues acometió á un gen-
darne que trataba de reducirlo.

El verde sabinito proyectará por una temporada su melancólica sombra en el ame-
no sitio á donde lo trasplantaron.

(*La Actualidad*, 19 de mayo de 1906, p. 3)

El título de la nota “Sabino Verde” es el nombre del protagonista de la historia relatada (aunque el propio redactor manifiesta la posibilidad de la falsedad del nombre). Este nombre permite construir el sentido metafórico utilizado en el segundo párrafo en el que sabinito se usa ahora para crear un juego de sentido entre el nombre de un árbol y el del protagonista. De esta forma se generan dos lecturas, una en el campo semántico del árbol y otra, en el de la persona (cfr. Enríquez y Sánchez, 2020, pp.74-75). Se suma a este doble marco de interpretación, el uso de construcciones o términos formales que en un contexto general de humor no pueden leerse con seriedad. Es decir, se genera una lectura contrapuesta entre las formas que parecerían propias de un discurso formal como “ebriedad escandalosa del género agresivo” o “reducirlo” y el tono jocoso del texto. El conflicto generado entre lo formal y lo informal, representado por el humor en este caso, se resuelve en favor de lo segundo.

No es nuevo el establecimiento de una relación estrecha entre la literatura y el periodismo a finales del s. XX y principios del s. XX en México; sin embargo, resulta evidente en las notas analizadas el exceso de recursos ficcionales en un texto que pretendía ser informativo; esto genera fronteras difusas entre los géneros. No hay que olvidar, además, que Leopoldo Lugones, Rubén Darío y el mexicano Julio Torri, considerados entre los precursores de la minificción hispanoamericana, (Rojo, 2016) ya publicaban cuando *La Actualidad* estaba en circulación.

Agregamos otro elemento que suma a la estrecha relación entre las noticias de la sección “Locales” de *La Actualidad* y la minificción. Diversos teóricos han propuesto a Julio Torri y Leopoldo Lugones como precursores de la minificción en México (Koch 1981/2014; Rojo, 2016). Torri, Lugones e incluso, Rubén Darío, considerado precursor del género a nivel latinoamericano (Rojo, 2016), publicaron en época muy cercana a la que circuló *La Actualidad*.

Por otra parte, no debe olvidarse que fue común que en los periódicos publicados en México a inicios del XX, participaran figuras literarias de la época (quienes, en algunas ocasiones, tuvieron que adaptar su escritura a las características de los géneros textuales

exigidos por cada periódico). *La Actualidad*, por ejemplo, fue fundada por el poeta Alfredo Iturbide¹¹ y a su muerte, otros poetas, como Donato Arenas y Fidel Silva¹² continuaron con la dirección. Es verdad que la mayoría de ellos tuvo que desarrollarse también en el oficio de periodista, pero precisamente puede ser este doble quehacer el que explique las asociaciones entre el texto noticioso y el texto literario de la época.

La noticia y el texto de opinión

En una nota informativa se espera que se presenten los hechos de la forma más completa posible, de manera que el lector tenga conocimiento preciso sobre los participantes, el tiempo, los lugares y los sucesos relatados (aunque ya vimos arriba que esto constantemente dejaba de cumplirse en las notas de *La Actualidad*). El redactor de noticias da a conocer los hechos para que sea el lector quien evalúe o juzgue los acontecimientos de acuerdo con sus propios parámetros éticos o morales.

A pesar de lo anterior, en el periódico *La Actualidad* se publicaban notas que cerraban con un párrafo en que el periodista expresaba su opinión¹³. Presentamos a continuación algunos ejemplos:

6.

a. **Mal hijo.**

José García, muchacho de 17 años, de oficio zapatero, fue reducido á prisión á pedimento del autor de sus días, á quien, sin tomar en cuenta el cuarto mandamiento de

¹¹ Su obra poética se publicó en distintos medios impresos que circularon en Michoacán entre 1901 y 1904. Cfr. Maldonado, 2019.

¹² La obra poética de Fidel Silva, se anunciaba a la venta a través del periódico; incluso se ofrecía como obsequio un ejemplar de "Auras de juventud" a quien se suscribiera por un semestre al diario (La Actualidad, número 132 del 26 de septiembre de 1906).

¹³ Dado el anonimato de las notas publicadas, no es posible establecer con exactitud la autoría de quien informa y también opina sobre el hecho. Es posible pensar que el redactor de la nota estaba plasmando la postura del periódico.

la Ley de Dios, le ha cometido graves faltas.

No aprobamos el proceder del padre de García, pues en una prisión sucede con los menores de edad, que en vez de moralizarse, se pervierten más.

La Actualidad, 31 de mayo de 1906, p. 3)

b. **Desertor.**

Isidoro Mora, fue consignado á la Prefectura por ebrio y escandaloso, pero al ser interrogado por el C. Prefecto respecto á su origen, ocupación, etc., resultó que Mora confesara ser desertor del 3 ° Regimiento.

Muy convenientes nos parecen los interrogatorios que hace el Sr. Mayor Valencia á individuos sospechosos, pues no es el primer caso en que por medio de hábiles preguntas se dé con individuos que tienen cuentas pendientes con la justicia.

(La Actualidad, 6 de julio de 1906, p. 2)

No olvidemos que *La Actualidad* fue un periódico católico, como el propio diario señaló en su primer número del 8 de abril de 1906: “Católicos por firmísima convicción, informaremos en el sano criterio del verdadero cristiano augusto, toda discusión y todo artículo, proscribiendo, ya se deja ver, en estas columnas, todo aquello que pueda pugnar con la moral más pura” (*La Actualidad*, 1906). Esto explica su preocupación por temas como la vagancia,

el alcoholismo o la prostitución (cfr. Maldonado, 2015, pp-88-90) y su vocación moralizante, manifiesta desde los primeros días de circulación:

No hablemos mucho al pueblo de los derechos del ciudadano, sin recordarle sus obligaciones de hombre y de cristiano. Antes de hacerlo pensar en prerrogativas, hagámoslo meditar en el bien y en todo lo bueno. Instruyámoslo cristianamente, ya que la instrucción religiosa es el más grande remedio contra el vicio; dejemos desde las columnas del periódico, caer la buena semilla en las mentes incultas; hagamos cuanto de nuestra parte esté porque las escuelas católicas se multipliquen, pues no debemos olvidar que, antes que todo, la religión es la base, pese a quién pesare, del engrandecimiento intelectual y moral de los pueblos (Loable empresa. (“Loable empresa”, *La Actualidad*, 9 de abril de 1906, núm. 2).

Además de las cuestiones morales, las noticias podrían incluir la opinión del periodista —o del periódico a través del redactor— sobre la actuación de las personas y en particular de las autoridades. En estos casos, no se trata de un tema moral, sino de la evaluación sobre el buen o mal proceder de quienes participan en los hechos (7):

7.

a. Robo en “La Lira de Oro.”

[Hecho: El señor Cristóbal Riofrío denuncia el robo de \$70 pesos y denuncia a José Lomelí porque sospecha de él].

(...)

Al comparecer ante la autoridad, Lomelí negó ser autor del robo, pero el Sr. Comandante de policía ordenó el lunes, en las primeras horas que se le hiciera un registro minucioso al preso.

No pudo tener mejor éxito la orden del Sr. López, pues en la entretela del chaleco se le encontraron á Lomelí \$70.00.

Comprobado el delito, se levantó el acta

que fue turnada al C. Jue z del Ramo Penal.

Felicitemos al Sr. Carlos López por su pericia en este asunto.

(*La Actualidad*, 19 de junio de 1906, p. 3)

b. Autoridad arbitraria.

[Hecho: Juan Coria golpeó a su mujer]

(...)

El Encargado del Orden del expresado pueblo, una vez que el culpable fue reducido á prisión, se conformó con imponerle una multa de cinco pesos y lo puso en libertad.

Censurable nos parece el proceder de la Autoridad de Santa María, que era incompetente para conocer de los hechos delictuosos del expresado Coria, quien ya ha estado preso por delitos semejantes.

(*La Actualidad*, 17 de mayo de 1906, p. 2)

Nuevamente, encontramos que la nota informativa del periódico michoacano que estudiamos aquí, está en formación, nutriéndose de elementos de otros tipos de textos. En este caso, el carácter católico del periódico ayuda a comprender la necesidad de emitir ciertos juicios de valor, como los ejemplificados.

La noticia vs. el texto publicitario

La etapa de la modernidad en México trajo consigo cambios en muchos aspectos de la vida. También la prensa cambió en diversos aspectos (formato, tiraje, distribución, etc.), en función de las nuevas necesidades sociales. Uno de estos aspectos fue la inclusión de la publicidad en las páginas de los periódicos.

La publicidad de *La Actualidad* no es abundante en su primer año de circulación (cfr. Maldonado (2015, p. 110). la publicidad no parecía ser fundamental para la subsistencia del diario, ya que el énfasis constante estuvo puesto en conseguir nuevos suscriptores y en lograr que quienes ya estaban suscritos, hicieran los pagos correspondientes.¹⁴

Aunque se haya dado poco espacio a los anuncios publicitarios, se documentan notas informativas en cuyo cierre se publicita algún producto. Véase la nota “Banquete” presentada abajo en la Figura 3, cuyo texto final se reproduce en (7).

Figura. 3. Documentación de una noticia con un anuncio publicitario como cierre.



Fuente: *La Actualidad*, 16 de noviembre de 1906

¹⁴ El número de anuncios comenzó a aumentar a partir del número 195 del 2 de diciembre de 1906 “así como también se comenzó a utilizar el costado de las hojas para introducir anuncios” (Maldonado 2015, pp. 110-111).

En la primera parte del texto “Banquete” se relata cómo un grupo de profesores ofrece un banquete al señor Pedro Hernández, Inspector Técnico de las Escuelas Oficiales, y la nota cierra de la siguiente manera:

(7)

Banquete.

[...]

Reinó la más franca alegría y cordialidad
entre los comensales.

Y todos ellos gozaron

De una dicha soberana

Cuando á fumar empezaron

Puros de “LA MICHOACANA”

Viuda é Hijo de Gabino Oseguera

(La Actualidad, 16 de noviembre de 1906, p. 3)

Puede verse en (7) que hay una diferenciación tipográfica entre la parte meramente noticiosa y la parte del anuncio comercial. Para destacar el anuncio, éste aparece con fuente de mayor tamaño que la que se empleó en la noticia, y con tinta recargada. Además, está construida en verso, con rima consonante, lo que serviría como un recurso nemotécnico para el potencial consumidor¹⁵.

En la larga nota “Ebrio maltratado” (18 de diciembre de 1906, p.3) también aparece un anuncio al final. En la nota se relata “el desagradable espectáculo” ocurrido en torno al arresto de una persona ebria, a quienes los gendarmes someten mediante “trato brutal”, mientras la esposa, con un hijo pequeño en brazos, contempla la escena. El segundo y último párrafo de la nota informativa es el siguiente:

(8)

¹⁵ Cabe además señalar que entre los personajes mencionados en la redacción de la nota se encuentra una persona de nombre Candelario Oseguera, apellido que coincide con el de los firmantes del anuncio. La posible relación de parentesco entre un participante en los hechos informados y los anunciantes, podría explicar la elección específica de esta nota para dar inicio a los anuncios de este tipo.

Esos son los efectos del alcohol [...] ¡Es-
posas, curad a vuestros maridos; padres
de familia, curad a vuestros hijos! Acu-
did por el Específico Antialcohólico, a la
casa núm. 9, de la calle del 5 de Mayo, tien-
da “Uruapan”, donde al precio de 50 ct lo
vende su inventor.

La Actualidad, 18 de diciembre de 1906, p.3

En este caso, se trata del anuncio de un producto para curar el alcoholismo, el cual aquejaba se veía como causa de enfermedades mentales hacia finales del porfiriato (cfr. Vicencio, 2014).

A diferencia del texto presentado en (7), aquí la parte correspondiente al anuncio no aparece resaltada; tampoco hay un texto rimado. Lo que llama la atención son las conjugaciones *curad* y *acudid*, correspondientes al pronombre *vosotros* que para inicios del siglo XX, prácticamente había desaparecido del español americano (cfr. Moreno, 2011). Al parecer, la consolidación de este cambio lingüístico aún estaba en marcha en la región donde circulaba el diario, dato de gran interés para los estudiosos de la historia de la lengua española.

Comentarios finales

Señala Charaudeau (2012, p. 22), que “los géneros se inscriben siempre en una relación social en tanto testimonios de una codificación que puede variar en el espacio (diferencias culturales) y en el tiempo (cambios históricos)”. Uno de esos géneros, que ha ido variando en el espacio y el tiempo, es el periodístico. Este trabajo se centró en el caso específico de la nota informativa publicada en *La Actualidad*, el primer periódico de circulación diaria en Morelia, Michoacán (México), la cual, como pudimos ver, comenzó nutriéndose de recursos

de otros tipos textuales, como el relato literario y el texto de opinión. Además, sus límites poco claros permitieron que también hubiera espacio en ella para el anuncio publicitario.

Varios elementos ayudan a explicar que sea precisamente de esos tipos de textos de los que la naciente noticia se alimente. Como periódico católico, *La Actualidad* incorpora la opinión y el comentario moralizante en las noticias; aunque no para polemizar, pues los juicios estaban en la línea que se esperaba de todo católico. Pensar en lugar del receptor no parece ser el objetivo, sino ganar lectores. Incluso el anuncio de un producto para curar el alcoholismo podría entenderse en función de ese deber cristiano.

Por otra parte, este periódico que circuló a principios del siglo XX fue dirigido por poetas y literatos, quienes colaboraban también en la redacción. Esto nos ayuda a entender la tendencia a construir la noticia como un relato con recursos ficcionales; preferentemente breve y humorístico, lo que también posiblemente servía como estrategia para atraer a más lectores.

La brevedad algunas veces se mostró también en la publicidad. Anuncios breves, con versos rimados, que el lector y potencial consumidor pudiera recordar con facilidad fueron insertados en notas informativas cuyo tema tenía relación con el producto ofrecido. Estos rasgos muestran que hubo una búsqueda de estrategias comerciales, anteriores al momento en que el anuncio pudo tener su propio espacio en las páginas del diario.

Hemos mostrado cómo la nota informativa en México a principios del siglo XX, estaba en una etapa incipiente. El texto informativo de *La Actualidad*, junto con el objetivo de informar –la mayoría de las veces con humor–, cumplía otras funciones, como la de albergar opiniones o vender productos. Este texto fue transformándose a lo largo de ese siglo y el siguiente, hasta llegar a la noticia tal como hoy la conocemos.

References

- Abuso de confianza*. (1906, 01 de mayo). *La Actualidad*, núm. 19, p. 3
- Autoridad arbitraria*. (1906, 17 de mayo). *La Actualidad*, núm. 31, p. 2
- Banquete*. (1906, 16 de noviembre). *La Actualidad*, núm. 182, p. 3

- Burkholder, A. (2009). *El periódico que llegó a la vida nacional. Los primeros años del diario Excelsior (1916-1932)*. *Historia Mexicana*, 58(4), 1369–1418. Recuperado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1678>.
- Charaudeau, P. (2012), Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. En Shiro, M., Charaudeau, P. y Granato, L. (2012). *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: Teorías y análisis*. Iberoamericana/Frankfurt am Main: Vervuert..
- Del Palacio, C. (1997). “El nacimiento del periodismo moderno en Veracruz”, en *Sotavento, revista de Historia, Sociedad y Cultura*, Xalapa, año 1, núm. 2.
- Desertor. (1906, 06 de julio). *La Actualidad*, núm. 68, p. 2
- Ebrio maltratado. (1906, 18 de diciembre). *La Actualidad*, p. 3
- El periodismo moderno. Un antiguo periodista*. (1899, 07 de noviembre). *El Imparcial*, p. 1
- Enríquez, A. y Sánchez, G. (2020). Las denominaciones para cárcel y la construcción del humor en la sección “Locales” del primer diario de Michoacán. En Ávila, I. (coord.). *Cultura y comunicación. Transdisciplinariedad textual*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp. 61-77.
- García, C. (2006). *El Imparcial, primer diario moderno de México* (Tesis doctoral). Cd. De México: UNAM.
- Inicial*. (1906, 08 de abril). *La Actualidad*, núm.1, p. 1
- Koch, D.M. (2014). [publicada originalmente en *Hispanamérica X*, 30 (1981):123-130]. El microrrelato en México: Torri, Arreola, Monterroso y Avilés Fabila. En Paldao, C. y Pollastri, L. (eds.), *Entre el ojo y la letra. El relato hispanoamericano actual*. Nueva York: Academia Norteamericana de la Lengua Española, pp. 37-47.
- Loable empresa. Formando hombres útiles*. (09 de abril de 1906). *La Actualidad*, núm. 2, p. 1
- López, C. (2011). La crónica de finales del siglo XIX en México. Un matrimonio entre literatura y periodismo. *Revista de El Colegio de San Luis. Nueva época*. I, 2, julio-diciembre 2011, pp. 36-59.
- López, D. (2017). El Imparcial, fuente noticiosa de crímenes en hojas volantes de Vanegas Arroyo. En Masera, M. (coord.) *Notable suceso: ensayos sobre impresos populares. El caso de la*

- Imprenta Vanegas Arroyo*. UNAM-Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia. pp. 203-221.
- Lombardo, I. (1992). De la opinión a la noticia. México: Ediciones Kiosko.
- Maestro preso*. (1906, 28 de junio). *La Actualidad*, núm. 63, p. 3
- Maldonado. M.G, (2015). *El primer diario informativo en Michoacán. La Actualidad (1906-1909)* [Tesis de grado], Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Mal hijo*. (1906, 31 de mayo). *La Actualidad*, núm. 42, p. 3
- Mal pariente*. (1906, 14 de mayo). *La Actualidad*, núm. 29, p. 3
- Maldonado. M.G, 2019). *Un proceso de transición: el periodismo informativo en los diarios morelianos La Actualidad y El Pueblo (1906-1911)* [Tesis de Maestría], Universidad Autónoma de Querétaro.
- Moreno, J. (2011). Sobre la eliminación del pronombre vosotros en el español americano. Cuadernos de la ALFAL, Nº 2, 2011: 25-39.
- Por la fruta prohibida*. (1906, 14 de agosto), *La Actualidad*, núm. 99, p. 3
- Por sospechas*. (1906, 08 de junio). *La Actualidad*, núm. 49, p. 2
- Ratero castigado*. (1906, 01 de mayo). *La Actualidad*, núm. 19, p. 1
- Real Academia Española. (s.f.). Costar. En Diccionario de la lengua española. <https://dle.rae.es/costar?m=form>
- Reyes sin corona*. (1906, 12 de mayo). *La Actualidad*, núm. 27, pp. 2-3
- Riña*. (1906, 09 de mayo). *La Actualidad*, núm. 24, p. 3
- Riña*. (1906, 02 de junio). *La Actualidad*, núm. 44, p. 3
- Robo en "La Lira de Oro."* (1906, 19 de junio), *La Actualidad*, núm. 56, p. 3
- Rodríguez, Y. (2007). Los reporters: una plaga. En Mariscal B., López B., Miaja M. T. *Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. FCE.
- Rojo, V. (2016). "La minificción ya no es lo que era: una aproximación a la literatura brevísima". *Cuadernos de Literatura* 20. Núm. 39: 374-386. Disponible en <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cl20-39.mnel> [Consultada el 20 de abril de 2023].
- Sabino Verde*. (1906, 19 de mayo). *La Actualidad*, núm. 33, p.3

- Sabato, H. (2008). Nuevos espacios de formación y actuación intelectual: prensa, asociaciones, esfera pública (1850-1900). En Altamirano, C. (Dir.). *Historia de los intelectuales en América Latina. Vol. 1. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*, Katz Editores.
- Servelli, M. (2014). *La emergencia del periodismo viajero en la prensa porteña de entre-siglos (XIX-XX)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Buenos Aires.
- Sirviente ladrón*. (1906, 21 de junio). *La Actualidad*, núm. 58, p. 3
- Vicencio, D. (2014). Locos criminales en los años del Porfiriato. Los discursos científicos frente a la realidad clínica, 1895-1910. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 47, pp. 79-119.
- ¡Vaya un angelito!* (1906, 14 de mayo). *La Actualidad*, núm. 29, p. 3

Construcción de identidad. Análisis de relatos de tres jóvenes fundadores de colectivos sociales.

Construction of identity. Story Analysis of three young founders of social collectives.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.27.25a

Antonio Sánchez Antillón

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
(MÉXICO)

CE: antonios@iteso.mx

<https://orcid.org/0000-0002-5763-4245>

Flor Lizbeth Arellano Vaca

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
(MÉXICO)

CE: lizbetha@iteso.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9682-7058>

Olivia Guadalupe Penilla Núñez

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
(MÉXICO)

CE: oliviapenilla@iteso.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0554-3525>

Recepción: 15/10/2024 Revisión: 20/11/2024 Aprobación: 03/12/2024

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Sánchez, Arellano y Penilla, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Sánchez, A., Arellano, F.L., y Penilla, O.G.
(2025). Construcción de identidad. Análisis
de relatos de tres jóvenes fundadores de
colectivos sociales, *Revista Sincronía*,
XXIX(87). 677-706.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.27.25a

Resumen.

Ante la violencia que se vive en México, surgen colectivos sociales para incidir en distintas problemáticas, fomentando una experiencia que se integra a la construcción identitaria. Se analizan los relatos de tres jóvenes activistas, iniciadores de colectivos en defensa de una causa social. Para comprender sus configuraciones axiológicas se hace un análisis semiótico y hermenéutico, mostrando cómo se cristaliza la identidad narrativa donde se adscribe o imputa el *sí mismo* de los relatores; las dadas al colectivo que fundaron y los exogrupos que refieren. En la diacronía de los relatos se identificó la causa eficiente de su activismo, refiriendo a las acciones, omisiones y atributos de sus respectivos modelos. Cada relator enfatiza

distintos contenidos respecto de sus decisiones identitarias, pero coinciden como agentes reconfiguradores de la moral vivida.

Palabras clave: Análisis del relato. Jóvenes activistas. Identidad narrativa.

Abstract.

This article analyzes the stories of three young activist, who share being the initiators of collectives in defense of a social cause. Based on the semiotic and hermeneutic analysis, shows how the narrative identity is crystalized where the self of the relators is ascribed or imputed, as well as the attributions and imputations given to the collective they founded, and the exogroups they refer to. In this way their axiologic configurations are determined. In the diachrony of their stories was identified the efficient cause of their social activism, referring to the actions, omissions and attributes of their models. The contents that each rapporteur emphasize in regard their identity decisions varies, however, all of them are placed as agents that reconfigure the lived moral.

Keywords: Story analysis. Young activists. Narrative identity.

Introducción

Desde la psicología del desarrollo, el adolescente está en búsqueda de su propia identidad, es decir, de la definición de sí mismo integrando valores y creencias aprendidos o imitados por otros. Su auto consideración dará sentido a su vida, lo que hace que esté con mayor apertura a conocer otras visiones del mundo (Lannegrand-Willems, 2017). En esta idea, Henríquez, Urzúa y López-López (2020) refieren que la identidad está compuesta por un yo individual, uno social y la distinción entre ambas identidades es poco perceptible.

De acuerdo con Mercado Maldonado y Hernández Oliva (2010) esta identidad implica la interacción y el vínculo de la persona con distintos grupos de referencia, por lo que la construcción de la identidad es un proceso que no se puede atribuir a la afiliación de uno sólo. Por lo anterior, podríamos entender el *yo* como modo de ser en interacción contextual. De acuerdo con esto, el *yo* puede ser entendido por el papel que se otorga en el teatro de la vida, como por la comprensión que se tiene de *sí mismo* en una función institucional.

Es relevante, por tanto, distinguir entre el referente (el ser viviente) y la teorización que se hace de éste por los estudiosos o investigadores. El primero, trata de comprenderse

en el quién soy, mientras que el segundo pretende objetivar las recurrencias del primero, para saber qué es y cómo en sus acciones y discursos se expresa siendo mirado como fenómeno para su estudio. Desde la primera óptica, la identidad, en tanto adscripción, atraviesa por procesos de autorreflexión donde la persona se cuestiona y trata de responderse ¿quién soy? En dicho cuestionamiento se involucra la circunstancia como a los otros, a las personas con las que se convive y es a través de la adscripción a uno, o varios grupos, que la persona se define a través de la similitud y la diferencia que los caracteriza (Bouchard, 2008; Mercado y Hernández, 2010).

Por otro lado, desde la mirada del investigador, la pertenencia al grupo es un proceso a través del cual la persona comparte creencias, valores e incluso sentimientos con dicho grupo. Dadas esas recurrencias, se teorizan patrones que se cristalizan y se conceptualizan como difusión de la identidad (Erikson, 1979) y su contrario fusión de identidad. Esta última, consistente en expresión de sentimientos hacia las personas de un grupo, y a los lazos colectivos establecidos en general hacia otros (Henríquez, et al. 2020; Mercado y Hernández, 2010). Así pues, desde las opiniones de estos autores, la fusión de la identidad se identifica en cuatro principios: Uno, yo personal agente. La persona realiza acciones en el beneficio del grupo, así el yo personal se fusiona con el social. Dos, sinergia de la identidad. Es la sinergia del yo personal con el yo social, que se manifiesta en el complemento y fusión de ambas identidades. Tres: lazos relacionales. Es el reconocimiento del aporte de las identidades personal y social lo que genera un vínculo con el grupo. Y finalmente, la irrevocabilidad. Las personas que establecen la fusión suelen permanecer vinculadas por largos periodos.

Como refiere Mercado Maldonado y Hernández Oliva (2010) la noción de la identidad varía según la disciplina, por ejemplo, el psicoanalista cultural Erikson la define como “[...] un sentido subjetivo, así como de una cualidad observable de identidad (*sameness*) y continuidades personales, y cierta creencia en la identidad personal [...] creencia en la identidad y continuidad de una determinada imagen” (Erikson, 1979, p. 19). Por otro lado, la Psicología social enfatiza la identidad colectiva como una implicación de la persona quien se asocia a un grupo con un sentido de pertenencia, con la consciencia de que dicha afiliación

le aporta una ganancia vía reconocimiento positivo o negativo con el concomitante afecto por pertenecer al grupo.

Desde otra perspectiva, la de la psicología social, Henry Tajfel (como se citó en Mercado y Hernández, 2010) refiere que la identidad social que da lugar posteriormente a la identidad colectiva se compone de tres dimensiones: la cognitiva, es decir los conocimientos que tienen los sujetos sobre el grupo; la evaluativa, que se refiere a los juicios que hacen los miembros del grupo sobre éste y la afectiva que alude a los sentimientos que inspira la afiliación a dicho grupo.

Desde el enfoque psicológico, Henríquez, et al. (2020) realizaron una investigación documental sobre la teoría de la fusión de la identidad e identificación cultural, en la que se precisa la afiliación a grupos, el reconocimiento del sí mismo personal y el aporte al colectivo. En esta misma línea, las investigaciones orientadas a la comprensión de la construcción de la identidad colectiva se han enfocado principalmente en la comprensión de la construcción identitaria en comunidades indígenas (Bouchard, 2008; Bornand, 2009) y en movimientos sociales (Binder, 2019; Guicheteau, 2010). En este sentido, Bouchard (2008) realizó un estudio de la identidad de los *inuit* en Canadá a través del análisis del discurso político y la posición social de los actores. Los resultados de la investigación mostraron que la identidad colectiva de los *inuit* tomaba distintas manifestaciones según el contexto y la posición social de los actores. Así, se identificó una identidad colectiva plural y situacional.

De acuerdo con el investigador -Bouchard (2008)-, la identidad colectiva se construye en relación con el *otro* y en la postura del grupo ante otros grupos. Asociado a esto, lo que distingue a un grupo es lo que suele mantenerlo unido, es decir, el valor discriminante que lo define y lo que aporta a la representación social de dicha identidad colectiva. En la revisión teórica Bouchard (2008) distingue cuatro tipos de identidad: cultural, que tiene un carácter de universalidad y se construye en la alteridad de otras culturas; étnica que tiene una dimensión política de posicionamiento frente a otras identidades en el contexto cultural; y, territorial que se presenta en forma de afiliaciones geográficas (local, nacional, internacional).

La investigadora Bornand (2009) analizó el discurso de la comunidad *zarma* en Nigeria, incorpora el espacio físico, social, mítico y corporal en la identidad colectiva. El espacio físico o también enunciado por Bouchard (2008) como geográfico se articula con la construcción identitaria porque configura un discurso histórico donde se narran las experiencias incluso heroicas. Además, refiere el espacio físico donde se demarca la distinción con otros grupos étnicos. Finalmente, el espacio mítico que está presente en los relatos indígenas y dan sentido a las vivencias. Así los relatos con nociones sobrenaturales dan origen a la identidad colectiva. En esta misma línea, Bouchard (2008) y Bornand (2009) enmarcan sus investigaciones en la perspectiva de la psicología analizando las representaciones sociales de la identidad colectiva mediante estudios cualitativos que analizan el discurso.

La investigación de Binder (2019) aborda la identidad colectiva de las prácticas feministas a través del internet, planteando en su estudio que los movimientos sociales son acciones colectivas y consensuadas, basadas en la solidaridad compartida que implica un nivel de organización y una convocatoria espaciotemporal que posibilita una identidad colectiva. La investigadora afirma que la construcción de la identidad está modelada por las prácticas de las activistas que asumen su ideal como una forma de posicionarse ante la vida, de manera sociopolítica, que guía su pensamiento y acción.

Dada la diversidad de acercamientos sobre el concepto de identificación y las distintas dimensiones de análisis, se declara, a continuación, el principio epistemológico, antropológico y metodológico del presente escrito. Se advierte que el escenario teatral de la investigación implica, por un lado, reconocer el campo ficcional y no azaroso, sino intencionado, en el encuentro entre diversos actores que hacen de agentes del encuentro: un entrevistado, un entrevistador y, los interpretadores del producto de ese encuentro, mediado por una narración transcrita (vivencia narrada).

La mirada y el campo de sentido se construyen alrededor de un objeto de estudio: precisar la identidad narrativa y los ideales expresados por jóvenes que participan en colectivos de acción social. Para descifrar los distintos campos de sentido se recurre a la

teoría del relato, por lo que se ejercita la semiótica del texto. El análisis del relato implica niveles distintos de comprensión del texto, como se explica más adelante en la metodología. Así pues, hay dos perspectivas que construyen el campo de sentido del *sí mismo*: el hablante y el analizante del texto quienes están condicionados por sus intereses y funciones. En este caso, el campo de interpretación de lo vivido está comandado por declarar quién soy, mientras que la óptica del investigador toma como objeto de estudio esa narrativa vivenciada para reconstruir, lo que es.

Para realizar esa tarea, el investigador apela a un método que permite detectar en el texto (referente de la experiencia empírica), las recurrencias y patrones descritos. Mismos que después de ser precisados impelen a la función del investigador para hacer un dialogo interpretativo con conceptos teóricos. Estos campos de interpretación no se dan en el vacío, sino bajo circunstancias que son distintas para el entrevistado y el investigador. Así pues, en congruencia con la perspectiva fenomenológica y hermenéutica de Ricoeur (1996), se apuesta aquí que la identidad narrativa tiene como fundamento antropológico que no hay *yo* sin *otro*, por lo que el campo de *sí mismo* como idéntico (lo *idem*) se despliega dialécticamente con el *sí mismo* en tanto *otro* (la *ipseidad*). Esta perspectiva es conmensurable con la teoría del relato, en tanto que, en la trama y el personaje, hay una transición significativa entre la adscripción de la acción a un agente que puede, y su imputación a un agente que debe.

Así, el valor del análisis de la tragedia (la trama) radica en que es un ejercicio de representación mimética donde no son hombres, sino sus acciones de vida, lo que configura la felicidad o desgracia de los actores, dada la finalidad pretendida. De modo que los actores se configuran respecto a sus acciones y atributos actanciales que conforman su carácter en la trama. Así pues, en el sentido de finalidad pretendida, se articulan las acciones del personaje, su carácter en un proyecto determinado, es decir, en cierta idealidad axiológica.

Los escritores de este artículo coinciden con el campo de sentido de Ricoeur (1996), quien precisa que la moral implica el campo deontológico en el que se suscriben las normas vividas, mientras que la ética es el reposicionamiento dado sobre ello después del ejercicio

de discernimiento y reflexividad. Ambas expresiones están condicionadas de nuevo por la función social del encuentro, así como por los intereses disjuntos. Y, desde la perspectiva epistemológica, asumen los investigadores que hay una distancia entre la experiencia narrada y la información convertida en texto, pues el narrador es más que lo narrado y la vivencia reinterpretada, si bien se tiene como referente al sujeto empírico de la misma.

Justificación de la investigación

Los jóvenes latinoamericanos enfrentan desafíos asociados a diversas áreas: ciudadanía y participación política, donde se demanda el reconocimiento de la diversidad y el acceso a la política pública; la exclusión social, educativa y de salud; las posturas estigmatizantes que no les reconoce como actores; y la desesperanza sobre su futuro. Otra problemática, asociada a la vivencia de los jóvenes, es la crisis migratoria que enfrenta en América Latina y el Caribe que en 2019 ascendió a 40,5 millones de personas (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2019).

Asociado a lo anterior, la violencia generalizada que se vive actualmente en México ha provocado un rompimiento en el lazo social, afectando sobre todo al núcleo familiar. En el año 2021 35.35 millones de mujeres de 15 años y más han experimentado al menos un acto de violencia, emocional, física, sexual, económica, patrimonial o de discriminación laboral ejercida por diferentes agresores en un contexto familia o laboral. El número de mujeres asesinadas durante 2021 (4,002) es el más alto que en 2009 (1,925), y 2018 (3,752). El total de homicidios de mujeres menores de 30 años llegó a 1,635. Por otra parte, el de los hombres menores de 30 años alcanzó la suma de 11,392, lo que es igual al 87% de todos los homicidios. En el 2021, fue 27.6 de los homicidios por cada 100 mil habitantes a nivel nacional, tasa que es superior a la registrada en 2017, que resultó de 26 homicidios por cada 100 mil habitantes (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], 2021).

La violencia también tiene un tinte particular en los crímenes de odio por la diferencia de género u orientación sexual (Brito, 2020). De acuerdo con este estudio las mayores

víctimas son personas trans con expresión femenina: 441 víctimas de violencia homicida entre 2015 y 2019.

Frente a este contexto de violencia, ejercida hacia los jóvenes urbanos, indígenas y de la llamada comunidad LGBTQ+, la sociedad civil ha buscado organizarse en diversos colectivos y asociaciones para atender las situaciones y necesidades particulares de ellos. De acuerdo con Fandiño Parra (2011), las problemáticas de la sociedad repercuten en el bienestar y el desarrollo de los jóvenes, empero, algunos al verse afectados se asumen como actores para enfrentar las problemáticas que atañen a su autoestima y al logro de normas y expectativas sociales.

Entre los colectivos se destaca el Grupo de Atención Integral para la Salud de la Adolescencia (GAIA). Como su nombre indica –este colectivo– se encarga de generar acciones preventivas y concretas respecto a la salud de los adolescentes. La página YOSOYJOVEN, ofrece ligas de 47 instituciones no gubernamentales que trabajan en la República Mexicana, mientras que, por parte del Gobierno Federal, en la página del Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) se declara que tienen una réplica de este Instituto en cada uno de los Estados. Otra organización, no gubernamental, es el colectivo Jóvenes Buscadores de Jalisco que funciona como una red de jóvenes que unidos por el amor y decisión buscan a los desaparecidos(as) en vidas y en campo, ellos tienen entre 17 y 27 años (Martín, 2022).

En dicho contexto han surgido colectivos sociales para informar y ofrecer acompañamiento a distintas problemáticas, lo que fomenta una experiencia que se integra a la construcción identitaria y del colectivo. De acuerdo con Hadad y Gómez (2007) “la acción social y la construcción de la identidad que la sustenta se van dando en un proceso simultáneo, no exento de luchas y tensiones” (p.10).

Por lo hasta aquí desarrollado, se presume que la pertinencia de esta investigación se sostiene en dos razones: por un lado, al dar un aporte al campo teórico que piensa en el tema de la identidad, y por el otro, al análisis social de los ideales colectivos mostrados como la configuración del *sí mismo* del joven activista y sus objetos desiderativos –que hacen de resistencia a las violencias padecidas por las juventudes actualmente–. Desde el punto de

vista teórico, se propone pensar de qué forma las acciones colectivas son la circunstancia donde se cristalizan las identificaciones y los ideales. Por lo que es de suma importancia precisar cómo la biografía individual está engarzada con los ideales colectivos.

En concordancia con esta justificación, se puntualiza el objetivo general de este escrito: analizar los relatos de jóvenes activistas para mostrar cómo se cristaliza la identidad narrativa donde se adscribe o imputa el sí mismo de los relatores, así como las atribuciones o imputaciones dadas al colectivo como endogrupo a diferencia de los exogrupos para determinar sus configuraciones axiológicas.

Metodología cualitativa con orientación fenomenológica

La metodología cualitativa está orientada a la comprensión del sentido que las personas otorgan a sus acciones. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), el investigador asume un enfoque holístico de la persona y sus circunstancias para comprender su pensar y actuar, así se recupera el contexto de su historia que contribuye a un mejor entendimiento de su presente. Se trata de comprender a las personas en el marco de su propia realidad tomándolas como referencia a sí mismas.

La perspectiva epistemológica de este escrito se sostiene en la fenomenología que asume que no se puede abordar el tema de un *yo* sin *otros* (Zahavi, 2014; Ricoeur, 1996). Desde esta perspectiva, la identidad, tiene como principio el *sí mismo* (en tanto concepto en relación) y puede pensarse al menos en tres momentos: desde su mismidad (Zahavi, 2014; Ricoeur, 1996), dando noticia de su inclusión con el otro (*ipseidad*) y desde una apropiación del *sí* que precisa la distancia y diferencia del *yo* y *no yo* entre otros (saberse co-construido por las mascaradas identificatorias).

En concordancia con Ricoeur (1996), esta perspectiva fenomenológica es congruente con la teoría del relato que distingue entre la vivencia de la experiencia y la narración de ella. En tanto que la identidad narrativa se despliega en una voz, que, en cierto contexto, relata ciertas vivencias en las cuales se experimenta de cierto modo consigo mismo y con otros (intersubjetividad). De tal modo, las narrativas que estudia el investigador no agotan la

vivencia de lo narrado y tampoco habla de una esencia del narrador, sino de una voz narradora que habla de sus experiencias y en las cuales relata su ser y hacer, así como sus valoraciones del mundo y del sí mismo con otros, es decir; las *formas de ser* que despliega en su narrativa.

Articulando la teoría con el método se entiende el agente como un *yo* que opera en contexto. Por lo que, por un lado, en potencia está por advenir en su configuración, y por otro, su accionar habitual gesta cierto perfil por lo vivido que lo hace tender a ciertos modos de ser preferibles a otros. La potencia del ser y su expresividad habitante pende del interjuego con otros, en cierta espacialidad y temporalidad significativa. En esos hábitos se hace la figura, el carácter se identifica lingüísticamente en el uso de adjetivos o *deícticos* en los que se afirma o no –como siendo de tal o cual manera o realizando tal o cual acción–.

Estos conceptos pensados operativamente desde la teoría del relato, como refiere Ricoeur (1996), son conmensurables con el modelo actancial de Greimas (1970), el cual permite identificar en las narrativas la transformación antropomorfa del agente. La posición de operador se precisa por los caracteres dados por la voz narradora, así como por las acciones que despliega el actante en la trama (atributos y acciones). En concordancia con esta propuesta, Ricoeur (1996) precisa que el hablante se inserta en el relato cuando se adscribe bajo atributos o acciones en cierto proyecto narrativo. Asociado a esto, hay ciertos relatos en donde después de lo relatado se expresa un acto de habla que apela a la escucha, expresando cierto epílogo de lo relatado en donde hay frases proconclusivas (Duero, 2011).

Así mismo, aparece la voz del narrador en relatos de subjetivación, así como cuando se diferencia o precisa en escenas de modo o de estatus, como no siendo, no teniendo, no poseyendo o no siendo afectado. De tal suerte que la identidad narrativa circula entre lo afirmado o negado por la voz narradora, sea que dramatice a los actantes del relato o exprese ciertos atributos o adjetivos de ellos, o cuando exprese enunciados sobre sí mismo y sus acciones (Sánchez, 2022).

A continuación, se muestra, en la figura 1, el proceso y niveles de análisis que se realizó en este estudio. Siguiendo lo recomendado por otros autores como Maldavsky (2004)

y; Ducrot y Todorov (1985), el proceso de análisis del texto tiene varios momentos: descriptivo, explicativo, semántico de superficie, de profundidad y el interpretativo conceptual. Como se precisa en la **Tabla 1**, cada uno de ellos implica un paso en el procesamiento de la información –columna dos–. El descriptivo y explicativo semántico se hacen siguiendo las coordenadas teóricas expuestas por la teoría del relato, como se precisa en las filas dos y tres de la columna tres.

Posteriormente, para determinar las inferencias sobre los ideales y el sí mismo expresado en primera persona del singular y plural, se precisó lo recomendado por Ricoeur (1996) sobre los procesos de adscripción, subscripción o imputaciones que hace el relator (columna tres, fila tres). Finalmente, se leen los datos expuestos anteriormente mediante las teorías psicológicas expuestas en el apartado anterior (columna, tres, fila cuatro).

Tabla 1. Articulación entre niveles de análisis proceso y referente teórico metodológico.¹

Momentos de análisis	Procesamiento	Teoría del relato
Descriptivo	Después de transcribir las entrevistas: Leerlas hasta familiarizarse con el material	Fragmentar el material en diversos microrrelatos hasta decantar con ellos las temáticas o núcleos de sentido de lo relatado
Explicativo - Semántico	Focalizar el análisis del material bajo dos coordenadas de sentido: el sincrónico (microrrelato) y el diacrónico (secuencia narrativa). Con ello se identificaron tres momentos: un antes- un inicio del colectivo- un estado actual	Construcción de la trama. Concordancia de los hechos. Discordancia: viraje narrativo (acontecimiento). Configuración: identificar lo que sigue constantemente en el relato y lo nuevo, producto de la pericia narrativa

¹ Descripción de los pasos metodológicos usados en este artículo. La autoría es de los escritores de este

Interpretación semiótica	Someter al análisis profundo: proyecto narrativo identificar la axiología del texto. Precisar los atributos y acciones de los personajes incluido el narrador. Posición psíquica del narrador	Inferencia de ideales por la referencia a los modelos relatados, así como por las adscripciones asumidas por el narrador y las imputaciones hechas a otros actores del relato. Se identifican los objetos desiderativos perseguidos en sus acciones. Conjeturas sobre el devenir de la identidad narrativa, al comparar el proyecto narrativo de los tres casos estudiados
Interpretación psicológica	Diálogo del material con la teoría	Identidad narrativa y configuración axiológica en proyecto

Fuente: Elaboración propia

Técnica de investigación

La recolección de la información se realizó a través entrevistas semiestructuradas, con duración de hora y media cada una. En la primera, se explora la biografía familiar y en la segunda, su incorporación a las colectividades. Las preguntas guías tocaron tópicos, tales como: antecedentes familiares, estudios, participación en el colectivo, inicio, duración y vivencias satisfactorias y no satisfactorias.

La investigación es cualitativa en cuanto que trata de articular campos de sentido sobre distintas vivencias del pasado remoto y reciente. La perspectiva de análisis es fenomenológica hermenéutica y el método se sostiene en la teoría estructural del relato.

Preguntas de problematización: ¿Qué diferencia hay entre la configuración del sí mismo como otro a nivel individual y con el del colectivo? ¿Qué papel juega en esas configuraciones el elemento hostil y la capacidad o no de dar admisión a lo diferente de sí mismo y del endogrupo?

Objetivo general: Analizar los relatos de jóvenes activistas con el propósito de mostrar cómo se cristaliza la identidad narrativa, donde se adscribe o imputa el *sí mismo* de los relatores, así como atribuciones o imputaciones dadas al colectivo como endogrupo, a diferencia de los exogrupos, para determinar sus configuraciones axiológicas.

Consideraciones éticas

Previo a las entrevistas se les mostró a los participantes el propósito investigativo, así como los medios de recolección de la información y el proceso de transcripción. Se les entregó la carta de consentimiento informado en la que se explica el objetivo de la investigación, los alcances y usos de la información. Después de haber firmado el consentimiento informado, éstos, así como las transcripciones quedaron en resguardo del coordinador del proyecto. En miras de guardar el principio de respeto y autonomía, en el material transcrito y analizado se omiten nombres propios para proteger la identidad de los entrevistados. Durante –y al final– de la entrevista se puso a su consideración el matizar o pedir que alguna información fuese omitida, si en algo pudiera comprometer su privacidad o seguridad. Algunos entrevistados pidieron que se anularan comentarios y nombres propios referidos en el transcurso de la entrevista; esa información no pasó a las transcripciones.

Presentación de resultados

Los resultados presentados en este artículo son producto de una investigación mayor financiada por una universidad privada de México. Se entrevistaron más de 15 miembros que participan activamente en distintos colectivos en la Zona Metropolitana de Guadalajara. En el proceso de ejecución de este proyecto se han producido varios artículos, unos que precisan los elementos comunes al interior de un colectivo específico como el de jóvenes indígenas (Sánchez, 2021a), otros contrastando los ideales de colectivos afines (Sánchez, 2021b). En el presente se muestra el análisis de tres activistas que tienen como atributo común, ser iniciadores de sus respectivos colectivos.

En este apartado se presenta el análisis semiótico y lingüístico de los relatos. Con la intención de dar contexto a la historia de cada entrevistado se presenta primero una sinopsis, en la que se describen el origen familiar, el desarrollo educativo -profesional y las acciones colectivas. Posteriormente, se muestran en una tabla las narraciones donde se precisa el campo de sentido del sí mismo, sea por adscripción o imputaciones de otros o hacia otros.

Se destacan ahí los verbos y adjetivos. Del mismo modo, se precisan las adscripciones o imputaciones referidas por el relator circunscrita por los deícticos (persona-tiempo-espacio). Posteriormente se muestran, en la tabla, los atributos o acciones de los diversos actantes emergentes en los relatos, gracias a los cuales se hará la inferencia de la posición psíquica del narrador. Después de presentar el análisis de cada entrevistado, se muestra un comparativo de los tres, precisando coincidencias y diferencias en sus proyectos narrativos.

La muestra de análisis está tomada de tres activistas sociales que pertenecen a colectivos distintos, cuyo propósito desiderativo los aglutina como promotores de nuevas masculinidades, (reductor de violencia, (S1); grupo trans, (S2) e indígena, (S3). Con objeto de hacer factible la comparación de los datos la muestra comparte las siguientes características: activistas sociales, jóvenes que han iniciado junto con otros la creación de sus colectivos.

Sinopsis S1

El S1, proviene de padres profesionistas quienes se preocuparon por la educación de él y su hermano, proporcionándoles formación en escuelas privadas. Esto implicó ciertos esfuerzos extras como el tener que trasladarse de una ciudad a otra para recibir la buena educación (deseada por los padres). Además de las clases, él y su hermano le dedicaban tiempo de estudio en sus casas.

Pasada la primaria, en la secundaria y la preparatoria conoció diversas actividades sociales promovidas por los religiosos de la escuela. Ahí, se fue integrando a esas misiones, y esas actividades le hicieron sentirse parte de algo y darle un propósito a su existencia. Participando en una zona convulsionada del sureste mexicano, le llegó información sobre actos morales malos de quienes modelaron sus ideales, por lo que hubo un desencanto de participar con los proyectos de los religiosos.

Posteriormente, estudia la universidad y ahí se identifica con nuevos modelos de acción, docentes que le dan admisión a una formación más autodidacta. De ellas recibe ese apoyo y reconocimiento para transitar de otra manera por la universidad, amén de que le influyeron en la consolidación de un objeto de deseo profesional, a saber: la psicología social.

Con posteridad, se va a estudiar los posgrados a un país de Europa junto con su pareja e hija. Las experiencias vividas por ellos como extranjeros y sus estudios le llevaron a precisar diversos proyectos sociales al regreso a su ciudad natal. Estos proyectos han girado alrededor del respeto y tolerancia a la diversidad de género, así como investigaciones sobre movilidad y gentrificación. El colectivo que inicia recientemente es para gestar un espacio de confluencia y reducir la violencia feminicida, recreando las formas de entender las masculinidades.

Esta sinopsis se ve reflejada en la **Tabla 1a**, en la que se aprecian las temporalidades narrativas, los modelos, los atributos y acciones otorgadas a los distintos actantes, así como las frases referidas a sí mismo como persona y las atribuidas a la propia grupalidad actual (**Tabla 1b**). En esta segunda tabla, se enuncia el objeto de deseo: transformar el ambiente violento, el feminicidio y el machismo.

Los opositores antagónicos son los machistas y los rivales (tienen un eco respecto a los enunciados durante los estudios iniciales). Los niños del colegio se les imputa ser “dineristas” y presumidos. Esta discretización en los actantes tiene confluencia con lo relatado en la vida actual, cuando se le inquiere sobre el activismo social. Ahí demarca que hay activistas que se dedican a ello por ganar dinero o por obtener prestigio, así como quienes se dicen promover el feminismo *posteando* en redes o escritos académicos que nunca han participado en movimientos sociales y se alían al discurso adormecedor de la academia. Supone que estos activistas están liados a los poderes tácitos.

Al desmarcarse de ese activismo propone que de lo que se trata –en esta esfera– es de juntarse con la gente para atender los problemas de su colonia para ver cómo resolverlos. Como se ve en este contraste narrativo, además de la búsqueda de ir contra la violencia, la actitud deseada en la promoción social tiene que ver con una ascética en lo monetario, sin buscar presumir, sin buscar prestigio e insertándose con los colonos.

De hecho, refiere –en esta etapa actual– como modelos del activismo no a esos académicos o “*posteadores*” sino a miembros de la comunidad que conoce y que entregan su tiempo sin interés monetario. Finalmente, en la narrativa sobre el estado actual de su trabajo en el colectivo, que promueve nuevas masculinidades, se evidencia que también al interior hay ciertas lógicas de violencia en las que se descubren sus miembros y el mismo. Esta confesión reñida con el ideal, en tanto objeto de deseo, les convoca a buscar pautas internas para dialogar esas incongruencias y aprender de ellas. De manera conclusiva, se destaca en su discurso que su colectivo está abierto a la integración de personas que quieran recrear su identidad de género y deconstruir su masculinidad.

Tabla 1a. S1. Cuadro de actantes atributos y acciones

Entrevistado S1	Objeto de deseo	Modelo		Sí mismo como personaje	Sí mismo como relator
Primaria	Aprender	Mamá	Transmitir		No era la escuela estudiábamos
		Papá			
Secundaria-Preparatoria Misiones	Enseñar Aprender	Religiosos	Llevarlos a la comunidad	Yo y otro lo tomábamos en serio	
		Indígenas	Daban lo que tenían		
Universidad	Autodidacta	Docentes		Opté por	Me sentía como que venía para que me dijeran qué hacer y pensar

Tabla 1b. S1. Cuadro de actantes: atributos y acciones desde el “nos” actual (colectivo)

Entrevistado	Objeto de deseo	Modelo	Nos (in)	Otros (ex)
S1	Justicia contra la violencia. Recrear la identidad de género y proponer nuevas masculinidades.	Las activistas de la misma colonia (colonos)	Empezamos a investigar. Hicimos un proyecto. Abrimos un espacio. Iniciamos, para promover. Reconocimiento que son infieles	Los que violentan, los machistas (antagónicos). Los activistas que lo hacen por dinero o prestigio.

	Activismo desde las necesidades mismas de la gente.		en momento al objeto de deseo del anterior grupo.	Quienes se dedican a postear (rivales).

Sinopsis S2

Persona originaria de un poblado cercano a la zona metropolitana. Refiere que desde que tenía 19 años sale de su pueblo hacia la ciudad. Estudió ingeniería y derecho. Su madre siempre lo ha apoyado y, actualmente, pertenece a un colectivo solidario con las personas trans. Inicia su proceso de transición a los 32 años.

Desde niña se siente diferente a los demás, en un primer momento a los 25 años se suscribe como mujer lesbiana, posteriormente como hombre trans. En su búsqueda inicial, que no fue sencilla, en la ciudad de Guadalajara no encuentra grupos que pudieran dar respuesta a sus incógnitas. De hecho, la palabra trans, la identificaban con trabajo sexual o padecimientos de VIH. Igualmente, sus primeras búsquedas en internet no daban información seria, sino ligas a pornografía. Los modelos que fueron aclarando su búsqueda inician con videos de *YouTube* de personas españolas que cuentan su proceso de transición, ahí es donde va teniendo una respuesta a su búsqueda.

Posteriormente, docentes y activistas sociales de la comunidad LGTB+ también le ayudan a aclararse en cómo se adscribe. La primera organización donde encuentra respuesta- gracias a su director- es *familias de la diversidad*. En su búsqueda de transición hubo quienes, en lugar de ayudarlo, le advertían que le buscara, que le batalle, como ellos lo hicieron. De frente a esa dificultad y viendo que no era la única persona en el mundo que enfrentaba eso, pensó en hacer una organización de apoyo.

El grupito inicial era entre 15 y 20 personas. Después de documentarse lo necesario, empezó a apoyar por medio de las redes a personas que buscaban información y opciones para transitar. A partir de esas experiencias decidieron registrarse formalmente como organización y realizaron su acta constitutiva. Destaca dentro de sus modelos a un maestro psicólogo y sexólogo, quien le destinó conocimientos, que, a su vez, él trasmite. Reconoce

que mucha gente trans que pasa por ahí y se le apoya, después de eso, no se quedan en la organización y no quieren saber más de ellos. Han realizado varios foros en diversas instituciones para transmitir información sobre lo trans y los procesos de transición.

Otra dificultad que enfrentó en la época de estudios fue con docentes quienes imputaban ciertos campos de sentido sobre lo trans, y no tenían la experiencia de lo que en realidad se vive ahí (contraíndica). El S2 defendía que las personas trans pueden identificarse con sus vivencias (son ellas las que saben), no permite que por los libros invaliden su vivencia. Otro activista social y maestro le ayudó a entender que no había necesidad de transitar hacia una masculinidad hegemónica, que no necesariamente debería tener pene, eso no es lo que necesariamente lo hace hombre. Le ayudó a deconstruir esas creencias. La síntesis narrativa de este entrevistado la precisamos de manera esquemática en las siguientes tablas (2a y 2b).

Tabla 2a. S2. Cuadro de actantes: atributos y acciones

Entrevistado S2	Objeto de deseo	Modelo	Sí mismo como personaje	Sí mismo como relator
Inicio de búsqueda	Identidad	Hombre trans/youtuber	De Mujer lesbiana a trans	Desde niña se sentía diferente
Encuentro de respuestas	Identidad	Maestros/saben mucho, dan información	Transforma su cuerpo	Aprende de un maestro: puede ser transmasculino sin necesidad de tener pene
Actual	La organización	Libros y autores	No tiene amistades	Si le preguntan del colectivo se suelta hablando

Tabla 2b. S1. Cuadro de actantes: atributos y acciones desde el “nos” actual (colectivo)

Entrevistado	Objeto de deseo	Modelo	Nos (in)	Otros (ex)
S2	Dar información (a los semejantes)	Libros y autores (hablan desde la vivencia)	Damos información, consejerías y asesorías.	El Estado que no hace su tarea. Gente que se le ayuda no se quedan

Al igual que en el anterior caso, se precisan los focos comprensivos del relato, aquello referido a los personajes, así como las adscripciones que hace el hablante sobre sí mismo y frente al decir de Otros. Se destaca que los tres grandes momentos de su narrativa están anudados por un objeto de deseo: precisar su identidad. La cual deviene de mujer, mujer lesbiana a hombre trans.

En el inicio de la búsqueda se coloca como activo, sin embargo, padece por el contexto, la falta de información, por lo que el obstáculo inicial es la ignorancia o mala comprensión suscitada por la palabra trans. Bajo ese contexto, en las redes el personaje *youtuber* se vuelve una primera fuente de información y un modelo quien, al darle claridad, le llama a secundar. En la segunda secuencia, el contexto de la universidad, le proporciona otros personajes que dan respuesta a su búsqueda. Ahí emergen como opositores (docentes y saberes) no acordes con la experiencia y autores que precisan lo trans.

El valor que le permite hacer la discretización, entre unos y otros, lo remite a su propia experiencia. Dirá “no van a desacreditar mi vivencia, ese es el valor agregado que tengo”: afirma. En esa misma temporalidad, ya en proceso de transición, “un docente” le ayuda a discriminar otro objeto de valor: ser hombre trans no necesariamente es replicar la masculinidad hegemónica. Aquí se da el criterio diferenciador dado por el modelo: “es tu masculinidad, es tu corporeidad que tengas miembro o no, no es lo que te hace...”.

Así, en la secuencia actual la voz narradora, así como el colectivo, replican las acciones de los modelos expresados en la secuencia donde encuentra respuestas. Es así, como pasa de ser destinatario a destinador de información. A los opositores podemos considerarlos en

dos planos: aquellos que, como destinatarios, no pasan a ser destinadores; así como la referencia de que ellos trabajan y dan aquello que el Estado no.

Finalmente, dada la formalización que hacen de la organización, estudian más para no sólo dar consejería, sino información sobre los procesos de transición y hasta asesoría legal para ello. En esa secuencia expresan el objeto de deseo que le mueve actualmente en su empresa: transmitir información para que otros tomen sus decisiones conscientes y responsables. Refiere que sólo son tres miembros de base, que define como equipo de trabajo. La participación en el colectivo es también un gestor de acciones (que en su vida diaria no ejecuta). Dice que no tiene amigos y no le gusta mucho platicar, pero cuando se trata de la organización se relaciona y comunica.

Sinopsis S3

Joven nacido en una comunidad indígena *Wirrárika*. Refiere en su origen a la madre como modelo de vida y actividad social, mientras que, al padre, como un antimodelo, dada su irresponsabilidad con los deberes con la madre y la familia. La madre encarna los valores comunitarios, quien realiza e indica cómo deben ser las cosas. Mientras que el papá padecía de alcoholismo, era violento con la madre y mujeriego. La madre presente y constante en su función, mientras que el padre abandona la familia por otra. Cuando migra con la madre y hermanos, llega a vivir a un barrio suburbano, con carencia de algunos servicios. En la escuela se sintió “como diferente”, tomándolo como espectáculo algunos maestros: “el niño indígena que habla un dialecto”.

En la adolescencia su hermana lo invita a conocer un colectivo de artesanos *wirras*. Esa reunión inicial fue mágica para él, de pronto los artesanos se impresionaron por sus intervenciones, cuenta que lo vieron como un enviado de dios. Para él fue un reencuentro con sus raíces, sus antepasados. Ante esto, los invitó –a los artesanos– a realizar un proyecto. Acota como narrador, que actuaba su personaje proponiendo cosas como si supiera. Hubo una conexión fuerte (muy loca, refiere), a raíz de la cual se siguieron juntando domingo a domingo. Le tocó conocer el proceso de la idea y su concretización de la escuela. Se sintió

identificado con los maestros, reconociéndose parte de algo más grande: de un país, en donde se realizan actividades políticas.

Como se ve en el recuadro de abajo (**Tabla 3a**), hay otro acontecimiento que hace de quiebre en su historia como activista, esto es, su ingreso a la universidad. Antes había tenido contacto con agentes de la universidad y los artesanos, era como un conector. Empero, de frente a sus compañeros de la universidad privada donde se le dio una beca, deviene la pregunta: ¿qué soy? ¿Sólo un conector? Y, frente a los estudiantes “fresas”: ¿quién soy?

En esa asociación de sentidos se remite al nombre que le puso su abuelo: “Sonido del agua”, bajo ese significante se suscribe. Precisa el relator sobre el personaje de los actos vividos: siempre he sido así, como el agua, conectar con el linaje y con los demás. Es así como, supuso al inicio de su primera carrera, que a los *wirras* los piensan para unas cosas y no para otras, se sintió retado al demostrar frente a esa exterioridad diferente que podía ser bueno (como representante de ellos, los *wirras*) para realizar otras cosas. En esa interconexión entre lo nativo y lo urbano, enuncia docentes de la universidad como modelos. Una profesora universitaria, quien los visitaba en su casa, comía con ellos y no era “fijada”. Ella lo incorporó a la universidad.

Menciona también a otro docente, quien lo guio en la construcción y documentación del colectivo. Ya en la Universidad también fue apoyado por otro profesor, para ir construyendo el grupo de estudiantes indígenas. Una alumna que vino de intercambio de Francia, así como una alumna de la maestría, la hicieron de ayudantes en la documentación del proceso de construcción del colectivo con los artesanos y de la lucha por defensa de los símbolos nativos. Posteriormente incluye a otras alumnas indígenas al colectivo, mismas que fueron secundando en el liderazgo. Es decir, de ayudantes pasaron a ser “semejantes” a él.

Tabla 3a. S3. Cuadro de actantes: atributos y acciones

Entrevistado S2	Objeto de deseo	Modelo	Sí mismo como personaje	Sí mismo como relator
		Mamá: trabajadora; disciplinada / líder. Tío: Maracame / critica las tradiciones negativas. Le gusta la política.	Mi nombre: Sonido del agua	Siempre he sido así, conectar estar conectado al linaje.
		Padre de un Estado y madre de otro, en frontera		Desde mi nacimiento nací partido.
Preparatoria	Estudiar		Hasta no dormía por cumplir	Me sabotaba
Llega al colectivo	Hacer un proyecto		Empezó el grupo de artesanos	Como si supiera
Actual			He sido como el padre de mis hermanas. Colegas del colectivo, preguntan ¿cuándo vas a pensar en ti?	Me he abandonado Me he sacrificado

Tabla 3b. S3. Cuadro de actantes: atributos y acciones desde el “nos” actual (colectivo)

Entrevistado	Objeto de deseo		Modelo	Nos (in)	Otros (ex)
	Hacer un colectivo. Un reencuentro con sus raíces.			Hicimos un plan. Hicimos protestas	No éramos menos que nadie
Universidad	Iniciar estudios.	Electrónica	Maestros de la universidad	Somos jóvenes indígenas universitarios	Los opositores también son maestros de la universidad que no lo apoyaban.
	Cambio de universidad y de carrera	Ciencias políticas			
Colectivo	Interconectar lo indígena a lo mestizo			Hicimos el grupo.	Ya vamos a ser

		Otro joven líder urbano		asociación civil

Si bien separamos en dos cuadros los campos de sentido, el relator entreteje en su relato la vida personal con las acciones sociales (**Tabla 3b**). Con la fuerza propia de la metáfora, su nombre hace de hilo conductor del personal y relator, de su objeto desiderativo frente a una exterioridad mestiza hegemónica ante la cual se tiene que definir. Bajo un movimiento doble, salir del origen nativo para después recuperar su historia con las acciones colectivas en el grupo de artesanos, la defensa de los símbolos *wirras* y de los jóvenes indígenas en la universidad.

La tensión dramática se sostiene en escenas de estatus –ser o no ser; valer o no valer–, y de proceso de subjetivación: posibilidad de realización o no; existir en lo social o quedar en la desestimación. Es contrastante el final de la historia narrada sobre el colectivo –la cual es eufórica, ya que están a punto de ser una organización (**Tabla 3b** última columna y fila)– con la posición en que coloca el relator al personaje, como desorientado, como quien vive sacrificado, olvidándose de sí y en donde las voces de los otros es inquirir e invitar a pensar en él (Tabla 3a, última columna y fila).

En la entrevista, refiere que el estar partido tiene que ver con su lugar de nacimiento, así como por las vivencias de maltrato infantil por ser indígena, hasta llegar a la médula de su dolor de la pérdida o caída del nombre de un padre incierto, “intermitente”, y bajo acciones no deseadas: “no se hizo cargo de mi mamá”, “la golpeaba”, se alcoholizaba”. Es frente a esa escena de privación, que él reconoce su inestabilidad emocional y el abandono de sí. El: “me he abandonado”, resuena como la ausencia del padre y el: “me he sacrificado”, como la presencia y deuda con la madre. Es así como él se atribuye haber sido como padre para las hermanas, y como fundador de la asociación (éxito que le cuesta apropiarse).

Discusión y conclusiones

Como ya advertíamos en la presentación, el tema de la identidad se aborda bajo los tres momentos lógicos explicativos, a saber: la mismidad (singularidad de cada ser), la unidad del ser (re-encuentro de lo mismo) y continuidad del ser (soy distinto siendo el mismo). Mismas que no se dan en solipsismo, sino gestados desde la alteridad: el sí mismo siendo desde el otro y los otros, cuyas voces devienen gracias al lazo social establecido por la lengua. Este principio teórico explicativo, se anuda a los estudios sobre las juventudes, que afirman que la configuración de estas se establece cuando inicia la separación de sus modelos primarios (padres) sustituyendo ese lugar de confianza y aceptación hacia los pares (otros como yo); grupalidades que refuerzan intereses colectivos y rasgos identificatorios. Se refería con Henry Tajfel (citado en Mercado y Hernández, 2010), que en esos procesos grupales de re-vinculación se presentifican tres aspectos: cognitivo, evaluativos y afectivos.

En los resultados presentados se muestra este proceso de subscripción, adscripción e imputación en un sujeto que trata de autodefinirse desde un presente continuo. El sujeto, al narrarse, se ve forzado a describir-se en hechos con otros (como personaje de una historia vivida) y a realizar ciertas acotaciones como relator, evaluando lo vivido desde lo ahora narrado. Por lo que estos procesos cognitivos, evaluativos se despliegan y son claramente precisados por el análisis narrativo.

Es así como en los tres entrevistados, aunque se les convoca a hablar de su biografía y de su activismo social, colocan la búsqueda de su identidad como la causa eficiente de su devenir histórico. El S1, literalmente precisa los contornos de su búsqueda al reconocer que, en su regreso de trabajar en Chiapas, hacía un *performer*, emulando a un líder social de la época. Distinta es su aspiración de modificar las condiciones de injusticia, discriminación y violencia de género, proponiendo espacios para pensar otro rasgo identificatorio: nuevas masculinidades.

En el caso del S2, la búsqueda de una identidad le conduce a ser un migrante que trata de develar la diferencia entre los sexos. Aspira a buscar algo que corresponda con su sentir, con su imagen, la cual es inaprensible en lo acordado socialmente: macho o hembra.

Busca un algo más ahí, una mixtura. Cómo hacer presente lo ausente o ¿lo silenciado? Es de destacar que en toda la biografía no aparece una palabra que convoque al genitor, sólo la de una madre quien como ayudante da consistencia en el trayecto. En el devenir se renombra, inicia con la extrañeza de un cuerpo (no me sentía como niña), para después suponerse mujer lesbiana y finalmente, enunciarse ahí donde se pretende presenciar una ausencia: hombre trans. Esta última reformulación de sí se le vuelve dilemática, y queda en su cuerpo marcado con la transformación. Por la voz de un modelo (el docente) descubre que ese imaginario llamado masculinidad hegemónica no es necesaria para sentirse y nombrarse hombre en transición.

El S3, al narrar su biografía y su experiencia en los colectivos, no es ajeno al trayecto de los otros dos entrevistados. También es un migrar, poder salir del dolor infringido por un padre, tratar de rescatar a una madre desestimada y maltratada, silenciar su identidad para no ser menospreciado. El encontrarse con una docente que lo invita a trabajar en actividades de enlace con la universidad y el mundo indígena, así como su relación con artesanos, lo reconecta con la privación y renuncia que hizo del origen al migrar. A raíz de lo cual, la cadencia narrativa cambia y hay un proceso de reapropiación de su origen y de sí mismo. Es frente a lo diferente que se cuestiona el *sí mismo*.

Como primera conclusión, se puede decir que la persona en tanto sí misma, no es sino un personaje en un entramado (trama) con otros. Cada uno de los entrevistados enfrenta ciertos dilemas mediante los cuales se van dialectizando su sí mismos con otros, para definirse y redefinirse en una síntesis inestable. La posición es también inestable (con activos y pasivos). Inicialmente son receptores de un don dado por los padres (S1, aprender; S2, madre apoyando; y S3 madre sosteniendo) o como quienes padecen una privación o desposesión (S2, padre aversivo; S3, padre ausente).

Sea por lo otorgado, como por lo privado en la biografía familiar (los modelos), los entrevistados como narradores sostienen la trama como relatores bajo un *conatus* de búsqueda de un objeto de deseo (sociedad más justa; igualitaria; respetuosa; tolerante; incluyente, no violenta). Cuando hay algo dado al inicio biográfico, como en el S1 (transmitir-

enseñanza) y S3 (un nombre-función), este don se secunda siendo los entrevistados ahora quienes lo ejercitan, lo dan a otros. Esto se podría interpretar como una causa eficiente basada en la reciprocidad. Mientras que desde la posición carencial también los entrevistados pasan de lo no dado a lo buscado (S2, quien busca y encuentra información que no había). S2 y S3, se destacan por buscar la afirmación de su ser en tanto existente como valioso frente a una circunstancia que en momentos es hostil. La causa eficiente de su activismo social sería como un ejercicio reparatorio. Los programas narrativos de los entrevistados son comunes en intercambios cognoscitivos concedidos por modelos que se ejercitan como profesionistas y docentes (los cuales se potencian en circunstancias similares (universidades)).

En la configuración actual del relato, aparecen los semejantes, participantes del colectivo, como los reforzadores solidarios o modelos para seguir ejecutando acciones acordes al objeto de deseo e ideal. El S1, a su pareja, el S2 a sus dos compañeras que sostienen el colectivo, el S3 a dos de sus paisanas que están haciendo realidad la asociación civil.

Por los resultados expuestos y analizados de los tres entrevistados, se destaca de manera conclusiva:

1.- Que los supuestos teóricos sobre la constitución de la identidad son consistentes cuando piensan el concepto como un recurso analítico que formaliza las acciones, cogniciones y afectos del genérico juventudes. Y que esta perspectiva teórica es conmensurable con el análisis narrativo mediante el cual se puede puntualizar tanto el estado paradigmático de las historias, como el valor sintagmático que cada entrevistado precisa al subscribirse o adscribirse con ciertos atributos o acciones predicadas en los personajes o como acotaciones cognitivas que necesita este al momento de narrarse.

2.- Al puntualizar la diacronía de la historia se pudo identificar que la causa eficiente del activismo social, narrativamente hablando, tiene como fuente una repetición de las acciones y atributos del modelo familiar con los encontrados posteriormente en la vida universitaria. Estos otorgan cierto don, sin embargo, en otros pasajes es la vivencia de

privación o desposesión lo que se busca reparar. Por lo que se puede sostener, que una vivencia positiva de gratificación, así como una carencia pueden ser igualmente precursoras de acciones valiosas a favor de sí y de los otros. Aunque el mecanismo sea distinto, el primero de reciprocidad y el segundo reparatorio donde se trata de otorgar el don del que fue privado su yo a los destinatarios actuales de los colectivos quienes representan su sí mismo anterior. Por ejemplo, el S2, facilita la información que él buscaba y no le dieron y el S3, de igual modo, trata de otorgar a sus hermanas y al colectivo aquello que el padre no otorgo.

3.- Los contenidos entendidos como los desiderativos identitarios son énfasis que cada uno de los entrevistados releva de manera distinta dada su biografía. Lo que es coincidente es que todos enfrentan el dilema dado a Sócrates en el templo de *Delfos*: “conócete a ti mismo”. Es decir, todos dan admisión de manera más o menos consciente a la pregunta ¿quién soy? Y al dar cuenta de su devenir histórico ejercitan ese doble movimiento propio del obrar humano, inquirir-se desde el sí mismo como objeto ¿qué soy?, como desde el advenir subjetivante en la experiencia: ¿qué he vivido? ¿qué he venido haciendo?, preguntas preludio del ¿quién soy?

4.- Los ideales de los entrevistados se precisaron tanto por el objeto desiderativo declarado en los relatos, como por la posición referida a los modelos, ya que en ambos casos se colocan como deseables. Al analizar el material narrado en tres momentos temporo-espaciales, permitió identificar la consistencia de estos, así como sus reconfiguraciones. Cuando se expuso en las tablas 1b, 2b y 3b la participación actual con el colectivo, el ideal está expresado en la primera persona del plural y en uso de verbos de acción. Por lo que coinciden en que hablan de la posición del mí siendo como otros, con otros, pero, además en un programa narrativo que se va cristalizando en una organización formal (S2 y S3, de manera explícita). Este estudio también reconoce que –de acuerdo con lo expuesto en la conclusión 2– en el tipo de programa narrativo también se infiere la axiología narrativa, en tanto que se colocan como sujetos de acción. Asumiendo con ello lo que se desarrollaba con Ricoeur (1996), que la ética implica un sujeto de acción (agente) que discierne y se reconfigura frente a la moral vivida o imperantes deontológicos.

References

- Binder, I. (2019). Identidad y agencia colectiva del movimiento ciberfeminista en América Latina. El caso de [ciberfeministaslatam]. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*. (5) 210-233
<https://revistadigitos.com/index.php/digitos/article/view/128/75>
- Bouchard, J. (2008). Élaboration du gouvernement régional du Nunavik et construction de l'identité collective inuit. *Études/Inuit/Studies*, 32(1), 137–153.
<https://doi.org/10.7202/029824ar>
- Bornand, S. (2009) Entre ciel et terre. De la construction de l'espace à la construction d'une identité collective dans deux récits d'origine des Zarma (Niger). *Journal des africanistes*, 79(2), 13-42.
- Brito, A. (2021) *La otra pandemia Muertes violentas LGBTI+ en México*, 2020. LetraEse.
<https://letraese.org.mx/wp-content/uploads/2021/05/Muertes-violentas-LGBTI-en-Mexico-2020.pdf>
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL), *Panorama Social de América Latina*, 2019 (LC/PUB.2019/22-P/Rev.1), Santiago, 2019.
- Ducrot, O. y Todorov, T. (1985). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: SXXI.
- Duero, D. (2010). Coherencia y composición en el relato autobiográfico: estrategias para su análisis e implicancias para la psicoterapia. *Revista CES Psicología*. 3(2), 18-47.
<https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539417003.pdf>
- Erikson, E. (1979). *Historia personal y circunstancia histórica*. Madrid, España: Alianza.
- Fandiño, Y. J. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista iberoamericana de educación superior*. 2(4), 150-163.
- Greimas, J. (1970). Elementos para una teoría de la interpretación del relato mítico. En: *Análisis Estructural del Relato*. Tiempo contemporáneo.

- Guicheteau, S. (2010). Les ouvriers dans les manifestations révolutionnaires à Nantes en 1789-1791: vers une identité collective ? *Annales Historiques de La Révolution Française*, (359) 75–95.
- Hadad, G. y Gómez, C. (2007). Territorio e identidad. Reflexiones sobre la construcción de territorialidad en los movimientos sociales latinoamericanos. En: *IV Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Henríquez, D., Urzúa, A., & López-López, W. (2020). Identity fusion: A systematic review. *Acta Colombiana de Psicología*. 23(2), 383-409.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). *Tasa de homicidios (Homicidios por cada cien mil habitantes)*, Estados Unidos Mexicanos, 2021. https://www.inegi.org.mx/app/indicadores/?ind=6200108948&tm=8#D6200108948#D6200108948#D6200108948_568
- Lannegrand-Willems, L. (2017). La construction identitaire à l'adolescence: quelle place pour les émotions? *Les Cahiers Dynamiques*. (71) 60-66.
- Maldavsky, D. (2004). *La investigación psicoanalítica del lenguaje*. Lugar editorial.
- Martín, R. (2022) Buscadores de segunda generación. *Informador.mx*. Buscadores de segunda generación (informador.mx)
- Mercado, A. y Hernández, A. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*. 17(53), 229-251. scielo.org.mx
- Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Siglo XXI.
- Sánchez, A. (2021a). Análisis narrativo de cuatro activistas indígenas jóvenes: ideales y dilemas en su militancia. *Clivajes Revista de Ciencias Sociales*, (16) 205-234. <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/2717>
- Sánchez, A. (2021b). Configuraciones Subjetivas e Ideales. *Investigum IRE*. 12(12), 76-91. [https://www.researchgate.net/publication/368441770 Configuraciones subjetivas e ideales](https://www.researchgate.net/publication/368441770_Configuraciones_subjetivas_e_ideales)
- Sánchez, A. (2022). Teoría y aplicación del análisis narrativo en material transcrito: actantes, atributos y transformaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. XXVII(55) 57-

83. <https://www.mysciencework.com/publication/show/teori%CC%81a-y-aplicacio%CC%81n-del-ana%CC%81lisis-narrativo-en-material-transcrito-actantes-atributos-y-transformaciones-a9156e49>

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1). Paidós.

Zahavi, D. (2014) The experiential self. En: *Self and other: exploring subjectivity, empathy, and shame*. Oxford University Press

El significado de la peregrinación al santuario como factor identitario y de religiosidad popular, en *Talpa*, de Juan Rulfo.

The meaning of the pilgrimage to the sanctuary as a factor of identity and popular religiosity, in *Talpa*, by Juan Rulfo.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.28.25a

María De Lourdes Ortiz Sánchez

Universidad Autónoma de Zacatecas
(MÉXICO)

CE: lmorsa@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3627-8509>

Salvador Vera Ponce

Universidad Autónoma de Zacatecas
(MÉXICO)

CE: salvera@uaz.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7393-331X>

Recepción: 17/10/2024 Revisión: 10/11/2024 Aprobación: 05/12/2024

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Ortiz y Vera, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Ortiz, M.L.; y Vera, S. (2025). El significado de la peregrinación al santuario como factor identitario y de religiosidad popular, en *Talpa*, de Juan Rulfo. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 707-735.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.28.25a

Resumen.

En México se ha buscado la identidad nacional desde los tiempos de la Colonia, pero en ese proceso ha sido importante la religiosidad popular (RP), la forma natural que tiene el pueblo de vivir la fe cristiana a su manera, en contraposición con la religiosidad oficial. El propósito de este artículo es demostrar que en el cuento *Talpa*, de Juan Rulfo, aparece una religiosidad que ayuda a conformar la identidad mexicana, porque los pobres encuentran en sus devociones el consuelo que necesitan ante tantos gobiernos tiránicos; para propiciar que los aspectos religiosos de la narración rulfiana sean interpretados desde los enfoques civil y eclesial. El resultado es un mayor conocimiento del perfil histórico del mexicano, sobre todo en relación con los habitantes de los Altos de Jalisco. Se dan elementos suficientes para que el lector considere que en los personajes los hay virtuosos y otros lo contrario, así como existen católicos constructivos hay otros que son pecadores. El ideal es que

todos los ciudadanos hagan penitencia, se arrepientan de todos los males perpetrados contra los demás pues, en último término, eso redundará siempre en bien de la nación.

Palabras clave: Identidad. Religiosidad. Peregrinación. Penitencia. Enfermedad.

Abstract.

In Mexico, a national identity has been sought since colonial times, but popular religiosity (PR) has been important in this process, the natural way that the people have of living the Christian faith in their own way, in contrast to religiosity. official. The purpose of this article is to demonstrate that in the story Talpa, by Juan Rulfo, a religiosity appears that helps shape the Mexican identity, because the poor find in their devotions the consolation they need in the face of so many tyrannical governments; to ensure that the religious aspects of the Rulfian narrative are interpreted from civil and ecclesial approaches. The result is a greater knowledge of the historical profile of the Mexican, especially in relation to the inhabitants of the Altos de Jalisco. Sufficient elements are given for the reader to consider that in the characters there are some virtuous and others the opposite, just as there are constructive Catholics there are others who are sinners. The ideal is that all citizens do penance, repent of all the evils perpetrated against others because, ultimately, this is always for the good of the nation.

Keywords: Identity. Religiosity. Pilgrimage. Penance. Illness.

Introducción

En la literatura mexicana se identifica, desde el periodo colonial, una búsqueda de identidad en los planos antropológico y estético. En los textos escritos del siglo XVII hay un interés y una preocupación por encontrar temas sobre lo cercano: naturaleza, flora, fauna, costumbres y, sobre todo, mestizaje cultural que los define. En la poesía barroca y neoclásica se utilizan las formas hispanas para hablar de lo local, de la abundancia que ofrece la naturaleza americana, como ejemplo vale mencionar la *Rusticatio mexicana* de Rafael Landívar. Un rasgo identitario desde el período colonial es lo religioso, y en este contexto socio-cultural surge una imagen cargada de sentido que se buscó que diera unidad a la nación y que representa un símbolo de la mexicanidad, se trata de la virgen de Guadalupe. Su origen de culto se remonta al siglo XVI y con el paso del tiempo se consolida como imagen religiosa que representa el mestizaje racial, cultural y religioso, pues no sólo es una advocación de la

madre de Jesús, sino que es la bienhechora de los mexicanos, sobre todo, de indios, mestizos y desamparados en general. Lo religioso como rasgo identitario se encuentra en la literatura colonial y muestra de ello son los poemas de Pedro de Trejo, los coloquios de González de Eslava, los poemas guadalupanos de Sigüenza y Góngora y Francisco de Castro, así como los autos sacramentales de Sor Juana, entre otros.

En el siglo XVIII algunos escritores —entre científicos, literatos, historiadores y filósofos— ya simpatizaban con la modernidad y de alguna forma la sintetizaron con la tradición, por ello puede considerárseles eclécticos, como en el caso de Antonio de Alzate, Francisco Javier Clavijero, Benito Díaz de Gamarra y el literato y periodista encabalgado entre dos siglos José Joaquín Fernández de Lizardi. En torno al siglo XIX los críticos de la literatura identifican dos grupos de escritores que se diferenciaron por su postura política y literaria, por su adhesión al bando liberal o al conservador. Entre los segundos destacan nombres como los de José Arcadio Pagaza; Alejandro Arango y Escandón; José Joaquín Pesado y Manuel Carpio, quienes destacaron por su apego a los parámetros de la tradición literaria, por su actitud conservadora respecto a la política, por abreviar en temas religiosos, por su anhelo de continuar con un sistema de gobierno monárquico de apoyo a la Iglesia católica, de reconocimiento y aprecio por la cultura y autores clásicos. Mientras que en los liberales se nota influencia de los ideales de la ilustración, rechazo de lo religioso y una actitud política de simpatía por la república, de impulso a la educación y de un proyecto de nación con tendencia a la secularización y la exclusión del clero. El triunfo liberal provocó la exclaustación de las órdenes religiosas, y la prohibición de manifestaciones de religiosidad popular (RP) en los espacios públicos. Maldonado (1985) habla de una cierta sabiduría popular que se manifiesta en dicha religiosidad; sin embargo, en la época se dio un constante forcejeo entre el pueblo que quería conservar sus costumbres religiosas, como las peregrinaciones, y las autoridades que pretendían impedir las, tal como se muestra en *La guerra de tres años*, de Emilio Rabasa.

A fines del siglo XIX y principios del XX se capta en la literatura cierta tendencia a la crítica política y social; pues el triunfo de la república en 1867 no fue garantía de igualdad

jurídica, social y racial. En la literatura mexicana se identifica una obra que hace referencia a un problema social y político que el gobierno de Porfirio Díaz consideró que podría crecer y tener un alcance en el escenario nacional. Los hechos pudieron quedar desconocidos en la historia, pero la literatura los registró en la pluma de Heriberto Frías, el autor de *Tomóchic*. La anterior es una novela que trata, precisamente, del conflicto que libró el gobierno mexicano en la sierra de chihuahua contra los habitantes del pueblo de Tomóchic, quienes se rebelaron contra las imposiciones de las autoridades civiles y eclesiásticas: tenían un culto religioso particular, creían en los milagros de la Santa de Cabora y en el liderazgo de Cruz Chávez a quien se concebía como San José, y de cierta manera buscaban la libertad de decisión en lo político, en lo social y en lo religioso; por ello sus actos fueron interpretados como rebeldes, ya que según Díaz y su gabinete representaban un peligro para el orden sociopolítico. La literatura de principios de siglo continúa en ese eje de denuncia y de crítica del sistema opresor del pueblo pobre y marginado; una muestra de ello es *El Indio*, de Gregorio López y Fuentes, novela que obtuvo el premio nacional de literatura en 1935, que no aparece por lo regular en el canon de la literatura mexicana, pero que se ubica en el eje de denuncia social y recupera el tema del maltrato y explotación del pueblo indígena, no sólo de parte de los llamados blancos, sino también de los mestizos y de las autoridades que nunca los salvaguardan de los abusos.

La novela de la pre revolución y de la época revolucionaria constituye también una evidencia de la miseria, las pocas o nulas alternativas u oportunidades que tenían los pobres para enfrentar los embates de los caciques, hacendados y del gobierno que los desprotegía. En *Los de abajo*, de Mariano Azuela, se expone que Demetrio Macías no soportó los ultrajes del cacique de Moyahua y decidió enrolarse en la bola porque no tenía otra alternativa, encabeza un grupo armado que libra una lucha constante, pero no sabe exactamente qué intereses defiende, pelea porque no tiene otra forma de resistencia ante la desigualdad y la pobreza. El uso de la fuerza es lo único que puede hacer para enfrentar la adversidad. Si en la novela de Azuela, Villa es un personaje ausente, un mito del que todos hablan; en *Vámonos con Pancho Villa*, de Rafael F. Muñoz es un personaje esquivo, al que Carrancistas y Federales

pretenden atrapar. Por otra parte, en la narración queda claro que tanto él como sus dorados no tienen miedo a la muerte. En el caso de Juan Rulfo sus cuentos y novelas —que aparecen a mediados de siglo— tratan a profundidad el tema de lo humano y lo religioso como alternativa ante la miseria, el pueblo no tiene más que acudir a sus santos y sus procesiones para encontrar un consuelo ante las desdichas de la vida, la miseria humana y social; sobre todo, frente a la indiferencia de sus autoridades.

La literatura refleja una búsqueda de identidad en los aspectos y hechos que definen el ser del mexicano y la mexicanidad; tal como aparece en Rulfo y sus obras escritas. Por ejemplo, en el cuento *Macario* se capta una visión religiosa en lo que refiere el protagonista, el miedo al infierno que le inculca la madrina, la amenaza constante de caer en pecado,¹ las actividades religiosas cotidianas, como las salidas a la misa dominical. En el cuento *Anacleto Morones* también se identifican elementos de RP, que convierten a un personaje común en un santo que hace milagros, tal como lo expresan las mujeres de la congregación de Amula, mismas que están decididas a realizar las gestiones y conseguir las pruebas para su canonización. En el relato las visiones se contraponen, pues mientras Lucas Lucatero asegura que se trata de un charlatán, mentiroso y vividor; las mujeres reafirman sus bondades y sus milagros.

Juan Rulfo nació en Sayula el 16 de mayo de 1917 y sus padres fueron Juan Nepomuceno Pérez Rulfo y María Vizcaíno Arias. El nombre completo con el que fue registrado y bautizado fue Carlos Juan Nepomuceno Pérez Vizcaíno. Sergio López Mena (1993) refiere las condiciones sociales, políticas y económicas en las que el escritor jalisciense nació y pasó su infancia. De tal suerte:

Son tiempos duros. La zona, de por sí pobre, ha quedado destruida tras siete años de revolución. Las haciendas y los molinos de caña están en ruinas. No hay ley ni gobierno estable. El dinero no vale. Los pueblos anochecen en manos del ejército y amanecen en poder de los rebeldes. Unos y otros se exceden en las arbitrariedades,

¹ El pecado es toda acción del cristiano moralmente mala; sin embargo, tal actuar recibe ese nombre porque además es una desobediencia y ofensa a Dios.

el robo y el homicidio. Para que el enemigo no se abastezca, se destruyen sembradíos, se queman trojes y se anegan pozos (p. 39).

A este panorama desolador se añade que el padre de Juan Rulfo fue asesinado a traición por Guadalupe Nava, sólo porque lo regañó por irresponsable, pues no tenía cuidado de sus animales y le invadían su potrero. Nava asesinó a traición al padre de Rulfo cuando éste tenía sólo seis años. Según López (1993, p. 40), eso lo marcó para toda la vida y le provocó una angustia y un pesimismo que se reflejan en su producción literaria, en la cual subyace una idea fundamental: si el hombre se deja dominar por el mal, en el presente domina la muerte y no hay futuro feliz. En ese sentido, al pobre sólo le queda la religión para encontrarle sentido y valor a la existencia, pero si no se abre a los bienes espirituales no los recibe y eso provoca que la carga de la vida sea más pesada a causa de las culpas que se llevan a cuentas. Por lo anterior, se infiere que a Rulfo no le interesó narrar simplemente los hechos que observaba, pues “No escribirá historia ni reportaje sino ficciones, cuentos, que presentarán personajes y hechos verosímiles: recreará la realidad del ranchero jalisciense en historias concentradas en unas cuantas páginas” (López, 1993, p 50).

En el presente trabajo se analiza el cuento *Talpa*, incluido en el *Llano en llamas*, y se trabajan los elementos de la RP como fenómeno identitario y también en cuanto dimensión o parte de la Iglesia. Se aprecia cómo Rulfo ha recreado la realidad del pueblo jalisciense para producir un verosímil que refleje la vida de la Iglesia peregrina en su dimensión de piedad popular. El objetivo en este trabajo es hacer una interpretación del relato, en la que se muestre la RP como elemento que conforma la identidad del mexicano, y que los personajes de Rulfo son miembros de la Iglesia en cuanto agentes de la piedad popular, para considerar que no están condenados al fracaso existencial, porque para ellos está la posibilidad de un futuro feliz a partir de la fe religiosa. El marco teórico es la teoría del análisis narrativo que presentan José Antonio Hernández Guerrero y María del Carmen García Tejera (2005). La metodología consiste en partir del análisis narrativo del cuento *Talpa*, de Rulfo, en busca de elementos que puedan ser esenciales en la identidad de la cultura mexicana. La pertinencia

del tema y del objetivo está en el principio de que quien capta las manifestaciones de la RP, en realidad está contemplando un aspecto del perfil del mexicano y también a la Iglesia, tal y como se realiza de manera natural y espontánea en ciertos sectores populares al margen de la religiosidad oficial.

La peregrinación a Talpa en el contexto de la Iglesia peregrina

Rulfo escribió a partir de sus experiencias personales en relación con la RP, la vida de la Iglesia peregrina y la peculiar identidad cultural del mexicano, en la que están muy arraigadas las devociones marianas populares. Se interesó por la relación de las prácticas de la RP, por ejemplo, las peregrinaciones, con la vida cristiana en general, en la que descubrió una fe superficial que no rebasa la esfera privada y se halla alejada de los sacramentos y la dimensión espiritual.

El análisis crítico del cuento *Talpa*, se realiza a partir de la afirmación que Hernández y García (2005) refieren sobre la novela en general:

El texto narrativo, como es sabido, cuenta historias que son parcial o íntegramente inventadas. Pero hemos de tener en cuenta, además, que la calidad y el interés de una novela residen también en los valores que transmite o, en otras palabras, en el modelo de vida humana que presenta (p. 286).

Los autores abordan el tema de la crítica del texto narrativo, por lo que su teoría se puede aplicar también en el análisis del cuento. Por lo tanto, será posible analizar *Talpa*, de Rulfo, con el fin de conocer hasta dónde es realista en el contenido de su narración; y con qué fuerza capta la realidad espiritual, psicológica, social, eclesial, etcétera, lo cual se hace patente en la forma como lo narra.

El primer aspecto en el análisis del cuento es el del narrador, al respecto, según Hernández y García (2005):

Podemos distinguir cuatro modelos de **narradores**: el **omnisciente**, el **testigo**, el **narrador** y el **autobiográfico**.

El **narrador omnisciente** conoce no sólo los hechos, sino también sus orígenes y sus efectos, penetra en la mente y en el corazón de los personajes, recuerda el pasado y adivina el futuro.

El **narrador testigo** presencia y relata los hechos. Se propone ser fiel y objetivo: su meta es reproducir la “realidad”.

El **narrador parcial o mixto** encarna a uno de los personajes. Cuenta los sucesos tal como los vive o los percibe dicho protagonista: describe su interpretación personal de los hechos que realiza o de los comportamientos de los que es testigo.

El **narrador autobiográfico** conoce las motivaciones de sus actos, relata – en primera persona – los hechos que él mismo protagoniza e interpreta los comportamientos que contempla (p. 288).²

En el cuento *Talpa* el narrador es autobiográfico, porque uno de los personajes del cual no se dice su nombre desempeña esa función: el hermano de Tanilo y amante de Natalia.

El narrador recupera los acontecimientos mediante la analepsis para rememorar, por ejemplo, que:

La idea de ir a Talpa salió de mi hermano Tanilo. A él se le ocurrió primero que a nadie. Desde hacía años que estaba pidiendo que lo llevaran. Desde hacía años. Desde aquel día en que amaneció con unas ampollas moradas repartidas en los brazos y las piernas (Rulfo, 2008, p. 50).³

En el universo ficcional se dice que en ese lugar existe un santuario al que los peregrinos acuden en búsqueda de solución ante distintas situaciones que padecen. Según Francisco Merlos (2001), el santuario es un templo, un lugar donde se cree que Dios está presente y siempre dispuesto a proteger a su pueblo. Esto hace que sea también un centro de peregrinaciones, los sacerdotes reciben a los peregrinos que acuden en busca del auxilio divino, a sabiendas de que de alguna forma Dios está dispuesto a auxiliarlos desde ese lugar,

² Las negritas así aparecen en el texto. En adelante, si hay negritas o mayúsculas en el texto ya no se hará la aclaración.

³ Las mayúsculas así aparecen en el texto.

al que ha querido bajar por su infinita misericordia. Pero esa presencia divina se percibe a través de imágenes de Cristo en la Cruz, por ejemplo, el Señor de los Rayos, de Temastlán, Jalisco; en su niñez, como el Santo Niño de Plateros, en Plateros, Zacatecas; o de la Virgen María, como es el caso del santuario de Talpa.⁴

Otro aspecto en el análisis de la narración es la organización de la trama o del discurso narrativo. Según Hernández y García (2005):

De la misma manera que en el discurso oratorio la '*dispositio*' de los argumentos conduce a los oyentes a determinadas conclusiones, la 'trama' o 'historia' y el 'discurso narrativo' o 'argumento' se proponen despertar el interés, mantener la atención y provocar la sorpresa de los lectores (p. 289).

En el cuento *Talpa*, la trama está organizada a partir de los personajes: Natalia, su amante y Tanilo. El asunto es la enfermedad de éste y su decisión personal de ir en peregrinación al santuario de la Virgen de Talpa, con el fin de que ella le hiciera el milagro de que recuperara la salud. En cuanto al discurso narrativo, en la narración hay dos fuerzas contrarias que, sin embargo, están en equilibrio: por un lado, Tanilo y su enfermedad; por el otro, Natalia y su amante con sus pasiones desordenadas. En la trama se aprecia que la RP, incluso la peregrinación, se da en el ámbito de la Iglesia; por ejemplo, en el hecho que gradualmente se les unen más peregrinos hasta llegar a la dimensión multitudinaria; o la aparición del señor cura que recibe a los peregrinos y les da su sermón mariano. Pero en el discurso narrativo se manifiestan las malas intenciones de Natalia y el hermano de Tanilo, quienes más bien quieren la muerte de éste para poder seguir como amantes sin que él les estorbe. Finalmente, ya en el santuario mariano sucede la muerte del enfermo, la Virgen le hace el milagro al librarlo de sus padecimientos; pero los amantes quedan llenos de remordimientos.

⁴ La Talpa de Juan Rulfo tiene un respaldo en la realidad, se llama Talpa de Allende y es un municipio que pertenece al Estado de Jalisco. La palabra proviene del náhuatl "*Tlalli*", que significa tierra y de "*Pan*", es decir, encima o sobre, de donde Talpa significa "sobre la tierra". Talpa de Allende se encuentra a ciento noventa kilómetros de Guadalajara hacia el oeste. Allí es donde está el santuario de Nuestra señora del Rosario de Talpa. Las peregrinaciones son una tradición muy arraigada en aquella parte de Jalisco.

La trama se desenvuelve en el discurso narrativo de tal manera que el lector se ve cada vez más interesado, atento y sorprendido.

En cuanto al tiempo histórico, Tanilo tenía mucho anhelando ir en peregrinación a Talpa, dice el narrador: “Desde hacía años que estaba pidiendo que lo llevaran. Desde hacía años” (Rulfo, 2008, p. 50); había que ir por el camino de las peregrinaciones al santuario de Talpa, y asegura: “TARDAMOS VEINTE DÍAS en encontrar el camino real de Talpa” (Rulfo, 2008, p. 54). Y más adelante añade: “Habíamos salido a mediados de febrero y llegamos a Talpa en los últimos días de marzo, cuando ya mucha gente venía de regreso” (Rulfo, 2008, p. 56). Por lo tanto, el tiempo literario es de mes y medio, a causa de que los dos, Natalia y su amante, iban por el camino con Tanilo muy enfermo.

En cuanto al espacio:

El crítico literario ha de analizar la selección que el autor de una determinada obra hace de los espacios, las técnicas descriptivas que utiliza, las relaciones que los lugares establecen con los personajes y con los sucesos y, sobre todo, los significados culturales y emotivos que encierran (Hernández y García, 2005, p. 289).

En *Talpa*, la trama se desenvuelve entre Zenzontla y el santuario de Talpa, entre los dos lugares se encuentra el camino real, que es el de las peregrinaciones. El pueblo que es el punto de partida significa enfermedad; y por otra, pasiones desordenadas, esto es, la situación de Tanilo y la de los amantes. También tiene como significado el anhelo de la salud, y lo contrario, el de la muerte del enfermo, y la intención de persistir en el pecado de adulterio. Talpa significa auxilio divino mediante la Virgen María, milagro, salud, santa muerte de Tanilo, premio por los padecimientos; pero para los amantes remordimientos y obstáculos psicológicos ante su relación amorosa.

El último aspecto del análisis narrativo es el de los personajes, los cuales “[...] pueden ser principales o secundarios – según la importancia del papel que desempeñan –; planos o redondos –según la amplitud con que son descritos – y estáticos o dinámicos – según los cambios que experimentan” (Hernández y García, 2005, p. 290). Uno de los personajes es

moralmente bueno, Tanilo; mientras que Natalia y el hermano de Tanilo son malos. Se puede afirmar que el primero es el personaje principal y los otros dos son secundarios. El enfermo es personaje redondo, mientras que los otros dos son planos, ya que Tanilo es más descrito que ellos. El esposo de Natalia es personaje dinámico porque en él se dan más cambios, muere y así queda librado de las enfermedades que lo aquejan; pero los otros dos son estáticos porque siguen con sus males morales. El cuento Talpa se caracteriza por los retratos morales que se hacen de los personajes, no se ofrece su retrato físico, por eso, Tanilo se perfila como personaje bueno porque persevera en el sufrimiento y el dolor causados por su enfermedad; mientras que Natalia y su amante se distinguen como personajes malos, son cómplices y tienen intereses mezquinos, sus intenciones son procurar la muerte del enfermo para que ya no les estorbe como amantes.

El momento de la decisión de ir a un santuario en una peregrinación es determinante, porque significa que el cristiano tiene la buena voluntad de dejarse conducir por Cristo hacia el cielo, de abrirse a la salvación eterna. El cristiano suele hacer de ese momento algo festivo, la visita al santuario la refiere con emoción y alegría, suelen utilizarse las siguientes frases: “voy a Plateros”, “fui a Temastlán”, “fuimos a San Juan de los Lagos”, etc. Así, la decisión de ir en peregrinación a Talpa se originó en el personaje Tanilo Santos, cuyo cuerpo estaba lleno de llagas, porque sabía que: “La Virgencita le daría el remedio para aliviarse de aquellas cosas que nunca se secaban. Ella sabía hacer eso: lavar las cosas, ponerlo todo de nuevo de nueva cuenta como un campo recién llovido” (Rulfo, 2008, p. 50). El autor muestra la convicción popular de que en el momento del dolor se cuenta con la ayuda divina, que llega por intercesión de la Virgen María, que se distingue como refugio de los pecadores. Por lo tanto, en la narración se muestra que el hombre es un ser indigente, en todo caso necesitado de salvación eterna.

En un primer plano, aparece Tanilo Santos lleno de ampollas que luego se tornan en llagas; y su decisión de ir en peregrinación a Talpa en busca de la salud. Sin embargo, estos recursos narrativos expresan más de lo que en apariencia contienen. En realidad, remiten al lector a la consideración de que el mexicano, por lo general, es un cristiano en cuanto que

ha recibido el sacramento del bautismo, es hijo de Dios por los méritos de Cristo y, por consiguiente, tiene una vocación sobrenatural.

La mentalidad de los peregrinos se comprende a la luz de la fe y, por lo tanto, a partir de la teoría neotestamentaria de la peregrinación, según la cual, toda la vida cristiana tiene un carácter de peregrinación. Para C. Spicq (1977), el punto de partida son las aguas bautismales por las que el bautizado es hecho hijo de Dios por pura gracia, de tal manera que recibe a la vez una vocación a la vida eterna, de allí que su verdadera patria es el cielo; por eso, todo lo terrenal queda relativizado, y el cristiano vive en la tierra como de paso, su esperanza es llegar un día a la casa paterna en donde está Cristo sentado a la derecha del Padre Celestial. En este contexto se aclara el concepto de peregrinación, el cual en la reflexión teológica:

Es un viaje de los fieles a un lugar consagrado por una manifestación divina o por la actividad de un maestro religioso, para presentar allí su oración en un contexto especialmente favorable. Habitualmente la visita del lugar santo, que es el término de la peregrinación, se prepara con ritos de purificación y se lleva a cabo en una asamblea que manifiesta la comunidad religiosa a que pertenecen. La peregrinación es así una búsqueda de Dios y un encuentro con él en un marco cultural (George, 1982, p. 683).

En cuanto que los peregrinos van al santuario a vivir un encuentro con Dios, la peregrinación tiene un sentido penitencial, de arrepentimiento por los pecados cometidos, por los cuales el pecador se instala en el mundo, niega la dimensión trascendente y su vocación sobrenatural; vive apegado a lo terrenal en una completa inmanencia, y pierde la esperanza de ser redimido por Cristo. El ser humano tiende a sentirse colmado con lo que le procura satisfacciones inmediatas o lo hace sentirse bien. Por eso, entre los motivos para ir en una peregrinación está, en la mayoría de los casos, en primer lugar, la búsqueda de la salud física, luego la oración de acción de gracias por favores recibidos y la súplica por necesidades familiares. La primera motivación de los peregrinos no manifiesta, necesariamente, un carácter penitencial, aunque esté presente en el fondo de los corazones. En el cuento de

Juan Rulfo se insiste que el motivo de la peregrinación es la búsqueda de la salud, pues el narrador asegura que el personaje Tanilo:

Cuando después las ampollas se le convirtieron en llagas por donde no salía nada de sangre y sí una cosa amarilla como goma de copal que destilaba agua espesa. Desde entonces me acuerdo muy bien que nos dijo cuánto miedo sentía de no tener ya remedio. Para eso quería ir a ver a la Virgen de Talpa; para que Ella con su mirada le curara sus llagas (Rulfo, 2008, p. 50).

El peregrino de Talpa, como Tanilo, tal parece que sólo puede aspirar al milagro de su salud física, pero para lograrlo debe hacer penitencia⁵ y recorrer un camino agreste. Por lo tanto, el participar en una peregrinación ayuda al cristiano a ver lo horroroso de sus pecados y a arrepentirse de ellos, en cuanto quiere algún favor divino.

Es necesario distinguir algunos elementos que nos conducen a reconocer que Rulfo interpretó las peregrinaciones en el contexto de la Iglesia peregrina⁶, cuyo negocio es el de la salvación eterna. Esos elementos son: el santuario, la imagen de la Virgen, el Alabado, que es un canto católico; las danzas, que también son propias del pueblo católico; la predicación del señor cura, en la que se enfatiza que la Virgen sufre con nosotros y quisiera llevar a sus hijos en brazos para que nada los lastime. Rulfo trata de reflejar la visión de la Iglesia desde la cual el peregrino que probablemente busca sólo la salud corporal, recibe mucho más si hace penitencia, esto es, la salud espiritual, pues dice en la voz de su personaje el señor cura,

⁵ En la vida cotidiana del mexicano hay confusión entre los términos “penitencia” y “mortificación”. Si el peregrino se procura una mortificación física a eso le llama hacer penitencia; sin embargo, el carácter penitencial aparece en cuanto hay arrepentimiento por los pecados cometidos. Por eso, a menudo sólo se mortifica al cuerpo, por ejemplo, al recorrer grandes distancias de rodillas, o al llevar una penca de nopal en la espalda y otra en el pecho. En la época medieval y en la novohispana se usaban los cilicios en relación con la penitencia, como signo del arrepentimiento por los pecados cometidos. La mortificación no es sólo corporal, pues también se da, por ejemplo, al renunciar a algún manjar que gusta mucho.

⁶ En la disciplina teológica que lleva por nombre “Eclesiología”, se hace la distinción entre Iglesia peregrina, purgante y triunfante. La primera es el nuevo pueblo de Dios que peregrina en la tierra hacia el cielo; la segunda es la que está en el Purgatorio; y la tercera es la Iglesia que está ya en el cielo. Un aspecto muy importante es que: “[...] la Iglesia terrestre y la Iglesia enriquecida con los bienes celestiales, no deben ser consideradas como dos cosas distintas, sino que más bien forman una realidad compleja que está integrada de un elemento humano y otro divino” (*Lumen Gentium*, 2000, Núm. 8).

refiriéndose a la Virgen “[...] está aquí junto a nosotros, aliviándonos el cansancio y las enfermedades del alma y de nuestro cuerpo ahuatado, herido y suplicante. Ella sabe que cada día nuestra fe es mejor porque está hecha de sacrificios [...]” (Rulfo, 2008, p. 58). Así lo plasmó Rulfo en el cuento porque conoció la Iglesia peregrina en Jalisco, con su lenguaje, costumbres, prácticas religiosas, defectos y pecados de los feligreses. Por lo tanto, la Iglesia no es solamente la jerarquía eclesiástica, sino que se extiende a todo el pueblo cristiano entre los que se encuentran los agentes de la RP. Es posible que éstos no sean conscientes de su pertenencia al pueblo de Dios en sus formas naturales de vivir la fe cristiana; de ahí la urgencia del acercamiento evangelizador de los obispos y demás sacerdotes: “[...] para que purificadas de sus posibles limitaciones y desviaciones lleguen a encontrar su lugar propio en nuestras Iglesias locales y en su acción pastoral” (IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 1993). En cuanto a la peregrinación, en este caso al santuario mariano de Talpa, el aspecto eclesial se evidencia cuando el narrador recuerda cómo encontraron el camino de Talpa:

Desde allí comenzamos a juntarnos con gente que salía de todas partes; que había desembocado como nosotros en aquel camino ancho parecido a la corriente de un río, que nos hacía andar a rastras, empujados por todos lados como si nos llevarán amarrados con hebras de polvo (Rulfo, 2008, p. 54).

En la Biblia hay números que significan plenitud como el cuarenta, que significa el tiempo adecuado, ni más ni menos; por ejemplo, para que el pueblo hebreo guiado primero por Moisés y luego por Josué, llegara a la tierra prometida en una peregrinación penitencial. Tal peregrinar del pueblo de Dios del Antiguo Testamento era figura del nuevo pueblo de Dios, de la Iglesia, que peregrina hacia el cielo guiada por el Papa, Vicario del Buen Pastor, y por los obispos en las diócesis o iglesias particulares. En cuanto al veinte, Rulfo lo utiliza también en sentido temporal, y se refiere a un lapso de veinte días en el cual se encuentra el camino de Talpa, pero a la vez se avanza en la peregrinación hacia el santuario como los hebreos lo hicieron hacia la tierra prometida, de modo que al llegar a ella se terminó el periodo de

prueba, los cansancios y sufrimientos; o como la Iglesia peregrina lo hace al avanzar hacia el cielo, y al entrar en el ámbito divino será el fin de sus penalidades y persecuciones terrenales. Por lo tanto, Tanilo Santos, su esposa Natalia y su amante, al completarse su peregrinar de veinte días de duración cambia su vida. El primero recibe la muerte como premio o recompensa, la Virgen le hace el milagro y lo libra de esa forma de tanto sufrimiento. Se pronunciaba el sermón mariano, “Pero Tanilo ya no oyó lo que había dicho el señor cura. Se había quedado quieto, con la cabeza recargada en sus rodillas. Y cuando Natalia lo movió para que se levantara ya estaba muerto” (Rulfo, 2008: 58). Los otros dos fueron a Talpa con una mala intención, pues el narrador dice: “Porque la cosa es que a Tanilo Santos entre Natalia y yo lo matamos. Lo llevamos a Talpa para que se muriera. Y se murió” (Rulfo, 2008, p. 50). No lo mataron físicamente sino en el aspecto moral, por eso, ya pasado todo, viven con remordimientos, aunque tienen la posibilidad de la penitencia y la conversión a Dios.

En la narración de Rulfo, la peregrinación a Talpa se vive como uno de los aspectos de la RP, por lo tanto, con un sentido eclesial, de tal modo que se percibe la urgencia de que los bautizados vuelvan a ser evangelizados y catequizados, para que puedan dar el paso del sufrimiento y los remordimientos a la penitencia y la conversión. La liturgia es el ejercicio del sacerdocio de Cristo, la celebración de los sacramentos, y está distribuida de acuerdo con el Año Litúrgico, que tiene como eje o centro la Pascua, la celebración de la Pasión, Muerte y Resurrección del Señor. La pascua significa el paso de la salvación para todos los seres humanos, lo que se puede comparar con un río crecido cuyas aguas son vivas y capaces de dar la vida eterna a todos los que se le acerquen. Y ese grande torrente vivificador y salvador es Jesucristo que pasa en el ámbito de la Iglesia; y solamente en ella pasan esas aguas, por eso se afirma que fuera de la Iglesia no hay salvación. Por eso, tiene sentido que, en la narración de Rulfo, Tanilo, Natalia y su amante que es el hermano del enfermo, al encontrar el camino hacia el santuario de Talpa, primero van solos, pero de pronto se les une mucha gente, de modo que avanzan entre empujones, como si más bien fueran llevados, arrastrados por un torrente. Según la fe cristiana en toda peregrinación, aún en condiciones

muy precarias, se hace presente de alguna manera Cristo Redentor, pues no es sólo una multitud sino la Iglesia sacramento o señal de salvación.

El sacramento del amor no es en primer lugar el matrimonio sino la Eucaristía, el centro de los sacramentos, porque Jesucristo nos ama desde la cruz y nos redime del pecado. La Iglesia fruto de la Pascua se reactualiza a partir de la celebración eucarística. En cuanto a la naturaleza de la Iglesia: “La palabra ‘Iglesia’ [*ekklesia*], del griego *ek-kalein*- ‘llamar fuera’] significa ‘convocación’. Designa asambleas del pueblo (cf Hch 19, 39), en general de carácter religioso” (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 2008, p. 751). En cuanto a lo que se expresa con el término “Iglesia”:

En el lenguaje cristiano, la palabra ‘Iglesia’ designa no sólo la asamblea litúrgica (cf 1 Co 11, 18; 14, 19. 28. 34. 35.), sino también la comunidad local (cf 1 Co 1, 2; 16, 1) o toda la comunidad universal de los creyentes (cf 1 Co 15, 9; Ga 1, 13; Flp 3, 6). Estas tres significaciones son inseparables de hecho. La ‘Iglesia’ es el pueblo que Dios reúne en el mundo entero. La Iglesia de Dios existe en las comunidades locales y se realiza como asamblea litúrgica, sobre todo eucarística. La Iglesia vive de la Palabra y del Cuerpo de Cristo y de esta manera viene a ser ella misma Cuerpo de Cristo (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 2008, p. 752).

El origen de la Iglesia es sobrenatural y divino, porque fue fundada por Cristo a partir de la predicación del Reino de Dios, y nació como fruto de su Pascua el mismo día de la Resurrección, con la venida del Espíritu Santo sobre los Apóstoles, por eso:

Corresponde al Hijo realizar el plan de Salvación de su Padre, en la plenitud de los tiempos; ése es el motivo de su ‘misión’ (cf LG 3; AG 3) ‘El Señor Jesús comenzó su Iglesia con el anuncio de la Buena Noticia, es decir, de la llegada del Reino de Dios prometido desde hacía siglos en las Escrituras (LG 5). Para cumplir la voluntad del Padre, Cristo inauguró el Reino de los cielos en la tierra. La Iglesia es el Reino de Cristo ‘presente ya en misterio’ (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 2008, p. 763).

Sin embargo, ésta es la doctrina sobre lo que la Iglesia es, lo cual es muy distinto a la realidad eclesial que Rulfo conoció en el espacio urbano y rural jalisciense, de tal manera que, en *Talpa*, la Iglesia, pueblo de Dios, aparece aparentemente más pecadora que santa, a causa de los pecados de Natalia y su amante el hermano de Tanilo. Cometían el pecado de adulterio, pues el narrador afirma:

Entonces mis manos iban detrás de ella; iban y venían por encima de ese como rescoldo que era ella; primero suavemente, pero después la apretaban como si quisieran exprimirla la sangre. Así una y otra vez, noche tras noche, hasta que llegaba la madrugada y el viento frío apagaba la lumbre de nuestros cuerpos (Rulfo, 2008, p. 52).

El adulterio es uno de los más grandes atentados contra el sacramento del matrimonio y a pesar de eso se da en la vida de los miembros de la Iglesia, tal como lo expresa Rulfo en el cuento *Talpa*, esto es, aún en medio de una peregrinación en la que los pecadores tienen la oportunidad de encontrarse con Cristo Redentor mediante la devoción mariana, aunque la participación en una peregrinación por sí sola no es garantía de la buena disposición del cristiano respecto a la conversión a Dios.

Pecado, religiosidad popular e identidad mexicana

La gravedad del pecado de adulterio se aprecia mejor, al considerar la naturaleza del matrimonio cristiano en cuanto sacramento de la Nueva Alianza. En el Antiguo Testamento se encuentran pasajes en los que aparece una relación sponsal entre Dios y su pueblo; por ejemplo, dice: “Israel, yo te haré mi esposa para siempre, mi esposa legítima, conforme a la ley, porque te amo entrañablemente. Yo te haré mi esposa y seré fiel, y tú entonces me conocerás como el Señor” (Os 2, 21). El asunto de Jesús de Nazareth es el reino de Dios:

Y toda la doctrina del reino de Dios, núcleo de los evangelios sinópticos, se articula sobre el tema de la alegoría matrimonial, es decir, estos evangelistas comparan el reino de Dios a las nupcias que el Rey (Dios) prepara para su Hijo (el Hijo de Dios) con la humanidad (Larrabe, 1973, p. 30).

Por lo tanto, el reino de Dios implica una boda a la que todos los seres humanos están invitados, aunque muchos no pueden acudir a causa de los pecados cometidos y dicen pretextos. Los cristianos quieren ir al cielo y eso significa que desean participar en el banquete eterno de las bodas de Cristo y la Iglesia, esposos para siempre a pesar de todas las pruebas. San Pablo escribe a los efesios una carta en la que les dice:

Estén sujetos los unos a los otros, por reverencia a Cristo. Las esposas deben estar sujetas a sus esposos como al Señor. Porque el esposo es cabeza de la esposa, como Cristo es cabeza de la iglesia, la cual es su cuerpo; y él es también su Salvador. Pero, así como la iglesia está sujeta a Cristo, también las esposas deben estar en todo sujetas a sus esposos.

Esposos, amen a sus esposas como Cristo amó a la iglesia y dio su vida por ella. Esto lo hizo para santificarla, purificándola con el baño del agua acompañado de la palabra para presentársela a sí mismo como una iglesia gloriosa, sin mancha ni arruga ni nada parecido, sino santa y perfecta. De la misma manera deben los esposos amar a sus esposas como a su propio cuerpo. El que ama a su esposa se ama a sí mismo. Porque nadie odia su propio cuerpo, sino que lo alimenta y lo cuida, como Cristo hace con la iglesia, porque ella es su cuerpo. Y nosotros somos miembros de ese cuerpo. Por eso, el hombre dejará a su padre y a su madre para unirse a su esposa, y los dos serán como una sola persona. Aquí se muestra cuán grande es el designio secreto de Dios. Y yo lo refiero a Cristo y a la iglesia. En todo caso, que cada uno de ustedes ame a su esposa como a sí mismo, y que la esposa respete al esposo (Ef 5, 21-33).

El Apóstol habla a los efesios del amor entre Cristo y la Iglesia, y cómo el matrimonio viene a ser una participación de ese misterio, que es fuente de la espiritualidad de los esposos cristianos. Allí se origina la indisolubilidad del matrimonio y un proceso en el que ellos mismos se santifican en cuanto más se aman. Pero en el cuento de Rulfo más bien se evidencia la falta de espiritualidad en el matrimonio de Tanilo y Natalia, ya que ella se hizo amante del hermano de su esposo. Esta situación que se vive en la peregrinación al santuario

mariano de Talpa es una forma de denuncia de la superficialidad del matrimonio en los ambientes populares, pues en la Iglesia peregrina sin duda se da una infinidad de casos de esposos que fracasan en el matrimonio a causa de las pasiones desordenadas.

En el cuento *Talpa*, se trata de una peregrinación al santuario de Talpa, en la que cada peregrino busca un bien personal. En el caso de Tanilo es la salud, pero en el de Natalia y su amante, es algo que ellos tenían por un bien: la muerte del esposo para poder seguir alimentando sus pasiones desordenadas. De todas formas, aparece el fracaso de un matrimonio a causa de la superficialidad y falta de amor de Natalia hacia su cónyuge. Para los cristianos, miembros de la Iglesia peregrina, hay un elemento que los ayuda a comprender el sentido de toda peregrinación: “[...] no se trata ya de atravesar el desierto para llegar a Cannán, sino de perseverar en la fidelidad para alcanzar el cielo” (Spicq, 1977, X). A la luz del concepto de peregrinación se capta la gravedad del pecado de Natalia, en primer lugar, su infidelidad matrimonial; pero en el ámbito eclesial se cree que, al no vivirse el matrimonio como sacramento o medio de salvación, se es infiel también al Señor, ya que el Apóstol refiere la relación de los esposos al misterio de Cristo y la Iglesia.

Si el pecado de Natalia es, en primer lugar, la infidelidad y el adulterio, pronto se agrava la situación porque un pecado dispone a otro más. Entre ella y su amante perpetran el pecado de crimen, el cual se torna en impedimento matrimonial:

1. Quien, con el fin de contraer matrimonio con una determinada persona, causa la muerte del cónyuge de ésta, o de su propio cónyuge, atenta inválidamente ese matrimonio.
2. También atentan inválidamente el matrimonio entre sí quienes, con una cooperación mutua, física o moral, causaron la muerte del cónyuge (*Código de Derecho Canónico*, 1985, c. 1090).

En una peregrinación es posible que se cometan pecados porque la Iglesia, en su aspecto social, está integrada por pecadores que necesitan arrepentirse continuamente, y toda la vida cristiana es un proceso de conversión a Dios. Pero, además, está la posibilidad de que el cristiano le falle a Cristo. Hombres y mujeres pueden convertirse porque ya han sido

redimidos por Cristo y se encuentran en un proceso de santificación en el Espíritu Santo. El buen cristiano se esfuerza para vencer en él las fuerzas del pecado con la gracia de Dios y así poder crecer en santidad; mientras que el mal cristiano en lugar de convertirse escandaliza a los demás cristianos y los hace caer también ellos en el pecado.

La frase “el mexicano es guadalupano” es muy recurrente, pero se podría decir también “el mexicano es mariano”, o “el mexicano vive una religiosidad popular”, acepta la vida cristiana, pero a su manera, sin tanto compromiso moral, espiritual y social. En los pueblos de México surge como de forma natural una infinidad de grupos de danzas, sin faltar los músicos para acompañar las peregrinaciones a los santuarios nacionales. Se ha reconocido que: “Con deficiencias y a pesar del pecado siempre presente, la fe de la Iglesia ha sellado el alma de América Latina, marcando su identidad histórica esencial y constituyéndose en la matriz cultural del continente, de la cual nacieron los nuevos pueblos” (III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 1996, p. 445). Por lo tanto, la incidencia de la fe en la religiosidad del pueblo mexicano es un elemento básico en la identidad nacional.

Sergio López Mena (2001), se refiere a las vivencias de Rulfo que dan calidad a sus escritos, en estos términos: “Qué cierto es que, no siendo sus relatos esencialmente autobiográficos, hay en ellos la autenticidad de quien escribe sobre lo que conoce” (p. 55). Pues bien, en el cuento Rulfo se manifiesta como un profundo conocedor de la vida cristiana y de la Iglesia, no sólo porque en su juventud estudió cerca de dos años en el Seminario Conciliar de la Arquidiócesis de Guadalajara, sino porque observó algunas manifestaciones de la RP, como las peregrinaciones, los cantos religiosos populares, las “penitencias” o mortificaciones físicas, los rezos populares y las danzas. El concepto de religiosidad popular es fundamental en el análisis del cuento de Rulfo:

Por religión del pueblo, religiosidad popular o piedad popular, entendemos el conjunto de hondas creencias selladas por Dios, de las actitudes básicas que de esas convicciones derivan y las expresiones que las manifiestan. Se trata de la forma o de la existencia cultural que la religión adopta en un pueblo determinado. La religión del pueblo latinoamericano, en su forma cultural más característica, es expresión de la

fe católica. Es un catolicismo popular (III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 1996, p. 444).

Con la frase “hondas creencias selladas por Dios” se indica que la RP es aceptada por la Iglesia. Las costumbres o prácticas religiosas forman parte de lo que define al mexicano, el calendario religioso es circular, determina ciertas actividades y comportamientos como vivir los festejos guadalupanos, preparar las reliquias, participar en las danzas, las peregrinaciones a determinados santuarios. Se reconoce que la religión católica se ha hecho presente en la vida cultural de los pueblos latinoamericanos y, por lo tanto, también del mexicano. Con la afirmación de que la RP, “Es un catolicismo popular”, se expresa que aquella es una dimensión de la Iglesia católica. Entre los aspectos positivos de la RP se encuentran:

[...] la conciencia de pecado y de necesidad de expiación; la capacidad de expresar la fe en un lenguaje total que supera los racionalismos (canto, imágenes, gesto, color, danza); la Fe situada en el tiempo (fiestas) y en lugares (santuarios y templos); la sensibilidad hacia la peregrinación como símbolo de la existencia humana y cristiana [...] la capacidad de sufrimiento y heroísmo para sobrellevar las pruebas y confesar la fe; el valor de la oración [...] (III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 1996, p. 454).

Estos aspectos se ven reflejados en el cuento, ya que se encuentran las manifestaciones de la RP que Rulfo conoció, el tema eje es la peregrinación de Tanilo, su hermano y Natalia al santuario de Nuestra Señora del Rosario. El narrador recuerda que entraron a Talpa cantando el Alabado, Tanilo hizo “penitencia” durante la peregrinación, pues el trayecto fue largo y cansado para su cuerpo maltrecho por la enfermedad, además, perdió sangre durante todo el trayecto. El narrador lo recuerda como un personaje con acentuada fe religiosa, que buscaba la salud con desesperación y por ello:

Dio en amarrarse los pies uno con otro con las mangas de su camisa para que sus pasos se hicieran más desesperados. Después quiso llevar una corona de espinas. Tantito después se vendó los ojos, y más tarde, en los últimos trechos del camino, se

hincó en la tierra, y así, andando sobre los huesos de sus rodillas y con las manos cruzadas hacia atrás, llegó a Talpa aquella cosa que era mi hermano Tanilo Santos; aquella cosa tan llena de cataplasmas y de hilos oscuros de sangre que dejaba en el aire, al pasar, un olor agrio como de animal muerto (Rulfo, 2008, p. 57).

En cuanto a las danzas, el narrador recuerda que a Tanilo no le importó que tenía los pies lastimados por el largo recorrido hasta el santuario, en cuanto pisó el atrio se metió a danzar, pues tanta era su fe que no le importó el dolor físico, con el último aliento tomó una sonaja y con sus pies desnudos y amoratados pateaba el piso sin cesar. Los rezos populares también están presentes en el cuento, pues el enfermo en su desesperación por encontrar la salud física, no deja de elevar sus plegarias, entre la muchedumbre se escucha su deprecación constante. En todas estas manifestaciones de la RP se percibe la Iglesia peregrina en cuanto realidad visible y espiritual. Además, se palpa que para el pueblo cristiano es difícil la apertura a la espiritualidad cristiana a causa de las tentaciones. Al respecto, Tanilo, su hermano y Natalia fueron a la peregrinación, pero con intenciones y frutos diferentes, pues mientras el primero tal parece que alcanzó la salud espiritual, los segundos sólo sintieron remordimientos por haberlo conducido hacia la muerte.

En el cuento se refiere que Natalia y su amante enterraron a Tanilo; y que al regreso del santuario ella se refugió en los brazos de su madre para llorar largamente por el deceso de su esposo, no porque lo extrañara, sino de culpa, porque él le estorbaba en la relación amorosa que llevaba con su cuñado. En vida el esposo no se enteró del adulterio, su enfermedad no separó a los amantes, pero su muerte sí lo logró. El narrador dice que Natalia no se conmovió ante la enfermedad de su esposo ni cuando lo sepultaron entre los dos, incluso en el regreso de Talpa a Zenzontla: “En ese entonces, Natalia parecía estar endurecida y traer el corazón apretado para no sentirlo bullir dentro de ella. Pero de sus ojos no salió ninguna lágrima” (Rulfo, 2008, p. 50). Con la alusión a ese endurecimiento y a esa presión en el corazón se indica el remordimiento.

Con el remordimiento el pecador pierde la paz, pues consiste en una: “Inquietud, pesar interno que queda después de ejecutar una mala acción” (*Breve diccionario de la lengua española*, 1991, p. 379). El cómplice de Natalia también sentía remordimientos por haber matado a su hermano, pues dice refiriéndose a su amante:

Vino a llorar hasta aquí, arrimada a su madre; sólo para acongojarla y que supiera que sufría, acongojándonos de paso a todos, porque yo también sentí ese llanto de ella dentro de mí como si estuviera exprimiendo el trapo de nuestros pecados. (Rulfo, 2008, p. 50).

El remordimiento solo no trae el perdón de los pecados, pues no basta llorar por haber pecado, ni tratar de decirle a Dios con el pensamiento que se sufre a causa del mal que se cometió. Sin embargo, el pueblo tiende a creer que si la persona sufre se le perdonan los pecados, y que sucede lo mismo si siente remordimientos; pero de ese modo aflora una mentalidad sacrificial tan arraigada en la identidad cultural mexicana.

Uno de los siete sacramentos es el de la Penitencia, y para recibirlo con provecho espiritual se necesitan los pasos siguientes: examen de conciencia, dolor de los pecados, propósito de enmienda, confesión de los pecados al confesor, recibir la absolución y cumplir la penitencia; esto es, ciertas recomendaciones que el confesor le da al penitente para ayudarlo a no caer de nuevo en el pecado. Sin embargo, siempre es indispensable la contrición, pues: “Entre los actos del penitente, la contrición aparece en primer lugar. Es ‘un dolor del alma y una detestación del pecado cometido con la resolución de no volver a pecar’” (*Catecismo de la Iglesia Católica*, 2008, p. 1451). Por lo tanto, una experiencia de Dios infinitamente misericordioso, siempre dispuesto al perdón, es básica para que el pecador no vuelva a caer en el pecado.

En el caso del pecado de crimen de Natalia y su amante sí hubo arrepentimiento, pues el narrador dice:

Yo sé ahora que Natalia está arrepentida de lo que pasó. Y yo también lo estoy; pero eso no nos salvará del remordimiento ni nos dará ninguna paz ya nunca. No podrá tranquilizarnos saber que Tanilo se hubiera muerto de todos modos porque ya

le tocaba, y que de nada había servido ir a Talpa, tan allá tan lejos; pues casi es seguro que se hubiera muerto igual allá que aquí (Rulfo, 2008, p. 51).

De lo anterior se infiere que Natalia y su amante entienden la penitencia como un arrepentimiento en el que se desconocen los actos del penitente orientados a la recepción del Sacramento de la Penitencia. Por otra parte, no consta que hayan recibido el sacramento del perdón. Más bien, ellos se quedan en un plano meramente psicológico, atormentándose, y sin pensar que no sólo necesitaban el perdón de Dios sino el perdón de ellos a sí mismos. Por eso los dos se descubren atados a un recuerdo que llevan grabado en el alma y no pueden olvidar que son culpables de la muerte de Tanilo; por eso el amante dice:

Lo malo está en que Natalia y yo lo llevamos a empujones, cuando él ya no quería seguir, cuando sintió que era inútil seguir y nos pidió que lo regresáramos. A estirones lo levantábamos del suelo para que siguiera caminando, diciéndole que ya no podíamos volver atrás (Rulfo, 2008, p. 51).

De este modo, el narrador confiesa que en el fondo buscaban que su hermano muriera para que ya no los pudiera separar.

Rulfo expresa la diferencia que hay en el destino de Tanilo y el de los amantes, pues la muerte llegó como un alivio de sus dolores, como una forma de descanso ante el calvario en el cual se convirtió su vida, porque su cuerpo se descompuso antes de llegar al sepulcro y se llenó de llagas que no lo dejaban disfrutar nada, por eso:

Tanilo se alivió hasta de vivir. Ya no podrá decir nada del trabajo tan grande que le costaba vivir, teniendo aquel cuerpo como emponzoñado, lleno por dentro de agua podrida que le salía por cada rajadura de sus piernas o de sus brazos. Unas llagas así de grandes, que se abrían despacito, muy despacito, para luego dejar salir a borbotones un aire como de cosa echada a perder que a todos nos tenía asustados (Rulfo, 2008, p. 53).

En *Talpa* el autor expresa por medio de sus personajes, que la vida es una carga muy pesada a causa de los pecados. El Evangelio que anuncia la Iglesia no es recibido ni vivido por el pueblo de manera que sea una luz para la vida y una verdadera esperanza. Esto ocasiona que la institución eclesial se piense un tanto superflua para muchos. Existe la tendencia a creer que, si alguien sufre a causa de una enfermedad, su alma se purifica de los pecados cometidos, aunque no haya recibido los Sacramentos. Es el caso de Tanilo, que al morir quedó libre de la carga de la vida, ya sin pecados que llevar a cuestras; en cambio, para Natalia y su amante los remordimientos les hacen más pesada la vida, incluso insoportable. La atracción y el deseo se termina entre ellos, no pueden acercarse uno al otro como amantes porque el recuerdo de su hermano los separa. Lo único que les queda es llorar como un desahogo a través del cual sienten como si quedaran libres de sus culpas. Por eso, el narrador o amante asegura que el llanto es una forma de sacar los pecados, de exprimirlos del cuerpo y del alma.

El narrador se refiere al cambio que se ha dado en Tanilo y en ellos, pues dice “Ahora Natalia llora por él, tal vez para que él vea, desde donde está, todo el gran remordimiento que lleva encima de su alma. Ella dice que ha sentido la cara de Tanilo en estos últimos días” (Rulfo, 2008, p. 53). Se supone que Tanilo se fue al cielo, pues después de la muerte ya no siente ningún dolor físico. En cambio, los amantes siguen vivos, en la tierra, pero llevan una vida de sufrimiento en el sentido moral. Su vida ha cambiado rotundamente, pues el amante recuerda cómo dejaron enterrado a Tanilo en Talpa, para culminar en la frase:

Y Natalia se olvidó de mí desde entonces [...] Y pareció no ver ya nada. Todo lo que existía para ella era el Tanilo de ella, que ella había cuidado mientras estuvo vivo y lo había enterrado cuando tuvo que morir. (Rulfo, 2008, p. 53).

Todo esto se debe a que, irónicamente, los amantes tal parece que estaban más unidos cuando él vivía. En efecto, la vida de Natalia y su amante cambió después de la muerte de su esposo, pero en el sentido de que se alejaron uno del otro, no en cuanto a la penitencia y la conversión a Dios.

En “Talpa” existe una alegoría⁷ que se puede llamar “de la madre”, pues comienza con la relación de Natalia y su madre, y termina con la de Tanilo y la Virgen. Natalia está metida entre los brazos de su madre llorando amarga y largamente. Es un encuentro entre la hija y su madre al final, ya cuando los amantes han regresado a Zenzontla. Esta escena se debe a que la amante necesita algún consuelo. También la relación del enfermo con la Virgen es al final, pues, en el santuario al término de la peregrinación:

Natalia lo arrodilló junto a ella, enfrentito de aquella figurita dorada que era la Virgen de Talpa. Y Tanilo comenzó a rezar y dejó que se le cayera una lágrima grande, salida de muy adentro, apagándole la vela que Natalia le había puesto entre sus manos (Rulfo, 2008, p. 58).

Si Natalia llora en los brazos de su madre, Tanilo gime ante la Virgen. El llanto de Natalia es porque se siente cansada y culpable, mientras que Tanilo gime de emoción al encontrarse tan cerca de la imagen de la Virgen; por eso, el narrador afirma: “Vino a llorar hasta aquí, arrimada a su madre; sólo para acongojarla y que supiera que sufría [...]” (Rulfo, 2008, p. 50). Su llanto es de culpa porque entre ella y su amante no sólo se burlaron de Tanilo por los encuentros sexuales sostenidos en el trayecto, sino que nunca tuvieron consideración de su cuerpo enfermo y cansado, lo empujaban con violencia para que continuara sabiendo que no resistiría mucho tiempo. Si Natalia buscaba el consuelo de su madre, Tanilo buscaba su salud en la Virgen. Sabía que:

La Virgencita le daría el remedio para aliviarse de aquellas cosas que nunca se secaban. Ella sabía hacer eso: lavar las cosas, ponerlo todo nuevo de nueva cuenta como un campo recién llovido. Ya allí, frente a ella, se acabarían sus males; nada le dolería ni le volvería a doler más. Eso pensaba él [...] (Rulfo, 2008, pp. 50-51).

⁷ Helena Beristáin (1998), se refiere a la “alegoría” en estos términos: “Se trata de un ‘conjunto de elementos figurativos usados con valor translaticio y que guarda paralelismo con un sistema de conceptos o realidades’, lo que permite que haya un *sentido* aparente o literal que se borra y deja lugar a otro sentido más profundo, que es el único que funciona y que es el alegórico. Esto produce una *ambigüedad* en el *enunciado* porque éste ofrece simultáneamente dos interpretaciones coherentes, pero el *receptor* reconoce sólo una de ellas como la vigente” (p. 25).

En el cuento *Talpa* no se dice que Natalia haya muerto en los brazos de su madre al buscar su consuelo, pero sí que Tanilo murió ante la imagen de la Virgen.

El narrador afirma que el enfermo: “Rezaba a gritos para oír que rezaba” (Rulfo, 2008, p. 58), puede pensarse que, para hacerse escuchar entre el tumulto, como si con eso refirmara que él la necesitaba más, que su tiempo se agotaba por el cansancio y el deterioro de su cuerpo que clamaba una sanación urgente. Pero también puede ser un recurso literario nuevo donde al escucharse el enfermo a sí mismo, tiene la seguridad de que su súplica es oída y atendida por Dios. Y añade: “Pero no le valió. Se murió de todos modos” (Rulfo, 2008, p. 58). En la narración se capta que Natalia siguió viviendo esa relación con su madre, pero una vida sin sentido que más bien era muerte por no haber buscado el consuelo en la Virgen, con lo que se enfatiza la importancia de la RP en la vida del mexicano, al permitirle la posibilidad de un acceso a lo sobrenatural.

La peregrinación llega a su término en el santuario, en este caso el de Talpa, como el peregrinar de la Iglesia durará hasta la Parusía de Cristo, cuando él venga visiblemente por segunda vez, a consumir el Reino de Dios que instauró en su primera venida. Entonces la Iglesia habrá llegado triunfante y gloriosa al santuario celestial. Mientras eso sucede avanza en su peregrinación perseguida por el mundo, pero consolada por la Virgen Madre de Cristo y de todos los creyentes. La Virgen es Madre de todos los cristianos, pues:

Jesús, viendo a su madre y junto a ella al discípulo a quien amaba, dice a su madre: ‘Mujer, ahí tienes a tu hijo’. Luego dice al discípulo: ‘Ahí tienes a tu madre’. Y desde aquella hora el discípulo la acogió en su casa. (Jn 19, 26-27).

Por eso la Virgen es Consoladora de los afligidos y los pecadores. Por lo tanto, Natalia pudo buscar el consuelo en la Virgen en una actitud de auténtica penitencia, pero en lugar de hacer eso lo buscó en su madre.

Al considerar el significado de la peregrinación a un santuario como forma de expresión de la RP, el punto de partida es que los ciudadanos mexicanos y los católicos, son en gran parte las mismas personas; y que, si la fe cristiana se vive con espiritualidad y, por lo

tanto, de forma verdadera, entonces se hace un grande servicio a la patria. Por eso, el compromiso eclesial de reevangelizar la RP está en relación directa con los valores del mexicano y, por lo tanto, con la identidad cultural mexicana.

Conclusión

Talpa es una muestra de los recursos de Rulfo en la recreación del lenguaje del campesino jalisciense, para producir un verosímil que refleja la forma como el pueblo mexicano pobre vive su fe cristiana en, el contexto de la Iglesia que peregrina hacia la Parusía de Cristo, la cual significará su entrada gloriosa al santuario celestial. Entre esos recursos está la narración con base en ciertas formas del lenguaje campesino, las metáforas y las alegorías, por ejemplo, la alegoría de la relación de Natalia y su madre, y la de Tanilo y la Virgen.

La angustia y el pesimismo en la concepción de la vida y del hombre que se reflejan en la vida y en la obra de Juan Rulfo, a causa de las condiciones socio económicas de la época posrevolucionaria que conoció y de la orfandad que soportó desde la infancia, no impiden que en el cuento se descubran elementos de la religiosidad popular (RP), como la idea de peregrinación y de santuario, la devoción mariana, las alusiones a la imagen de la Virgen de Nuestra Señora del Rosario de Talpa, la “penitencia” o mortificación corporal, las danzas, etc., ni que quede claro que los agentes de tal religiosidad son Iglesia, y si viven una fe cristiana mezclada con ignorancia, fanatismo y superstición, se dejan dominar por el mal y sólo les queda una existencia oscura sin posibilidades reales de desarrollo humano. Los personajes de Rulfo en este cuento son agentes de una RP poco evangelizada, y, por eso están sumidos en una fatalidad que, en gran parte, se encuentra en la identidad cultural del mexicano.

En el cuento *Talpa*, se ven reflejados algunos elementos de la RP que enriquecen la identidad mexicana, por ejemplo, la devoción mariana; la espontaneidad con que se ejecutan las prácticas religiosas, como las peregrinaciones; la disposición del peregrino para avanzar en el camino juntamente con una multitud de hombres y mujeres; el afán inquebrantable por llegar al santuario para ver la imagen de la Virgen María; el espíritu de sacrificio de los

peregrinos; una religiosidad muchas veces carente de compromiso y, por lo tanto, sin consecuencias sociales; sin embargo, una devoción que se vive con la seguridad de recibir la ayuda divina. A la luz de una RP cada vez más evangelizada se pueden superar todas las actitudes fatalistas del mexicano, porque siempre tiene la posibilidad de abrirse hacia una espiritualidad cristiana y un futuro feliz.

References

- Beristáin, H. (1998). *Diccionario de retórica y poética*. México: Editorial Porrúa.
- Breve diccionario de la lengua española* (1991). México: Editorial Porrúa.
- Catecismo de la iglesia católica* (2008). México: Ediciones Paulinas.
- Código de derecho canónico* (1985). México: Ediciones Paulinas.
- George, S. M. (1982). Peregrinación. En Xavier Léon-Dufour (Dir.), *Vocabulario de Teología Bíblica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Hernández, J. A. & García, M. C. (2005). *Teoría, Historia y Práctica del Comentario Literario. Principios, criterios y pautas para la lectura crítica de la literatura*, Barcelona: Ariel.
- III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1996). *La Evangelización en el Presente y en el Futuro de América Latina*. México: Librería Parroquial de Claveria, Editorial Basilio Núñez.
- IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (1993). *Santo Domingo Nueva evangelización, promoción humana y cultura cristiana*. México: Editorial Basilio Núñez.
- Larrabe, J. L. (1973). *El matrimonio cristiano y la familia*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- López, S. (2001). *Perfil de Juan Rulfo*, México: Editorial Práxis.
- López, S. (1993). *Los caminos de la creación en Juan Rulfo*, México: UNAM.
- Lumen Gentium* Constitución Dogmática sobre la Iglesia (2000). En *Documentos del Vaticano II*. Argentina: Editorial Lumen.
- Maldonado, L. (1985). *Introducción a la religiosidad popular*, Santander: Editorial Sal Terrae.
- Merlos, F. (2001). Santuario. En Benjamín Bravo (Coord.), *Vocabulario de la religiosidad popular*. México: Ediciones Dabar,
- Rulfo, J. (2008). *El llano en llamas*, México: Editorial RM y Fundación Juan Rulfo.
- Spicq, C. (1977). *Vida cristiana y peregrinación según el Nuevo Testamento*, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.

La configuración sígnica del personaje Katniss Everdeen como una representación de estabilización social, constituida en el texto audiovisual *The Hunger Games: Catching Fire* (2013).

The symbolic configuration of the character Katniss Everdeen as a representation of social stabilization, constituted in the audiovisual text *The Hunger Games: Catching Fire* (2013).



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.29.25a

Laura Mabel Becerra Linares

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
(MÉXICO)

CE: 1903914k@umich.mx

<https://orcid.org/0009-0008-5846-4314>

Edgar Ávila González

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
(MÉXICO)

CE: edgar.avila@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9453-7236>

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Becerra y Ávila, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Becerra, L.M. y Ávila, E. (2025). La configuración sígnica del personaje Katniss Everdeen como una representación de estabilización social, constituida en el texto audiovisual *The Hunger Games: Catching Fire* (2013). *Revista Sincronía*. XXIX(87). 736-770.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.29.25a

Recepción: 17/10/2024 Revisión: 10/11/2024 Aprobación: 05/12/2024

Resumen.

El producto cinematográfico *The Hunger Games: Catching Fire* (Francis Lawrence, 2013), en su composición narrativa, sugiere una contextualización y una reconfiguración de sentido hacia los filmes correspondientes al género de: distopía *young adult*. En virtud de este planteamiento, consideramos que la película funciona como un tratado de crítica social, que constituye su cimentación signifiante en un determinado sistema nocional, apoyado de ciertos conceptos como: política, tecnológica, clase, entre otras. Por tal motivo, el objetivo de este artículo es analizar la configuración sígnica del personaje Katniss Everdeen como una

representación de estabilización social, constituida en el texto audiovisual *The Hunger Games: Catching Fire* (2013). El estudio de estas producciones de sentido fueron revisadas, principalmente desde los postulados semióticos de Eco (1972 y 1977). En concreto, el Modelo Semántico Reformulado (MSR) del semiosista permitió observar los elementos codiciales relevantes, mismos que se manifestaron en los fotogramas seleccionados de la película. Estos elementos conformaron nuestro texto.

Palabras clave: Configuración sígnica. Distopía *young adult*. Estabilización social. Semiótica.

Abstract.

The cinematographic product *The Hunger Games: Catching Fire* (Francis Lawrence, 2013), in its narrative composition, suggests a contextualization and a reconfiguration of meaning towards the films corresponding to the genre of: *young adult* dystopia. By virtue of this approach, we consider that the film functions as a treatise on social criticism, which constitutes its significant foundation in a certain notional system, supported by certain concepts such as: politics, technology, class, among others. For this reason, the objective of this article is to analyze the sign configuration of the character Katniss Everdeen as a representation of social stabilization, constituted in the audiovisual text *The Hunger Games: Catching Fire* (2013). The study of these productions of meaning were reviewed, mainly from the semiotic postulates of Eco (1972 and 1977). Specifically, the Reformulated Semantic Model (MSR) of the semiosist allowed us to observe the relevant covetous elements, which were manifested in the selected frames. of the movie. These elements made up our text.

Keywords: Signal configuration. Dystopia *young adult*. Social estabilitation. Semiotics.

Introducción

En esta investigación se revisaron diferentes elementos semióticos del texto fílmico *The Hunger Games: Catching Fire*, que permitieron observar la configuración nocional del personaje principal, como una representación narrativa de estabilización social. En un futuro distópico Katniss Everdeen es usada por el Estado, quien tiene el control de los medios de comunicación, principalmente de la televisión, como un objeto valorativo de poder y de dominio para manipular y mantener el *status quo* de una determinada sociedad. El texto cinematográfico es parte de la saga de cuatro películas *The Hunger Games*, que fueron basadas en las novelas escritas por Suzanne Collins, las cuales tuvieron rápidamente una

relevancia global en los jóvenes, debido a que la estructura narrativa está compuesta por discursos y elementos simbólicos que constituyen un determinado sistema nocional ligados a las dinámicas de rebelión política, y con ella, la búsqueda de la estabilización social.

Resultó interesante encontrar en la literatura, estudios de la saga desde diversos campos de conocimiento, como el Derecho, la Política, la Literatura, la Sociología, la Mercadotecnia y ahora, desde la Semiótica. En congruencia con esta última postura teórica, la selección de elementos codiciales permitieron la construcción de nuestro texto como una unidad significativa, delimitada en sí y por sí misma (González y Ávila, 2021). Ese dispositivo textual fue revisado en sus circunstancias y contextos de producción, teniendo como base metodológica el Modelo Semántico Reformulado de Eco (1977).

Esta investigación es parte de un trabajo más extenso, pero de acuerdo al planteamiento expuesto en líneas anteriores es que consideramos seleccionar algunos fragmentos semióticos para exponer la idea del uso de un elemento codicial como conducto de estabilización social. Pensamos que el artículo aporta, desde los estudios semióticos, una forma teórica de observar cómo se visibilizan y se reproducen dinámicas sociales en los textos cinematográficos. Además, esta saga advierte sobre el poder y el control que tienen los medios de comunicación en la conformación de la agenda pública y el comportamiento social.

Situación socio-histórica del género distópico *young adult* en productos filmicos.

En primera instancia hagamos un recorrido contextual del género distópico *young adult* en la cinematografía. Para ello, comencemos por definir qué entendemos por el término distopía. En ese sentido, es necesario explorar el concepto del que surge la distopía: la utopía. Ésta retrata una sociedad de capacidades ilimitadas, es decir, el sueño perfecto de la sociedad de progreso sin límites de aspecto económico, social, sin desigualdad, miseria ni opresión. Tiene sus pilares en la transformación y la posibilidad de cambio (Manheim en Méndez-Rubio y Rey Segovia, 2018). La distopía, por el contrario, es la pérdida de fe en la transformación, nace como un concepto de una utopía negativa y representa una sociedad

futurista afectada por acciones de la actualidad. En los textos distópicos se expresan los miedos sobre el futuro. La distopía, pues, surge desde el concepto de fracaso a la imaginación de sistemas y modelos de vida alternativos a los tradicionales que representa la utopía.

Ahora asociemos el término a la cinematografía. Como género discursivo¹, la distopía podemos ubicarla en los textos literarios y los cinematográficos, representando así un espacio de valor sobre la manifestación de críticas de tipo social, política, entre otras (Demerjian, 2016). Así, un personaje puede ser representado por medio de sus características como un discurso que tiene elementos de sátira y de crítica a las tendencias sociales actuales estableciéndose como el villano del futuro (Hernández-Ranera en Rey Segovia, 2016). El género distópico surge mucho antes de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), y con ello, el tipo textual tiene un auge que comienza a abarcar temáticas diferentes, como lo son el socialismo o la utopía. Casi inmediatamente en periodo de posguerra, en 1949 se publica una de las distopías más célebres y canónicas tanto del género como de la literatura, *1984* de George Orwell (Orwell, 1949), (Rey Segovia, 2016).

Respecto al cine, el género de distopía parte de la película *Metrópolis* (Lang, 1927), un largometraje mudo alemán de ciencia ficción que aborda por primera vez los elementos de este concepto y puede ser considerada la pionera en el tipo textual del que hablamos. Este producto cinematográfico se enfrentó con ciertas carencias comunicativas y tecnológicas debido a la temporalidad de su producción, un largometraje ambicioso que proyectaba un contexto futurista de los años 2000, aunque fue producida antes de 1927. Otro ejemplo es *1984* (Anderson, 1956) de George Orwell que fue adaptada en 1956. Esta película representa una producción icónica en el género de la distopía y explora elementos actuales y futuristas desde la confrontación entre la humanidad y el futuro. Aún se ve influenciada por la postguerra y se exploran críticas del tipo estatistas, desde el control y la manipulación de la población, y de un gobierno totalitario. En la novela el autor maneja de

¹ Para géneros discursivos véase la obra de Charaudeau (2012) "Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa".

manera muy clara temáticas críticas sobre las clases, el Estado, la guerra, el individuo frente al colectivo, el imperialismo... (de la Parte Chana, 2012).

2001: Una odisea del espacio (Kubrick, 1968) es también un pilar importante en la historia del género distópico, pionera en el género de ciencia ficción y cuya temática aborda problemáticas y conceptos de la evolución del ser humano. Esta película marcó un punto crucial en el desarrollo de películas de ciencia ficción y establece un cuestionamiento en respecto a la evolución del ser humano desde la inteligencia y la capacidad de fabricación de herramientas que sustenten sus descubrimientos y los auxilien. Aquí se explora el sueño futurista de la humanidad por llegar al espacio. Se hace referencia a la humanidad como inteligencia y el desarrollo de tecnologías como es la computadora *Hall 9000*, que forma parte de la narrativa. (Salcedo Díaz, 2018)

Estos tres filmes comentados, se consideran pilares importantes de la historia tanto del cine como del género distópico, sin embargo, no se excluye la mención de productos cinematográficos distópicos relevantes en una temporalidad más actual, comprobando así la continuidad del género.

El fenómeno de las adaptaciones *young adult*.

Existe un periodo muy importante en la producción de distopías en la década del 2010, cuando surge dentro del cine comercial, un periodo predominado por adaptaciones de productos literarios, situación común en el género, no obstante el subgénero de estas producciones, así como su calidad de producción ha puesto en tela de juicio la importancia o validación del mensaje de estos productos. Tal subgénero desarrolló incluso un nuevo contexto de cultura para la actualidad: la distopía *young adult*. Existe una subjetividad importante en la definición desde el enfoque cinematográfico, puesto que tiene su origen en la literatura. Nilsen y Donelson definen *young adult* desde la categorización de siete diferentes aspectos que forman parte de estas narrativas:

1. Está escrito desde el punto de vista o por medio de un protagonista joven (generalmente está escrito en primera persona).
2. Este joven protagonista resuelve el problema que se le presenta y toma crédito de sus propios logros, contrario de apoyarse de sus figuras parentales.
3. La historia se desarrolla en un ritmo rápido.
4. Incluye variedad de géneros y temáticas.
5. Estos textos incluyen generalmente personajes que son capaces de logros importantes, especialmente crecimiento personal.
6. Trata con emociones que son importantes para los adolescentes psicológicamente, como la sexualidad, preparación para el futuro, habilidades sociales, ideologías personales y comunidad. tiende a incluir temáticas con oportunidades de descubrimiento propio, relaciones y superación de obstáculos.
7. Estos libros tienden a lidiar con contenido más complejo y perturbador que el dirigido a niños (Nilsen y Donelson en Buccafusca, 2015, p.11).

La ficción de literatura *young adult* en su mayoría contiene protagonistas jóvenes que precisamente pasan por el proceso de contestar esas preguntas de identidad que engloba aspectos físicos, mentales, valores, actitudes, acciones, posición social, el individualismo frente a la colectividad [...], que definen en el mismo lector su propia búsqueda de identidad y lugar en el colectivo social, desde la reflexión del posicionamiento del protagonista.

De alguna manera esto demuestra que la literatura *young adult* tiene características formativas dirigidas a sus audiencias, aunque no obligatoriamente es una acción ejecutada satisfactoriamente o con ese solo propósito. Finalmente este tipo de protagonista es elemento clave y común de la ficción *young adult*. No necesariamente ejemplos a seguir pero que permitan un cuestionamiento propio al lector (Seppänen, 2017). Históricamente se considera a este género para jóvenes adultos, y es por esto mismo que, como a su misma audiencia, se le infravalora y se clasifica con falta de seriedad. El prejuicio a los contenidos de novelas *young adult* se transportó hasta sus textos cinematográficos, en la temporalidad

de su popularidad, 2010-2018 centrados en una audiencia entre los doce a veinte años (Buccafusca, 2015). Ahí, este prejuicio se perpetuó desde una cultura de fanatismo de los consumidores en respecto a las ficciones de este tipo.

Ejemplo de algunas producciones cinematográficas asociadas al *young adult*, las tenemos en sagas como *Harry Potter* (Columbus, 2001), *Crepúsculo* (Hardwicke, 2008), *Divergente* (Burger, 2014) y *The Maze Runner* (Ball, 2014). De este último texto, la narrativa se centra en una sociedad apocalíptica desde un conflicto biológico en que se desató una enfermedad y en búsqueda de una cura se experimenta con adolescentes.

***The Hunger Games* como objeto de estudio.**

La producción de *The Hunger Games* coincide con situaciones socio-históricas, y que remiten a la reproducción de dinámicas sociales contemporáneas. Vayamos a la publicación de la novela en 2008. Ésta reflexiona el conflicto entre Estados Unidos con Irak y Afganistán. Consideremos esta problemática más la premisa del libro, la cual consiste en escoger a jóvenes hombres y mujeres de clase baja para mandarlos lejos de sus hogares a un escenario peligroso donde son forzados a pelear entre sí por razones políticas y que van en congruencia con las dinámicas nacionalistas (Bedore, 2021).

Así, que el filme expone un mensaje de opresión del gobierno y de una sociedad oprimida destinada a rebelarse. La popularidad y exposición del texto audiovisual causó que sus elementos como: símbolos, íconos, frases e incluso sonidos, fueran integrados de manera cultural. Elementos como la iconicidad de Katniss Everdeen y de la arquería, así como el saludo con los tres dedos, el silbido, el *sinsajo*, entre otros, se convirtieron en símbolos característicos de rebeldía, que eran estrechamente relacionados a la trama de la película, y al igual que en otros textos, se hicieron su espacio en la cultura, como es el caso de: la cicatriz, los lentes, el nueve y tres cuartos y el hechizo “Wingardium Leviosa” de *Harry Potter* (Columbus, 2001), sin dejar a un lado, la enunciación “yo soy tu padre” en *Star Wars* (Kershner, 1980), y el DeLorean en *Volver al Futuro* (Zemeckis, 1985).

Los elementos extraídos de *The Hunger Games* sobre rebeldía, rebelión y revolución, fueron tomados por movimientos sociales y políticos contemporáneos. Un ejemplo de este fenómeno es 2014 en Ferguson, Missouri, Estados Unidos. Durante una protesta donde se esperaba el veredicto respecto a la condena de un oficial de policía, Darren Wilson, la tendencia de los protestantes era que se le juzgara como un caso de homicidio sobre el asesinato del ciudadano Michael Brown. Como parte de la protesta realizaron un graffiti en el arco de St.Louis, una línea de la cuarta película de la franquicia la línea “If we burn, you burn with us” (Bates, 2014).

En Tailandia, en el año 2014, al mismo tiempo que se proyectaba en cines la penúltima película de la secuela, surgen las primeras protestas contra el régimen militar y la realeza. La población acusó de ser víctimas de desigualdades, pues fueron obligados por el régimen a suspender cualquier proceso democrático y a reprimir su libertad de expresión. Como parte de las protestas masivas en Tailandia, uno de sus símbolos característicos y recurrentes fue el saludo con los tres dedos, el cual fue presentado en el filme *The Hunger Games* desde su primera entrega. En la película el saludo adquiere un significado de solidaridad y rebelión. Este caso se replicó recientemente en 2021, en Myanmar, donde la ciudadanía se asumió sometida por un régimen militar, y de la misma manera, se apropiaron de estos símbolos de protesta convirtiendo el caso en un asunto mediático. El conflicto en Asia escaló a tal punto que las autoridades militares prohibieron ese saludo, con una amenaza de arresto a quienes se manifestaran con ese gesto corporal.

Narrativa del texto audiovisual.

Tomando en cuenta que el filme objeto de análisis de esta investigación, *The Hunger Games: Catching Fire* se trata de una secuela, se realiza una breve aclaración del contexto narrativo en que se desarrolla, dependiente del final de la primera entrega de la saga, para facilitar la interpretación de aspectos narrativos comentados en el desarrollo del análisis.

Al final de la primera entrega Katniss Everdeen (interpretada por Jennifer Lawrence), fue partícipe del evento televisado “Los Juegos del Hambre”, donde veinticuatro jóvenes de

clase baja son escogidos para asesinarse entre ellos. Es funciona como táctica de entretenimiento para la clase alta y sometimiento para la clase baja. El evento permite dejar un sobreviviente al que se denomina “vencedor”. Éste adquiere riqueza así como estatus de celebridad. En este desarrollo la situación se complica para Katniss, pues comete una imprudencia para asegurar la supervivencia tanto de su persona como de su interés amoroso. Peeta Mellark (interpretado por Josh Hutcherson) y Katniss son los últimos concursantes, pero se rehúsan a tomar la decisión de asesinar. Katniss le ofrece a Peeta suicidarse con bayas venenosas y dejar los juegos sin un vencedor. Este acto les permite un cambio de reglas y ambos salen vencedores. La acción es interesante, pues, sufre diversas interpretaciones: para Katniss funge como una táctica para sobrevivir, para la clase alta como un acto de amor, y para la clase baja y el Estado como un acto de desafío.

La segunda entrega y objeto de esta investigación se desarrolla en el contexto de Katniss como “vencedora”. Distanciada de Peeta, en su estatus de celebridad, ocasionó que la clase baja comenzará a rebelarse contra las prácticas del gobierno. El presidente amenaza a Katniss, quien le pide que durante una gira televisada convenza a la clase baja de que el acto de las bayas fue motivado por el amor y no fue un desafío a la autoridad.

La semiótica y su función cultural

Los estudios semióticos de Eco son relevantes para esta investigación. Esto, debido a su relación con la noción de cultura. Explica que el individuo está en constante diálogo con la cultura, y es ahí donde se produce la materia significativa, por tanto la considera como un universo de sentido. La semiótica es pues, una “disciplina que estudia el conjunto de la cultura, descomponiendo en signos una inmensa variedad de objetos y de acontecimientos” (1977, p. 34). Esta referencia expresa el estudio de la cultura en general desde la examinación y desglose de los signos, y parte de cualquier objeto o acontecimiento indican elementos claves para entender la semiótica. El semiosista sugiere que los contextos y las circunstancias regulan la producción de sentido, y agrega, que la semiótica es una disciplina que “estudia todos los procesos culturales como PROCESOS DE COMUNICACIÓN” (Eco, 1977, p.45).

Haciendo eco en los estudios de Peirce (1931-1935), Eco define un signo como “cualquier cosa que pueda considerarse como sustituto signifiicante de cualquier otra cosa” (1977, p. 45). De esta propuesta teórica se puede destacar ampliamente la palabra sustituto, que sugiere precisamente al signo como algo que sustituye el objeto, concepto real pero indica su presencia de alguna manera. En ese mismo orden de ideas Vevia Romero (2000) en González Vidal describe que la sustitución, “[...] implica la existencia de tres planos: la entidad sustituida (la enfermedad), la entidad sustituyente (el síntoma) y el intérprete (el médico), para quien el síntoma está en lugar de la enfermedad” (2012, p.1).

Semiótica cinematográfica.

En el caso de la semiótica, en el contexto de la presente investigación, resulta necesario mencionar el estudio de ésta en su categoría especializada correspondiente a los rasgos cinematográficos. Existe un debate sobre si el cine puede ser considerado un lenguaje, y si sus diversos elementos y estrategias pueden ser determinados como comunicación intencional, puesto que el cine cuenta con una gran cantidad de elementos que efectivamente forman parte de una transmisión de información para la audiencia tal como la música, el sonido, los diálogos, los colores, entre muchos otros (Cerde, 2007). Por su parte, Metz toma este tema y propone que “[...] el cine es un lenguaje sin lengua, un sistema no acabado ni definitivo de reglas y signos compartidos por una comunidad.” (Metz en Cerde, 2007, p. 244)

Esta subjetividad en la reglamentación del lenguaje cinematográfico es un aspecto presente en el arte, dónde resulta complicado encontrar un sistema de significación y comunicación completamente en productos como la pintura, la música, y precisamente, el cine; a esto se sugiere un enfoque de búsqueda de significado desde un enfoque puramente socio-cultural. Sin embargo, esto puede resultar limitante desde el hecho que la semiótica también presenta lazos fuertes con la filosofía y otras disciplinas (Navarro en Cerde, 2007). Tras la mención de los diferentes elementos aparentemente indicadores, se persigue una perspectiva diferente en el actual proyecto, el enfoque teórico de Eco sobre que el cine es

una representación social dotada de significados que comunican algo, y ese algo surge a partir del entendimiento cultural que se aprende por medio de las experiencias, y no sólo con el lenguaje. Ese conocimiento adquirido es generado incluso desde antes de que aprendamos un determinado lenguaje. Para el entendimiento de esto, se expone el siguiente ejemplo, un bebé que aún no articula palabras, si ve un biberón en repetidas ocasiones, seguramente, lo dotará de sentido: es un objeto que lo estimula y satisface su alimentación. Entonces, esta acción se repetirá cuando tenga contacto con un objeto similar hasta antes de adquirir un cierto lenguaje. Con esto, se provee evidencia de que el significado del objeto material, en este caso el cine, es un constructo de la realidad que la cultura facilita por la interacción humana (González y Ávila, 2023).

Primero es necesario recalcar que claramente la narrativa cinematográfica no refleja la realidad sino hace una representación de esta, apela al sentido de lo real y en el proceso convierte a los receptores y a la audiencia en espectadores, en testigos de esta representación, testigos que son claramente conscientes de la irrealidad de lo que están consumiendo, pero que aun así observa como si este fuera real.

Garnier (1996) se expresa del cine como un tipo de arte informativo, esto debido a que en el aspecto ideológico se manifiesta como tal y en el pasado el hecho de la calidad de la imagen, progresivamente evolutiva, sólo agregaba más autenticidad a la percepción de realidad que causa la cinematografía, por lo que se comenzó a percibir por las audiencias como un arte de carácter informativo.

Por tal motivo, es importante entender al cine como una representación de la realidad, no la realidad en sí, pero esto dispone del cine como una herramienta propicia de críticas o elementos de la realidad que pueden llevar al espectador a desarrollar una relación entre la realidad y el filme en base a información correctamente interpretada.

El cine como campo especializado de la cultura.

Para elaborar a más profundidad el rol del cine y sus respectivos elementos estudiabiles dentro de la disciplina de la semiótica, y la estrecha relación que lleva con la cultura, se

trabaja la noción de Campos Suprarregulados de Producción Semiósica (CSPS), que se centra en la explicación sobre la operación de la semiosis en contextos y áreas específicas de la cultura, así como los procesos de categorización que realiza el ser humano en su habitual organización desde su capacidad cognitiva (González, 2012).

Los CSPS son definidos como “ámbitos restringidos, donde operan suprarregulaciones particulares que producen tipos específicos de semiosis” (p.39). Estos campos permiten no solamente una percepción de descripción de grupos de fenómenos, por el contrario buscan añadir a éstos un carácter más operable desde un enfoque de análisis y descripción, abordado igualmente como un fenómeno de carácter comunicativo y significativo.

Al atrevernos a hacer esta propuesta, pretendemos básicamente destacar desde el principio los procesos que a nivel de la organización codicial tienen lugar cuando estas regulaciones secundarias se activan, produciendo formas específicas de semiosis que, al final de cuentas, se plasman globalmente en cada campo como un uno con respecto a otros hechos semióticos (es de este modo que podemos concebir las segmentaciones literatura, filosofía, medicina, historia, física... al interior del universo semiótico) (p.8).

La propuesta de los CSPS incluye normas particulares en respecto a los códigos, en términos de la construcción y distribución de éstos, tomando en cuenta que crean el mundo, esto permite que ciertos campos tengan diferentes interpretaciones sobre un mismo fenómeno (Klinkenberg en González Vidal, 2012). Los CSPS conllevan el concepto de la sectorización, de la división, o de la categorización de ciertos grupos de conocimiento, contexto social, tecnológico, temporal, ideológico, etc. Lo que permite la construcción de un mundo desde códigos específicos, de aquí es que igualmente se destaca el aspecto cultural.

La sectorización de los CSPS en campos es precisamente lo que permite la categorización de la cinematografía como uno de éstos.

Metodología.

El Modelo Semántico Reformulado (MSR) de Umberto Eco (1977) se dedica, dentro de la representación semántica, a contextualizar los códigos, a determinar diferentes connotaciones, que dependen de sus correspondientes denotaciones, las cuales adquieren un significado específico dependiendo de las que el semiosista llama selecciones contextuales y circunstanciales. Se destaca como un modelo que contextualiza los significados de los signos recurriendo a un contexto de variación cultural, social e incluso temporal, igualmente se nombra al semema, el cual es importante para el MSR y se puede considerar como una enciclopedia desde el conocimiento social (Prada, 1979). De tal suerte que la propuesta principal del MSR radica en que:

[...] pretende insertar en la representación semántica todas las connotaciones codificadas que dependen de las denotaciones correspondientes, junto con las SELECCIONES CONTEXTUALES y CIRCUNSTANCIALES. (Eco, 1977, p. 169).

En este modelo es óptimo entender dos conceptos para revisar la regulación de sentido: las circunstancias y los contextos:

[...] las presuposiciones CIRCUNSTANCIALES se refieren a lo que tanto el emisor como el destinatario se supone que sabe, o saben efectivamente, sobre los fenómenos o entidades más o menos codificados[...] Las presuposiciones CONTEXTUALES son las estudiadas por una teoría textual y se refieren tanto a inferencias como a reglas de codificación[...] (Eco, 1977, p. 173).

Esto conlleva a que una circunstancia es una situación de comunicación y un contexto son las propiedades sociales y culturales que se eligen para darle sentido al evento comunicativo.

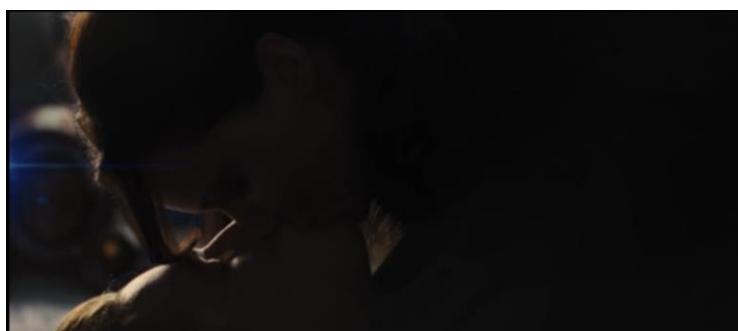
Es importante aclarar este conocimiento porque estas categorías son fundamentales en el presente estudio y en la construcción metodológica del mismo. Al respecto, nuestro diseño metodológico para realizar el análisis consistirá en revisar los elementos codiciales que componen el fotograma para suscribir un recorrido de lectura y entender la

interpretación del signo subyacente. Los fotogramas mencionados en el apartado previo constituyeron nuestro texto, entendido éste como una unidad significativa delimitada en sí y por sí misma, que permite una estructura comunicativa determinada (González y Ávila, 2021).

Análisis semiótico.

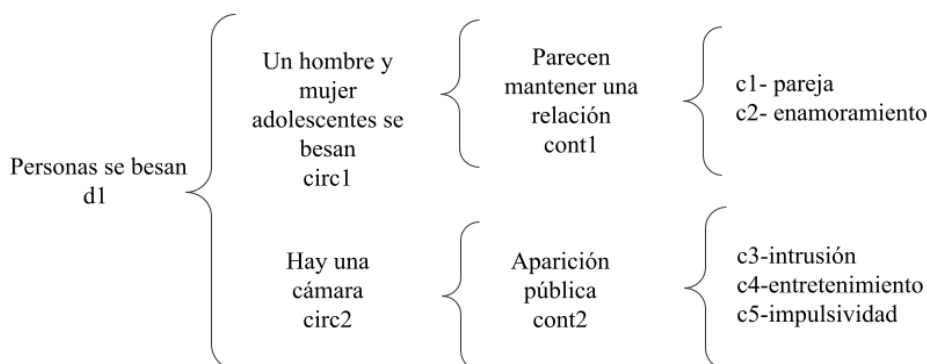
Una vez hecha la explicación referencial y contextual, además de realizar un recorrido teórico y conceptual que permitió establecer y estructurar una metodología idónea para el presente trabajo de investigación, es que iniciamos este análisis (**Ver Fotograma 1**):

Fotograma 1. Katniss y Peeta se besan frente a cámara.



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013.

Esquema 1.



Fuente: Elaboración propia.

El signo subyacente entendido en esta unidad de análisis es *espectáculo*. Adquiere su significación al contextualizarlo con la presencia de la cámara y la acción del beso en un acto público. Propio de celebridades, lo que implica una fabricación. El recorrido de lectura indica que a primera vista resulta evidente la acción del beso. La d1² cubre mayormente el cuadro del fotograma, pasa a entenderse a los sujetos como dos jóvenes, la circ1 que comparten el gesto, de manera muy simplista mostrando la c1 pareja y c2 romanticismo, entendiendo a estos dos sujetos como una joven pareja enamorada expresado en el cont1. Resulta un aspecto determinante del significado de la imagen, la circ2 toma en cuenta la presencia de una cámara, convirtiendo el acto en una aparición consumida por una audiencia, por lo tanto pública, lo que permite la representación en el esquema como el cont2. Este contexto denota tres diferentes aspectos alienados a los de la circ1, pues en este recorrido se denota la c3 intrusión de la cámara y la audiencia, c4 entretenimiento, donde la pareja es el objeto por consumir. Finalmente, c5 evoca impulsividad desde el entendimiento de realizar un gesto íntimo de manera pública justificado con el enamoramiento.

Aquí, resalta el gesto del beso que busca exponer su enamoramiento e impulsividad, propios de una adolescente consumida por un enamoramiento juvenil, que en un primer momento resulta compatible compartir tal acción frente a una audiencia.

Fotograma 2. Katniss habla frente al Distrito 11.



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013.

² La siguiente nomenclatura será utilizada en las unidades de análisis.

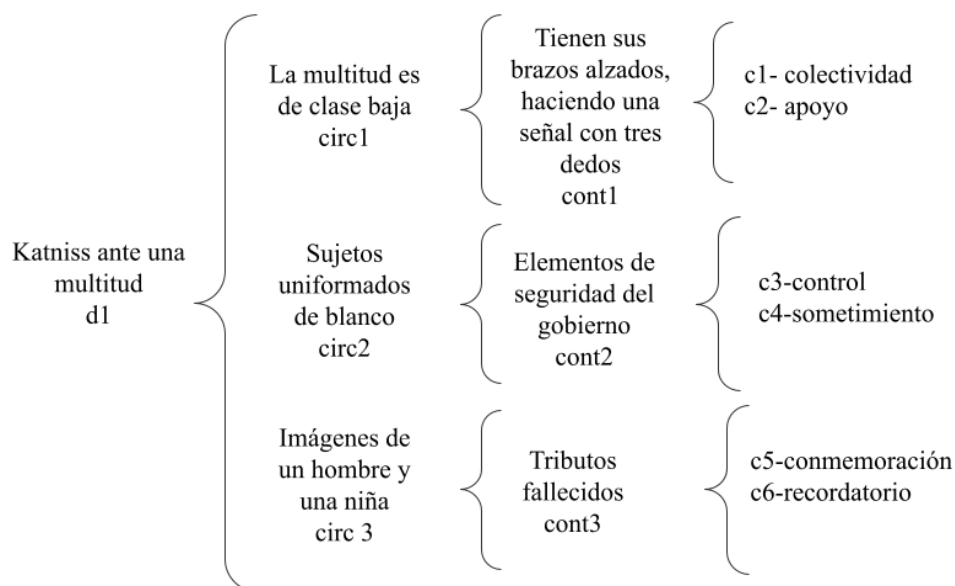
d=denotación

circ=circunstancia

cont=contexto

c=connotación

Esquema 2.



Esquema 2. Elaboración propia.

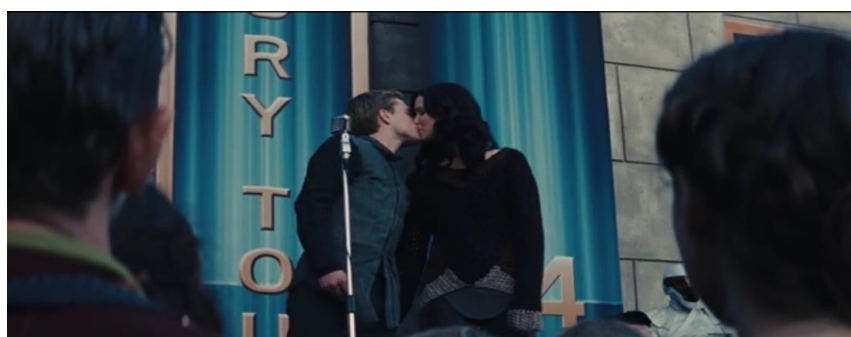
El cuadro de esta unidad representa una gran cantidad de elementos de cuya composición colectiva se rescata el signo subyacente: *protesta*. Esto basado en los elementos que representan al gobierno siendo abundantes en el evento público, como las banderas y el escudo hasta los elementos de seguridad que rodean a la audiencia. Igualmente se hace referencia narrativamente al evento como parte del *tour de los vencedores* que funciona como recordatorio de la autoridad del gobierno. El gesto de la multitud en señal de apoyo y colectividad es una protesta.

Este esquema permite tres recorridos de lectura, implicando tres circunstancias, que surgen primeramente de la d1 Katniss ante una multitud. De esto se identifica primeramente a la multitud como de clase baja (circ1), tienen sus brazos alzados mostrando una señal, (cont1), que es en respuesta a las palabras de la protagonista, ya que el gesto va dirigido a ella. En conjunto denota dos situaciones: c1 colectividad y c2 apoyo. La segunda circunstancia parte de la presencia de sujetos uniformados (circ2), cuya presencia y contexto se atribuye a un equipo de militares (cont2), cuya presencia en el fotograma sugiere c3

control y c4 sometimiento hacía la multitud, así como de la protagonista. Finalmente, la tercera circunstancia parte desde las dos imágenes de un hombre y una niña (circ3). Éstos representan a los *tributos* (como se les llama en la narrativa del filme a los que son escogidos para participar en *Los Juegos*) fallecidos de esa comunidad (cont3). En ese contexto denota c5 conmemoración y c6 recordatorio para la protagonista y la comunidad sobre el poder del gobierno.

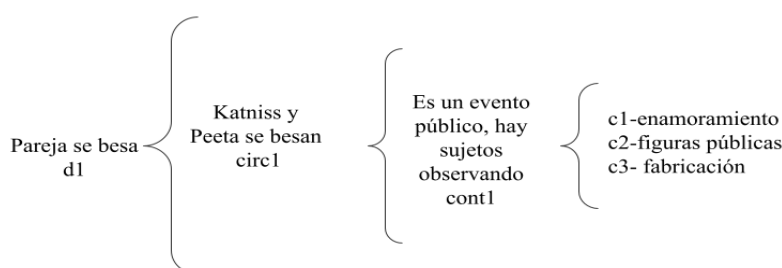
En conjunto los elementos de este texto imprimen los rasgos característicos de Katniss en las comunidades de clase baja. En esos lugares entienden su acto como uno motivado por el desafío al *Capitolio*, pues apoyan la causa que ella inconscientemente desató. También, muestra la motivación de los marginados de desafiar al gobierno a pesar de la presencia sofocante de sus autoridades desde sus cuerpos militares hasta el recordatorio de *Los Juegos*.

Fotograma 3. Katniss y Peeta se besan en el tour.



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013.

Esquema 3.



Fuente: Elaboración propia.

La línea narrativa representa una continuación del rol de jovencita enamorada que Katniss está obligada a proyectar para acallar la revolución. Comprendió la amenaza y los peligros de actuar de manera contraria, por lo que el signo subyacente es *actuación*.

Esta unidad parte de la denotación d1 pareja que se besa. Este aspecto siendo protagónico desde el encuadre que centra a la pareja, de ahí deriva la circ1, donde entendemos que los personajes de Katniss y Peeta son quienes sostienen el gesto. El cont1 le da un giro significativo a lo presentado en la imagen, más allá del beso central se revelan individuos que observan el gesto. Ésto como un acto de carácter público se dirige a connotaciones que sugieren enamoramiento c1. Por otra parte, sugiere a los protagonistas del acto como figuras públicas c2, lo que se comprende por el contexto como un evento público. Por último, connota fabricación c3, desde el contexto narrativo de la situación de Katniss y Peeta.

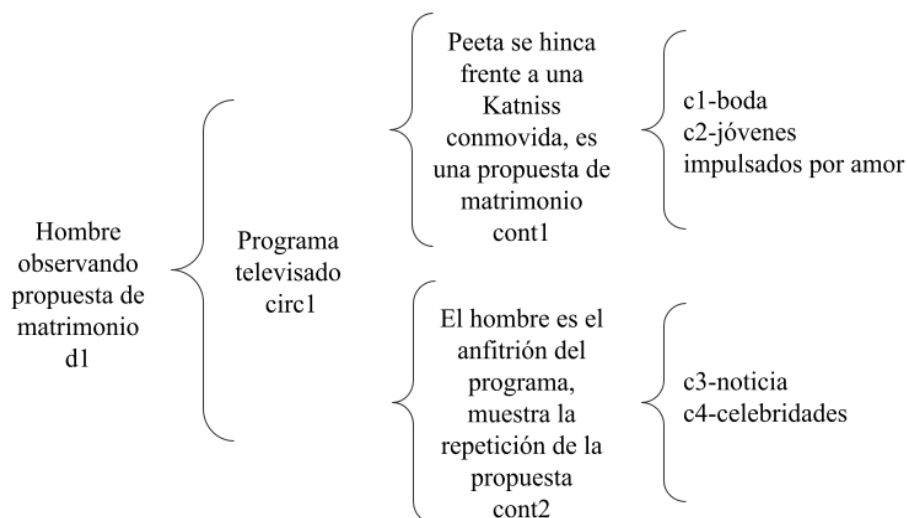
Se presenta un contexto similar al referenciado en el **Esquema 1**, Peeta y Katniss buscan seguir propagando su influencia de jóvenes consumidos por amor, que llevarían un gesto privado a un evento público. Explicitado tanto por el protagonismo del beso como la presencia de una audiencia indiferente, contrario a casos anteriores. La audiencia carece de movimiento, de reacción al gesto. Lo que sugiere que no creen este comportamiento de pareja enamorada.

Fotograma 4. Propuesta de matrimonio.



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013.

Esquema 4.



Fuente: Elaboración propia.

El conjunto de elementos de esta unidad expresa sugieren la conformación del signo subyacente de *matrimonio*. El recorrido del complejo signico parte desde la d1, dónde en general se ve a un hombre que observa una propuesta de matrimonio, un tipo de repetición, lo que lleva a la circ1. Con base en la escenografía se entiende la situación de comunicación como una retransmisión televisiva. El cont1 expone la relevancia del fotograma, a Katniss como figura pública en la transmisión, actuando conmovida y a Peeta de rodillas en una propuesta de matrimonio. Esta imagen lleva a las connotaciones de c1, boda y c2 jóvenes impulsados por amor. Los jóvenes toman una decisión permanente de estar juntos. Por su parte, el cont2 el anfitrión del programa, muestra la repetición de la propuesta. Revela el aspecto público y comunicativo del fotograma, connotando c3 noticia y c4 celebridades, exponiendo la imagen pública de Katniss en los medios de comunicación. Se muestra la propuesta de matrimonio como un último intento desesperado de hacer la historia de los jóvenes enamorados que toman la decisión impulsiva de casarse. La propuesta es mediatizada por televisión. Hecho que para el sector privilegiado es un entretenimiento y para la clase baja ver la televisión como una imposición, según establece la narrativa. Por lo tanto, este fotograma representa, desde sus diferentes elementos, la esencia de la

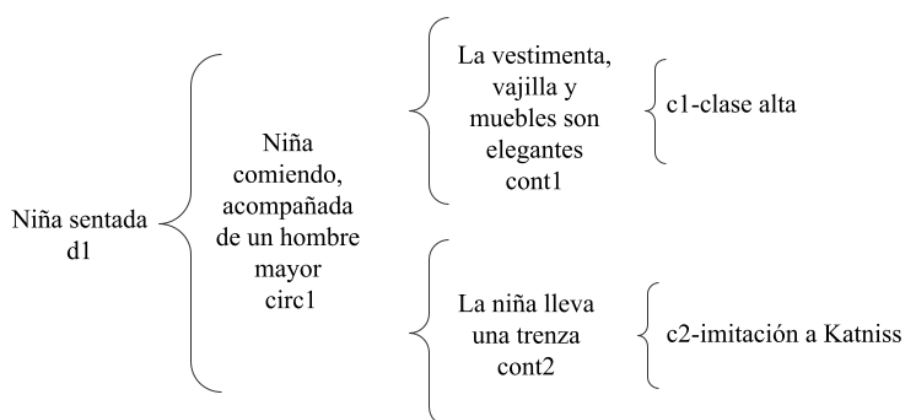
manipulación del personaje por los medios de comunicación y cómo éstos lo usan como objeto de estabilización social.

Fotograma 5. Nieta de Snow con la trenza.



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013.

Esquema 5.



Fuente: Elaboración propia.

Katniss se integra en las regiones de clase baja. Tomando en cuenta el conjunto de elementos retratados en esta imagen, entendiendo a la niña como una de la clase alta que lleva el peinado icónico de Katniss, se entiende el signo subyacente como *influencia*.

Primeramente se observa a una niña, sentada d1, se percibe que está comiendo, acompañada por un hombre mayor circ1. Este hombre mayor entendido narrativamente

como el presidente Snow (interpretado por Donald Sutherland) y a la niña como su nieta. Como cont1 se contextualiza el entorno donde se observan muebles, una vajilla, la vestimenta de calidad, lo anterior permite entender que estos personajes son de clase alta c1. Por otra parte, el cont2 es la niña con una trenza parecida a la que caracteriza a Katniss (c2).

En el contexto de este fotograma, resulta evidente el contraste de los miembros de la clase alta en comparación a los otros textos que presentan miembros de la clase baja. En esta imagen se observan privilegios. A pesar de que la vestimenta no se observa extravagante, sigue representando una diferencia. Aquí, se retrata nuevamente la influencia y popularidad de Katniss en la gente de clase alta por la fama percibida. También, en la secuencia, se observa a una niña, que es la nieta del presidente. Ella lleva el peinado que caracteriza a Katniss, funciona para reafirmarle al él, la presencia innegable de la influencia que tiene Katniss sobre ambos grupos sociales. Lo anterior, regula el sentido del siguiente discurso:

Your hair looks lovely darling, when did you start wearing it like that? -

Everyone at school wears it like this now, Grandpa-

[-Tu cabello luce hermoso querida, ¿desde cuándo lo usas así? -

-Todos en la escuela lo usan ahora así abuelo-]

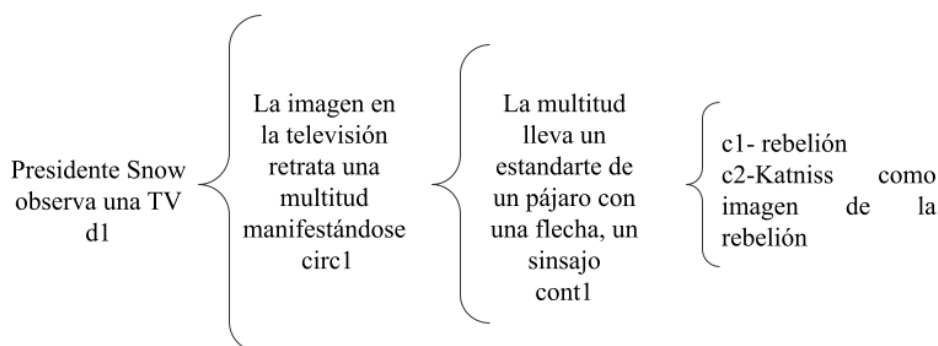
Aquí incluso revela que no sólo es su nieta quien usa a Katniss de modelo, sino todos en su escuela quienes también imitan a la protagonista.

Fotograma 6. Nieta de Snow con la trenza.



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013

Esquema 6.



Fuente: Elaboración propia.

El conjunto de elementos desglosados en esta imagen, sugieren continuidad de tomas previas, cuya temática era la corporalidad de Katniss como herramienta de contención de los rebeldes: como un acto fallido, por lo que el signo subyacente se sugiere como *revolución*.

En el texto, en aspecto general, se presenta una televisión reproducida en presencia del presidente Snow d1, sin embargo es la imagen en la televisión que otorga significado elaborado cuando en la circ1 se observa una manifestación. Esto evoca por la presencia de soldados, multitudes, humo y el aspecto central en la secuencia cont1. Se observa que estos manifestantes se muestran de manera protagónica y exhiben la imagen de un pájaro que lleva una flecha, es decir, es un estandarte de su movimiento. Se hace una breve aclaración en este recorrido sobre la naturaleza de este pájaro en el filme. Para un reconocimiento mayor de las connotaciones de la imagen, el pájaro es entendido como un *sinsajo*. Un ave ficticia que en el filme tienen la particularidad de repetir tonadas musicales. El tipo de ave figura en el estandarte debido a que Katniss lleva un pin con un *sinsajo* que carga una flecha. Por lo que se llega a la conclusión de las siguientes connotaciones c1, rebelión desde el uso de un estandarte así como de una abierta manifestación y c2, la afirmación de Katniss como influencia y símbolo de la rebelión.

La significación de esta unidad se entiende a la explicación previamente dada del simbolismo que tiene el *sinsajo* en la trama y directamente en Katniss como figura pública,

cuya pertenencia lleva una similitud al caso de la trenza trabajado en casos anteriores, pero el caso del símbolo del pájaro tiene una popularidad más grande no como el relativo a Katniss en aspectos de moda -como es percibido en el caso de la clase alta-, sino que apela al desafío que impone Katniss para el gobierno.

Por su parte en aspectos de continuidad se entiende que el intento de contención de la causa rebelde desde la presentación de Katniss no da los frutos esperados.

Desde el aspecto discursivo, el diálogo sostenido en esta escena resuelve y expresa los aspectos de la configuración de Katniss como objeto de estabilización. En el ambiente de la manifestación se manejan elementos que refuerzan la secuencialidad en la siguiente conversación entre el presidente Snow y el *Vigilante en Jefe*, Plutarch Heavensbee (interpretado por Phillip Seymour Hoffman).

Snow: -... she has become a beacon of hope for the rebellion and she has to be eliminated-

Plutarch: -I agree she should die but in the right way, at the right time... ...Katniss Everdeen is a symbol, their Mockingjay, they think she's one of them, we need to show that she's one of us. We don't need to destroy her, just the image. Then we let the people do the rest.-

Snow: -What do you propose?-

Plutarch: -... Put them on TV, broadcast them live. Sow fear, more fear.-

Snow: -It won't work. Fear does not work as long as they have hope and Katniss Everdeen is giving them hope-

Plutarch: -She's engaged. Make everything about that. What kind of dress is she gonna wear? Floggings. What's the cake gonna look like? Executions. Who's gonna be there? Fear.

Blanket coverage. Shove it in their faces, show them that she is one of us now, they are gonna hate her so much they might just kill her for you.-

Snow: -Brilliant.-

[Snow: -... se ha convertido en una luz de esperanza para la rebelión y tiene que ser eliminada.-

Plutarch: -Coincido en que debe morir, pero de la manera correcta, en el momento ideal... ...Katniss Everdeen es un símbolo, su Sinsajo. Piensan que es una de ellos, debemos demostrar que es una de nosotros, no hay que destruirla a ella, solo su imagen y que después ellos harán el resto.-

Snow: -¿Qué propones?-

Plutarch: -...Ponerlos en televisión, transmitirlos en vivo. Sembrar miedo, más miedo.-

Snow: -Es inútil. El miedo no funciona mientras tengan esperanza y Katniss Everdeen les está dando esa esperanza.-

Plutarch: -Está comprometida. Enfoquémonos en eso. ¿Qué clase de vestido usará?

Latigazos. ¿Cómo lucirá el pastel? Ejecuciones. ¿Quién estará ahí? Miedo.

Cobertura general. Restregemosla en sus caras, mostremos que ahora ella es una de nosotros. La van a odiar tanto que tal vez la maten por usted.-

Snow: -Brillante.-]

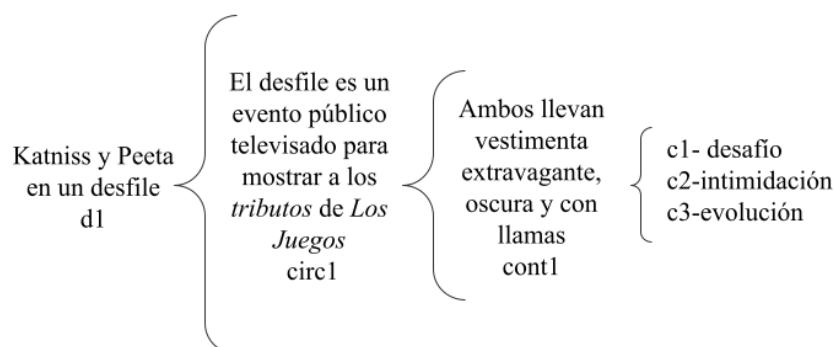
En el diálogo se establece discursivamente lo que se ha desarrollado semióticamente en este análisis y funciona como una afirmación de cómo efectivamente Katniss es un símbolo para la causa rebelde: es su *Sinsajo*. Expone la planeación del gobierno de deslegitimar a la protagonista como símbolo de estabilización. Se expone la planeación de televisar y hacer más severos los castigos a la clase baja al mismo tiempo que se proyectan todos los detalles de la boda, y ahora, vida de Katniss. Estos elementos los aprovecha el Estado para volver al pueblo en contra de la protagonista.

Fotograma 7. Desfile outfits en llamas



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013.

Esquema 7.



Fuente: Elaboración propia.

Este texto expone la dinámica propia de *Los Juegos* desde su naturaleza de entretenimiento en uno de los eventos dedicados a la exposición de los *tributos*, desde la glamorosa identidad del *Capitolio*, nuevamente como objetos a consumir. Sin embargo, Katniss presenta una nueva autonomía respecto a su influencia social. Esta autonomía se construye con el código vestimental, que la hace desafiante. Lo que permite que emerja la configuración nocional engarzada al *reto*.

Se divide este complejo sígnico desde la superficialidad de la d1, en la cual se observa Katniss y Peeta en un desfile, indicado en la circ1 como un evento público, evidente por la presencia de multitudes. El desfile es parte del entretenimiento, así como la portación de vestimenta llamativa. El cont1 es expuesto como una situación glamurosa y con el uso de tonos oscuros, además de unas llamas que salen de su vestimenta. Este conjunto connota c1 desafío, c2 intimidación y c3 evolución. Esto apoya la idea narrativa de una evolución.

Katniss entiende *Los Juegos* como su sentencia por fallar en el convencimiento de la historia de los trágicos amantes, y por tanto, no permanece bajo amenaza de hacerse parecer la persona enamorada. Ahora, presenta una imagen de indiferencia y desafío. Se atreve junto a su estilista Cinna (interpretado por Lenny Kravitz), a exponer a Katniss desde una perspectiva digna y haciendo referencia a uno de sus apodos: *la chica en llamas*.

La naturaleza de esta vestimenta se reafirma discursivamente con los siguientes diálogos:

Finnick-...You look pretty terrifying in that getup. What happened to the pretty little girl dresses?-

Katniss: -I outgrew them.-

Finnick: -You certainly did-

[Finnick: -...Tú te ves aterradora con ese atuendo ¿sabes? ¿Qué pasó con tus vestidos de niña?-

Katniss: -Me quedan chicos.-

Finnick: -Estoy seguro, si.-]

Este intercambio expresa la evidencia de evolución en la vestimenta de Katniss, así como de lo que expresaba su imagen anterior a la actual.

Cinna: -No waving and smiling this time. I want you to look straight ahead as if the audience and this whole event are beneath you.-

[Cinna: -No saluden y sonrían esta vez, quiero que miren hacía adelante como si estuvieran por encima de todo.-]

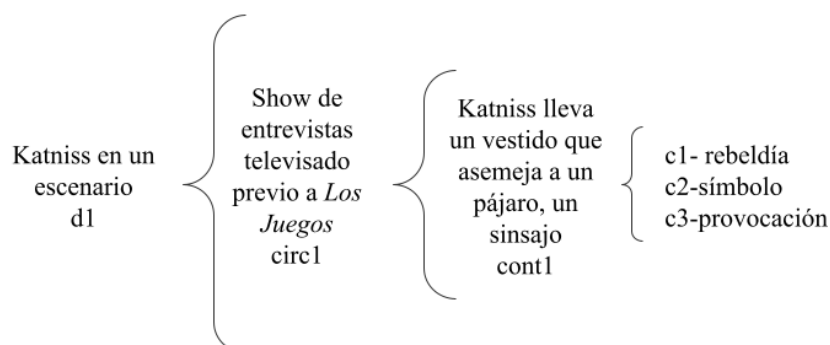
Este diálogo expresa la planeación del estilista sobre el atuendo y la imagen que busca que emitan.

Fotograma 8. Vestido de Sinsajo.



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013.

Esquema 8.

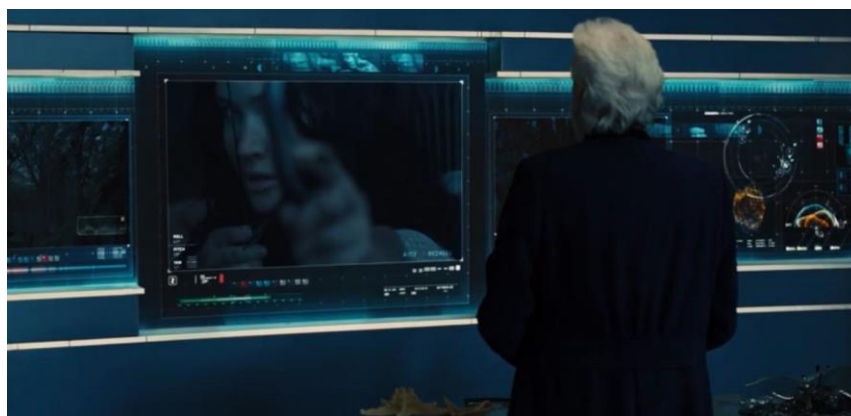


Fuente: Elaboración propia.

Esta unidad de análisis permite identificar elementos de desafío donde la protagonista rechaza el vestido de novia y con éste el constructo de inocencia. Con esto, se constituye el *símbolo de revolución*.

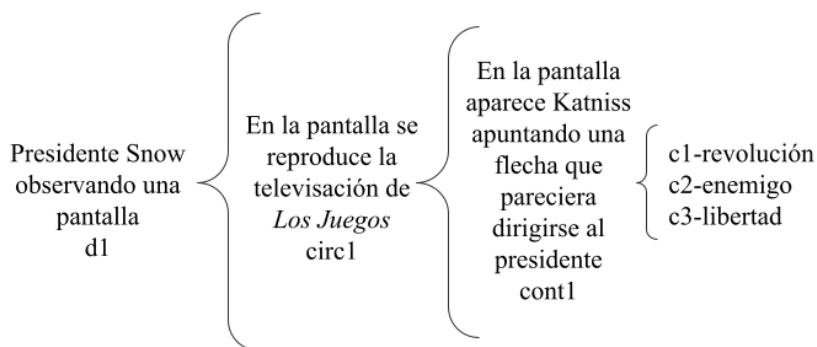
Esta unidad analítica parte del posicionamiento de Katniss en el escenario d1. El contexto comunicativo es el mismo e igual de importante. Hay un *show* de entrevistas televisado previo a *Los Juegos circ1*, referenciado la naturaleza de espectáculo del evento y la audiencia del evento público. Como cont1 se entiende nuevamente el aspecto del vestuario. Katniss lleva un vestido que asemeja a un pájaro -un *sinsajo*-, signo de revolución. Lo que en conjunto dirige a connotaciones de c1, rebeldía. Evoca a la causa rebelde y el rechazo al castigo impuesto por el presidente con el vestido de novia c2 símbolo. Finalmente c3 provocación, hacia el presidente y el gobierno. Revelando la influencia importante que tiene la vestimenta sobre la representación de Katniss. La estilista Cinna, tiene presencia en este momento, pues es ella quien hace las modificaciones en el vestido de novia. De manera ficcional, produce un vestido que cambia a un sinsajo. En comparación a otras circunstancias, es la primera vez que la protagonista se apropia de su percepción de rebelde y de su representación como el símbolo revolucionario.

Fotograma 9. Vestido de Sinsajo.



Fuente: *The Hunger Games: Catching Fire*, 2013.

Esquema 9.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora, se observa la sintetización de la constitución de Katniss como elemento destabilizador durante *Los Juegos*. Presenta inhibición de miedo y deseo de desafío, desarrollado en el contexto de *reality show*. Frente a una audiencia reta al presidente. Se genera un signo de *declaración de guerra*.

En este texto se aprecia al presidente Snow observando una pantalla d1, entendida narrativa, visual y cronológicamente como la transmisión en vivo de *Los Juegos* circ1. La protagonista apunta a la pantalla con un arco y una flecha. La circunstancia presume que es una amenaza, no a la audiencia, sino al presidente que aparece en la toma. Se entiende como

un gesto personal e intencionado contra 1. Esto dirige a las connotaciones de la revolución y su lucha por la causa rebelde 2.

En el *corpus* de este análisis se incluyó sólo este elemento significativo del espacio narrativo del filme referente a *Los Juegos*, debido a que no abundan elementos visuales que desarrollen el contenido del objetivo de esta investigación, puesto que son más del tipo discursivo, pero resulta interesante agregar este diálogo entre el *Vigilante en Jefe* y el presidente Snow, al iniciar *Los Juegos*, ya que constituye una asociación a nuestro objeto de estudio.

Plutarch: -...the minute the gun goes off it'll be a bloodbath and the whole idea of revolution will be discredited.-

Snow: -And the idea of her? The idea of the Mockingjay?-

Plutarch: -The more allies she betrays, the more friends she kills, the more she reveals her true self.-

Snow: -As long as it ends with her picture in the sky and the sound of canon-

Plutarch: -And it shall.-

Snow: -It better.-

Plutarch: -Let's watch her get her hands dirty first.-

[Plutarch: -...al oírse el disparo será un baño de sangre y se desacreditará la idea de la revolución.-

Snow: -¿Y la idea de ella? ¿La idea del Sinsajo?-

Plutarch: -Cuando mate a sus amigos, cuando traicione a sus aliados, revelará quien es realmente.-

Snow: -Solo quiero que termine con su foto en el cielo y el sonido del cañón-

Plutarch: -Y así será.-

Snow: -Mas vale.-

Plutarch: -Primero veamos que se ensucie las manos.-]

De este diálogo se contextualizan los planes que tiene el gobierno con Katniss: que muera en *Los Juegos*, pero como parte del proceso y el espectáculo dañe su influencia desestabilizadora y la desacredite como símbolo revolucionario.

Al final de *Los Juegos*, Katniss llega a la conclusión de que sus aliados la traicionan y se dispone a asesinar a Finnick, quien la detiene con el argumento:

Finnick: -Remember who the real enemy is-

[Finnick: -Recuerda quien es el verdadero enemigo-]

Lo anterior, centra la atención e ira de Katniss en el presidente Snow. Dirige la flecha al cielo falso de la *arena*, la destroza y termina la dinámica de *Los Juegos*.

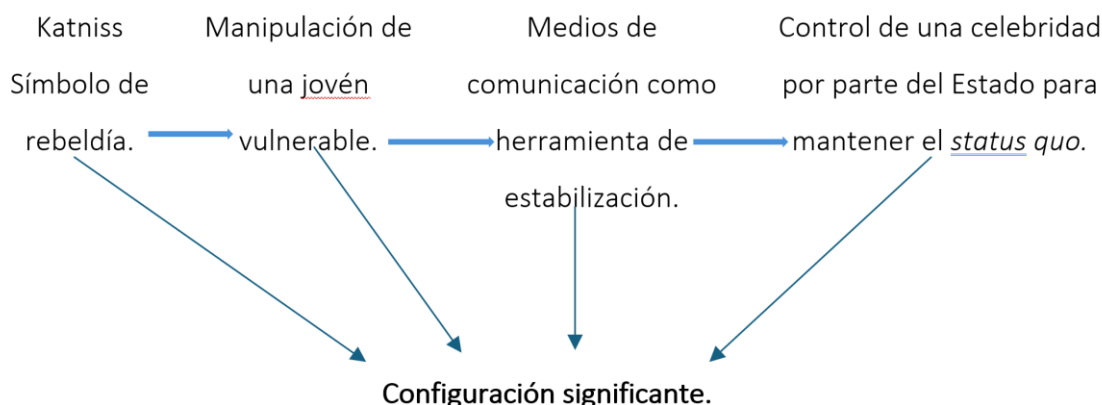
El complejo signico sintetiza la declaración de guerra entre ambos personajes y da paso a la narrativa de los dos filmes posteriores. Katniss, ahora es vista por el Estado como un elemento desestabilizador, lo que permite otra perspectiva de análisis.

Reflexión semiótica.

Después de haber realizado una revisión de los textos elegidos y para simplificar la discusión final, se propone una reflexión narrativa del producto audiovisual analizado desde una perspectiva semiótica, en donde es posible apreciar, de manera organizada y estructurada, cómo en este estudio se representa la manipulación de Katniss como herramienta de estabilización social por el Estado.

Ese control del personaje protagónico originó la constitución de un sistema nocional relevante que podemos apreciar en el siguiente esquema:

Figura 1.



Existen elementos sgnicos de manipulación sobre el personaje protagonista, a quien se le exhibe como un objeto de estabilización social por parte del Estado.

Fuente: Elaboración propia.

En esta figura se discute la conformación de una estructura narrativa para organizar la información y producción de sentido tomada de las unidades de análisis antes expuestas. Se observa, entonces, que en esta estructura se organizan los MSR correspondientes a los fotogramas analizados, los cuales son expuestos desde la constitución de un sistema sgnico, que originó la emergencia de una diversidad codicial como fue el caso de: el símbolo de rebeldía, la manipulación de una joven vulnerable, los medios de comunicación como herramienta de estabilización y, finalmente el control de una celebridad por parte del Estado para mantener el *status quo*. La interpretación semiótica de símbolo de rebeldía, dónde los fotogramas pertenecientes a esta categoría se desglosan desde la observación de que la protagonista, narrativamente, no realiza, en la mayoría de las ocasiones, sus actos de manera deliberada, sino que su representación como figura pública, sus propias necesidades y valores, la llevan a tomar acciones que la construyen como un símbolo rebelde, aspecto del que finalmente se apropia en los últimos fotogramas.

Estos variados elementos y construcciones semióticas que se exploraron en el análisis y en base a las cuatro categorías expuestas en la tabla al inicio de esta sección, indican en

conjunto la configuración significativa de existe la presencia de manipulación de Katniss como objeto de control para mantener la estabilización social en una circunstancia y contexto específico.

Conclusiones generales.

Para esta investigación se planteó identificar en la película *The Hunger Games: Catching Fire* (2013), desde un enfoque semiótico, las representaciones significativas de manipulación del personaje protagónico, la cual es expuesta como elemento de estabilización social (imposición de normas, valores y hábitos) por el Estado con el uso de los medios de comunicación. Lo anterior, se configura desde funciones sígnicas como vestimenta, símbolos, objetos, acciones específicas y cuya presencia en el texto sugiere una crítica política y social. Sugerimos que el establecimiento del género de distopía como una plataforma de discursos críticos sobre la actualidad, reconstruido en las consecuencias de un futuro desesperanzador, y como el género concentra críticas de muy variadas temáticas como lo es la tecnológica, política, ambiental, social, entre otras más. Esto se reproduce históricamente en la literatura y más relevante para la investigación, en el campo cinematográfico, lo que estableció al texto *The Hunger Games: Catching Fire* como un texto con crítica social y política.

En lo que respecta a cómo esta crítica se manifiesta y si igualmente representa los otros elementos expresados en el supuesto, se desarrolló como parte del capítulo tercero, durante el análisis se desglosaron por medio del Modelo Semántico Reformulado los diferentes elementos visuales en el texto que eran indicativos de control de un individuo representado con fines de estabilización. Esto fue claro desde el innegable rol de la protagonista como una figura pública cuya individualidad es manipulada en contextos públicos, principalmente en la televisión, con la finalidad de separarla de su influencia rebelde y reconstruirla como una joven ofensiva, es decir, una celebridad de la clase alta que no tiene interés en la causa rebelde.

En el caso específico de la saga de *The Hunger Games* cada una de sus entregas cinematográficas, constituye una temática de crítica interesante dónde en el aspecto comunicativo aún tiene mucho que ofrecer, en el caso de la tercera entrega se manejan temas interesantes para el discurso político. En el caso de la recientemente estrenada precuela, *The Ballad of Songbirds and Snakes*, se maneja de manera más desarrollada el concepto del *reality* de *Los Juegos* como un espectáculo y las diferentes dinámicas que se aplicaron para asegurar al sádico evento una audiencia.

En otras disciplinas como la comunicación existen elementos interesantes a analizar más allá de la narrativa en sí, así como su éxito como fenómeno mundial, el impacto en su audiencia, la personificación de Katniss, la protagonista como un arquetipo de héroe femenino, estrategias exitosas de marketing, entre otras.

Potencialmente esta investigación buscó evidenciar el valor significativo y de crítica que pueden tener los productos fílmicos distópicos y juveniles, esto si se ve más allá de los prejuicios del género en términos del público al que están dirigidos así como su calidad comercial, dónde desde el aspecto práctico puede beneficiar a la industria cultural, esto desde el estudio de materiales dentro de la cinematografía que funcionan como creadoras de contenido cultural que resulta identificable por el público en su entorno real.

Por esto se sugiere que la presente investigación puede aportar a la promoción de los textos *The Hunger Games*, desde su género de distopía y literatura juvenil como espacios de críticas políticas y sociales dependientes de la comunicación significativas y cuya interpretación semiótica puede ser posteriormente relacionada y reflexiva de situaciones en la realidad, y por tanto, de significados y temáticas valiosas para la investigación académica, incluso en otros campos.

References

- Anderson, M. (1956). 1984 [Film]. Holliday Film Productions.
- Ball, W. (2014). *The Maze Runner* [Film]. 20th Century Fox.
- Bates, D. (2014, noviembre 24). *Ferguson protesters scrawl Hunger Games slogan on landmark*. Daily Mail. Retrieved marzo 11, 2023, from <https://www.dailymail.co.uk/news/article->

[2847503/Ferguson-protesters-scrrawl-Hunger-Games-slogan-landmark-tense-town-waits-grand-jury-decision-indicting-Darren-Willson-killing-Michael-Brown.html](https://www.wondriumdaily.com/the-hunger-games-the-dark-take-on-the-world/)

Bedore, P. (2021, septiembre 13). *"The Hunger Games": The Dark Take on the World*. Wondrium Daily. Retrieved marzo 8, 2023, from <https://www.wondriumdaily.com/the-hunger-games-the-dark-take-on-the-world/>

Buccafusca, L. (2015). *The Potential of Youth: An analysis of race and gender representations and their social implications in Young Adult film adaptations*. https://scholar.colorado.edu/concern/undergraduate_honors_theses/4m90dw16n

Burger, N. (2014). *Divergent* [Film]. Summit Entertainment Red Wagon Productions.

Cerda, V. C. (2007). Un acercamiento racional y estético a la semiótica cinematográfica. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (14), 243-264. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/223/222>

Charaudeau, P. (2012). Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. Géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis. *Lingüística iberoamericana*, 52, 19-44.

Columbus, C. (2001). *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* [Harry Potter y la Piedra Filosofal] [Film]. Warner Bros.

de la Parte Chana, Ó. (2012). Lo novedoso del sentido común: la mirada crítica de Orwell. *Revista internacional de pensamiento político*, 7, 335-350. <https://www.upo.es/revistas/index.php/ripp/article/view/3696>

Demerjian, L. M. (Ed.). (2016). *The age of dystopia: one genre, our fears and our future*. Cambridge Scholars Publishing.

Eco, Umberto. (1977). *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Eco, Umberto. (1972). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.

Garnier, J. E. (1996). Para una semiosis de la producción cinematográfica. *ESCENA. Revista de las artes*, 41-53. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/escena/article/view/28597/28606>

González, Juan C. y Ávila, I. (2021). *Reflexiones sobre semiótica. De la teoría a la práctica*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

González, Juan. C. y Ávila, E. (2023). Objetos cotidianos y seres vivos bajo códigos estéticos: un enfoque semiótico. *Revista Chilena de Semiótica*, 18.

González, Juan. C. (2012). *Campos Suprarregulados de Producción Semiósica: Aspectos de semiótica de la cultura*. Editorial Académica Española.

- Hardwicke, C. (2008). *Twilight* [Crepúsculo] [Film]. Summit Entertainment.
- Kershner, I. (1980). *Star Wars: Episode V - The Empire Strikes Back* [El imperio contraataca] [Film]. Lucas Film.
- Kubrick, S. (1968). *2001: Una odisea del espacio* [Film]. Metro-Goldwyn-Mayer.
- Lang, F. (1927). *Metrópolis* [Film]. U.F.A.
- Lawrence, F. (2013). *The Hunger Games: Catching Fire* [Los Juegos del Hambre: En Llamas] [Film]. Lionsgate.
- Lawrence, F. (2014). *The Hunger Games: Mockingjay Part 1* [Los Juegos del Hambre: Sinsajo parte 1] [Film]. Lionsgate.
- Lawrence, F. (2015). *The Hunger Games: Mockingjay Part 1* [Los Juegos del Hambre Sinsajo parte 2] [Film]. Lionsgate.
- Méndez-Rubio, A., y Rey-Segovia, A. C. (2018). Distopía, utopía y crisis social en el cine mainstream (los casos de Los juegos del hambre y Del revés). *Revista austral de ciencias sociales*, (35), 83-98. <http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/4196>
- Metz, C. (1974). El estudio semiológico del lenguaje cinematográfico. *Revista Lenguajes*, 2, 37-56.
- Orwell, G. (1949). 1984. Madrid: Ediciones Akal.
- Prada Oropeza, R., Cruz Martínez, A. G., Gómez, L., Martínez, M. T., Páez Vivanco, R. L., Páez Vivanco, S. L., y Vergara Monreal, J. (1979). *La estructura del semema*. <https://cdigital.uv.mx/server/api/core/bitstreams/5df36d3b-a79b-44c9-b563-f04d67123072/content>
- Rey Segovia, A. C. (2016). *Cine distópico y crisis social. El caso de la adaptación cinematográfica de Los Juegos del Hambre* [Trabajo de Investigación Fin de Máster]. Universitat de València.
- Ross, G. (2012). *The Hunger Games* [Los Juegos del Hambre] [Film]. Lionsgate.
- Díaz, L. S. (2019). Expresiones críticas representadas en los discursos de películas de finales de los 60's 2001: Una odisea del espacio, el planeta de los simios y solaris. *Pensamiento Americano*, 12(23), 200-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8713932>
- Seppänen, M. (2017). *Dystopia in Young Adult Fiction. Dystopia in Young Adult Fiction. Identity, relationships and social growth in Suzanne Collins' The Hunger Games and Veronica Roth's Divergent trilogies* [Pro Gradu Thesis]. University of Tampere.
- Pierce, Charles S. (1931-1935). *Collected Papers*. Cambridge, Harvard University Press.
- Zemeckis, R. (1985). *Back to the Future* [Volver al futuro] [Film]. Universal Pictures.

Espejos y retratos: el ensayo personal según Luis Paniagua.

Mirrors and portraits: the personal essay
according to Luis Paniagua.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.30.25a

Teresa Georgina González Arce

Universidad de Guadalajara

(MÉXICO)

CE: liboria_maple@yahoo.com.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0027-6379>

Recepción: 28/10/2024 Revisión: 19/11/2024 Aprobación: 13/12/2024

Resumen.

Este artículo analiza las tres primeras partes del libro *Entre los árboles, la voz* de Luis Paniagua (Guanajuato, 1979) con el fin de entender de qué manera un escritor mexicano nacido a fines del siglo XX se inserta en una tradición literaria que inicia en el siglo XVI, con la publicación de los *Ensayos* de Montaigne. “Ácido desoxirribonucleico”, el texto que da nombre a la primera parte define las características principales del ensayo tal como lo practicó Montaigne y concentra la poética personal de Paniagua, que gobernará el funcionamiento de los capítulos subsiguientes. Se advierten en esta obra dos afluentes temáticos importantes: el de la tradición ensayística y el de la herencia cultural transmitida de padres a hijos. Reconociendo su filiación con Montaigne, llamado “padre del ensayo”, Paniagua hace suya la relación de consubstancialidad del autor con su obra. En los ensayos incluidos en las secciones “Camafeo” y “Documentos de identidad”, Paniagua pone en práctica su comprensión del ensayo como “autorretrato interior”, lo cual permite observar que las figuras del padre del ensayo y del padre biológico se funden en el texto. Destaca en el libro estudiado, además, que el yo se entiende como un ente formado por otredades textuales y vivenciales. Tanto la composición de las citas textuales como el uso del lenguaje metafórico aparecen como estrategias que permiten a la voz principal construirse gracias a las voces de otros textos.

Palabras clave: Ensayo personal. Ensayo mexicano actual. Identidad narrativa. Tradición literaria.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(González, 2025, p. __)

En lista de referencias:
González, T.G. (2025). Espejos y retratos: el ensayo personal según Luis Paniagua. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 771-802.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.30.25a



Abstract.

This article analyzes the first three parts of the book *Entre los árboles, la voz* by Luis Paniagua (Guanajuato, 1979) in order to understand how a Mexican writer born at the end of the 20th century fits into a literary tradition that begins in the 16th century, when Montaigne's *Essays* were published. "Ácido desoxirribonucleico", the text that gives its name to the first part, defines the main characteristics of the essay as Montaigne practiced it and concentrates Paniagua's personal poetics, which will govern the operation of the further chapters. Two important thematic tributaries can be seen in this work: that of the essayistic tradition and that of the cultural heritage transmitted from parents to children. Recognizing his affiliation to Montaigne, called the "father of the essay," Paniagua endorses the relationship of consubstantiality between the author and his work. In the essays included in the sections "Camafeo" and "Documentos de identidad", Paniagua puts into practice his understanding of the essay as an "inner self-portrait", which allows us to observe that the figures of the father of the genre and the writer's biological father merge in the text. It also stands out in the book that the self is understood as an entity formed by textual and experiential otherness. Both the composition of textual quotes and the use of metaphorical language appear as strategies that allow the main voice to be constructed thanks to the voices of other texts.

Keywords: Personal essay. Current Mexican essay. Narrative identity. Literary tradition.

Introducción

Luis Paniagua (Guanajuato, 1979) es poeta y ensayista. Su obra poética ha sido publicada en revistas, antologías, libros colectivos y en seis libros individuales, tres de ellos galardonados¹. Es también autor de varios ensayos críticos sobre poesía, entre los cuales destaca el libro *Claro rostro del mundo oscurecido. Seis acercamientos radiales a la memoria en la prosa de Ida Vitale*, que recibió en 2020 el Premio Bellas Artes de Ensayo Literario Malcolm Lowry. Su primer libro de ensayos personales, *Entre los árboles, la voz*, fue premiado en el Certamen Nacional de Literatura "Laura Méndez de Cuenca" en 2022. Es de este último libro del que me ocuparé en las siguientes líneas.

¹ El autor obtuvo el Premio Punto de Partida 2004 con *Los pasos del visitante* (2000); el Premio Literar Latin American Voices en 2013 por el libro *Maverick 71*; y el Premio Hispanoamericano de Poesía San Román en 2014 por el poemario *Casa*

Aunque los dos libros de ensayo publicados hasta ahora por Luis Paniagua recibieron premios importantes, son diferentes entre sí. Mientras que en *Claro rastro del mundo oscurecido. Seis acercamientos radiales a la memoria en la prosa de Ida Vitale*, el autor bordea la aparición de los conceptos de memoria y testimonio en el libro *Shakespeare palace. Mosaicos de su vida en México (1974-1984)* donde la poeta uruguaya habla de sus años vividos en México. *Entre los árboles, la voz*, por el contrario, es la incursión de Paniagua en otra parcela del mismo género: la del ensayo personal, una forma del ensayo que, según ha dicho su autor, “tiende a la subjetividad y a la intimidad”. (Paniagua, 2023a, 0:45/1:40).

Entre los árboles, la voz está formado por diecisiete ensayos distribuidos en cinco partes: “Ácido desoxirribonucleico”, “Camafeo”, “Documentos de identidad”, “Todo es Cuautitlán” y “Para más referencias”. La primera parte es un ensayo programático que aparenta ser una nota al pie de página de cinco cuartillas, y en la cual se describen la naturaleza de la obra (es decir, su ADN) y la poética que la gobierna. “Camafeo”, por su parte, contiene dos ensayos que se enfocan en la relación del autor con su madre y con su padre, respectivamente. Los cinco ensayos incluidos en “Documentos de identidad”, por su parte, discurren sobre la apariencia física, el nombre propio del autor y las alteridades que conforman la identidad de la voz ensayística. Los afectos musicales, las identidades conjeturales y el placer de quedarse en la cama también son asuntos tratados en este apartado.

“Todo es Cuautitán” es un ensayo extenso dividido en seis partes, que habla de Cuautitlán, el municipio de Estado de México donde el autor creció. A partir de un pasaje de los *Anales de Cuauhtitlan* puesto en epígrafe, este ensayo habla de la historia cultural, social y personal de ese lugar que, para el autor, es un territorio afectivo cuyo nombre náhuatl, traducido al español, significa “Entre los árboles”. La última parte del libro, “Para más referencias”, contiene siete ensayos que discurren sobre la relación del autor con sus tres hermanas y su hermano. Los hilos de la memoria familiar se entretajan con imágenes de espacios urbanos entrañables como los cines o los lotes baldíos explorados en la infancia.

Otros asuntos incluidos en esta sección miscelánea son la inspiración poética, el destino y la ficcionalización del recuerdo en el ensayo personal.

Si bien *Entre los árboles, la voz* es una obra orgánica y compleja que amerita ser estudiada eshaustivamente, en este trabajo me limitaré a analizar únicamente sus tres primeras partes: “Ácido desoxirribonucleico”, “Camafeo” y “Documentos de identidad”. Tal elección se debe a que en la primera de estas partes está concentrada la poética ensayística de Luis Paniagua y porque, aunque las líneas temáticas trazadas en “Ácido desoxirribonucleico” reverberan en todos los ensayos del libro, estas inciden de forma más visible en “Camafeo” y “Documentos de identidad”. Es en dichas secciones donde, desde mi perspectiva, la reflexión sobre la identidad –tema capital del ensayo personal– resulta más evidente que en el resto de la obra.

Por otra parte, importa decir que en este trabajo me ocuparé sobre todo de una de las múltiples formas posibles del género ensayístico: el ensayo personal. Mi interés por esta clase de ensayo proviene de la autorreflexión que encontramos en “Ácido desoxirribonucleico”. En dicho texto, en efecto, se concentra la poética ensayística de Luis Paniagua, a la vez que se hace una demarcación explícita del tipo de ensayo practicado en *Entre los árboles, la voz* con respecto a todos los demás tipos de ensayo. Además, tomando en cuenta que otros escritores de la generación de Paniagua –y también de generaciones posteriores– han publicado libros importantes de ensayo personal en México, conviene reflexionar sobre esta modalidad de escritura.

El ADN del ensayo personal

El ensayo personal –también llamado ensayo informal– se ajusta al modelo de los *Ensayos* de Montaigne que se popularizó en Inglaterra con el auge del periodismo en el siglo XVIII (Patán, 2006, 11-12 y Gracia y Ródenas, 2015, 19). En su prólogo a *The Art of the Personal Essay*, el ensayista y estudioso del género Phillip Lopate explica, basándose en el *Manual de literatura* de William Harmon, que la división tradicional en el ensayo se ha hecho entre ensayos formales e informales, siendo el ensayo personal un subconjunto del ensayo

informal (Lopate, 1995, p. xxiv)². El poeta y ensayista mexicano Hernán Bravo Varela, por otra parte, sintetiza la cuestión diciendo que “el *personal essay* (ensayo personal) es el término que emplean los estadounidenses para diferenciar el ensayo de carácter íntimo de aquel destinado a la tribuna, la discusión y el análisis” (Bravo, 2015, p. 18)³.

En el primer libro de ensayos personales de Luis Paniagua convergen dos afluentes temáticos: el de la tradición ensayística y el de los vínculos familiares. La tradición ensayística se entenderá en este trabajo como el conjunto de rasgos propios del género literario llamado “ensayo” que han perdurado en el tiempo, transformándose de maneras diversas, desde la publicación de los primeros dos libros de los *Ensayos* de Michel de Montaigne en 1580. Los vínculos familiares, por su parte, se entienden aquí como el vínculo afectivo entre un grupo de personas unidas por relaciones de matrimonio, consanguinidad y convivencia. En el caso específico del libro que nos ocupa, dicho vínculo es el que forman el autor, Luis Paniagua, sus padres y sus cuatro hermanos.

Aunque los títulos de las cinco partes del libro pertenecen a la isotopía de la identidad personal, “Ácido desoxirribonucleico” es especialmente revelador por ser el nombre de la molécula, mejor conocida como ADN, que contiene las instrucciones biológicas que los organismos adultos heredan a sus descendientes durante la reproducción. El tema de la herencia importa en “Ácido desoxirribonucleico” porque en él se articulan dos tipos de transmisión: la genética y la literaria.

En “Ácido desoxirribonucleico” se despliega la poética ensayística de Luis Paniagua, formada por las características del ensayo tal como lo entiende y practica el autor de *Entre los árboles, la voz*, es decir, como

[...] un cúmulo heterogéneo, una argamasa intelecto-sensorial entre cuyos materiales constituyentes pueden hallarse retratos de las facciones interiores, inteligibles, íntimas, del ensayista. Y me parece que dichas formas profundas son condicionadas tanto por el origen como por la crianza, tanto por los genes como por el ambiente: nos

² La traducción es mía.

³ A lo dicho por Bravo Varela, agregaría que la categoría *personal essay* se emplea, en general, en el ámbito anglosajón.

parecemos a ese animal que son, que fueron, nuestros antepasados —así sanguíneos como librescos—, pero maximizados o minimizados por cierto grado de estrés y de esmog o de nuestros hábitos de consumo y de la complejidad de nuestras bibliotecas personales —consultadas, construidas o heredadas; en todo caso, interiores—. (Paniagua, 2023a, 18)⁴

La forma de “Ácido desoxirribonucleico” es digna de atención porque el texto, en lugar de ocupar la parte central de la página, adopta la apariencia de una nota al pie: se concentra primero en el margen inferior de la primera cuartilla, para ensancharse luego, a partir de la segunda; el tamaño de los caracteres es diminuto, lo mismo que el interlineado, características que permanecen así a lo largo de cinco hojas. Al adoptar la forma de una nota al pie, el primer ensayo de *Entre los árboles, la voz* renuncia, de forma irónica, a la centralidad de la página para adoptar el aspecto de una acotación marginal, usada sobre todo en los textos académicos. Sobre el quehacer de estos, Luis Paniagua dice:

Preocupados por la infalibilidad y la comprobación de sus datos —no siempre precisos o, a veces, copiados de forma imprecisa—, los académicos echan mano del pie —de la nota al pie, quiero decir; aunque en ocasiones, como evidencia su desventura gramatical, pareciera que, en efecto, echan mano del pie en sentido menos figurado...—, por lo general y en su mayoría, para consignar sus textos primarios y que el lector especializado los coteje, si le es preciso. (p.15)

Sin embargo, aunque “Ácido desoxirribonucleico” tenga el aspecto de una nota marginal, no forma parte de ningún texto académico ni agrega datos accesorios al tema principal. Por el contrario, aporta elementos indispensables para la comprensión del libro que lo contiene. El primer ensayo del libro es una declaración de principios como las que suelen poner los ensayistas:

⁴ De aquí en adelante, las citas que provengan de *Entre los árboles, la voz* vendrán acompañadas solamente por el número de página correspondiente a la edición consignada en la lista de referencias.

[...] sospecho que los autores que trabajan el género experimentan una especie de temor a despertar suspicacias en el lector; por ello, a veces les gana el miedo de que éste piense que se le ofrece gato por liebre, y, aunque no están libres de pecado, aquéllos sí tiran la primera piedra en forma de “Advertencia al lector”, “Prólogo”, “Palabras preliminares”, etcétera: esa suerte de declaración de principios, de instructivos que pretenden ofrecer su particular visión o idea del género al que se afanan. (p. 15)

La ironía que se desprende de las palabras antes citadas sale a la luz cuando, unos renglones más adelante, Luis Paniagua recuerda que la obra fundacional del género ensayístico empieza con un instructivo: “me resulta pertinente anotar que hasta el padre del ensayo se atrevió a realizar una advertencia al lector, poniendo de manifiesto la buena fe”. (p. 16)

El uso del epíteto “padre del ensayo” empleado por Paniagua para referirse a Montaigne es significativa porque, como dije antes, “Ácido desoxirribonucleico” es un texto que reflexiona sobre las características formales y temáticas de los ensayos que integran *Entre los árboles, la voz*, y también sobre la tradición a la que la obra pertenece. Al llamar “padre del ensayo” a Montaigne, Luis Paniagua reconoce al autor francés como el modelo a seguir en su escritura, así como también en el tipo de relación que se establece, en el género ensayístico, entre el autor y el libro que escribe. Sobre esto, la catedrática española María José Vega ha dicho que los *Ensayos* de Montaigne

[...] se representan continuamente a sí mismos y a su autor, a veces de forma indisoluble, como si libro y hombre fueran uno. Montaigne, de hecho, habla de su obra como de *un livre consubstantiel à son auteur*, en un contexto histórico en el que la consubstancialidad es un término fuerte, que se utilizaba unívocamente para describir la relación de Cristo con Dios Padre. Pero también se refiere a los *Essais* como a un proceso de construcción del sujeto, ya que la escritura modela la conciencia y la conciencia conforma a su vez la escritura: *Je nay plus fait mon livre que mon livre ma fait*. Los *Essais* crean de este modo una ilusión autobiográfica poderosísima, e inducen estratégicamente en el lector una ilusión de intimidad con el autor del texto. (Vega, 2008)

Cabe recordar, en efecto, que en sus *Ensayos*, Montaigne insistió en que él y su libro estaban hechos de la misma sustancia, como podemos ver en la nota “Al lector”, donde Montaigne afirma que él mismo es la materia de su libro (Montaigne, 2007, p. 5-6)⁵. Lo mismo ocurre en “El desmentir” (capítulo XVIII del libro II) donde el autor declara:

No he hecho más mi libro de lo que mi libro me ha hecho a mí –libro consustancial a su autor, con una ocupación propia, miembro de mi vida, no con una ocupación y finalidad tercera y ajena como todos los demás libros–. (Montaigne, 2007, p. 1003).

Michel de Montaigne le dio nombre al género y contribuyó a fijar el modelo que han seguido quienes, en todo el mundo y a lo largo del tiempo, lo han imitado; y es por eso por lo que todos los estudiosos del género reconocen su paternidad. A propósito de la tradición que se formó a partir de Montaigne, conviene recordar que, en *Lo uno y lo diverso* (1985), Claudio Guillén dice que las formas de escritura no se instauran como géneros en el momento mismo de su creación, sino una vez que han sido apropiados por diversos autores a través del tiempo: “Sólo la imitación, reiteración o remodelación establece el género, efectivamente. Los epígonos de Montaigne erigen el ensayo” (Guillén, 1985, p. 140).

La imitación, reiteración o remodelación de un género a través de los años, forman tradiciones que se mantienen vivas gracias a la dialéctica que Paul Ricoeur llamó “de *sedimentación* e *innovación*”. Esto significa que algunas pautas de composición e interpretación de un modelo literario permanecen en el tiempo, mientras que cada nuevo texto que se escribe según ese modelo va incorporando o rechazando maneras de entenderlo y reproducirlo (Ricoeur, 2006, p. 11). Esa dialéctica también funciona con el apelativo o apellido que ha recibido el ensayo en los diferentes lugares donde se ha cultivado.

Además de reconocer explícitamente su filiación con Montaigne, *Entre los árboles*, la voz inicia con una dedicatoria y ocho epígrafes que, distribuidos en dos páginas, recuerdan

⁵ “Así, lector, soy yo mismo la materia de mi libro; no es razonable que emplees tu tiempo en un asunto tan frívolo y tan vano. Adiós, pues. Desde Montaigne, a 12 de junio de 1580”.

las sentencias inscritas en las vigas de la célebre torre de Dordoña, cuna del género que ahora tratamos. El primero de estos epígrafes proviene de los *Ensayos* y, aunque lo dicho en él se refiera a la obra de Montaigne, su sentido puede extenderse a las divagaciones del ensayista mexicano: “Lo que aquí se recoge son mis pensamientos, con los cuales no intento dar a conocer las cosas, sino a mí mismo” (p. 13). Lo mismo puede decirse de otra frase de Montaigne que figura como epígrafe de “Ácido desoxirribonucleico” y que dice: “Lo que opino de ellas revela la medida de mi vista y no la medida de las cosas” (p. 15).

Encajar “Ácido desoxirribonucleico” en el espacio marginal de una nota a pie de página es una declaración de principios, expresa el tipo de ensayo y de ensayista con los cuales Luis Paniagua se identifica a sí mismo y a su libro: *Entre los árboles, la voz*. Llama la atención que dos críticos destacados, John Skirius y José Ortega y Gasset, sean el detonador de dicho posicionamiento. En su antología *El ensayo hispanoamericano del siglo XX* Skirius recuerda que para Ortega y Gasset el ensayista debería eliminar las notas a pie de página para, de esta manera, hacer surgir “la expansión del íntimo calor con que los pensamientos fueron pensados” (Ortega, citado por Paniagua, 2023a, p. 15)⁶.

En vista de que el apelativo del género es de gran importancia para la tradición en la que se reconoce *Entre los árboles, la voz*, vale la pena ir al texto que motiva el posicionamiento de Paniagua. En su prólogo a *El ensayo hispanoamericano del siglo XX* John Skirius distingue, refiriéndose a los criterios seguidos en su selección, entre el ensayo literario y el no literario: “Y digo ensayistas *literarios*, porque los ensayos no literarios –que abundan en los periódicos y revistas– están excluidos de este estudio: de aquí en adelante se entenderá por *ensayos* el *ensayo literario*” (Skirius, 2004, p. 10)⁷.

Resulta interesante que Luis Paniagua discrepe con el precepto orteguiano de “‘cero tolerancia con las notas a pie’ para el *ensayista no académico*” y que se sirva de él,

⁶ En el prólogo a *El ensayo hispanoamericano* Skirius cita a Ortega y Gasset, tal como lo refiere Paniagua. Sin embargo, en la continuación del fragmento citado en *Entre los árboles, la voz*, se dice también lo siguiente: “A pesar de este dictum, Ortega en sus propios ensayos presta más atención a la racionalidad, a la estructura lógica y la escritura en tercera persona que a la apasionada intimidad”. (Skirius, 2004: 10).

⁷ Las cursivas son de John Skirius.

modificando las palabras de Skirius, para instalar en su propio discurso la oposición entre el ensayo literario, que se reconoce en la tradición iniciada por Montaigne; y el académico, abocado sobre todo a la transmisión del saber. Dicho de otro modo: el adjetivo “académico” no figura en el prólogo de Skirius ni hay evidencia de que Ortega pensara en él para incluirlo en su tipología del ensayo.

La conversión de la dicotomía *literario /no literario* (establecida por John Skirius) en la oposición *no académico/académico* (en el ensayo de Luis Paniagua) hace pensar en el polémico intercambio de artículos periodísticos entre los ensayistas mexicanos Luigi Amara, Heriberto Yépez y Rafael Lemus a partir de “El ensayo ensayo”: un artículo publicado en la revista *Letras Libres* en febrero de 2012. No está de más recordar que, en dicho artículo, Luigi Amara criticaba que el término ensayo se usara para referirse a los trabajos finales universitarios, a los *papers*, a las tesis y a otros textos de uso común en los ámbitos académicos. Proponía, en cambio, que la palabra ensayo se usara, sin ningún calificativo, para designar a los textos afines a la tradición de Montaigne; o bien, si se quería calificarlo de algún modo, que se repitiera la palabra ensayo como si se tratara de un adjetivo, quedando “ensayo ensayo” (Amara, 2012a, p. 23)⁸.

Resulta interesante que, una vez eliminado el término “no académico” en la dicotomía de Skirius, Paniagua la reformula, quedando de esta manera: el “ensayista académico” se opone al “ensayista disperso”. Este último, afín al ensayista literario, adquiere una nueva virtud: su rechazo al trabajo laborioso y aceptación sin reservas de la alegría etílica del sátiro: “Ajeno a esa disciplina [la investigación o crítica literaria], y estimulado por la embriaguez de mis fuentes —más cercanas a aquellas de las que bebía Sileno que a las de los antros cubicularios—, yo elijo cruzar —sea discretamente, sea francamente a

⁸ Luego de que Rafael Lemus publicara una crítica al escrito de Amara titulada “El ensayo como práctica” (2012), el autor de *La escuela del aburrimiento* le respondió con otro texto, “Ráfagas sobre el ensayo” (2012a) donde dice: “El ensayo, al menos hasta hace muy poco, carecía de pedigrí. Era el apestado de las investigaciones serias, el irresponsable que no quiere llegar a ningún lado, el rumiante un tanto gagá que reflexiona al margen. [...] A fin de recuperar ese talante subjetivo [...] se ha hablado de ensayo ‘informal’, ‘anecdótico’, ‘personal’, ‘creativo’, ‘moral’, ‘lírico’ y también ‘verdadero’. Mi tautológico y machacón ‘ensayo ensayo’ era un homenaje a aquel ‘enfático ensayo’ de Adorno, pero también una reducción al absurdo para apuntar hacia un ensayo sin adjetivos” (Amara, 2012b)

trompicones— del lado de la acera en el que se encuentran los ensayistas dispersos” (pp. 15-16).

Finalmente, hablar de la dispersión da pie a Paniagua para referirse a “Anatomía del disperso”, un ensayo donde Vivian Abenshushan —escritora mexicana nacida en la misma década que Paniagua— contrapone al disperso y al investigador. Del primero se dice que es un “pensador sin sistema” que, como un mosquito, sospecha que la sabiduría está en saber un poco de cada tema. El segundo, en cambio, se entrega con disciplina a la ambición de saber absolutamente todo sobre un asunto (Abenshushan, 2007, pp. 9-17). En los términos planteados por John Skirius, los dispersos practicarían el ensayo literario —o el ensayismo de periódico, como dicen Jordi Gracia y Domingo Ródenas⁹— y su contraparte, el estudioso académico, haría artículos académicos o tesis universitarias con notas a pie de página.

Entre los hallazgos que Luis Paniagua dice deber al ensayo de Abensushan está una frase en la que se revela, como ante un espejo, la forma inusitada de “Ácido desoxirribonucleico”. Citando a la autora de *Una habitación desordenada*, Paniagua observa que el ensayista disperso prefiere las “digresiones que hacen de cada nota al pie de página un nuevo tratado, irrefrenable y delirante” y elabora, enseguida, una descripción abismada del ensayo-nota al pie que la contiene:

Así, este cabo verbal pretende erguirse con la misma savia —compuesta de dudas y tanteos— que corre por el título del que es apéndice apenas: no busca ofrecer fuentes que sirvan a corroboración alguna; acaso, cuando más, barbotar un confuso pronunciamiento sobre un género de siempre difícil aprehensión y reacio a cualquier preceptiva, incluida la del maestro español. (p. 16).

Apunta Liliana Weinberg, en la introducción al primer tomo de *El ensayo* — antología compilada por Héctor Perea para la UNAM— que “el ensayo nos deja siempre la impresión

⁹ “Su pensamiento (el de Ortega) no encuentra mejor vía de expresión dispersa —Ortega es más alma dispersa que el mismísimo Pío Baroja— que el ensayismo de periódico, a menudo en series temáticas que constituirán el grueso casi absoluto de su obra publicada desde 1916, tras haber fundado el semanario *España* y un año antes de liderar como ideólogo el diario *El Sol*.” (Gracia, J. y Ródenas, D. (2015, párr. 3)

de que asistimos a la puesta en escena de un pensamiento en el momento mismo de su hacerse” (Weinberg, 2019, p. 14). En “Ácido desoxirribonucleico” presenciamos el recorrido intelectual que lleva a esta inusual nota al pie de página desde su proscripción, hasta su incorporación al cuerpo central del ensayo. La puesta en escena de semejante metamorfosis prepara el terreno para el siguiente rodeo reflexivo que nos llevará a un territorio hecho de transformaciones, colindancias y apertura al otro.

Siguiendo a Francisco Segovia, Paniagua recuerda que uno de los antecedentes de *Las confesiones*, según reconoció el propio Rousseau, fueron los *Ensayos* de Montaigne. Dicha cercanía entre el ensayo y el libro de Rousseau lleva a Luis Paniagua confirmar que ambos géneros están hermanados por su carácter íntimo. En el caso de *Entre los árboles, la voz*, la intimidad tiene que ver con las temáticas que guían las divagaciones de los ensayos que lo componen. Interesa sobre este punto que, como explica el académico José María Pozuelo Yvancos, el vínculo entre lo autobiográfico y el ensayo puede entenderse en el contexto de la época en que nació el segundo de estos géneros:

Montaigne alcanzó a denominar *Essais* a los suyos, porque delimitaba un nuevo modo de escritura, la escritura del yo, con énfasis muy notable en su intervención personal, y en cierta medida autobiográfica. Y no podemos nosotros pasar por alto la coincidencia de esa nueva forma con el propio estatuto autobiográfico que también comenzaría a afirmarse como género diferenciado en el Renacimiento (Pozuelo, 2005: p. 182).

El ensayo tal como lo practicó Montaigne es una forma de “escritura del yo” tanto por el tema tratado, como por su configuración. Por otro lado, en su meditación sobre la intimidad del ensayo, Paniagua evoca “Bautismo del libro”, texto donde Alfonso Reyes elogia el acierto del ensayista uruguayo José Enrique Rodó al haber titulado su libro *Motivos de Proteo*. De lo dicho por Reyes, Luis Paniagua recupera unas palabras que, desde su perspectiva, proyectan luz sobre su propia concepción del ensayo:

Una frase destaco de esta breve cita por sobre las demás, porque a mi juicio arroja una luz certera sobre nuestra idea del ensayo: ‘El libro sin más arquitectura

que la arquitectura misma de las almas'. Esta sola frase cifra el carácter intimista que ciñe –no como una soga que asfixia, sino como un collar que adorna– nuestra idea de que el ensayo literario es arquitectura de paisajes interiores (pp. 3-4).

Para Luis Paniagua el ensayo literario es un tipo de texto que abre una caja de resonancia donde caben la intimidad y la memoria; y también el espacio geográfico “donde se cimienta el tejido mítico de toda individualidad” (p. 18). Tienen cabida también aquí

[...] la memoria que propicia la identidad y la reflexión que da lugar a la duda y a la certeza endeble, el hallazgo y la perplejidad, a la seguridad del pasado y a la confusión del presente que se revuelve en sí mismo. (p. 18).

Una vez más, las palabras de Liliana Weinberg ofrecen ocasión a Paniagua para completar la defensa de su nota-ensayo. La investigadora mexicana considera que la originalidad del género creado por Montaigne reside en su carácter “descentrado, abierto y proliferante”. Lector atento y perspicaz, Luis Paniagua lee esta descripción como un reflejo de lo que él mismo hace en la larguísima nota al pie, ensayo liviano y volátil que, desplazándose hacia los márgenes de las hojas, simula ser una nota al pie de página:

[...] esta volatilidad lo alejó de las formas de pensamiento estructuradas tradicionalmente y lo acercó –lo abrió– a la glosa, al diario íntimo, al libro de viajes, a la escritura moral, a la epístola, etcétera. ¿Y qué si no una especie de glosa puede ser también la nota al pie? Por tanto, creo que este recurso es en igual medida pertinente –y permisible– en *un ensayo no académico*, como lo es algún otro procedimiento retórico o formal tamizado por la trama del estilo. (p.16)

Texto autorreflexivo, “Ácido desoxirribonucleico” se construye con ayuda de otros escritos que sirven como espejos. Los reflejos que aparecen aquí nos permiten ver la imagen ideal del ensayista en su relación con lo que escribe y también, a modo de contraejemplo, aquello que no forma parte de su poética ensayística. La reflexión, operación inherente al ensayo como género literario, aparece también aquí en su calidad de reflejo, de imagen que se

complace en mostrar su identidad cambiante. En las líneas que siguen veremos otra modalidad del espejo: el retrato.

Retratos y autorretratos en “Camafeo”.

Tal como hemos visto, “Ácido desoxirribonucleico” es un texto metaensayístico donde el autor se reconoce como un ensayista “disperso”, delinea los rasgos principales del tipo de ensayos que escribe y explica la composición temática y formal de libro que los contiene. Para Luis Paniagua –quien ve en los *Ensayos* de Montaigne el principal modelo a seguir– los pilares de este género son la intimidad, la identidad y también la introspección y el deseo de conocerse a sí mismo “al viejo modo de los autorretratos” (p. 18).

Los retratos, afirma la académica Margarita Iriarte refiriéndose al retrato literario, son interpretaciones del ser humano y, por ende, “revelan, indirectamente, a sus creadores, nos permiten acercarnos no sólo al sujeto retratado sino a quien los realizó” (Iriarte, 2004, p. 70). Forma reflexiva por antonomasia, el retrato que es al mismo tiempo autorretrato es el modo de representación protagónica de “Camafeo”, la segunda sección de *Entre los árboles, la voz*.

Un camafeo, leemos en el *Diccionario de la lengua española*, es una “piedra preciosa, generalmente ónice o ágata, con figura tallada en relieve”. Debido a que la figura labrada en la piedra del camafeo suele ser un rostro humano, con frecuencia se confunde con otra joya, el guardapelo o relicario, la cual se abre para conservar en su interior objetos con valor sentimental tales como mechones de pelo o fotografías. En “Camafeo” encontramos un par de retratos o ensayos dedicados a la madre y el padre del autor. Es a partir de esta sección que Luis Paniagua pone en práctica su idea del ensayo como “un díptico que habla de los genes y de la crianza, así como del entorno y del ambiente” (p. 18).

La idea de hacer retratos verbales de sus progenitores proviene, principalmente, de dos escritores admirados por Paniagua: Fernando Marías y Alessandro Baricco. Un personaje de este último autor, Jasper Gwyn, guía a la voz ensayística de *Entre tus árboles, la voz*, en la delicada tarea de transportar los rasgos interiores de sus modelos –los “miembros de su

tribu” (p. 19)– al texto escrito, construyendo de esta manera retratos literarios. Fernando Marías, por su parte, es quien le revela que las palabras que usamos para describir a los demás nos reflejan también a nosotros (p. 18).

“Camafeo” está precedida por unas palabras de Pascal Bruckner que destacan la función de los progenitores como autores de las palabras y conjeturas que modelan a sus hijos desde su gestación: “Antes incluso de emitir cualquier sonido, somos hablados por nuestros padres, somos el objeto pasivo de sus especulaciones” (p. 22). Como epígrafes de “La madre” encontramos un par de frases que arrojan luz sobre la figura materna y el espacio que la rodea: en primer lugar, las palabras de Amélie Nothomb: “Había vivido la experiencia de la belleza en más de una ocasión, aunque sólo fuera en casa de su madre”; y, en segundo lugar, las palabras del poeta Edmond Jabès que, entendidas metafóricamente, destacan la naturaleza íntima y especular que existe entre la madre y su hijo: “El clavo tiene el hueco como imagen. Astuto espejo. El hueco, el clavo como prenda” (p. 25).

La divagación poética emprendida por Luigi Amara en *Nu)n(ca* (2015) en torno a la fotografía *Mujer de espaldas* de Onésipe Aguado de las Marismas; y la idea de que dicha fotografía es un autorretrato del artista, animan a Paniagua a emular al fotógrafo francés: “Eso. Salir a buscar el rostro del propio genio en ese *astuto* espejo” (p. 26), exclama nuestro autor, haciendo eco al epígrafe de Jabès. Entendiendo el término *genio* como “índole o condición según la cual obra alguien comúnmente”, la voz ensayística imagina un retrato “de esas capas profundas del Yo, esa espeleología en los territorios del ánimo, pensando en un asedio que pueda hacerse, más que por los rasgos físicos, por esos otros rasgos (¿rastros?) no visibles, pero tal vez sí asequibles mediante las palabras” (p. 28).

La disyuntiva expresada entre las palabras *rasgos* y *rastros* interesa porque en ella se acentúa el entendimiento del ser humano de la voz ensayística como un conjunto de vestigios y señales dispersos, no siempre visibles, que el ensayista ordena, desordena y reordena mediante la escritura. La idea de que describir a los demás es otra forma de hablar de uno mismo se vincula, en el discurso de Paniagua, con la tarea autoimpuesta del protagonista de la novela *Mr. Gwyn* de Alessandro Baricco: hacer retratos con palabras

puede parecerse a la transformación artística que convierte al modelo de un catálogo fotográfico en un retrato pictórico. La historia narrada por Baricco permite a Paniagua diseñar una imagen precisa de aquello que busca hacer en sus ensayos: “El retrato de su *genio* es una imagen que funciona como un mapa (ese sendero disgregado de migajas que en verdad somos, como en el cuento tradicional) para *llevarnos de regreso a casa*”. (p. 28).

La escritura ensayística de Luis Paniagua –su voz– se construye con ayuda de palabras ajenas, imágenes literarias y metáforas que la revisten de significados. El punto de partida de “La madre”, por ejemplo, es un par de recuerdos infantiles donde aparecen el autor y su madre. En el primero, Paniagua se ve a sí mismo como un niño pequeño que, al sentirse muy culpable (por una razón que el autor dice no recordar) va hacia su madre y le pide perdón. La memoria y la escritura convierten la acción en algo literario debido, en primer lugar, a que su experiencia se narra con la ayuda de Amélie Nothomb, cuyas palabras se refieren a un contexto ajeno a la niñez de Paniagua, pero en las cuales, pese a la extrañeza, Paniagua se reconoce.

El fragmento al que me refiero es el siguiente: “Cuento con tres o cuatro años, ‘tengo la impresión de tener cuatro años. La más mínima cosa me produce un efecto enorme, todo es un misterio sublime’, dice Amélie Nothomb” (p. 29). Como podemos notar, solamente el inicio de la primera frase de las líneas citadas (“Cuento con tres o cuatro años”) es de la voz ensayística, mientras que todo lo demás fue escrito por la novelista belga en alguno de sus libros.

La voz de Nothomb en “La madre” permanece en la atmósfera del recuerdo narrado por Paniagua para transformarse de nuevo, más adelante, en el texto. Mediante una comparación, se invita al lector a *ver* la escena como si los protagonistas no fueran el niño y la casa (de Nothomb/ Paniagua) sino dos personajes bíblicos:

La casa es una ballena que, como a Jonás, me ha tragado: todo se ve inmensamente grande y yo, diminuto; todo, aunque lo veo con claridad, luce de cierto modo oscurecido, tiznado por el fuego encendido por la angustia para ver en el interior tenebroso de la culpa. Mi madre, ataviada con un delantal a pecas marrones muy delicadas, se encuentra atareada amasando (p. 29).

El lenguaje metafórico del autor nos hace ver su recuerdo como algo que va más allá de la acción narrada: la casa es una ballena y el niño aparece como Jonás (p. 29). La sustitución imaginaria del niño por el profeta bíblico no es gratuita pues, como puede leerse en el Antiguo Testamento, Jonás había tratado de eludir la misión encomendada por Jehová, que era predicar en contra de Nínive por los pecados cometidos en ella. Queriendo huir del encargo divino, Jonás se embarca en una nave con rumbo a Tarsis, pero Jehová, enojado, provoca una tormenta que hace peligrar el barco y su tripulación. Jonás se siente tan culpable por las consecuencias de su falta que pide a los marineros que lo echen al mar, donde se lo tragará el “gran pez”. En el vientre de ese pez —que la tradición ha convertido en ballena— el profeta reza tres días y tres noches hasta que Jehová, conmovido, ordena al gran pez que lo vomite en la playa (Jns I, 1-10, Reina Valera, 1960).

La angustia del niño es tan intensa que, aunque se puede ver con claridad, para el niño todo “lució de cierto modo oscurecido, tizado por el fuego encendido por la angustia para ver en el interior tenebroso de la culpa” (p. 29). La angustia, personificada por el lenguaje, enciende un fuego. La combustión del fuego, fenómeno capaz de emitir la luz, ilumina el interior de la culpa, representada como una cavidad profunda y, por lo tanto, oscura. Pero la combustión no solo genera claridad sino también tizne, que oscurece el ambiente. La oposición entre las isotopías de la claridad y de la oscuridad, crea un escenario lleno de claroscuros, contrastes acentuados y emociones tan vivas como las que Paniagua dice haber experimentado en su primera infancia.

El desenlace del recuerdo narrado refuerza las acciones y los sentimientos del niño completando su descripción con versos de Oliverio Girondo y Octavio Paz, una sentencia de Alexandre Dumas y una frase poética de Alessandro Baricco:

En un momento, por fin, corro hacía ella (que no es más que una figura sin rostro, toda manos y brazos cubiertos de harina), la abrazo mientras abro “las canillas, las compuertas del llanto” y le digo perdóname, mamá. Ella balbucea unas vagas palabras de confort mientras me rodea, más que con los brazos, con los codos. “Sin duda mi madre me calmó —escribe Octavio Paz al referirse a su primer

recuerdo—: la mujer es la puerta de reconciliación con el mundo”. Sus palabras, su abrazo angulado son un bálsamo, un té reparador, un baño de agua caliente: “Las madres perdonan siempre: han venido al mundo para eso”, afirmó Alexandre Dumas. Un sentimiento de culpa me hundía, como lo haría un ancla, en un proceloso mar de angustia; entonces hubo algo que me liberó del peso y me ayudó a llegar a la superficie para respirar. El olor a masa recién mezclada es el telón blanquísimo que cae sobre la escena, una sábana purísima de tiempo que se extiende sobre esa casa abandonada (y, a la vez, habitada indefinidamente) *donde cada reflejo sigue allí brillando todavía* (pp. 29-30).

En el fragmento antes citado llama la atención que la madre se represente como una figura sin rostro, como la *Mujer de espaldas* de Onésipe Aguado. En cambio, el recuerdo de Paniagua rescata de ella el abrazo y las palabras liberadoras, usando adjetivos relacionados con el desahogo. La descripción del recuerdo infantil permanece en la isotopía marina, que había iniciado con las figuras de Jonás y la ballena, para comparar el sentimiento de culpa del niño y la aparición salvadora de la madre con el rescate de un naufrago a punto de ahogarse “en un proceloso mar de angustia” (p. 30). El relato concluye con otra variación metafórica que lo convierte en una escena teatral cuyo telón es de naturaleza olfativa: el olor a masa recién mezclada que la madre llevaba en sus manos y en su delantal (p. 31).

El segundo díptico del ensayo también muestra a un niño en una habitación pequeña que se oscurece según avanza la tarde. El niño está solo y, para poder encender la luz del único foco de la habitación, se sube a una silla. Al resultar ésta insuficiente para alcanzar y manipular el sóquet, el niño se baja y pone un banco sobre la silla para aumentar su altura. La torre recién construida empieza a balancearse peligrosamente justo antes de que la madre llegue y salve a su hijo. El autorretrato de Paniagua se construye, una vez más, gracias al lenguaje metafórico en el que el niño, al buscar la “iluminación”, intenta “como un Prometeo niño, robar el fuego a los dioses” (p. 31).

El “doméstico y tambaleante rascacielos” del niño se asocia, en el texto de Paniagua, con la pérdida de esa sensación de ser uno con el mundo que existe en la primera infancia:

Como ocurrió con la de Babel, mi torre también se desplomó, y algo que no fue un mueble o un hueso se rompió, también, como en la torre mítica: una especie de lenguaje, de comunicación con un mundo más cabal y reconfortante. (p. 31).

En este autorretrato de Luis Paniagua la madre se vuelve sinónimo de la infancia y su cuerpo, visto desde la perspectiva adulta del ensayista, es un continente universal:

La madre como ese continente donde se encuentra la patria (o, más bien, la patria); es una suerte de matrioska que contiene al continente que contiene al país que contiene a la ciudad que contiene al paisaje que contiene a la calle que contiene al edificio que contiene al espacio que contiene al hombre. Entonces, todo lo que hacemos se torna una curiosa ceremonia alrededor de la madre-continente (p. 33).

Evocando a Rilke, para quien “la infancia es la patria verdadera de los hombres” (p. 33) la voz ensayística sostiene que, al buscar el pasaporte para acceder a ese “país utópico” que es la patria verdadera, nos encontramos, en cambio, con “las capas profundas de Yo y con cierta sensación de indigencia, con un espacio abierto y brumoso” (p. 32). El lenguaje metafórico de Paniagua traslada al ámbito interior (invisible e intangible) los gestos usuales para explorar terrenos exteriores (visibles y palpables):

[...] con las palabras buscadas para aclararnos la vista, para divisar mejor los accidentes de un paraje que despierta en nosotros la sensación de haberlo conocido en otro tiempo. Entonces, esas capas profundas del Yo son un paraje, un espacio, una casa de la cual hemos perdido la llave hace mucho tiempo (pp. 32-33).

La llave y el pasaporte metafóricos, inútiles para ingresar al pasado, ceden su lugar a las palabras. Son ellas las que pueden aclararnos la vista interior para encontrar (o inventar) los accidentes de esos parajes interiores. Entretejiendo sus propias ideas con las de los autores que hace participar en su discurso, Paniagua retoma la idea del retrato, para afirmar que éste

[...] muestra la evidencia de las fallas geológicas del Yo, de las fracturas y del desplazamiento de las capas profundas del modo en que lo hacen las placas

tectónicas en su movimiento habitual: a través de sacudidas, ora violentas, ora imperceptibles, pero que en ocasiones también nos derrumban (p. 32).

Salvar, cuidar y perdonar son las acciones que Luis Paniagua relaciona con la madre. Todas ellas ponen al descubierto la fragilidad del ser humano, que llega al mundo con una ruptura: la de la separación primigenia que se replicará en cada una de las fracturas físicas y espirituales de la vida. La madre, dice Paniagua, es la infancia, y es también esa casa a la que el escritor intenta volver. Escribir, hacer un retrato escrito como los que hace Luis Paniagua, es trazar “un mapa del camino que nos ayuda a regresar a casa” (p. 34).

“El padre”, el segundo ensayo de “Camafeo”, tiene algunas semejanzas con “La madre” pero las diferencias entre ambos textos son elocuentes. El primero de sus epígrafes es de Anne Sexton y en él se subraya la diferencia entre la realidad objetiva y lo que se recuerda de ella: “No importa quién fue mi padre. / Lo importante es quién recuerdo yo que fue” (p. 35). En el segundo, vuelve a aparecer el pensamiento del escritor español Fernando Marías, para quien un retrato representa a la vez al modelo y al autor del retrato: “Concretar en un puñado de líneas lo que sabemos de las personas que amamos es un interesante ejercicio de escritura, pero también, y ante todo, un involuntario autorretrato. Las palabras que elijo para contar quién fue mi padre cuentan en realidad quién soy yo” (p. 35).

“El padre” inicia con un deslinde: a diferencia de muchos escritores, Luis Paniagua no tiene conflictos con su padre ni desea matarlo. Como evidencia de lo anterior, la voz ensayística nos confiesa que, si un día le dieran a elegir entre dos obras de Juan Rulfo: *Pedro Páramo*, novela cuyo protagonista viaja a Comala para conocer a su padre ausente; y el cuento “¿No oyes ladrar los perros?”, de *El llano en llamas*, Paniagua elegiría la segunda porque, entre otras cosas, “trata sobre el vínculo, doloroso e irrompible, de un padre y su hijo” (p. 33).

Una vez aclarado este punto, Paniagua habla del parecido físico que tiene con su padre, tocando así, de lleno, el eje temático cimental de *Entre los árboles, la voz*: la herencia genética y cultural transmitida de padres a hijos. Las palabras de Yehuda Amichai ayudan a

Paniagua a formular el parecido que hay entre él y su padre, y lo hace con palabras que, de manera implícita, evocan la figura de Eneas cargando en hombros a su padre para salvarlo del incendio, en la *Eneida*: “Sé que hay muchos rasgos físicos que comparto con mi padre, pero por más que me afano en ver fotografías no logro identificarlos por completo, aunque para los demás, como dice Yehuda Amijai, ‘llevo el rostro de mi padre sobre el mío’” (p. 36).

Ante la mirada de los antiguos vecinos de su progenitor, que llegan a saludar a Paniagua y su padre cuando caminan por el pueblo de este último, la voz del ensayo advierte, con sorpresa, que el rostro de su padre se transforma:

[...] de alguna manera, mi padre estaba rejuveneciendo algunas décadas frente a la gente que lo vio crecer, pero en mi carne, en mi rostro primero lampiño, infantil y adolescente, y ahora cubierto de vello, en ese cúmulo de células que, por instantes, lo traían de otros años al presente de la anécdota, sí, pero también a otro presente: el presente continuo de mi existencia, de mi conciencia (p. 36).

Las palabras de Philip Roth y Alfonso Reyes contribuyen a fortalecer las acciones complementarias que comenté líneas arriba: cargar, llevar encima y salvar: “Como muchas veces me cargó en sus espaldas siendo yo niño (‘mil veces llevóme a sus espaldas’, dice Philip Roth del suyo), yo también siento que llevo a mi padre a cuestras (‘y si seguí viviendo desde entonces / es porque en mí te llevo, en mí te salvo’, dice Alfonso Reyes)” (p. 36). No está de más señalar que el procedimiento de escritura “a dos voces” empleado en este retrato es el mismo que se usa en “La madre”.

Importa notar también, a propósito de la “figuración mítica” del padre, que el tópico del hijo cargando a su padre es retomado hacia el final del ensayo titulado “El padre”, cuando Paniagua recuerda que su padre salvó del olvido a su abuelo político escribiendo su nombre y las fechas de su nacimiento y muerte sobre el cemento fresco de su tumba. En el último párrafo del ensayo, la relación entre llevar encima al padre, escribir sobre él y salvarlo se vuelve explícita y, además, revela la transmisión de deberes y gestos de gratitud entre generaciones:

Roberto Juarroz decía que pensar en un hombre se parece a salvarlo. A lo mejor, quiero pensar, estas líneas son el único gesto de gratitud que he tenido con mi padre durante toda mi vida [...]. Si él intentó salvarme con sus acciones, yo trato de guardar su memoria, el recuerdo de lo que fue, es y será, en estas páginas (p. 48).

Por otra parte, si Paniagua heredó los rasgos físicos de su padre, hay un legado más importante e invisible que le habría gustado recibir: “su carácter tranquilo, su paciencia joviana, su sentido de la responsabilidad, su valentía ante el espacio (el futuro) abierto: el enigma del desierto (El Norte, sus esfinges de calor, sus acertijos mortíferos), que descifró con éxito en muchas ocasiones” (p. 37). La voz ensayística elogia, en las palabras que acabo de citar, un carácter luminoso, alegre y sabio que será desarrollado ampliamente en el ensayo.

La sabiduría del padre está relacionada con la actitud serena que había llegado a él por tradición oral, en los consejos de su padre, y que siguió transitando de generación en generación hasta llegar al autor guanajuatense:

Siempre observé a mi padre a través del cristal, traslúcido y sin fracturas, de su tranquilidad. Lo recuerdo pocas veces preocupado. Cuando yo lo estaba, solía repetirme una frase que era de uso corriente para mi abuelo: “Si el mal tiene remedio, para qué te preocupas, y si no lo tiene, para qué te preocupas” (p. 38).

Es posible advertir en las líneas antes citadas, que la sabiduría del padre biológico se emparenta claramente —casi orgánicamente, podríamos decir— con la del padre del ensayo, pues, aunque Luis Paniagua dice ser el primero de su familia que ha leído a Montaigne, la primera vez que lo leyó reconoció en los *Ensayos* la voz de su padre:

“El papel de la firmeza” —sostiene Montaigne— consiste en soportar a pie firme los infortunios que no tienen remedio”. Puedo ufanarme de ser acaso el único lector del bordelés en mi familia, pero nunca olvidaré **la primera vez que lo leí: fue escuchar a mi padre**, recordarlo (en su sentido etimológico: volver a pasarlo a través del corazón), pues siempre se ha conducido de ese modo por la vida, resolviendo lo que

se le plantea conforme el problema va llegando, sin inventarse historias proclives a entorpecer el juicio (p. 38).¹⁰

Por otra parte, el padre de la voz ensayística es figurado en el texto como un pastor que parece haber salido de una obra pastoril renacentista y que, además, comparte sus ideas con Montaigne y con el predecesor de éste, Séneca. Sobre el padre biológico de Paniagua, leemos que su carácter lo empujaba a dar “un paso a la vez, librando los abrojos que evidentemente significaba haber cursado sólo hasta tercero de primaria, sorteando las irregularidades de un sendero migratorio que siempre lo alejó de su tierra natal (esa especie de Arcadia llena de pastores y pastor él mismo).” Sin ese carácter, continúa Paniagua, “posiblemente nunca hubiera podido pensar, con Séneca (al que nunca ha leído, por cierto), que ‘son más las cosas que nos atemorizan que las que nos atormentan, y sufrimos más a menudo por lo que imaginamos que por lo que sucede en la realidad’” (p. 39).

Como se vio líneas arriba, en el primer autorretrato de “Camafeo” la figura de la madre aparece como un continente universal, capaz de albergar espacios grandes y pequeños, como si fuera una *matrioska*. En la reflexión que se hace entorno a la figura del padre, en el caso de escritores como Franz Kafka, Paul Auster, Pascal Bruckner, Ricardo Garibay, Octavio Paz y Orhan Pamuck, la ausencia aparece como un “vacío vital” que muchas veces entorpece las relaciones entre padre e hijo (p. 42). Sin embargo, hay una ausencia que también se asocia con el vacío pero que, en lugar de complicar la relación filio parental, la acoge, como ocurre con la ausencia del padre de Paniagua. Este hallazgo de la voz ensayística es ilustrado y respaldado por la imagen de la jarra que Heidegger describe en su ensayo “La cosa”: “El vacío acoge de un modo doble: tomando y reteniendo” (Heidegger citado en Paniagua, 2023a, p. 42).

La imagen de Heidegger permite al autor de *Entre los árboles*, la voz concluir que, a la jarra, la ausencia de interior material “le permite ser continente; el vacío, entonces, como posibilidad de ser. El vacío (la ausencia de) no siempre es imposibilitador” (p. 43). El padre

¹⁰ Las negritas son más.

del ensayista estuvo durante muchos años lejos de su familia, ya sea por haber tenido jornadas laborales demasiado largas como para convivir con sus hijos, o bien por haber migrado a Estados Unidos para trabajar y mandar desde ahí dinero a su familia. Entonces, a diferencia de los padres de los otros escritores referidos en el ensayo,

[...] la ausencia del mío tenía algo de advenimiento, de parusía. Mi padre no estaba, pero se encontraba en nuestra comida, en nuestra ropa; en ocasiones estaba en cartas o al teléfono. “Siempre supe que estabas”, le dice Fernando Marías a su padre moribundo. Siempre he sentido que estás, le digo yo al mío, vivo (p. 43).

Retratos y autorretratos en “Documentos de identidad”.

El título de la tercera parte de *Entre los árboles, la voz* se refiere a los documentos que sirven para identificar a las personas por su nombre, nacimiento, nacionalidad y domicilio. El término *documento* en sí mismo tiene un significado que le importa a Paniagua ya que le permite subrayar el carácter testimonial de su libro y, especialmente, de “Ondas sonoras”. Es al inicio de este ensayo que leemos la siguiente definición de la palabra *documento*:

“Cosa que sirve para testimoniar un hecho o informar de él, especialmente del pasado”; esto es, una evidencia, una prueba que confirma un acontecimiento. Pero si el documento es intangible y sólo existe en la memoria, ¿es igual de contundente que si tuviera verificación física? Para una mente práctica o jurídica, tal vez no; para un espíritu idealista, acostumbrado a leer entre líneas, claramente sí. Y éste es, pues, su testimonio (p. 60).

“Documentos de identidad”, tercera parte de *Entre los árboles, la voz*, reúne cinco ensayos breves que discurren acerca de la identidad del autor. Si, como se ha visto, en los textos de “Camafeo” el autorretrato de Paniagua resulta de la elaboración de retratos de sus progenitores, en *Documentos de identidad* asistimos a una indagación sobre la otredad que existe en el yo, por una parte; y sobre todo aquello que contribuyó —en su adolescencia y primera juventud— a construir al individuo que es en el presente.

“Autorretrato” inicia con unos versos a manera de epígrafe de Francisco Hernández: “Lo de menos era empezar/ con un autorretrato/ pero, francamente, /no tengo cara para hacerlo” (p. 51). La figura sin rostro, en la que reverberan tanto la mujer de espaldas de Onésipe Aguado, como la madre en el recuerdo infantil de Paniagua, se une a otra imagen: la del hombre –la voz ensayística– que, a pesar de tener cara, advierte que el espejo le devuelve los rasgos de un ser desconocido:

[...] al despertar intentamos desesperadamente nadar hacia la orilla del proceloso mar de la inconsciencia con el fin de alcanzar un rústico peñasco del cual asirnos; y así, como náufragos, asistimos al espejo como si acabáramos de salir a flote luego de librarnos del poderoso Maelstrom de la apnea: con los ojos hinchados, el cabello revuelto, la pijama torcida y la vejiga a punto del colapso; es decir, somos apenas más que un espectro y menos que un guiñapo (pp. 51-52).

Cuando nos levantamos, dice Paniagua, apoyándose en una frase de Shakespeare recordada por Borges, “nos acicalamos y cubrimos de afeites: para entregar y entregarnos una imagen más cercana a lo que suponemos que somos” (p. 52). Sin embargo, incluso cuando Paniagua ya se ha recompuesto, no se reconoce del todo en su imagen pues, afirma la voz ensayística –acompañada por las voces de Dante y de Paz– que suele perderse “en las selvas del Yo (‘nel mezzo del cammin di nostra vita’), en el mundo brumoso de la identidad (‘donde oigo mis pasos pasar en esta calle donde sólo es real la niebla’)” (p. 52).

La voz ensayística recuerda también, a propósito de esa imagen irreconocible que le muestra el espejo por las mañanas, el tiempo en el cual se reunía con un grupo de amigos para leer poemas y embriagarse. Evoca igualmente la paulatina transformación que operaba en su rostro y que verificaba cuando se miraba al espejo del baño:

Luis Paniagua compara las modificaciones de la realidad circundante y de su propio rostro – ambas provocadas por el desvelo y el alcohol– con las bardas de algunos lotes baldíos donde las capas superpuestas de pintura y carteles publicitarios reaparecen al transcurrir el tiempo: “a medida que se escarapela el muro es factible leer una historia distinta; una nueva faz

urbana sale a la luz y nos muestra otras costumbres y preferencias: palimpsesto que permite profundizar en el entorno” (p. 53). El rostro que la voz ensayística ve en el espejo al despertarse por la mañana, y el que sale a su encuentro en idas al baño, en las veladas poéticas con sus amigos, es el de un monstruo polifacético que le revela la multiplicidad de identidades que hay en él:

La sucesión de facciones modificadas que me entregaba mi reflejo me decía que era eso que veía en ese momento, pero además lo anterior y lo que vendría después; que la suma de esos gestos era igual a cada una de sus partes aisladas, que era uno y muchos a la vez: ‘Los otros todos que nosotros somos [...] / los otros que no son si yo no existo / los otros que me dan plena existencia’. (p. 54).

Es posible observar, en las palabras citadas, una correspondencia interesante en los niveles narrativo y discursivo del texto pues la multiplicidad de imágenes reflejadas en el espejo coincide con la pluralidad de voces que intervienen en la enunciación de una idea. En el fragmento anterior, por ejemplo, la voz ensayística se hace acompañar por las palabras de Octavio Paz en *Piedra de sol*.

Si “Autorretrato” discurre en torno a la idea de las alteridades albergadas en el interior del sujeto, “De onomástica” explora las identidades alternativas engendradas por el error o el azar. En las primeras líneas de este ensayo, cuyo tema es el nombre propio, Paniagua cuenta cómo, al pasar delante de una fotografía suya –donde aparece él mismo siendo niño, de cuerpo entero y vestido de blanco– su abuelo se persignaba pues creía que el niño de la imagen era un santo. La confusión del abuelo –narrada en el ensayo– provoca que el autor se vea a sí mismo “como una suerte de Niño Fidencio, taumatugo de Espinazo” (p. 57). La conclusión a la que la voz ensayística llega con la anécdota del abuelo será de gran importancia para el desarrollo ulterior del ensayo:

El yerro, pues, como un rasgo definitorio del carácter futuro. Entonces caigo en la cuenta de que el yerro se presenta en nuestras vidas demasiado temprano, incluso, más concretamente hablando, puede hacer su aparición a la hora de recibir nuestro

nombre, pues ¿quién, verdaderamente, podría afirmar que el suyo casa perfectamente con su vida, sus costumbres y sus ap/ac/titudes? (p. 57).

La voz ensayística dice llamarse Luis porque tal es el nombre de su padre, pero ese nombre estaba destinado al primogénito. En realidad, cuenta Paniagua, los padres habían pensado ponerle un nombre compuesto (Luis F.) a su primer hijo pero, cuando llegó el tiempo de bautizarlo, les pareció que la combinación resultaba muy larga y poco eufónica, y optaron por descartar “Luis” y llamar al niño solo con el que hubiera sido su segundo nombre:

Siendo el cuarto de cinco hijos de una familia proveniente del Bajío en busca de oportunidades en un territorio de (¡misterio!) mayor bonanza, y con más carencias que holguras, mi nombre lo heredé de mi hermano como heredé también zapatos, pantalones, camisas, chamarras... atavíos de los que él se desprendía tan naturalmente como los árboles del follaje, los cuales yo no tenía más remedio que recibir con ciertas marcas de uso: ni modo, fue lo que hubo (p. 59).

Cabe notar que el nombre propio forma parte de la herencia que los hijos reciben de sus padres, como se menciona en “Onomástica” —citando a Sócrates y a Montaigne— pero, en el caso de Luis Paniagua, el nombre de pila no proviene solo del padre, sino también del hermano mayor, quien, sin proponérselo, le cede el nombre que le correspondía a él. El nombre propio de la voz ensayística forma parte, junto con la ropa y otras pertenencias, del legado de su hermano mayor.

La herencia genética, por lo tanto, cohabita con la transmisión cultural —gracias a la mediación del hermano mayor— en el ADN que da título al primer ensayo de *Entre los árboles, la voz*. La transmisión mixta se enuncia claramente al hablar de cómo la generación a la que Luis pertenece quedó “emparedada entre la tecnología visual y la auditiva” (p. 60). Convertido en testigo del cambio de dispositivos para el entretenimiento que hubo entre su generación y las anteriores (las del hermano mayor y de su padre), Paniagua describe así la transición tecnológica —y casi genética— de su familia, y de la especie humana:

“Cuando los muchachos en el pueblo queríamos salir a dar la vuelta y escuchar música al mismo tiempo, necesitábamos, por lo menos, hacerlo en pareja: uno cargaba el radio y otro, una pesada batería”, relataba mi padre al hablar de su juventud. Me gusta pensar que, por eso, en el pueblo, los muchachos continúan paseando en grupos, debido **al recuerdo casi genético de ese ritual en el que se necesitaba la fuerza de varios machos en plenitud para exhibir ese plumaje musical que atraía a las hembras**: cuando la pareja que portaba los utensilios sonoros se fatigaba, era necesario que otros dos salieran al relevo (p. 62).¹¹

Las facciones, los gestos y la estatura, parece decirnos Luis Paniagua, pertenecen a la herencia genética del individuo tanto como las costumbres, la sabiduría popular y la memoria. El énfasis conferido por Paniagua al significado de la palabra *documento*, entendido como testimonio, nos permite ver el peso de la memoria en la idea que el autor tiene del ensayo personal. Sin embargo, aunque el discurrir del pensamiento de *Entre los árboles*, la voz gira en torno al ensayo, no es posible ignorar la importancia que la palabra poética, que dialoga incansablemente en la búsqueda de esos rasgos interiores de Luis Paniagua.

La exploración identitaria de Luis Paniagua, que ha indagado sobre los recuerdos de la primera infancia, la identidad múltiple y el yerro como una marca existencial, se adentra en la ficción especulativa para hablar de la multiplicidad del yo. En “Nadie es mi nombre”, la voz ensayística conjetura sobre la identidad alternativa a partir de una película, *The Discovery*, que compara con el relato de Borges “El jardín de los senderos que se bifurcan”. Luego de resumir las tramas de la película y del cuento, la voz ensayística saca sus conclusiones: “Más que individuos concretos, bajo esta perspectiva solo somos un cúmulo de decisiones (ni erradas ni certeras) que desembocan en un presente cargado de bifurcaciones, de indefinición” (p. 66). Paniagua termina su meditación con una pregunta formulada por Octavio Paz: “¿Cuándo somos de veras lo que somos?”, a la cual él mismo

¹¹ Las negritas son más.

responde con una nueva pregunta: “¿De qué manera ese otro yo que se quedó atrás nos sigue como una sombra en un crepúsculo?” (p. 67).

Paniagua recuerda otro relato (de Paul Auster) en el que el protagonista asiste a su propia muerte, es decir, se ve a sí mismo en una pantalla en el momento en que alguien dispara contra él y lo mata. Importa notar que, luego de resumir la historia, la voz ensayística, respondiendo a lo narrado por Auster como si ambos se encontraran en un juego: “A mí me ocurrió de este modo”. Dicho lo anterior, Paniagua se apropia el guión de Auster para imaginarse a sí mismo en una situación semejante, y narrarla (p. 67). La historia de Paniagua es la siguiente: en una ocasión, el chofer de la combi a la que quiso subirse, para sentarse en el asiento del copiloto, le impidió que entrara a la unidad. Ante este rechazo tajante, la voz ensayística declara: “Experimenté una mezcla de vergüenza y enojo, me sentí anulado o, más bien, neutralizado. De alguna forma, percibí que para él [...] yo era nadie” (p. 68).

Esa combi arrancó sin él, pero al poco tiempo llegó otra a la que sí pudo subir. En el camino pudo ver a la unidad a la que antes había querido entrar, con el espacio del copiloto destrozado. De pronto, el título del ensayo cobra sentido, porque ser Nadie –como lo hizo sentir el chofer de la primera combi– lo salvó de la muerte:

Supé que, de alguna manera, ahí [en la zona más dañada por el accidente] estaba yo, ese ‘otro yo’ bifurcado por, no lo supe entonces y lo ignoro ahora, una decisión –que no me correspondió a mí, sobra decir–, por el destino o por el azar. (p. 69).

La negativa del conductor fue el detonador de un nuevo nombre y una identidad alternativa que lo emparenta a un personaje literario: “Como a Ulises, el fecundo en ardides, ser Nadie me salvó de la muerte.” (Paniagua, 2023a, p. 68). La visión del vehículo destrozado donde pudo haber perdido la vida, también convoca la comparación con un personaje imaginario, el Viejo del Costal:

[...] ese espectro envejecido que se presenta a los peregrinos en medio de su camino cargando un pesado bulto y que pide ayuda para compartir su carga y que, cuando

alguien se ofrece a llevar el saco, el Viejo desaparece y el penitente descubre que lo que contiene el atado es nada menos que el esqueleto del supuesto anciano (p. 69).

A partir de ese suceso, Paniagua se siente como ese viejo que lleva en sus espaldas un fardo invisible que contiene “la conciencia de la muerte, la fragilidad y el azar” (p. 69). Este *sentirse como*, aparece como una constante de la relación especular que el autor establece con los relatos, literarios, cinematográficos o anecdóticos que convoca en sus ensayos. Al compararse de esta manera con situaciones ajenas (como cuando él se ve a sí mismo como un santo niño de Atocha, o como el profeta Jonás, o como una variante del relato de Paul Auster), Paniagua hace variaciones imaginativas, experimentos mentales que, según Paul Ricour, contribuyen a la conformación de la identidad narrativa (Ricoeur, 2006, p. 22).

A modo de conclusión

A lo largo de este trabajo, hemos podido ver que, en los ensayos analizados del libro *Entre los árboles, la voz* Luis Paniagua, reconociendo su filiación con Montaigne, entiende su práctica ensayística como una tarea que involucra tanto la generación conceptual de su libro como la disposición de sus frases. En lo que se refiere a la comprensión del género al que se inscribe, en el ensayo “Ácido desoxirribonucleico” despliega una poética que se ocupa, como primera tarea, de la cuestión del apelativo del ensayo (académico o no literario) y también del ensayista (no académico, literario o disperso). Al hacer esto, Luis Paniagua hace suya la autorreferencialidad de la obra de Montaigne, así como la consustancialidad del autor con sus ensayos que el padre del género subraya al inicio de sus *Ensayos*.

El vínculo de consustancialidad que, según el escritor francés, existe entre él y su libro, es una característica del género ensayístico que Luis Paniagua lleva a la práctica al hablar, en su propio libro de ensayos, de una “tribu” compuesta por sus familiares cercanos y por los libros de su biblioteca personal. La correspondencia entre la tradición ensayística y la herencia genética se verifica en la fusión entre las figuras del padre del ensayo y del padre biológico, por un lado; y en la apropiación que el discurso de Paniagua hace de las

aportaciones de algunos ensayistas de su generación tales como Luigi Amara y Vivian Abenshushan, entre otros.

Una aportación importante que Luis Paniagua hace al género es la idea del retrato interior, que se convierte en autorretrato gracias a los recuerdos narrados. El retrato y el ensayo son artefactos reflexivos, y esta condición se verifica especialmente en su escritura, la cual se construye con ayuda de palabras ajenas, imágenes literarias y lenguaje metafórico. La otredad se concibe en este libro como elemento constitutivo del retrato y se verifica textualmente en todos los ensayos analizados.

Se ha podido observar, igualmente, que la construcción de citas obedece al principio de colaboración entre la voz ensayística principal y las de los autores convocados en forma de comentarios o citas directas a sus obras. La otredad también se hace presente como un componente importante del yo, el cual aparece representado en esta obra como un sujeto múltiple, compuesto por muchos rostros y voces diversas. El yo se representa también como una entidad que puede bifurcarse debido al azar o al error. Esta manera de definirse acudiendo a otras vivencias y otras subjetividades, ese *verse como* alguien más, puede entenderse con las variaciones imaginativas sobre el propio ego que, según Paul Ricoeur, “nos permiten “alcanzar una comprensión narrativa de nosotros mismos, la única que escapa a la alternativa aparente entre cambio puro e identidad absoluta. Entre las dos se sitúa la identidad narrativa” (Ricoeur, 2006, p. 22).

References

- Abenshushan. V. (2007). *Una habitación desordenada*. México: UNAM/Equilibrista.
- Amara, L. (2012a). El ensayo ensayo. *Letras Libres* Número 22, pp. 22-27. <https://letraslibres.com/revista-mexico/el-ensayo-ensayo/>
- Amara, L. (2012b). Ráfagas sobre el ensayo. *Letras Libres*. <https://letraslibres.com/revista-mexico/rafagas-sobre-el-ensayo/>
- Gracia, J. y Ródenas, D. (2015). José Ortega y Gasset. En: *El ensayo literario*. Universidad Pompeu. Fabra.

<https://www.upf.edu/web/elensayoliterario/ortega#:~:text=Su%20pensamiento%20no%20encuentra%20mejor,un%20a%C3%B1o%20antes%20de%20liderar>

Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Barcelona: Editorial Crítica.

Iriarte, M. (2004). *El retrato literario*. Orcoyen: Ediciones Universidad de Navarra.

Lemus, R. (2012). El ensayo como práctica. *Letras Libres*. <https://letraslibres.com/revista-mexico/el-ensayo-como-practica/>

Montaigne, M. (2007). *Les essais*. París: Librairie Générale Française.

Real Academia Española (2023). "Camafeo". *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/camafeo?m=form>

Paniagua, L. (2023a). *Entre los árboles, la voz*. Puebla de Zaragoza, Fondo Editorial Estado de México.

Skirius, J. (2004). *El ensayo latinoamericano del siglo XX*. (Huerta, D. Tr. del prólogo). México: Fondo de Cultura Económica.

Vega, M. J. (2008). El ratón y la trampa: idea de la escritura en Montaigne. Resumen de la conferencia impartida el 9 de diciembre en el ciclo de conferencias *Montaigne y su mundo* en la Fundación Juan March. <https://www.march.es/es/madrid/conferencia/montaigne-su-mundo-iii-raton-trampa-idea-escritura-montaigne>

Weinberg, L. (2019). El ensayo, un ejercicio de lucidez. En: Perea, H. (Comp.). *El ensayo Núm. 1*. México: UNAM.

El Cuasi-Unipartidismo y las Élite en Japón: Explorando Relaciones de Poder con América Latina.

Quasi-One-Party Politics and Elites in Japan: Exploring Power Relations with Latin America.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.31.25a

Hans Alexander Razo Urías

El Colegio de México
(MÉXICO)

CE: hrazo@colmex.mx

<https://orcid.org/0009-0001-8541-1911>

Hugo José Regalado Jacobo

Universidad Autónoma de Baja California
(MÉXICO)

CE: hugoregaladojacob@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9175-438X>

Recepción: 29/10/2024 Revisión: 19/11/2024 Aprobación: 16/12/2024

Resumen.

La relación entre la élite política japonesa y las élites políticas latinoamericanas tienen vertientes históricas relacionadas con procesos coyunturales atemporales globales. Después de la segunda guerra mundial la política exterior japonesa se mantuvo anclada a los negocios y la cooperación, acción que incrementó la relación con América Latina; este hecho empató con la conformación de la élite política japonesa que en su raíz mantiene similitud con la conformación de algunas élites latinoamericanas debido a que se encuentra dividida en tres subgrupos: la élite política (representada por el Partido Liberal Demócrata), la élite burocrática y la élite empresarial. La estrecha relación entre élites y su meticulosa estructura organizacional, se ve reflejada en el sistema de partidos, representado por el Partido Liberal Demócrata, el cual ha gobernado a Japón desde 1955, años que permiten estrechar una relación con la élite política latinoamericana. En el presente estudio se pretende analizar la relación de las élites políticas japonesas y su interacción con las élites políticas latinoamericanas.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Razo y Regalado, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Razo, H.A. y Regalado, H.J. (2025). El Cuasi-Unipartidismo y las Élite en Japón: Explorando Relaciones de Poder con América Latina. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 803-838.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.31.25a

Palabras clave: Japón. América Latina. Élite. Teoría de Élite. Partido Liberal Demócrata.

Abstract.

The relationship between the Japanese political elite and the Latin American political elites has historical aspects related to global and timeless conjunctural processes. After World War II, Japanese foreign policy remained anchored to business and cooperation, an action that increased the relationship with Latin America; this fact tied with the conformation of the Japanese political elite, which in its roots maintains similarities with the conformation of some Latin American elites because it is divided into three subgroups: the political elite (represented by the Liberal Democratic Party), the bureaucratic elite and the business elite. The close relationship between elites and their meticulous organizational structure is reflected in its party system, represented by the Liberal Democratic Party, which has governed Japan since 1955, years that allow a close relationship with the Latin American political elite. This study aims to analyze the relationship of Japanese political elites and their interaction with Latin American political elites.

Keywords: Japan. Latin America. Elites. Elite Theory. Liberal Democratic Party.

La relación entre Japón y América Latina se encuentra en un derrotero coyuntural que agrega procesos históricos, políticas internas, correlación de fuerzas y una fuerte migración de japoneses a países latinoamericanos durante la era Meiji. Por otra parte, la relación entre las élites políticas tiene su génesis al término de la Segunda Guerra Mundial debido a la política exterior japonesa vinculada a los negocios y la cooperación.

El presente artículo analiza la permanencia y relación del Partido Liberal Demócrata (PLD por sus siglas en español) con las élites latinoamericanas, profundizando en las características de la modernización del Estado japonés dándole un énfasis particular en las relaciones de poder estratégicas entre las élites políticas japonesas y las élites políticas latinoamericanas, interacción que propició interacciones políticas para mantener la continuación del PLD como partido dominante en Japón.

Yonosuke Nagai, especialista en política internacional, afirma que la diplomacia de la economía, por la economía y para la economía fue la esencia de la política exterior japonesa en la posguerra. Esta diplomacia tuvo los siguientes caracteres principales; Primero, como

lección de la fracasada expansión militarista durante la Segunda Guerra Mundial, Japón estaba convencido de que la expansión económica equivalía al pacifismo. (Murakami Yusuke, 2023)

En ese sentido, la estrategia política interior del Estado Japonés, empató con la conformación oficial del PLD con otros grupos de élite al interior y al exterior de Japón, esta acción fue uno de los factores importantes que desembocaron en que este partido se mantuviera en el poder por un periodo prolongado de tiempo fusionando a la élite burocrática con los grupos patronales, mantenimiento su estructura desde 1955 a 1994 en su etapa fundacional, posterior a ello de 1993 a 2008 y del 2012 a nuestros días.

El resultado de este fenómeno atemporal corresponde a la estrategia y habilidad de organización política que implementó la élite política representada por el partido en dos vertientes interior y exterior. Es por ello la importancia de reconocer la estrategia electoral que permitiría garantizar su estancia en el gobierno por un largo periodo. Conformando una élite extremadamente pragmática, organizada y reacias a cualquier tipo de cambio.

El presente artículo pretende analizar la correlación histórica del PLD como élite política con la élite burocrática y observar si sus estrategias de interacción con elites latinoamericanas se convierten en una estrategia que ha propiciado la continuación del partido en el país, tomando como ejemplo los casos de Perú, Chile y Argentina. Este fenómeno se abordará a la luz de la teoría de las élites desde una perspectiva clásica.

Relato histórico del Partido Liberal Demócrata

El Partido Liberal Demócrata (PLD) ha dominado el escenario político japonés desde su formación en 1955 a partir de la fusión de dos partidos conservadores: el Partido Liberal y el Partido Demócrata Japonés, es importante no confundir este con el Partido Demócrata Japonés de los años 2000 debido a que son distintos.

Fue a raíz de la fusión entre los partidos conservadores que el Partido Liberal Demócrata logró posicionarse como el partido con mayor fuerza en la política japonesa, y se le da nacimiento al sistema de partidos políticos que existe en Japón hasta nuestros días,

llamado por el nombre de sistema de 1955 año en el que se fundó el PLD o sistema del partido y medio, apodado así debido a que el PLD ha controlado el poder legislativo de Japón de manera casi ininterrumpida desde su fundación. Sin embargo, hasta años recientes no había tenido la posibilidad de poder cumplir su promesa principal de campaña, hacer una reforma constitucional.

La estrategia de fusión de partidos permitió el empoderamiento de un partido único en Japón que después de la Segunda Guerra Mundial comenzó a tener interacciones positivas a nivel global debido a la aplicación de una política económica que llevó el nombre de diplomacia económica a través de la llamada doctrina de Yoshida en mención al entonces primer ministro japonés Shigeru Yoshida. Los pilares de esta doctrina fueron la política pro estadounidense y el centralismo económico. (Kochi, n.d., 5)

Este aspecto fue declarado en la primera edición del Libro azul de diplomacia informe anual del Ministerio de Relaciones Exteriores del Japón, publicado en 1957, que mencionaba que «para nuestro país que se confiesa pacifista, la única manera de mejorar la vida de los noventa millones de los japoneses que repletan las cuatro islas, así como también desarrollar la economía y acumular el poder nacional, reside en la expansión pacífica. (Kochi, n.d., 6)

Para lograr los objetivos, políticos y económicos tanto al interior como al exterior, debía configurarse una élite japonesa que pudiera fusionar tres grupos: los políticos emanados del PLD, la burocracia y los grupos patronales que representan a los empresarios y con mayor influencia económica en Japón, una élite político-empresarial (Regalado Jacobo, 2020, 1). Esta élite está caracterizada por su unidad meticulosa y nivel de organización global, que le ha ayudado al Partido Liberal Demócrata a preservar su protagonismo absoluto en la política japonesa. Mientras tanto, la oposición se encuentra dividida y débil, y no ha logrado convertirse en una alternativa real de cambio para el electorado japonés desde hace ya una década.

La importancia del sistema de partido predominante en Japón permite profundizar en el modelo construido a partir de las relaciones realizadas por el Partido Liberal Demócrata después de la Segunda Guerra Mundial al interior y al exterior del país, el cual se enlaza con

la debilidad de la oposición, las interacciones con las élites latinoamericanas y un modelo diplomático eficaz que a pesar de no tener apoyo por más de la mitad de la población ha tenido una estrategia relevante.

El Partido Liberal Demócrata mantuvo una política exterior muy centrada en Estados Unidos, sin embargo, su apertura también fue estratégica porque permite tener relaciones diplomáticas con otros países latinoamericanos como el caso de México en 1956, aunque esta se mantuvo muy tenue a crecido con el tiempo, este fenómeno impulso la relación con otros países de América Latina en escalas distintas, pero más que políticas fueron comerciales.

La teoría de las élites para Japón.

Para entender la política interior y exterior de un país es importante analizar el tipo de élite que tiene el poder. Antes de ahondar sobre la realidad política japonesa, es necesario profundizar en la teoría de las élites, sus características, y sus principales teóricos para explicar el fenómeno del cuasi-unipartidismo en Japón.

La teoría de las élites permite explicar la relación histórica entre una minoría organizada denominada élite, que ostenta el poder político y mantienen el monopolio de la toma de decisiones políticas del Estado; así como las masas que son la mayoría, vulnerable, desorganizada y con fuertes asimetrías internas.

De acuerdo a la presente teoría, lo que le ha llevado a la élite a tener un gran control sobre las mayorías es justamente su estatus como minoría organizada, ya que esto le permite hacer algo que las mayorías no pueden: la capacidad de negociación, comprensión mutua, la utilización de la razón y el conocimiento. Mientras tanto, la mayoría desorganizada tiende a actuar en base a sus sentimientos, y debido a que no cuenta con una formación como tal, se encuentra impotente ante las acciones de la clase gobernante (Bolívar, 2002).

También, las clases políticas se conforman de dos maneras distintas: la aristocrática, es decir, la burocrática-militar; y la democrática, que se forma a partir de procesos electorales que los legitiman ante la población (Bolívar, 2002).

La teoría de las élites permite explicar fenómenos que ocurren en sistemas políticos autoritarios, no democráticos, pero también en democracias liberales. Robert Dahl considera que las democracias liberales tal y como las conocemos no son democráticas él consideraba que las democracias liberales son más bien una poliarquía, en la cual se encuentran distintos grupos de élites que están en un conflicto y cooperación constante (Dahl, 1997).

Los inicios de la vida política en el Japón de la posguerra

La segunda guerra mundial es un parteaguas en la historia del Japón moderno. Justo al finalizar la segunda guerra mundial, Japón se encontraba debastado, habían caído dos bombas atómicas una en Hiroshima y otra en Nagasaki; armas que no habían sido utilizadas antes y provocaron un daño a personas y bienes materiales nunca antes vistos; Japón perdió sus colonias en la región Asia-Pacífico; miles de personas perdieron sus vidas gracias a los bombardeos por parte de las fuerzas estadounidenses; y lo más importante, Japón se encontraba ocupado por el gobierno de Estados Unidos.

Este episodio es una coyuntura histórica en donde la relación con el continente americano empieza a tener una línea directa. El comandante Douglas MacArthur, asignado por el entonces presidente estadounidense Harry Truman como el encargado de “reconstruir” a Japón, hizo varios cambios en la política japonesa que siguen presentes en la actualidad, y probablemente su contribución más importante fue el introducir a Japón a la democracia parlamentaria por medio de cuatro pasos (Newman, 2020):

1. Bajar al emperador de Japón de su estatus divino.
2. Abolir al sintoísmo estatal, la religión oficial, y convertir a Japón en un Estado secular en el cual hay libertad de creencias.
3. La creación de una nueva constitución escrita por funcionarios estadounidenses ya que los políticos japoneses no querían renunciar a las posturas tradicionalistas y pro-imperialistas de la Constitución Meiji de 1890. Esto se hizo con el objetivo de que se puedan instaurar valores democráticos, como el derecho al voto para las mujeres y la libertad de asociación, así como democratizar el proceso

electoral en Japón con la habilitación de nuevos partidos que habían sido prohibidos anteriormente.

4. La promulgación del artículo 9 de la constitución, en el cual el Estado japonés renuncia rotundamente al uso de la guerra como una forma de resolver conflictos, por ende, asegurando el desarmamiento y el pacifismo en la sociedad japonesa.

Estos cambios fusionaron nuevos retos y oportunidades con la aparición de partidos políticos, incluyendo el Partido Comunista Japonés, lo que propició la introducción de partidos de izquierda con una visión global y crítica del antiguo régimen y su papel en el escenario político, considerando que esta acción no existía durante el totalitarismo que se experimentó antes y durante la segunda guerra mundial.

Durante las primeras elecciones de 1946, después de la derrota de Japón en la segunda guerra mundial, se vivieron eventos que no eran visibles anteriormente para los electores japoneses. Uno de ellos fue el hecho que, en números absolutos, se tuvo la jornada electoral con el mayor número de participantes hasta aquel momento, así como una participación del 72% del electorado. También, las mujeres por primera vez tuvieron el derecho a votar y ser votadas, siendo ochenta el número de candidatas que se postularon en dicha elección a la cámara de representantes (la cámara baja de la Dieta, el poder legislativo), de las cuales casi la mitad fueron electas (Spinks, 1946).

El fenómeno que marcó la jornada electoral fue la aparición de varios partidos políticos, desde la ultraderecha hasta la extrema izquierda, cubriendo una gran variedad de perfiles político-ideológicos. Esto permitió observar la victoria de los partidos conservadores en particular del Partido Liberal (*Jiyuu Tou*) con ciento cuarenta y un escaños y el Partido Progresista (*Nippon Shinpou Tou*, antecesor del Partido Demócrata o *Minshu Tou*) con noventa y dos, ambos siendo los padres del actual Partido Liberal Demócrata de Japón (*Jiyuu Minshu Tou*). Así mismo, los candidatos independientes obtuvieron setenta y nueve escaños (en su mayoría de derecha), mientras que el Partido Socialdemócrata o *Shakai Tou* (después renombrado Partido Socialista en inglés y ante la prensa internacional) capturó noventa y

tres. En cuanto al Partido Comunista (*Nihon Kyousan Tou*), solo logró ganar cinco representantes en la cámara baja (Spinks, 1946).

Esta elección demostró que fue el electorado japonés que más que buscar un cambio después de lo ocurrido con la segunda guerra mundial, prefería a las antiguas instituciones y grupos que gobernaron al país, especialmente al *Tennou Sei* (sistema imperial). Después de la guerra los japoneses se sentían derrotados, por lo tanto, su refugio fueron sus símbolos nacionales como el emperador. Esto puede comprobarse con el hecho de que todos los partidos ya mencionados, exceptuando al Partido Comunista, apoyaban la continuación del sistema imperial japonés y no buscaban tampoco la introducción de otros sistemas económicos, como el comunismo, lo cual era algo que los electores rechazaban rotundamente (Spinks, 1946).

Algo importante a considerar sobre esta elección para así poder entender cómo se desarrolló la política japonesa en su proceso de modernización es el origen de dichos partidos que resultaron electos en la Dieta en 1946. Los partidos no eran entes nuevos, ya existían desde la preguerra, y fueron conformados por antiguos líderes y grupos de élites que ya tenían peso en la política japonesa.

Una distinción recalable entre la Asociación de Apoyo al Régimen Imperial o AARI (*Taisei Yokusankai*), la cual era la organización de corte ultranacionalista y totalitaria que gobernó a Japón durante la segunda guerra mundial, y el Partido Nazi de Alemania es el hecho de que la AARI no eliminó completamente a los partidos que existían antes de la guerra, sino que simplemente configuró la organización que se vivía dentro de la Dieta Imperial, y estos antiguos partidos simplemente se les convirtió en facciones con distintos intereses que conformarían a la nueva organización que aglutinaría a la élite, con el fin de mejorar la gobernabilidad del país durante la guerra (Spinks, 1946).

Tanto el Partido Liberal como el Partido Progresista eran descendientes de la AARI, considerando que varios de sus miembros de más alto nivel formaron parte de grupos pertenecientes a la misma, así como de partidos importantes que existían antes de la segunda guerra mundial (Spinks, 1946).

En el caso del Partido Progresista, este tenía miembros provenientes de la facción Machida del Partido Democrático Constitucional (*Rikken Minseitou*), así como de la facción Nakajima del partido Amigos del Gobierno Constitucional (*Seiyuu kai*). En cuanto al Partido Liberal, tenía miembros de la facción Kuhara del *Seiyuu kai*, así como elementos derechistas y centristas del Partido de la Masa Social (*Shakai Taishuu Tou*). Todos los partidos ya mencionados fueron disueltos en 1940 para conformar la AARI, el cual cesaría de existir en 1945, al término de la segunda guerra mundial (Spinks, 1946).

Es importante mencionar que el Partido Liberal y el Partido Progresista eran ambos partidos de derecha, siendo el Partido Liberal un tanto menos conservador que el aún más reaccionario Partido Progresista, el cual fue muy afectado por la ocupación estadounidense en Japón debido a la prohibición que se hizo a políticos que fueron parte clave de la AARI de no participar de nuevo en procesos electorales del país (Spinks, 1946).

En cuanto al Partido Socialdemócrata después llamado Partido Socialista, este era conformado por distintos partidos que existían con anterioridad durante la preguerra, siendo estos de carácter izquierdista como el Partido Proletario Japonés y el Partido Laborista-Agrario o, en ciertos casos, nacionalsocialistas, es decir, más ligados al fascismo, como fue el caso del Partido de las Masas Socialistas (Spinks, 1946).

Esta gran heterogeneidad dentro del partido le traería muchos problemas posteriormente debido a la dificultad de poder mantener unidas a las facciones más izquierdistas y cercanas al marxismo y aquellas de carácter más anti-comunista y socialdemócrata, dando como resultado la división del mismo en dos partidos distintos en el año 1951: el Partido Socialista de izquierda, el cual era más cercano al marxismo ortodoxo; y el Partido Socialista de derecha, marcado por su anticomunismo y apoyo por la socialdemocracia (Stockwin, 1966).

Curiosamente antes de su división, este mismo partido lograría liderar al gobierno de corte ideológico más ligado al socialismo que ha tenido Japón en su historia durante algunos meses del año 1948, pero debido al gran faccionalismo en el mismo y su coalición con partidos derechistas para tener los votos necesarios para poder formar un gobierno, no pudo

lograr hacer cambios profundos dentro del Estado Japonés, destruyendo así la imagen de los socialistas ante el electorado, y quitándole la posibilidad de poder ganar una elección general nuevamente en décadas posteriores (Stockwin, 1966).

En cuanto al Partido Comunista Japonés, su caso es distinto al de los demás partidos que he mencionado hasta ahora. Primero que nada, en el campo ideológico se caracterizaba por su férrea oposición al sistema imperial japonés, así como al militarismo, al imperialismo estadounidense y al sistema capitalista, teniendo como objetivo principal la creación de un gobierno de corte comunista (Emmerson, 1972).

La formación del PCJ en 1945 se dio justo después de que Shiga Yoshio y Tokuda Kyuichi antiguos líderes del mismo antes de su arresto en 1928 fueran sacados de prisión luego de que el general Douglas MacArthur garantizara la libertad de expresión, de religión y de asociación en Japón, así como la liberación de presos políticos (Emmerson, 1972).

Aunque el nuevo Partido Comunista Japonés ha sido el partido más radical dentro de la izquierda, al igual que los demás partidos, no era un nuevo actor en el escenario político ya que era simplemente el resurgimiento del Partido Comunista Japonés de la preguerra, el cual dejó de existir de manera legal después de la purga contra comunistas que inició el gobierno de Japón en 1928. Además de esto, una característica similar que tenía el PCJ con las otras formaciones políticas de la época es el hecho de que las masas tuvieron poco o casi nada que ver con la elección de líderes del partido, quienes se elegían a sí mismos, así como con la formación del partido. (Spinks, 1946).

La fundación del Partido Liberal Demócrata y el sistema del partido y medio

La fundación del Partido Liberal Demócrata se dio en el año 1955, a partir de la unión de los dos partidos derechistas más importantes de Japón en aquella época: el Partido Liberal y el Partido Demócrata sucesor del ya mencionado Partido Progresista, lo cual dio como resultado al Partido Liberal Demócrata, el cual ha sido el partido que ha dominado la política electoral en Japón de manera casi ininterrumpida desde su inepción (Crespo, 1995, p. 200).

Esta unión fue producida debido a la creación del Partido Socialista ese mismo año, el cual era a su vez el resultado de la unificación del Partido Socialista de izquierda de orientación marxista y el Partido Socialista de derecha más cercano a la socialdemocracia y al anticomunismo, las cuales fueron facciones del Partido Socialdemócrata después llamado Socialista en inglés que existió de 1945 a 1951.

Justamente debido a que una buena parte de la izquierda japonesa se encontraba aglutinada en un solo partido político por ende, propiciando el que fuera más sencillo para la misma el poder llegar al poder, los políticos de derecha, así como las élites empresariales, consideraron que era necesario que el campo conservador se fusionará en un solo partido para así poder garantizar la predominancia del conservadurismo y el capitalismo en el sistema político japonés (Ikeba, 1995).

La ideología del PLD desde su fundación ha sido demasiado vaga, ya que desde el comienzo se ha caracterizado por ser un partido “atrapalotodo” nacionalista y de la derecha, autoproclamándose como “*kokumin seitou*” o “partido del pueblo” (Ishima, 2013), teniendo dentro de sus rangos a personas con un pensamiento político más moderado y a favor de tener un estado de bienestar fuerte, así como miembros que pertenecen a facciones y grupos ultranacionalistas de derecha (McCurry, 2014).

Sin embargo, el pegamento que mantiene al PLD unido a pesar de su gran diversidad ideológica y su gran cantidad de facciones han sido los propósitos por los cuales el partido fue fundado en primer lugar: gobernar, beneficiar a los grandes empresarios y garantizar que partidos de corte socialista no logren llegar al poder.

Desde que el PLD se fundó y llegó al poder en Japón en 1955, se dio el comienzo del sistema de partidos políticos que caracterizaría a Japón durante el resto del siglo XX: el “sistema del partido y medio” o también apodado como “sistema de 1955”.

Este sistema se caracterizó por la predominancia del Partido Liberal Demócrata en las elecciones japonesas, recibiendo una mayoría en ambas cámaras de la Dieta la Cámara de Representantes y la Cámara de Consejeros en todas las elecciones hasta el 2009 (Krauss y Pekkanen, 2010, p. 6).

Sin embargo, el PLD no tenía el poder suficiente como para poder reformar la constitución de Japón uno de sus objetivos principales desde su fundación ya que no contaba con la súper mayoría de dos tercios en ambas cámaras, así como el hecho de que se encontraba muy descentralizado y había un liderazgo débil por parte de los primeros ministros (Krauss y Pekkanen, 2010).

Además de esto, la burocracia tenía un gran poder sobre la toma de decisiones del gobierno, y aunado a esto estaba el hecho de que el principal rival del PLD, el Partido Socialista de Japón, hacia todo lo posible para evitar que Partido Liberal Demócrata lograra hacer alguna reforma constitucional (Krauss y Pekkanen, 2010).

Justamente por esto es que el sistema era apodado de “partido y medio”, ya que en Japón el Partido Liberal Demócrata es indiscutiblemente el partido más fuerte en todo el escenario, pero también tiene una oposición que, aunque no logra relucir en el plano local, por lo menos en la Dieta ha logrado desde 1955 el prevenir que el PLD logre hacer reformas constitucionales. Por lo cual, no podría decirse que hay un unipartidismo en Japón, o un sistema de partido hegemónico como lo hubo en México con el Partido Revolucionario Institucional durante el siglo XX, en el cual el partido en el poder sí tenía la habilidad de hacer reformas constitucionales a su antojo sin tener que depender del apoyo de otros partidos.

Las facciones del Partido Liberal Demócrata

No se puede hacer un análisis sobre el Partido Liberal Demócrata si no se menciona el rol que tienen las facciones dentro de la toma de decisiones y la organización del partido. Desde su nacimiento, el PLD ha sido caracterizado por su faccionalismo, y esto es algo natural especialmente si consideramos que el mismo fue fundado a partir de la unión de dos fuerzas políticas distintas.

Pero, primero que nada, ¿qué es una facción? Dentro de la política partidista, las facciones vienen siendo grupos conformados por distintos individuos pertenecientes a un mismo partido, pero que tienen intereses comunes o que siguen a un líder en común. Las

facciones funcionan como grupos cuya función primordial es aquella de intercambiar favores a cambio de apoyo, ya sea electoral o financiero (Eufracio, 2012).

De acuerdo con William Nisbet Chambers, las facciones son justamente aquellas que, dentro de los partidos, hacen la lucha por el poder político, y representan a grupos de élites en sí, pero no cuentan con una organización tan formal como la de los partidos políticos (Eufracio, 2012).

Esto es muy parecido a lo que ocurre en Japón, especialmente considerando que las facciones del PLD son aquellas que terminan decidiendo quién es la persona que será el próximo primer ministro del país, principalmente si tomamos en cuenta el hecho de que el PLD es el partido que ha ganado todas las elecciones en el país, exceptuando las del año 2009.

En el caso de las facciones que se encuentran pertenecientes al PLD, su función principal, más que la de dar apoyo electoral o financiero a candidatos, es principalmente el representar a distintos grupos de interés, y especialmente aquellos de índole económica, como vendrían siendo los grandes empresarios (Zavala, 2011).

Igualmente, las facciones del PLD son aquellas que son responsables de escoger quien será el primer ministro de Japón, ya que (por lo menos tradicionalmente) cada líder de cada facción es un posible candidato a líder del partido, y por ende, a primer ministro (Wakefield, 2021). Por esto es por lo que más que las elecciones a la Dieta, podría decirse que el evento más importante para el futuro político de Japón es la elección del líder del Partido Liberal Demócrata.

En este evento las facciones funguen un rol clave, ya que los miembros de estas son los que deciden quién será el próximo presidente del partido, y antes de estas elecciones es que las facciones también hacen sus negociaciones para poder decidir a qué candidato van a apoyar en base a sus intereses particulares.

Sin embargo, aunque el candidato que apoye una facción en particular no resulte electo, esto no quiere decir que la misma ha perdido por completo, ya que quien sea el próximo presidente del PLD le va a otorgar a las facciones no pertenecientes a la suya puestos

ministeriales y partidistas de gran importancia, esto con el objetivo de que haya un equilibrio en el partido, además de que las distintas facciones se encuentren satisfechas (Wakefield, 2021).

Algo que también llegó a propiciar la aparición de facciones en el Partido Liberal Demócrata durante el siglo XX fue el sistema electoral que Japón tenía en aquel momento, ya que los distritos electorales eran plurinominales, es decir, que cada distrito electoral escogía a más de un miembro que iba a ser electo a la Dieta.

Por ende, llegaba a ocurrir que en un mismo distrito electoral podía haber dos o tres candidatos nominados por el PLD, pero con la característica de que cada uno era apoyado por una facción distinta del partido.

Justamente así es como se daban las elecciones en Japón durante la segunda mitad del siglo XX, ya que cada distrito elegía a más de un candidato a la Dieta, y además, las facciones del PLD nominaban a sus propios candidatos, lo cual aparte de propiciar el que el PLD tuviera una mayor presencia en el poder legislativo, también hacía que las facciones cobrarán un mayor protagonismo en la toma de decisiones, así como también empujaba a los empresarios a donar más a las mismas, además de que esto promovía el que miembros del partido se adhirieron a una facción para poder sobrevivir electoralmente.

Esta dinámica estratégica cambiaría por completo, por lo menos en la Cámara de Representantes, en el año 1993, el cual fue el primero en el cual el PLD no logró formar un gobierno por primera vez debido a la gran alianza opositora que, aunque no duró más de 10 meses y se pulverizó debido a las grandes divisiones ideológicas que había dentro de la misma, logró hacer algo que significa un parteaguas en la política japonesa: una reforma electoral en la cual se eliminarían los distritos plurinominales, y se añadirían circunscripciones uninominales, así como miembros a la Dieta que serían elegidos por medio de representación proporcional (Krauss y Pekkanen, 2010).

Lo que ocasionó esto fue que las facciones ya no tuvieran la habilidad de poder nominar a sus propios candidatos en cada distrito electoral de Japón, sino que desde ese momento en adelante todas las facciones tendrían que respaldar a un solo candidato del

Partido Liberal Demócrata el cual tendría que unificar el apoyo de las distintas facciones en un distrito determinado.

Además, esta reforma que incluía la aparición de legisladores escogidos por medio de la fórmula de representación proporcional ocasionó que el número de candidatos de la oposición electos a ambas cámaras de la Dieta aumentará.

Sin embargo, aunque podría parecer que las facciones perderían su protagonismo, eso no es del todo cierto. Aunque sí es un hecho el que las facciones ya no tenían la posibilidad de poder nominar candidatos que compitieron contra otros del PLD dentro de un mismo distrito electoral, lo cual promovió mucho la lucha entre facciones y la recaudación de fondos por medio de apoyos de grupos empresariales, esto no necesariamente significó que las facciones perdieran su protagonismo dentro del partido, ya que las mismas todavía seguirían teniendo un rol importante en la toma de decisiones del partido, la elección del primer ministro y por ende, de quienes presidirían los puestos de gobierno y partidistas de mayor relevancia), y la colecta de apoyos monetarios para la financiación de campañas electorales.

En realidad, particularmente debido a la habilidad de las facciones de recaudar dinero para campañas es que el PLD ha logrado sobrepasar, y por mucho, a sus contrincantes en las elecciones. No obstante, esto ocasiona grandes conflictos de interés y en consecuencia, corrupción debido a que las facciones tendrían que pagarle favores a los mismos grupos económicos que les respaldan a cambio de políticas que les fueran beneficiosas.

El resultado de todo esto naturalmente fue el que los candidatos del PLD tuvieran una mayor facilidad de ser electos a la Dieta debido a que no nada más contaban con el apoyo Estatal, sino que además contaban con un mejor financiamiento y apoyo no solo de las facciones, sino también de los *kouenkai* o grupos locales de apoyo, lo cual les aseguraba dinero y un número de votos pre-establecidos que les garantiza ganar elecciones.

El gran poder de la burocracia

La clase política y los empresarios no son los únicos grupos que se consideran parte de la élite en Japón, ya que otro grupo que tiene una gran influencia, no solo en la operación del Estado Japonés sino también en la toma de decisiones, es la burocracia.

En Japón, a diferencia de otros países, la burocracia no juega un papel separado de la clase política, sino que ambos son muy cercanos (Pempel, 1992), al grado en el que muchos políticos eran antes burócratas, y muchos burócratas eran antes políticos, una mezcla de élite Política-Burocrática, que en otros países es marcada por el sindicato que participa activamente en la política.

Para poder entender el rol que tiene la burocracia en la política japonesa y en la creación del Estado moderno en Japón, es crucial primero retomar la historia de esta. Durante la era Meiji (1868-1912) fue cuando el Estado decidió modernizar a la organización política del país, y especialmente a la burocracia nacional, basándose en la Prusia de Bismarck, y por ende, se asemejaba a lo que Max Weber consideraba como la “burocracia ideal”. (Pempel, 1992).

La Universidad Imperial de Tokio (actualmente la Universidad de Tokio) se creó con el principal objetivo de ser la universidad “formadora” de burócratas, cosa que sigue ocurriendo hasta el día de hoy. Por dar un ejemplo, en 1937 el 74% de los burócratas venían de la Universidad Imperial de Tokio (el 47% siendo solamente de la facultad de derecho) y un 9% provenían de la Universidad Imperial de Kyoto, y un escenario similar se podía observar con los gobernadores de las prefecturas en Japón. Esto ayudaría particularmente a la imagen de la burocracia, ya que le daría “legitimidad” a sus partícipes debido a que eran graduados de las dos universidades más prestigiosas del país (Pempel, 1992).

También, para que los individuos puedan convertirse en burócratas es necesario que realicen varias evaluaciones que comprueben sus habilidades, hasta al momento de aplicar a puestos que son de un nivel bajo (Langley y Cucek, 2018). Esto con el propósito de que la burocracia esté muy bien capacitada para su labor.

Igualmente es necesario notar el hecho de que la burocracia en la época Meiji se dividía en dos: la burocracia civil y la burocracia militar; y ambas tenían un rol muy importante en la toma de decisiones del Estado, particularmente debido a las pocas restricciones que se les ponía (Langley y Cucek, 2018).

Esto ocasionó que la burocracia constantemente se entrometiera en los asuntos de la clase política, cosa muy distinta a lo que ocurre en otras naciones donde usualmente los políticos tienen un mayor poder sobre la burocracia, ya que la burocracia es aquella que “echa a andar” las leyes y políticas aprobadas por los políticos.

En el caso japonés ocurre desde la época Meiji todo lo contrario: los burócratas son quienes escriben los proyectos de ley que después son pasados a la Dieta para poder ser aprobados, estas leyes se hacen inentendibles intencionalmente para que la burocracia pueda interpretarla a su antojo, y por ende tener una mayor libertad al momento de ejecutarlas. Justamente por esta razón es que durante el siglo XX se consideró que los burócratas eran quienes realmente lideraban la gobernanza en Japón, y no la clase política como se suele creer. Esto se da principalmente ya que en Japón no se tiende a que los legisladores tengan a su propio “staff” que les ayude a escribir sus proyectos de ley, sino que lo que ocurre (y más que todo en el PLD) es que se le deja esa labor justamente a los burócratas (Usui y Colignon, 1995).

No se puede hablar de la burocracia sin mencionar el fenómeno de los “*amakudari*” o “caídos del cielo”. Los *amakudari* son aquellas personas que eran burócratas y que tenían puestos ministeriales de gran importancia, pero que al momento de retirarse se pasaron a las filas de la administración privada, convirtiéndose así en parte importante de la maquinaria de las empresas privadas. Esta es considerada una de las prácticas más significativas e influyentes en la economía japonesa, ya que solidifica la relación entre las empresas privadas y el Estado en Japón (Usui y Colignon, 1995).

Además, se ha observado que el Ministerio de Finanzas es probablemente el ministerio con más poder, y justamente en este mismo es donde ocurre más frecuentemente el fenómeno de los *amakudari*, así como el hecho de que la gran mayoría de los burócratas

pertenecientes a este ministerio son egresados de la Universidad de Tokio, que como ya mencioné anteriormente, es la universidad más prestigiosa de todo Japón (Langley y Cucek, 2018).

Sin embargo, el *amakudari* no debe de ser observado como un fenómeno “positivo”, ya que propicia la intromisión de las grandes empresas privadas en la política, así como el conflicto de interés. Justamente muchos de los burócratas jubilados pero que ahora pertenecen al mundo empresarial presionan a los burócratas que se encuentran actualmente trabajando para que les cumplan favores en beneficio de su empresa; todo con el propósito de asegurarles un puesto una vez que ellos mismos se jubilen. (Zavala, 2011). Esto es claramente un conflicto de interés, pero es un tipo de corrupción que está extremadamente normalizado dentro del aparato estatal japonés.

Además de los *amakudari*, hay otros fenómenos muy parecidos, como los *yokosuberi*: cuando los ex-burócratas entran a empresas públicas; y los *chii riyo*: cuando incursionan en el mundo de la política (Usui y Colignon, 1995). También se debe de notar que la burocracia tiene su propia influencia dentro del mundo de los negocios, ya que la “guía administrativa” que se da dentro del sector privado es dependiente en gran medida de la burocracia ya que esta tiene el poder de dar “recomendaciones”, “advertencias” y “estímulos” a las empresas (Usui y Colignon, 1995).

Otra cosa que demuestra el gran poder que la burocracia ha tenido a lo largo de la posguerra en Japón es el caso de los viceministros. Aunque en papel los ministros del gabinete son quienes tienen un mayor poder, los viceministros son quienes en realidad tienen una mayor influencia política, esto debido a que a diferencia de los ministros de gabinete duran un mayor tiempo en el cargo, lo cual les permite adquirir mayor experiencia y burócratas subordinados que les sean fieles (Usui y Colignon, 1995).

El empresariado nipón

La primera mitad del siglo XX los empresarios tuvieron un rol crucial dentro de la política japonesa, ya sea ocupando funciones importantes en el gobierno o influyendo las políticas públicas por medio de donativos a partidos políticos. (Zavala, 2011).

En realidad, es justamente debido a los donativos de campaña de los empresarios que los partidos políticos en Japón lograron subsistir. Gracias a esto la clase política (particularmente el PLD) y la clase empresarial contaban, y siguen contando, con un lazo estrecho, ya que los segundos financiaban a los primeros, y esto a su vez reforzaba su alianza ideológica (Zavala, 2011).

Sin embargo, las empresas privadas también tuvieron mucha dependencia del gobierno nipón debido a que este mismo les daba subsidios, así como orientación sobre cómo debían llevar a cabo su administración (Zavala, 2011).

Además de esto, se convirtió en una práctica que el que individuos saltarán del aparato directivo de empresas públicas al de empresas privadas, y viceversa. Esto fortaleciendo la conexión entre la burocracia de alto rango y el empresariado, ambos siendo grupos que tenían el poder efectivo en Japón (Zavala, 2011).

Para poder entender cómo es que la élite empresarial japonesa funciona, es esencial analizar cómo es que es su organización. En primer lugar, la comunidad empresarial se organiza de manera vertical, donde hasta abajo se encuentran las firmas individuales, las cuales organizan a las asociaciones industriales, y estas a su vez se adscriben a federaciones patronales (Yoshimatsu, 1997); y en la cima se encuentra el mundo de los negocios o *zaikai*. En este grupo se encuentran ciertos tipos de empresas privadas que tienen un gran peso en la política y la economía (Zavala, 2011).

También, es necesario mencionar la diferencia entre los *zaikai* y los *gyokai*, ambos son rutas al poder distintas por las que los grandes capitalistas de Japón ejercen su influencia sobre las políticas públicas. Los *zaikai*, representan al mundo de los negocios. Es decir, espacios de élites empresariales en donde hay un consenso generalizado entre las empresas

privadas acerca de una problemática en concreto, como por ejemplo los impuestos para las empresas (Yoshimatsu, 1997).

En el caso de los *gyokai*, son grupos formales que representan los intereses de un sector económico en concreto. Estos mismos podría decirse que forman subgobiernos junto con el Consejo de Investigación de Asuntos Políticos (PARC por sus siglas en inglés) del Partido Liberal Demócrata con el objetivo de que se trabaje en políticas que estén relacionadas a un sector específico (Ripley y Franklin, 1984).

Poniéndolo de manera simple, mientras que los *zaikai* están concentrados en temas macroeconómicos y de interés nacional, los *gyokai* se encuentran concentrados a temáticas específicas de sectores industriales concretos. Es importante mencionar que los *zaikai* tienen una mayor relación con la burocracia y los líderes más influyentes del PLD, los *gyokai* son más cercanos a las facciones del PLD y a las divisiones de los ministerios (Yoshimatsu, 1997).

El mundo de los negocios o *zaikai* se encuentra dividido básicamente en tres organismos distintos: Organizaciones Económicas de Japón (*Keidanren*), la Cámara Japonesa de Comercio e Industria (*Nihon Shoukou Kaigisho*), y el Comité Para el Desarrollo Económico (*Keizai Douyuukai*). Había otra organización también muy relevante llamada la Federación Patronal Japonesa (*Nikkeiren*), pero esta fue absorbida en 2002 por el aún más grande e influyente *Keidanren* (Yoshimatsu, 2005).

Keidanren podría ser llamado el grupo empresarial más conservador y con mayor importancia, ya que tiene la función de representar las opiniones del mundo de los negocios ante el gobierno japonés, además de dar apoyo y donativos a políticos. Algo que ejemplifica su nivel de influencia es el rol activo que tuvo esta organización en la liberación económica de Japón gracias al cabildeo que hizo durante la década de los setenta y ochenta (Yoshimatsu, 1998).

Igualmente, otra de las vías por las cuales *keidanren* logra ejercer influencia en la toma de decisiones es por medio de la creación de “consejos de asesores” (*shingikai*) los cuales son creados por los ministerios del poder ejecutivo, y están conformados por representantes de empresas privadas de gran calibre, así como por sectores industriales

importantes, periodistas y la academia. Es muy común que los ministerios decidan pedirle a *keidanren* recomendaciones sobre quiénes deberían formar parte de estos consejos que, al final, terminan influyendo enormemente en la formulación de políticas públicas (Yoshimatsu, 1997).

Las élites y su rol en la preservación del sistema de partido predominante en Japón

Como se ha demostrado a lo largo del escrito, la élite japonesa se encuentra dividida en tres grandes grupos, estos siendo la clase política representada por el Partido Liberal Demócrata, los burócratas y los grandes empresarios. Tomando esto en cuenta, a continuación, analizaré cómo es que estos grupos han contribuido a que Japón siga teniendo un sistema de partido predominante después de casi setenta años desde la fundación del PLD.

Primero que nada, un punto muy importante que hay que notar es el hecho de que los partidos políticos en Japón y particularmente el Partido Liberal Demócrata son descendientes directos de partidos y agrupaciones que ya existían en la preguerra, y los miembros que lideraban al recién creado PLD en 1955 eran políticos que ya tenían una trayectoria considerable y eran parte del *establishment*, representando a las alas conservadoras de la vida política japonesa. Incluso cuando se habla de partidos de izquierda como el Partido Comunista y el ya extinto Partido Socialista, cuyos ex-miembros ahora se encuentran en su sucesor directo el Partido Socialdemócrata y en otros partidos de oposición como el Partido Democrático Constitucional, estos también son entes que surgieron a partir de organizaciones que ya existían en la preguerra.

Por lo cual, se puede deducir que la élite política en Japón es básicamente estática, y los mismos individuos que actualmente son líderes del Partido Liberal Demócrata son descendientes de los antiguos líderes del partido, quienes a su vez directamente formaron parte de organizaciones políticas de la preguerra, por ende, se observa que la circulación de las élites como concepto metodológico de Vilfredo Pareto no encajan completamente con la realidad política japonesa.

Pareto consideraba que en el estrato alto de la sociedad se encuentra la aristocracia, la cual va cambiando constantemente, y por lo mismo decía que la historia es un cementerio de aristócratas. La razón por la que Pareto sostenía esta noción es que él consideraba que las élites son reemplazadas por nuevas élites cada cierto tiempo gracias a revoluciones o sucesos de gran importancia, y estas nuevas élites vienen de las masas, pero una vez que llegan al poder se convierten en élites. Este proceso, según Pareto, también ayuda a la antigua élite, ya que le añade nuevos elementos, los cuales le darán diversidad y le reforzarán (Pareto, 1980).

Sin embargo, esto no necesariamente es aplicable en el caso japonés como se mencionó con anterioridad, el Partido Liberal Demócrata es simplemente un descendiente del Partido Liberal y el Partido Demócrata, ambos siendo organismos que son sucesores directos de partidos y facciones que ya existían en la preguerra y eran parte del AARI. Aunque en Japón ocurrió un evento que significó un parteaguas en la historia del país siendo este la segunda guerra mundial y la subsecuente ocupación estadounidense, las élites en el país no cambiaron ni surgieron nuevos líderes, sino todo lo contrario: las antiguas élites se legitimaron gracias a procesos electorales, y con el apoyo del gobierno estadounidense, las mismas y sus descendientes seguirán siendo los líderes del escenario político japonés.

Esto tiene una mayor similitud con los postulados de Gaetano Mosca, quien consideraba que todas las clases políticas tienden a ser hereditarias (Mosca, 1984). Los postulados de Gaetano Mosca en torno al concepto del sufragio universal también explican bien cómo es que este funciona, y refleja en gran medida lo que ocurre en Japón.

Mosca consideraba que el sufragio universal no les da soberanía popular a las masas, sino todo lo contrario: las elecciones son un mero instrumento creado por la minoría organizada la élite para poder legitimarse, y así hacerle creer a las masas que sus opiniones están siendo escuchadas, pero en realidad las candidaturas son hechas por la élite para imponerse, y hay pocas opciones de donde elegir (Pareto, 1980).

Esto es algo que pasa en Japón, ya que aunque los votantes le depositen su apoyo a candidatos particularmente a aquellos del PLD, estos no van a responder necesariamente a

sus intereses, ya que los mismos ya fueron financiados por los grandes empresarios, quienes serán los primeros a quienes responderán los políticos una vez hayan sido electos. Las elecciones que ocurren en Japón tienden a reducirse entre el PLD vs. cualquier candidato de la oposición, y los candidatos del PLD son nominados especialmente por las facciones con el apoyo de élites económicas específicamente para que puedan hacer cumplir los intereses de dichos grupos que les respaldan, y no de la ciudadanía que les votó para ser electos a su cargo.

En el caso japonés la teoría que podría explicar la forma en la que las élites se conforman es el concepto de la poliarquía de Robert Dahl que afirma que en el mundo no hay democracias, sino poliarquías, éstas según el autor, son las élites organizadas que controlan a una sociedad en conjunto, ya que no hay un gobierno de mayorías ni uno liderado por una minoría, sino que es la gobernanza ejercida por varias minorías especializadas y que están en conflicto constante (Dahl, 1997).

Esta teoría puede aplicarse a la realidad japonesa, pero solo en una parte, debido a que en Japón no hay una sola élite, su conformación es la siguiente: los políticos, los burócratas y los grandes empresarios.

Cada una de estas élites está especializada en su propia área, pero a diferencia de lo que señala Dahl sobre “el conflicto constante que hay entre las élites”, en Japón pasa todo lo contrario ya que las élites en lugar de estar luchando entre sí para crear un equilibrio, lo que ocurre es que las élites japonesas se encuentran estrechamente ligadas las unas con las otras, y se necesitan mutuamente para poder existir.

Su relación no es antagónica, hay una buena relación entre la burocracia, los políticos y los capitalistas. Se podría argumentar que ocurre todo lo contrario debido a fenómenos como los *amakudari*, los *yokosuberi* y los *chii riyo*. Pero si las élites japonesas estuvieran en conflicto constante, no pasarían individuos de un grupo élite a otro de manera fácil y sin problemas o trabas de por medio.

Se podría argumentar que esta unión ha provocado que en Japón se cree una estabilidad, y que la cooperación que hubo entre el Partido Liberal Demócrata, la burocracia

y los grandes empresarios durante la segunda mitad del siglo XX causara el gran impulso económico que tuvo Japón, esto debido a que la buena organización de los tres grupos de élites y su colaboración logró que la planificación de la economía y la reconstrucción del país fuera más sencilla debido a la poca oposición que tuvo el Estado al respecto.

Sin embargo, los efectos negativos que ha traído esta alianza entre estos grupos de élite también son importantes de notar. Primero que nada, está el caso de la normalización de la corrupción en la política japonesa, siendo el nepotismo un elemento clave que mueve y define el actuar de las élites en Japón. Esto se da debido a los sobornos en forma de “donativos de campaña” y puestos en las altas esferas de grandes corporaciones y empresas de carácter privado o público, lo cual provoca que las élites deben de actuar en favor de los mismos actores que les dan estos sobornos.

Otro resultado que ha traído esta alianza, y que es causado en gran medida por lo que acabo de mencionar anteriormente, es la preservación del PLD en el poder y la falta de una oposición que pueda tener un rol significativo en la política, así como el hecho de que la ciudadanía no se encuentra completamente representada por el Estado.

La razón por la que esto se da es debido a que el PLD, al tener a todo el aparato estatal y las élites económicas de su lado, tiene una ventaja con la que simplemente no cuenta la oposición. La oposición no tiene la misma capacidad de gasto en elecciones que tiene el Liberal Demócrata, así como el hecho de que tampoco tiene a un grupo de burócratas que les sean fieles y les ayuden a preservar el poder.

De acuerdo con la ley de hierro de las oligarquías de Robert Michels, es necesario para un Estado el tener una burocracia numerosa y complicada, ya que la clase política se va a tener que apoyar de esta para que sea más sencillo el poder preservar el poder (Michels, 1991). Esto es justamente lo que ocurre cuando observamos el fenómeno de la burocracia japonesa. En Japón la burocracia está muy organizada, y es difícil el poder ingresar a la misma; la gran mayoría de quienes forman parte de la burocracia son egresados de las universidades más prestigiosas del país, además de que deben de realizar exámenes para

poderse volver burócratas, aunque estén buscando un puesto en los estratos más bajos de la jerarquía.

Esto ha hecho que la burocracia sea impenetrable por agentes ajenos al sistema, y asegura la lealtad de los burócratas al orden establecido, el cual fue formado por los grandes empresarios, el Partido Liberal Demócrata, y los líderes burócratas. Esto claramente complica todavía más el que partidos y agentes anti-sistema logren conseguir un apoyo por parte de burócratas en el gobierno.

De acuerdo con Michels, toda democracia se convierte en oligarquía ya que toda forma organizativa se divide en una minoría que conduce y una mayoría que es dirigida, por lo cual cuando se trata de la dirección del aparato estatal tiende a ocurrir lo mismo: las masas son controladas por la minoría, la élite, y de igual forma entre más va acaparando poder esta minoría, menos democrático se va volviendo el sistema ya que se deja de escuchar la opinión de la mayoría desorganizada (Michels, 1991).

La minoría organizada se encuentra dentro de una burbuja de privilegios donde sus individuos son egresados de las instituciones de mayor prestigio académico, son descendientes de antiguos líderes políticos, y controlan el poderío económico, todo esto aunado al hecho de que las élites usan el nepotismo y sobornos para poder conseguir el apoyo de actores pertenecientes a grupos de élites distintos, así reforzando su cercanía y al mismo tiempo alejándose todavía más de las minorías.

Claramente, esto ocasiona que los actores políticos se vean obligados a responder a quienes les dan los sobornos, lo que a su vez propicia el que las opiniones de la ciudadanía sean ignoradas. Todo esto profundiza todavía más no solamente la desconexión de la cúpula gobernante con la ciudadanía, sino que a su vez refuerza su poderío e inhibe el poder responder a las necesidades de la mayoría. Todo esto, según Michels, puede ocasionar alguno de los dos siguientes problemas: la rebelión de las masas peligro desde fuera y la dictadura peligro desde dentro.

En cuanto al caso japonés, consideraría que el segundo peligro es el más plausible debido a no solamente la gran cantidad de años que ha gobernado el PLD en Japón casi

ininterrumpidamente desde 1955, excepto por dos ocasiones, dando un total de 4 años fuera del poder sino además por el estado de la oposición y la sociedad civil. La oposición está extremadamente fragmentada en varios partidos políticos, estos siendo nueve, y sus números en la Dieta estando muy por detrás de los del oficialista Partido Liberal Demócrata y su aliado *Koumeitou* (Reuters, 2022). A su vez, hay una gran apatía en la sociedad japonesa en torno a la política, particularmente entre la población joven, la cual en otras partes del mundo tiende a ser vista como aquella que intenta liderar el cambio (Tominaga, 2021).

Debido a estas razones es que considero que más que haya una posibilidad de que acontezca una revolución o un cambio profundo en Japón en el corto o mediano plazo, hay una posibilidad todavía mayor de que el sistema actual no solamente continúe, sino que tal vez hasta se logre fortalecer gracias a la gran experiencia que tiene el PLD en torno a la gobernanza, así como sus lazos estrechos con la burocracia y las élites económicas, aunado de la pulverización de la oposición política y el conservadurismo y gran apatía de la sociedad entorno al cambio.

Esto ha causado un desequilibrio considerable, ya que el Partido Liberal Demócrata se encuentra con una ventaja excepcional en términos económicos y de experiencia que le coloca por encima, y por mucho, de todos los partidos de oposición, lo cual asegura la continuación de su permanencia en el poder.

La política exterior japonesa y su relación con la élite peruana

La política exterior de Japón también se ha visto influenciada por las estrategias económicas que tiene su élite, y el caso de su relación diplomática y económica con Latinoamérica no es la excepción. Por consiguiente, se analiza la relación particular que existe entre Japón y la élite de uno de los países con quienes tiene una relación económica e histórica más estrecha en la región, siendo este el caso de Perú.

Perú ha sido históricamente importante para Japón en el marco de sus relaciones diplomáticas y económicas con América Latina, particularmente debido a que este país fue el primero que formó relaciones diplomáticas con el país del sol naciente en 1873, así como

el primero que abrió sus puertas a los migrantes japoneses en 1899 (Capuñay, 2023). Sin embargo, aunque se pensaría que el interés japonés hacia Perú vendría puramente por razones étnicas ya que tiene la tercera mayor población de *nikkeis* descendientes japoneses, la realidad es que Japón fijó su vista hacia Latinoamérica debido a que estaba experimentando una rápida industrialización y repunte económico, por lo cual era necesario para el país nipón el asegurarse de tener materias primas para que las empresas nacionales pudieran continuar con su rápido desarrollo económico.

Un ejemplo de dicha relación económica se dio durante la administración militar de Velasco Alvarado, quien a pesar de que llevó a cabo proyectos de nacionalización de empresas estadounidenses, decidió tener una relación más cercana con el gobierno japonés y le aseguró que dichas nacionalizaciones no ocurrirían en el caso de las empresas japonesas, y que además la relación comercial entre dichos países se mantendría intacta ya que ese era un problema particular con los estadounidenses. Debido a esto, durante los años setenta Japón recibiría importaciones de cobre, zinc y otros minerales desde Perú, con el fin de que dichas adquisiciones ayudaran a las empresas nacionales del país que estaban echando a andar el rápido crecimiento económico del milagro japonés. Esto convertiría a Japón en el segundo país que recibiría más exportaciones de Perú, así como el tercero del que importaría Perú (Berríos, 2005).

La estrategia diplomática de Japón hacia Perú antes de los años noventa se basaría principalmente en la obtención de materias primas, lo cual no solo beneficiaría a las élites económicas japonesas debido a la necesidad que tenían de tener recursos naturales, sino que además las élites peruanas ganarían capital debido a la inversión japonesa que luego utilizarían para desarrollar a la empresa nacional (Stallings y Székely, 1993).

Igualmente, durante la presidencia de Alberto Fujimori las relaciones entre Japón y Perú se vieron afectadas positivamente. Aunque se tiende a creer que el interés creciente de Japón a Perú durante la década del fujimorismo se debe a razones de nacionalismo étnico ya que Alberto Fujimori era descendiente de padres japoneses, la realidad es que el realismo siguió siendo la teoría que movería el actuar de Japón, ya que la importancia que se le dio a

Perú no era principalmente debido al origen étnico de su presidente, sino debido a las políticas económicas de corte liberal que promovía la administración fujimorista, lo cual era visto con buenos ojos por parte de los inversionistas japoneses debido al gran beneficio económico que podía traerles. Un ejemplo de la buena relación que se construyó entre Japón y Perú durante dicha administración fueron los préstamos que le concedió Japón a Perú para que pudiera salir de la crisis económica en la que estaba hundido en dicho momento (Berríos, 2005).

Como se puede observar en el ejemplo anterior, el empresariado nipón y peruano tuvieron una relación estrecha que le traería beneficio mutuo a ambas partes, lo cual ayudaría al fortalecimiento de las economías de las dos naciones, así como también el de sus élites internas.

El reconocimiento de Japón a Pinochet: ¿un apoyo mutuo entre élites?

El caso de Chile durante la dictadura de Augusto Pinochet es particularmente interesante. Una vez que las fuerzas de Pinochet realizaron el golpe de Estado en el país sudamericano, el nuevo régimen buscaría legitimarse por medio de conformar nuevas estrategias diplomáticas (Ross, 2005). Uno de los países con los que buscó tener buenas relaciones diplomáticas fue Japón, el cual en aquel momento estaba experimentando su llamado “milagro económico” (Correa, 2016). Por ende, el que un país tan importante como Japón reconociera abiertamente al régimen militar pinochetista era de gran interés estratégico.

Justo después del golpe de estado realizado por el ejército chileno encabezado por Augusto Pinochet, el Estado japonés decidió reconocer plenamente al nuevo gobierno militar (Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, 1973). Esto no era de extrañar considerando los intereses económicos por parte de las empresas niponas debido a la gran escala de privatización que se avecinaban con el pinochetismo en la República de Chile. Aunado a esto, las opiniones entorno a la anterior administración de Allende por parte del gobierno y los medios japoneses eran generalmente negativas o indiferentes debido a su línea ideológica anticomunista (Ross, 2005).

Tal y como viene escrito anteriormente, era importante para el nuevo gobierno militar chileno el legitimarse ante la comunidad internacional; Japón al ser la tercera potencia económica durante la década de los setenta, era claramente un actor preponderante en la normalización de la administración golpista chilena. El gobierno militar chileno sabía que era importante mantener a un aliado tan poderoso económicamente como Japón.

Mientras tanto, para Japón era crucial tener una buena relación política con el país sudamericano debido a que había una confluencia ideológica entre los mismos debido a su anticomunismo. Además, los negocios japoneses en Chile, que se verían grandemente beneficiados por las escalas de privatización que realizó el gobierno de Augusto Pinochet, le dieron a Japón suficiente razón para no solamente no mantenerse al margen, sino que tener activamente políticas diplomáticas cordiales y hasta cooperativas con el Estado chileno de Pinochet.

Juzgando por lo anotado anteriormente, las élites de ambos países se apoyaron mutuamente para lograr sus objetivos. La élite del Chile de Pinochet buscaba legitimarse teniendo una buena relación con las mayores economías a nivel mundial (entre ellas la de Japón). Mientras tanto, el empresariado nipón buscó beneficiarse de las reformas privatizadoras que llevó a cabo la administración pinochetista.

La visita de la Junta Militar argentina a Japón

Otro caso que vale la pena notar para los objetivos del presente artículo es el de la visita del presidente *de facto* de Argentina, Jorge Rafael Videla, y miembros de la Junta Militar a Japón en 1979. La visita se dio en un momento en el cual la reputación internacional de la Junta Militar se encontraba por los suelos. El gobierno militar creyó que el triunfo de la selección argentina en el Mundial de Fútbol de 1978 mejoraría la imagen del Argentina hacia el exterior. Sin embargo, justamente dicho evento deportivo fue el que desató un mayor interés por la situación política interna del país, que a su vez elevó las voces de activistas dentro y fuera de Argentina que criticaban el récord en materia de derechos humanos de la Junta Militar (Quartucci, 2010).

Debido a ello, Videla y la Junta Militar decidieron visitar otros países para poder elevar la cada vez más dañada reputación del país. Uno de los países que la Junta decidió visitar fue Japón. Aunque el encuentro entre los mandatarios de ambas naciones fue anunciado como un intento para mejorar la relación bilateral entre “dos naciones que llevan una larga amistad”, la razón principal era fortalecer el vínculo económico entre ambas naciones (Quartucci, 2010).

La Junta Militar aprovechó la creciente popularidad de Argentina en Japón con el triunfo de la selección argentina, liderada por un joven Diego Maradona, en la Copa Mundial Juvenil de Fútbol realizada en el país nipón. Además, igual se mostró como ejemplo de la fuerte amistad de ambas naciones la inauguración del “Jardín Japonés” en Buenos Aires por parte de la comunidad de migrantes japoneses en Argentina (Quartucci, 2010).

El gobierno y los medios del país del Sol Naciente, por su parte, no hicieron mención alguna de la situación política en Argentina, así como el carácter militarista de la Junta y las violaciones a los derechos humanos. En realidad, ni siquiera se hicieron referencias explícitas que condenaran al golpe de Estado realizado en contra de la administración de Isabel Perón en 1976 (Quartucci, 2010). Así como pasó en el caso chileno con el golpe hecho por Augusto Pinochet, Japón decidió no condenar las violaciones a los derechos humanos y al golpe de Estado ilegal perpetrado por la Junta Militar argentina.

El proyecto político de la Junta Militar y la élite argentina, así como el de la élite japonesa, tenían varios puntos de confluencia. Uno de ellos fue el anticomunismo, apoyado tanto por la Junta como por el Partido Liberal Demócrata japonés. Otro fue el ambiente de la Guerra Fría, que propiciaba una mayor cooperación entre los países pertenecientes al bloque capitalista. Por último, el milagro económico japonés le dio una mayor “independencia” a Japón, lo cual impulsó al país a fortalecer sus tratados comerciales con América Latina para obtener materias primas, así como igual Argentina necesitaba tener un mejor vínculo comercial con el país del Sol Naciente para poder legitimarse en el plano internacional. Videla y la Junta Militar aprovecharon esta coyuntura para pedirle al

empresariado nipón que invirtiera en Argentina y que introdujera nueva tecnología a cambio de la materia prima que había en abundancia en el país (Quartucci, 2010).

Tal y como ocurrió con el caso de la administración golpista de Augusto Pinochet en Chile, el Estado japonés no hizo crítica alguna de las represiones y desapariciones efectuadas por el gobierno militar argentino. En realidad, la clase política y económica japonesa aprovechó la necesidad de la Junta Militar de limpiar su imagen internacional para poder desarrollar nuevos tratados bilaterales con la República Argentina para conseguir materia prima del país sudamericano. A su vez, Videla y la Junta se beneficiaron de la necesidad de mayor independencia económica y de obtención de materias primas por parte de Japón para así poder conseguir tecnología de punta, además del respeto y la amistad comercial con la tercera mayor economía a nivel global.

Conclusiones

Japón es un país que ha sido gobernado por el Partido Liberal Demócrata, por más de 60 años de manera ininterrumpida, siendo este el segundo partido a nivel mundial que ha gobernado un país por una mayor cantidad de tiempo, siendo solamente superado por el Partido Revolucionario Institucional en México.

En ese sentido se puede concluir con que la estrategia del partido único fue fusionar élites para legitimarse en diferentes áreas, se utilizó la fusión de elites como estrategia que permitió unificar poderes para dominar otras áreas del poder político, empresarial o burocrática como es el caso japonés.

Por otra parte, se ha podido observar que el gobierno del PLD en Japón es la representación de las antiguas élites japonesas que ya estaban en control de la política desde antes de la segunda guerra mundial, eso agrega al Partido Liberal Demócrata como el descendiente directo de la élite que controlaba al Estado japonés durante la preguerra, es por ello que su poderío en la cúpula partidista es la misma que se encontraba en el poder antes de la segunda guerra mundial.

El fenómeno del cuasi-unipartidismo en Japón ha tenido un rol fundamental en la fusión de la burocracia y los grandes empresarios capitalistas en el marco del PLD en el poder. La burocracia le ayuda al PLD con apoyo gubernamental y colocando las bases de la organización estatal que presidirán las administraciones lideradas por el partido, y las élites empresariales propician la elección de sus miembros a la Dieta gracias a los apoyos financieros de índole electoral que le proporcionan.

El estrecho vínculo que hay entre las tres élites, permite analizar su reforzamiento, las tres se refuerzan mutuamente para así poder evitar que agentes ajenos al *establishment* logren ingresar a sus filas, estas razones han provocado el que Japón continúe siendo un país que, a pesar de tener una gran cantidad de partidos políticos, no logre salir del sistema de partido predominante, gracias a su relación con otros grupos de poder.

La relación entre las elites niponas y latinoamericanas sólo se da en proporción a los negocios que el Estado japonés permita debido al alto pragmatismo manejado por estos grupos de poder, en ese sentido las relaciones y acuerdos se manejan de manera tripartita para después internacionalizarse como parte de su política exterior. Esto puede ser observado en los casos concretos de Perú, Chile y Argentina.

En términos generales, la interacción entre las elites japonesas y las elites latinoamericanas ha sido coyuntural enfocada a los negocios en una etapa de auge de Japón como país industrial, en ese sentido la relación con el continente americano se debe a la interacción con Estados Unidos quien encontró en las elites niponas fuertes aliados económicos y políticos con un toque geopolítico por la ubicación territorial de Japón.

Este trabajo representa una aportación importante para el estudio de las elites nacionales desde una dimensión transdisciplinaria que permite el análisis de la política internacional, la geopolítica, alianzas estratégicas e influencia de las elites en los procesos globales más importantes teniendo como estudio de caso, un sistema altamente pragmático como son las entrañas del leviatán nipón.

References

- Berríos, R. (2005). *Peru and Japan: an uneasy relationship*. Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies / Revue Canadienne Des Études Latino-Américaines et Caraïbes, 30(59), 93–129. <http://www.jstor.org/stable/41800250>
- Bolívar, R. (2002). *La Teoría de las Elites en Pareto, Mosca y Michels*. Iztapalapa, núm. 52, pp. 386–407. <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/494/647>
- Capuñay, J. C. (2023). *Perú-Japón: 150 años de relaciones*. El Peruano. Recuperado en 16 de noviembre de 2023, de: <https://www.elperuano.pe/noticia/204344-peru-japon-150-anos-de-relaciones>
- Correa Restrepo, F. (2016). Desarrollo económico de Japón: de la génesis al llamado milagro económico. *Revista Facultad De Ciencias Económicas*, 25(1), 57–73. <https://doi.org/10.18359/rfce.2654>
- Crespo, J. (1995). *The Liberal Democratic Party in Japan: Conservative Domination*. International Political Science Review / Revue Internationale de Science Politique, 16(2), pp. 199–209. <http://www.jstor.org/stable/1601459>
- Dahl, R. (1997). *La Poliarquía*. Tecnos.
- Emmerson, J. (1972). *The Japanese Communist Party after Fifty Years*. Asian Survey, 12(7), pp. 564–579. doi:10.2307/2642946
- Eufracio, J. (2012). *El estudio de las facciones de partido: un posible complemento para los estudios sobre partidos políticos y procesos electorales*. Intersticios sociales, (4) Consultado el 9/27/2022 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642012000200003&lng=es&tlng=es
- Ikeba, H. (1995). *The Liberal Democratic Party of Japan: Its Organization and Decision Making Process*. Tesis de Maestría. 5010. https://scholarworks.wmich.edu/masters_theses/5010
- Ishima, H. (2013). *Seito Soshiki to Seito Shisutemu: 1990 nendai ikou no nihon no seitou shisutemu* [Organización de Partidos y Sistema de Partidos: El Sistema de Partidos de Japón desde la Década de 1990]. Tesis de Licenciatura. Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Hitotsubashi.
- Kochi, S. (n.d.). LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA: ENTRE EL REGIONALISMO ABIERTO Y LA GLOBALIZACIÓN. *LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA: ENTRE EL REGIONALISMO ABIERTO*

- Y LA GLOBALIZACIÓN, 4, 164. <http://intranet.comunidadandina.org/Documentos/BDA/VE-INT-0002.pdf#page=170>
- Krauss, E. y Pekkanen, R. (2010). *The Rise and Fall of Japan's Liberal Democratic Party*. The Journal of Asian Studies, 69(1), pp. 5–15. <http://www.jstor.org/stable/20721768>
- Langley, T. y Cucek, M. (2018). *Japanese Politics 101: The Ministry of Finance*. Langley Esquire. Consultado el 10/04/2022 en: <https://www.youtube.com/watch?v=C53ZAqgjOh8&t=138s>
- McCurry, J. (2014). *Japan's ruling party under fire over links to far-right extremists*. The Guardian. Consultado el 9/25/2022 en: <https://www.theguardian.com/world/2014/oct/13/japan-ruling-party-far-right-extremists-liberal-democratic>
- Michels, R. (1991). *Los partidos políticos*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Ministerio de Relaciones Exteriores de Chile, (1973). Nota N° 10153, Archivo Histórico.
- Mosca, G. (1984). *La clase política*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Murakami Yusuke. (2023). *UN ANALISIS DE LA POLITICA EXTERIOR JAPONESA HACIA EL GOBIERNO DE FUJIMORI, DESDE LA PERSPECTIVA INTERNA DEL JAPON*. YouTube. Retrieved November 30, 2023, from <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwluPiT7OyCAxUpLkQIHQq6DvIQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6302458.pdf&usg=AOvVaw3rKTECeKWRaFqNlwsJsdSC&opi=89978449>
- Newman, C. (2020). *Douglas MacArthur's Nation-Building: The Reconstruction of Japan*. Tesis de Maestría. 638. <https://digitalcommons.liberty.edu/masters/638>
- Pareto, V. (1980). *Forma y equilibrio sociales*. Alianza Editorial. Madrid.
- Pempel, T. J. (1992). *Bureaucracy in Japan*. PS: Political Science and Politics, 25(1), 19. doi:10.2307/419570
- Quartucci, G. (2010). Jorge Rafael Videla en Japón. Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos, (50), 103-143. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64014997007>
- Regalado Jacobo, H. J. (2020). Las entrañas del Leviatán Neoliberal. De la privatización a la transnacionalización del capitalismo mexicano. *Síncrona*, 77, 489-513. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5138/513862147024/html/index.html>
- Reuters. (2022). *Saninsen, Jimin tandoku de kaisen kahansuu kaiken seiryoku san bun no ni chou : shikisha wa kou miru* [El PLD logra la re-elección de la mayoría en la Cámara de Consejeros. El apoyo a la reforma constitucional en la Cámara Alta asciende a más de dos tercios: esto es

- lo que piensan los expertos]. Consultado el 15/10/2022 en: <https://jp.reuters.com/article/japan-election-idJPKBN2OM00P>
- Ripley, R. y Franklin, G. (1984). *Congress, the Bureaucracy, and Public Policy*, Homewood, 111: The Dorsey Press, 3rd ed., p. 8.
- Rodríguez Sumano, Abelardo. (2016). Política y pensamiento político en Japón, 1926-2012. *México y la cuenca del pacífico*, 5(14), 117-124. Recuperado en 15 de noviembre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-53082016000200117&lng=es&tlng=es.
- Román Zavala, A. (2011). *Internacionalización y partidos políticos en Japón: la crisis del partido liberal demócrata en 1993 y sus secuelas*. El Colegio de México.
- Ross, César. (2005). Chile y Japón: El impacto del quiebre de la democracia, 1973. *Atenea (Concepción)*, (492), 121-134. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622005000200006>
- Spinks, C. (1946). *Postwar Political Parties in Japan*. *Pacific Affairs*, 19(3), pp. 250-259. doi:10.2307/2752283
- Stallings, B. and Székely, G. (1993). *Japan, the United and Latin America: Toward a trilateral relationship in the western sphere*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stockwin, J. (1966). *The Japanese Socialist Party under New Leadership*. *Asian Survey*, 6(4), pp. 187-200. doi:10.2307/2642118
- Tominaga, K. (2021). *Naze Nihon no wakamono wa shakai undou kara kyori wo oku no ka?* [¿Por qué es que la gente joven en Japón se está alejando de los movimientos sociales?]. Nippon.com. Consultado el 15/10/2022 en: <https://www.nippon.com/ja/in-depth/d00668/#>
- Usui, C., y Colignon, R. A. (1995). *Government Elites and Amakudari in Japan, 1963-1992*. *Asian Survey*, 35(7), 682-698. doi:10.2307/2645423
- Wakefield, B. (2021). *Another year, another prime minister for Japan*. *East Asia Forum*. Consultado el 9/29/2022 en: <https://www.eastasiaforum.org/2021/10/06/another-year-another-prime-minister-for-japan/>
- Yoshimatsu, H. (1997). *Business-Government Relations in Japan: The Influence of Business on Policy-Making Through Two Routes*. *Asian Perspective*, 21(2), 119-146. <http://www.jstor.org/stable/42704136>
- Yoshimatsu, H. (1998). *Japan's Keidanren and Political Influence on Market Liberalization*. *Asian Survey*, 38(3), 328-345. <https://doi.org/10.2307/2645431>

Yoshimatsu, H. (2005). *Japan's Keidanren and Free Trade Agreements: Societal Interests and Trade Policy*. Asian Survey, 45(2), 258–278. <https://doi.org/10.1525/as.2005.45.2.258>

Zavala, A. R. (2011). *Internacionalización y partidos políticos en Japón: la crisis del partido liberal demócrata en 1993 y sus secuelas* (1st ed.). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8pfr>

Las habilidades para la vida como estrategia de formación integral en los estudiantes de educación media en Colombia.

Life skills as a comprehensive training strategy for secondary school students in Colombia.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.32.25a

Luis Miguel Pacheco Pacheco

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología
(Panamá)

CE: lumipacheco@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-6029-5433>

Orlando González Bonilla

Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales
(Colombia)

CE: Orgoboalmacen@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5937-7353>

Ariel Andrés Durango Mora

Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología
(Panamá)

CE: arieldurango.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0008-6029-5433>

Jorge Oswaldo Babativa Muñoz

Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales
(Colombia)

CE: Jorge.babativa@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8238-2123>

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Pacheco et.al., 2025, p. __)

En lista de referencias:
Pacheco, L.M., González, O., Durango, A.A. y Babativa, J.O. (2025). Las habilidades para la vida como estrategia de formación integral en los estudiantes de educación media en Colombia. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 839-855.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.32.25a

Recepción: 29/10/2024 Revisión: 25/11/2024 Aprobación: 13/12/2024

Resumen.

Una educación integral es necesaria para la formación de sujetos capaces de afrontar los retos que se presentan en la sociedad actual. Educar desde las habilidades para la vida permite que el estudiante se prepare para su transición del aula a la sociedad a partir del control propio como sujetos y la capacidad de relacionarse en su contexto. Para ello, se presenta una propuesta que propende el desarrollo de una investigación que parta desde la IAP como estrategia para la construcción de diálogos comunitarios, fomentando el empoderamiento de la comunidad educativa en la investigación a través de la identificación de las necesidades y sus soluciones,

generando un ambiente que permita la construcción de una propuesta curricular que integre lineamientos para el desarrollo de estrategias pedagógicas que fomenten las habilidades para la vida como una propuesta que parta del conocimiento propio del contexto y la realidad. Desde esa perspectiva, se hace indispensable que se generen narrativas que abarquen el fenómeno desde, la observación, el pensamiento y la actuación como elementos centrales en el estudio para garantizar el éxito de este.

Palabras clave: Habilidades para la vida. Educación. Formación. IAP.

Abstract.

A comprehensive education is necessary for the formation of subjects capable of facing the challenges that arise in today's society. Educating from life skills allows the student to prepare for their transition from the classroom to society based on self-control as subjects and the ability to relate in their context. To this end, the development of research is proposed that starts from the IAP as a strategy for the construction of community dialogues, which promotes the empowerment of the educational community as active actors in research through the identification of needs and the design of the proposal from their own knowledge of the context and reality. From this proposal, it is essential to generate narratives that cover the phenomenon from observation, thought and action as central elements in the study to guarantee its success.

Keywords: Life skills. Education. Training. IAP.

Introducción

La educación actual, requiere de procesos de aprendizaje que fomenten la formación integral del alumnado desde una perspectiva utilitaria, además, que sea integradora desde el ámbito emocional e intelectual, generando con ello un proceso formativo que no solo aporte conocimientos académicos sino que, forme al estudiante desde el ámbito emocional como elemento que genere el despliegue de habilidades para la vida (Pinto, 2018).

Esta necesidad se hace evidente desde la comprensión de un continuum formativo que proporcione herramientas al estudiante en sus diversos contextos. Estas habilidades son esenciales porque el educando es un sujeto que integra la sociedad y este relacionamiento, marca el éxito o su fracaso a partir de su capacidad de relacionarse de manera social con su entorno porque en ese ambiente, construye su propia subjetividad (Guzmán, 2018).

Otro de los motivos que hace necesaria la incorporación de las habilidades para la vida en los procesos formativos es la percepción de los estudiantes frente a la educación. Esto se debe a que ellos consideran que los procesos formativos que se instruyen en la escuela no generan un aporte significativo frente a los desafíos que deben afrontar en la sociedad. Esta es una de las causas que generan resistencia por parte de ellos, forjando una baja motivación frente a la utilidad de la educación para la vida (Rivas, 2017).

Esta percepción surge de la incapacidad de generar procesos motivacionales frente a la instrucción, apartando el acto educativo de la posibilidad de construir buenas prácticas de enseñanza, que se sitúen desde la pertinencia con el contexto y en simetría con procesos rigurosos de enseñanza – aprendizaje, forjando procesos transformacionales acordes a las exigencias de la sociedad actual. Estas necesidades han quedado en evidencia en investigaciones, como la desarrollada por Suárez (2022) titulada, hacia una educación pertinente: percepciones de los estudiantes de grado undécimo en la localidad séptima de Bogotá (Bosa).

Ahora bien, otra de las investigaciones destacadas es la desarrollada por Míguez (2021) quien identificó que existe una doble perspectiva del estudiante frente a la escuela, por un lado, se encuentra la influencia de los desarrollos tecnológicos y cognoscitivos respecto a la comprensión de la sociedad actual y la utilidad del conocimiento, colocando a la escuela como un escenario que aporta levemente al desarrollo del sujeto en la comunidad. Como segunda perspectiva, encontró, que existe una creciente exclusión social en los procesos formativos, generando con ello una barrera que incrementa la distancia de la educación frente al desarrollo socio económico del sujeto.

Dicho lo anterior, uno de los retos de la educación actual es el fomento integral de la formación de los sujetos desde una perspectiva funcional. Esto permitirá al estudiante tener insumos para afrontar los desafíos que pone la sociedad a través del desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la colaboración (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018).

Estas habilidades permitirían al educando afrontar los desafíos y cambios constantes que emergen en la sociedad actual. Desde esa perspectiva, se ha podido identificar que los estudiantes que integran en su formación estas habilidades fortalecen su motivación y compromiso, generando en ello un aprendizaje de tipo profundo y significativo (Hidi y Renninger, 2019)

De ahí que, la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, ha evidenciado la necesidad de construir currículos que integren habilidades para la vida de manera transversal. Estos currículos deben garantizar el desarrollo del sujeto desde la comprensión de su contexto y entorno, estimulando en ellos elementos para la transformación de sus realidades como actores significativos que tengan la capacidad de convivir en los territorios (OECD, 2018).

Frente a ese escenario, las habilidades para la vida según la Organización Mundial de la Salud (OMS), son las capacidades psicosociales que permiten a un sujeto enfrentar demandas y desafíos que acontecen en la vida cotidiana de manera efectiva y adaptativa (OMS, 1993). Entre estas habilidades encontramos el autoconocimiento, el manejo de las emociones, la comunicación asertiva, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y la empatía.

Otros organismos como la UNESCO (2022) han resaltado que es urgente incorporar en los planes de estudio procesos formativos que garanticen la educación basada en habilidades para la vida. Para este organismo, las habilidades para la vida promueven la ciudadanía activa y participativa de los sujetos porque los forman en habilidades cognitivas, emocionales y sociales que son esenciales para la vida cotidiana y el éxito personal.

Investigaciones como la desarrollada por Santana et al., (2021) identificaron que en la adolescencia, el sujeto sufre cambios biológicos, psicológicos y sociales, lo que genera un riesgo de adquirir conductas nocivas, por ello, desarrollaron un estudio de tipo no experimental, con un enfoque de IAP en la Preparatoria Regional de Sayula, Jalisco, para promover habilidades para la vida. Los resultados evidenciaron que la exposición constante a conductas de riesgo influye en la percepción de los jóvenes, quienes, al percibir la ausencia

de soluciones, desarrollan conductas autodestructivas. Sin embargo, las estrategias para fomentar habilidades para la vida sirvieron como una alternativa para fomentar y vivenciar aspectos de toma de decisiones responsables, lo que facilitó un cambio en la percepción de conductas de los adolescentes, mejorando las relaciones familiares y el manejo de las emociones en los diferentes aspectos de la vida.

Habilidades para la vida

La discusión frente a qué deben aprender los estudiantes y la pertinencia de esto para la vida es un tema de debate constante. Esto sucede desde los lineamientos integrales que perciben una visión de los padres en la infancia del niño, en la que centran el desarrollo físico y cognitivos como relevantes para la formación, pero, al llegar a la adolescencia, identifican que es importante que se centren en el desarrollo emocional del adolescente para que este pueda desarrollar independencia y toma de decisiones propias frente a sus necesidades y/o retos.

La situación de los adolescentes se enmarca en los comportamientos riesgosos que pueden asumir como el consumo de drogas, la participación en actividades delictivas y/o las relaciones sexuales tempranas sin protección. Ahora bien, existen diversas conductas entre ellos como son las autolesivas, las cuales se caracterizan porque el joven se autoinflige sin intención de morir (Montoya y Muñoz, 2021).

Dicho lo anterior, es importante indicar que han surgido programas educativos que se enfocan en el desarrollo de habilidades para la vida. Estas habilidades de tipo psicosocial permiten que el sujeto pueda enfrentar situaciones, tomando decisiones más funcionales desde la administración de las emociones y relaciones interpersonales, generando en los adolescentes que la adquisición de estas habilidades produzca un comportamiento más positivo y saludable frente a las dinámicas de la sociedad (Klimenko et al., 2021).

Existen diferentes definiciones y categorías que agrupan las habilidades para la vida, pero de manera general, se utilizan desde la propuesta que presentó la Organización Mundial

de la Salud, las cuales son las habilidades sociales, las habilidades cognitivas y las habilidades emocionales.

Cuando se habla de habilidades para la vida, se aborda al sujeto desde la capacidad que este debe tener para reconocer sus fortalezas, debilidades y carácter. Desde esa perspectiva, este tipo de habilidades permite que el estudiante pueda identificar los momentos de preocupación desde la empatía, fomentando con ello la capacidad de comprender al otro. Además, en ella se desarrolla la comunicación asertiva (brinda al sujeto la capacidad de generar una expresión de tipo verbal o no verbal), las relaciones interpersonales (permite el relacionamiento adecuado entre sujetos) y el manejo de problemas y conflictos (genera el reconocimiento y la praxis frente a los mismo).

Respecto a las habilidades cognitivas, estas generan que la persona pueda tomar decisiones significativas en su vida desde el desarrollo que tiene con su entorno. De igual manera, de ella emerge la capacidad de desarrollar el pensamiento crítico (genera la capacidad del análisis del sujeto frente al contexto) el pensamiento creativo (genera procesos innovadores) y el autoconocimiento (capacidad de generar una autocomprensión).

Finalmente, se identifican las habilidades emocionales. Estas habilidades se encuadran en el manejo de las emociones, permitiendo un auto reconocimiento de los sentimientos y emociones, fomentando la conciencia frente a su comportamiento social. En ella se desarrolla la empatía (comprender a las personas), el manejo de emociones y el estrés, las cuales, son respuestas físicas a determinadas acciones vivenciadas por el sujeto, que requieren de la capacidad de manejo por parte de este (González, 2022).

Por otro lado, desde un marco normativo, la educación por competencias y el desarrollo de las habilidades para la vida en Colombia se ha abordado desde diferentes perspectivas y enfoques. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2023), ha diseñado un modelo curricular por ciclos y competencias, que se basa en la formación integral de los estudiantes, incluyendo habilidades para la vida y la productividad. Este modelo del MEN ha sido examinado por varios autores, como Garay Alemany (2019) quien

destaca la importancia de las habilidades de pensamiento en el desarrollo de habilidades para la vida de los estudiantes.

En relación con lo anterior y no menos importante, se destaca la investigación de Mantilla Castellanos (2018) quien encontró que la educación en habilidades para la vida en Colombia es importante porque transmite conocimientos y desarrolla habilidades Cognitivas en los estudiantes, preparándolos para encontrarse frente a retos que emergen de la complejidad social y laboral del mundo actual.

Ahora bien, el autor del presente artículo considera que es de vital importancia la construcción de un proceso formativo piloto que promueva las competencias para la vida en una institución educativa de carácter público en Colombia. Por ello, emerge la pregunta de investigación que cimienta la propuesta de este estudio: ¿Cómo construir una propuesta curricular para el desarrollo de estrategias pedagógicas transversales que fomenten las habilidades para la vida, en los estudiantes de básica secundaria de la institución educativa Miguel Vicente Garrido Ortiz Urbanas del municipio de Arboreto en Antioquia Colombia?

Frente a esa dinámica, se consideró pertinente proyectar un proceso formativo transversal que emerja desde la comprensión del contexto del plantel educativo. Esto forjó la necesidad de diseñar una propuesta de ruta que permita al investigador construir una propuesta que parte desde las narrativas de los actores involucrados en la formación de los estudiantes de manera directa e indirecta. Por ello, se planteó como objetivo construir una propuesta curricular que integre lineamientos para el desarrollo de estrategias pedagógicas que fomenten las habilidades para la vida en los estudiantes de educación media de institución educativa Miguel Vicente Garrido Ortiz Urbanas del municipio de Arboreto en Antioquia Colombia.

Metodología

Desde una perspectiva sociocrítica de la investigación, se hace importante involucrar a los actores en los procesos formativos para garantizar la construcción colectiva de las soluciones a las necesidades que ellos identifican. Desde esa mirada, el paradigma de investigación debe

enmarcar la forma en la que se busca entender la realidad y cómo esto sucede desde los métodos y posiciones que se enmarcan para la comprensión del problema de investigación, generando todo un proceso de construcción del conocimiento (Hurtado, 2012).

La necesidad que se ha diagnosticado frente a la realidad en ese territorio supone la enmarcación del paradigma sociocrítico como alternativa para la comprensión de la realidad del fenómeno. Este paradigma fomenta la capacidad de construir una conciencia emancipadora y un concepto social en el que los sujetos desde la praxis aporten a la transformación de sus estructuras sociales, económicas y políticas como actores activos (Delgado et al., 2021).

Establecer las necesidades y la ruta de acción para dar respuesta a ellas es viable frente a las dinámicas sociales que emergen desde la necesidad de una educación que integre las habilidades para la vida, por ende, se hace importante abordar los tres aspectos de relevancia en los procesos investigativos desde el paradigma sociocrítico frente al problema identificado de investigación.

El investigador y los sujetos que integran el fenómeno de estudio deben involucrarse de manera activa en la investigación, generando un proceso transformacional desde las diversas estructuras establecidas. Otro de los aspectos, parte de una investigación que surge desde la acción, en la que emerge la comprensión de las necesidades y/o problemas sociales de los actores involucrados en el estudio. Y finalmente, como se fomenta la búsqueda de una emancipación de los sujetos que integran el estudio para adquirir la transformación de las estructuras sociales.

Frente al método de investigación, se ha explorado como alternativa la investigación acción participativa (IAP). Este método está alineado con el paradigma sociocrítico porque fomenta el conocimiento desde la cimentación de alternativas de transformación, frente a las necesidades identificadas a través de la construcción por parte de los actores que integran el estudio de una propuesta que dé respuesta a sus necesidades (Colmenares, 2012).

La IAP es una alternativa que suelta los procedimientos epistemológicos positivista, generando opciones concretas que van más allá de los métodos tradicionales, a través de alternativas de respuesta a fenómenos de manera disruptiva e integradora en la comunidad. Este método permite la interpretación del sentir y la comprensión de los actores que integran el territorio objeto de la investigación, por tal motivo, este método en la educación es viable porque no solo parte de la teoría, sino que aterriza en la acción concreta, involucrando a profesores, estudiantes, demás actores y al investigador (Álvarez y Álvarez, 2014).

Desde este método, se puede aportar a la transformación social desde una comprensión del fenómeno y en concordancia con una posición activa de la comunidad, respondiendo con ello a la realidad social que se ha reconocido para aportar a la mitigación de un fenómeno y a la transformación de los sujetos que integran ese contexto, garantizando con ello el impacto desde los procesos sociales que emergen en el territorio (Duarte et al., 2020).

El paradigma sociocrítico y la IAP resultan una ruta que va a generar un impacto de corresponsabilidad frente a lo hallado y propuesto por la comunidad. Frente a ello, se hace necesaria la incorporación de un tipo de investigación que genere elementos cruciales frente al estudio, además, que establezca el ambiente propicio para el desarrollo del estudio, por ende, el tipo de investigación más consecuente con el estudio es la investigación interactiva porque permite al investigador y la comunidad, para modificar el contexto social hallado en el estudio. Cabe mencionar, que la perspectiva de interactividad es natural de la IAP porque genera transformaciones sociales en todos los sujetos que conforman el territorio (Bayona, 2021).

Este tipo de investigación genera un impacto significativo y contextualizado con lo identificado, modificando el contexto de acción desde la intervención desarrollada y transitando por los diversos estadios de manera organizada: exploratorio, descriptivo, explicativo e interactivo (Hurtado, 2012). Además, su actuar es determinante porque permite la comprensión de realidades desde un diagnóstico para generar impactos significativos a partir de las narrativas y vivencias de los actores escolares.

El diseño de la investigación debe ser coherente con el estudio de investigación, por ello se planteó el modelo de Stringer (1999) quien propone, la observación, el pensamiento y la actuación como elementos centrales en el estudio. La primera fase es la observación, la cual desarrolla el análisis de la realidad, buscando con ello un acercamiento al problema y/o necesidad detectada en el estudio a través de la recolección de información relevante en la que se involucran los actores. La segunda fase “pensar”, analiza la situación desde la comprensión del fenómeno y en la tercera fase “actuar”, se diseña una alternativa que solventa la problemática identificada.

A continuación, se presentará en la tabla las fases que se proyectan desde el modelo de Stringer en concordancia con los objetivos de investigación del presente estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Fase del Proyecto

Fase de la investigación acción participativa	
Fase 1: Observar	Analizar los componentes del currículo para determinar su alineación con el desarrollo de las habilidades para la vida
Fase 2: Pensar	
Fase 1: Observar	Identificar las necesidades en cuanto a las habilidades para la vida de los estudiantes
Fase 2: Pensar	
Fase 1: Observar	Caracterizar las practicas pedagógicas docentes para determinar cómo se fomenta el desarrollo de las habilidades para la vida
Fase 2: Pensar	
Fase 3: Actuar	Diseñar los lineamientos curriculares para el desarrollo de estrategias pedagógicas transversales que promuevan la formación integral de las habilidades para la vida en los estudiantes

Fuente: autoría propia

El diseño se construyó desde la comprensión del fenómeno de investigación y el objetivo trazado. Sus características permiten una comprensión ubicua del diagnóstico y la acción a ejecutar desde una perspectiva constante en el ámbito práctico y el participativo del territorio. El aspecto práctico se enfoca desde la comprensión del contexto y desde la

participación de los involucrados, de igual forma, el aspecto participativo, aborda el sentir de los actores y su relación desde los diversos ámbitos de la comunidad (Hernández y Mendoza, 2018).

Ahora bien, desde la concepción pragmática del estudio, se pretende cimentar la propuesta desde la siguiente estructura para generar la construcción de la propuesta curricular que integre las habilidades para la vida.

Como punto de partida, se hace necesario analizar los componentes del currículo para determinar su alineación con el desarrollo de las habilidades para la vida. Para ello, se realizará una revisión documental del Proyecto educativo institucional, el currículo de la institución y el manual de convivencia. Este instrumento permitirá la concepción hermenéutica de lo existente en el plantel educativo, sirviendo como un elemento de diagnóstico.

De manera posterior, se hace necesario identificar las necesidades en cuanto a habilidades para la vida de los estudiantes. Para alcanzar lo anterior, se construirá un grupo focal que tendrá como objetivo recolectar las narrativas de las habilidades para la vida y generar una comprensión de la misma frente al contexto de los estudiantes.

En un tercer momento, se va a caracterizar las prácticas pedagógicas docentes para determinar cómo se fomenta el desarrollo de las habilidades requeridas para la vida. En consecuencia, se va a realizar un proceso de análisis a través de la observación no participante, buscando la comprensión de la práctica docente y como ella, aporta al desarrollo de habilidades para la vida.

Finalmente, para diseñar los lineamientos curriculares para el desarrollo de estrategias pedagógicas transversales que promuevan la formación integral de las habilidades para la vida en los estudiantes, se va a utilizar dos instrumentos que se integran fuertemente a la IAP. El primer instrumento es la entrevista semiestructurada, aplicada al rector, coordinador académico, Rep. egresados, Rep. docentes, personero estudiantil y Rep. padres de familia ante el consejo superior de la institución educativa. Estas entrevistas tendrán el objetivo de construir un borrado frente a las alternativas para el diseño de los

lineamientos curriculares, teniendo presente el diagnóstico hermeneúutico, la narrativa de los estudiantes y la praxis docente.

El segundo instrumento es el grupo focal, integrado por los administrativos docentes, docentes de educación media, los representantes del consejo de padres de familia y los representantes estudiantiles de grado 10° y 11° para determinar desde los diagnósticos, cuáles serían las alternativas viables para el diseño de los lineamientos curriculares y consolidar de manera participativa, la construcción de una propuesta curricular que integre lineamientos para el desarrollo de estrategias pedagógicas que fomenten las habilidades para la vida

Definición Conceptual y Operacional de las categorías de análisis

La Organización Mundial de la Salud en el año 1999 estableció las habilidades para la vida como alternativa para el desarrollo integral del sujeto. Estas habilidades fueron adoptadas por la UNICEF como referente para marcar la hoja de ruta en la formación de los adolescentes. Esto conlleva al investigador, a plantearlas como categorías de análisis para el presente estudio, a continuación, en la tabla se explicará la definición conceptual de cada una (Ver **Tabla 2**).

Tabla 2. Categorías de Análisis

Categoría	Concepto
Habilidades emocionales	Comprender el manejo de emociones y el manejo del estrés. Estas habilidades desarrollan en el sujeto la capacidad de enfrentar todo tipo de situación que llegue a vivir en su contexto, además, es un elemento claro para construir relaciones y marcar la ruta para alcanzar los objetivos que trace el sujeto.
Habilidades Sociales	Se enmarcan en el conocimiento de sí mismo, la empatía, la comunicación asertiva y las relaciones interpersonales. Estas habilidades se agrupan como el conjunto de comportamientos que debe desarrollar el sujeto para alcanzar una interacción efectiva y satisfactoria con los demás sujetos que integran su entorno.
Habilidades Cognitivas	Se agrupan en la capacidad para tomar decisiones, resolver problemas y conflictos, el desarrollo del

	pensamiento creativo y el pensamiento crítico. Estas habilidades permiten al sujeto adquirir, procesar, almacenar y ejecutar la información que tenemos para generar relaciones y tomar decisiones aterrizadas a la realidad.

Fuente: Elaboración propia

Estas categorías se construyen desde las tres habilidades para la vida y en simetría con el fin mismo del estudio. Su proyección se establece desde 3 pilares que deben integrarse en los procesos formativos para alcanzar el éxito del estudio desde la pertinencia con el modelo educativo y las necesidades de la población. Por tal motivo, se hace necesario generar un análisis desde las categorías que integran las habilidades para la vida, esto permitirá la comprensión de los diversos componentes que las integran y cómo estas, emergen en los procesos formativos desde la calidad y pertinencia con el contexto, dando respuesta al fenómeno identificado.

Conclusiones

En la actualidad, los procesos formativos requieren de una educación integral que fomente la praxis del educando en diversos contextos de su aprendizaje. Esto debe denotarse desde la integración de las habilidades para la vida y los procesos academicistas, construyendo desde esa perspectiva procesos formativos emancipadores y coherentes con las necesidades actuales.

Comprender los fenómenos sociales que se producen en el aula de clase, es un reto que emerge más allá de las instituciones educativas. Esto se debe a la necesidad imperativa de formar a los educandos para la vida desde la comprensión de su contexto, además, de la identificación de esos factores que alteran su desarrollo y de construir propuestas que den respuesta a esas necesidades desde su propia voz.

Las habilidades para la vida son esenciales para garantizar una educación integral, de calidad y contextualizada desde las diversas dinámicas que emergen para afrontar los retos sociales dentro y fuera del aula de clase. Por ello, un modelo de investigación que integre los

diversos actores de las IAP es una alternativa que generará la participación activa de los actores como referentes de transformación de sus propias realidades.

Por otro lado, la implementación de un modelo trasversal que fomente el desarrollo de habilidades para la vida desde los procesos formativos academicistas es viable, si se genera la identificación de las necesidades y se construye un modelo de investigación que este acorde a la comprensión de las dinámicas como es la investigación interactiva. Esta permite al investigador y la comunidad, modificar el contexto social desde las diversas dinámicas sociales que emergen en ella.

De igual manera, los alcances en la proyección del presente estudio deben surgir de las diversas dinámicas dialógicas, las cuales, parten de la comprensión de las narrativas de los actores y como estos, establecen diálogos que permiten desde una postura activa, identificar sus necesidades para partir a la construcción de una propuesta generada desde la corresponsabilidad para enriquecer el proceso formativo a partir de consensos.

Otro de los aspectos a concluir, es la construcción de diálogos que no se enmarquen desde la sujeción del individuo, sino que permitan la generación de narrativas de los actores para consolidar propuestas viables desde el análisis epistemológico de las realidades y sus contextos a través de la IAP como mecanismos en el que los individuos son actores sociales que tienen voz propia.

Finalmente, una investigación de esta envergadura requiere de una construcción sólida que se enmarque en la calidad y pertinencia con el territorio. Esto es posible si se procura por un diálogo colectivo que genere la construcción de lineamientos de acción pero, es indispensable el establecimiento por parte de la institución educativa de estrategias que materialicen la acción y la fomenten como una política educativa, esto como una necesidad imperativa de transformar el contexto desde la praxis.

Frente a las limitaciones, podemos concluir, en relación con la pregunta de investigación, que la construcción de una propuesta curricular que fomente las habilidades para la vida puede enfrentar ciertas condiciones. Estas se encuentran vinculadas a la falta de compromiso por parte del profesor en su praxis y a la ausencia de un acompañamiento

pertinente que genere la integración de manera efectiva de estas habilidades en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, es primordial contar con un diseño metodológico que responda a la articulación entre los objetivos curriculares y las necesidades exponenciales de los educandos, promoviendo su participación activa y significativa en el proceso formativo.

Finalmente, las implicaciones prácticas para el sistema educativo colombiano parten de la necesidad de fortalecer los procesos instructivos de los profesores para garantizar el fomento efectivo de habilidades para la vida, a partir de la revisión y actualización de los currículos para la incorporación de las habilidades necesarias en el ejercicio docente desde el marco normativo de su ejecución. Además, es importante implementar mecanismos de acompañamiento y control que consientan evaluar el impacto de las propuestas y articular su desarrollo a lo largo de los diferentes grados educativos, marcándolas como una ruta del continuum formativo. Ahora bien, involucrar a la comunidad educativa en la construcción curricular genera una mayor pertinencia y transparencia de las propuestas desde la calidad y la pertinencia, fomentando la construcción de políticas públicas inclusivas que reduzcan las brechas de calidad y acceso, originando un sistema educativo más equitativo para los desafíos en el contexto actual desde una perspectiva de localidad.

References

- Álvarez Balandra, A. C. y Álvarez Tenorio, V. (2014). Métodos en la investigación educativa. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bayona Moreno, L. (2021). Formación para una cultura de paz desde las competencias emocionales y ciudadanas en la educación básica secundaria de Colombia. Universidad UMECIT. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/5394> Psychosocial Intervention, 12(3), 273-290. <https://doi.org/10.5093/in2012a26>
- Colmenares E., A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>

- Delgado, E. E., Noriega, D., & Pérez, V. (2021). Estudio del paradigma. *PARADIGMA-with-cover-page-v2. pdf (d1wqtxts1xzle7. cloudfront. net)*.
- Duarte, A. O., Moreno, S. D. I., & Rojas, A. L. L. (2020). Semillero de investigación/acción PARES: Un proceso de praxis en los territorios. *International Journal of Engineering, Social Justice, and Peace*, 7(2), 28-51.
- González, L. (2022). Habilidades sociales y emocionales en la adolescencia. Un estudio de casos centrado en un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. España: Universidad de la Laguna.
- Guzmán, M. D. C. (2018). Desarrollo de habilidades sociales a través de actividades lúdicas en los niños de 3 años en el centro infantil Cumbaya Valley. *Conrado*, 14(64), 153-156.
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (Primera edición). McGraw Hill. www.mhhe.com/latam/sampieri_mi1e
- Hidi, S. E., y Renninger, K. A. (2019). Interest development and its relation to curiosity: Needed neuroscientific research. *Educational Psychology Review*, 31(4), 833-852. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09491-3>
- Hurtado, J. (2012). El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación. Ediciones Quiron. Caracas Venezuela. <https://www.calameo.com/read/006205653257b9f45c09d>
- Klimenko, O., Cataño Restrepo, Y. A., Otálvaro, I., & Úsuga Echeverri, S. J. (2021). Riesgo de adicción a redes sociales e Internet y su relación con habilidades para la vida y socioemocionales en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de Envigado. *Psicogente*, 24(46), 123-155.
- Mantilla, T. (2018). Habilidades para la vida: Aproximación conceptual y experiencias en América Latina y el Caribe. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/518>
- MEN - Presentación - Educación para la vida. (2023). Portal MEN - Presentación. Recuperado el 30 de octubre de 2024, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Educacion-para-la-vida/>
- Míguez, D. P. (2021). Las percepciones estudiantiles de la escuela secundaria en Latinoamérica. Vínculos, pertenencia y valoración del conocimiento escolar en la modernidad avanzada. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-16.

- Montoya, O.O., y Muñoz, Y.A. (2021). *Revisión sistemática de conductas autolesivas no suicidas en adolescentes en Latinoamérica*. [Tesis de Licenciatura]. Repositorio institucional de la universidad César Vallejo. Perú.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/62585/Montoya_MOO-Mu%C3%B1oz_GYA-SD.pdf?sequence=1
- Organización Mundial de la Salud. (1997). *Habilidades para la vida: Manual de formación en habilidades para la vida en apoyo de la prevención del uso de sustancias psicoactivas*. OMS.
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/67303>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Pinto, J. (2018). *Diseño y evaluación curricular basado en la teoría de los derechos de aprendizaje: Una experiencia en Uruguay*. Universidad de la República
- Rivas, J. (2017). La escuela, reflejo de lo humano. *Revista de Estudios Sociales*, (58), 103-115.
- Santana-Campas, M. A., Cortés, I., & Domínguez, S. (2021). Exploración del impacto de las habilidades para la vida sobre conductas de riesgo en adolescentes. *Persona*. 24(1) 47-62.
- Stringer, E. (1999). *Action research*. California: Sage Publications.
- Suárez, J. C. P. (2022). Hacia una educación pertinente: percepciones de los estudiantes de grado undécimo en la localidad séptima de Bogotá (Bosa). *Revista internacional de pedagogía e innovación educativa*. 2(1), 195-244.
- UNESCO. (2022). *Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>

Más allá de las barricadas: la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y la transformación de sus formas de comunicación, participación social y política.

Beyond the barricades: the Federation of Socialist Peasant Students of Mexico (FECSM) and the transformation of its forms of communication, social and political participation.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.33.25a

José Rojas Galván

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: jose.rgalvan@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0002-0378-1792>

Óscar Ramón López Carrillo

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: oscar.lopez@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9164-6031>

Recepción: 01/11/2024 Revisión: 09/11/2024 Aprobación: 10/12/2024

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Rojas y López, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Rojas, J. y López, Ó.R. (2025). Más allá de las barricadas: la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y la transformación de sus formas de comunicación, participación social y política. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 856-885.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.33.25a

Resumen.

Este artículo analiza la evolución de los métodos de comunicación y participación de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) a lo largo del tiempo. Se explora cómo la organización ha transitado de formas tradicionales de comunicación hacia la adopción de herramientas digitales, con el objetivo de ampliar su alcance y promover el activismo social y político. El estudio se fundamenta en la teoría de los Nuevos Movimientos Sociales y utiliza como metodología el análisis de contenido documental y la etnografía digital. Los resultados muestran que, en diversos contextos históricos, la FECSM ha empleado tanto medios tradicionales como redes sociales digitales para fomentar la participación social y política, denunciar actos de represión por parte del Estado mexicano y mantener vínculos con las comunidades rurales. Además, se evidencia un uso estratégico e intensivo de los memes como herramienta de comunicación, lo que ha permitido a la organización desarrollar un lenguaje visual distintivo y fortalecer su identidad. Este

nuevo lenguaje, con sus códigos y significados específicos, se ha convertido en un elemento clave para transmitir de manera efectiva sus mensajes.

Palabras clave: Movimiento estudiantil. Medios de comunicación tradicionales. Redes sociales digitales. Participación política.

Abstract.

This article analyzes the evolution of the communication and participation methods of the Federation of Socialist Peasant Students of Mexico (FECSM) over time. It explores how the organization has moved from traditional forms of communication to the adoption of digital tools, with the aim of expanding its reach and promoting social and political activism. The study is based on the theory of New Social Movements and uses documentary content analysis and digital ethnography as methodology. The results show that, in various historical contexts, the FECSM has used both traditional media and digital social networks to promote social and political participation, denounce acts of repression by the Mexican state and maintain links with rural communities. In addition, there is evidence of a strategic and intensive use of memes as a communication tool, which has allowed the organization to develop a distinctive visual language and strengthen its identity. This new language, with its specific codes and meanings, has become a key element to effectively transmit its messages.

Keywords: Student movement. Traditional media. Digital social networks. Political participation.

Introducción

En el presente, las sociedades han integrado en su vida diaria una serie de herramientas tecnológicas conocidas como Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que ha generado transformaciones importantes tanto a nivel personal como social. Esto se observa especialmente en los jóvenes, quienes han encontrado en internet una herramienta para mantenerse conectados de forma instantánea. Esta inmediatez les permite compartir y acceder a contenido en cualquier momento y lugar, y también les ha facilitado la denuncia cuando sus derechos sociales han sido violentados.

A diferencia de los medios de comunicación tradicionales, que en el siglo pasado ejercían un control vertical sobre la información, las nuevas plataformas digitales como Facebook, YouTube, Instagram y Twitter (ahora conocida como X) han democratizado la producción de contenidos y han dado poder a la sociedad civil. Estas plataformas permiten

una difusión instantánea de información a nivel global, lo que ha facilitado la organización de movimientos sociales y la denuncia de injusticias. Sin embargo, la proliferación de información falsa y la polarización de las opiniones son algunos de los desafíos que plantean las redes sociales (Contreras, 2019).

En este contexto, el presente estudio analiza el uso de los medios tradicionales de comunicación y las redes sociales digitales por parte de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), que agrupa a la mayoría de las normales rurales del país. Se plantea que esta práctica ha ofrecido a los miembros de dicha organización la posibilidad de intercambiar información sobre la vida cotidiana en las normales rurales, compartir experiencias personales y colectivas, transmitir ideas políticas y denunciar actos de represión por parte del Estado Mexicano.

A propósito, Vikas (2000) señala que los movimientos sociales, al conectarse y comunicarse a través de plataformas digitales, intercambian ideas, experiencias y perspectivas. Esta diversidad de voces facilita la creación de nuevo conocimiento al combinar distintos enfoques y puntos de vista. Para el autor, en la era de la información, la sociedad civil juega un papel clave. Sus miembros pueden ser agentes de cambio social mediante: a) la promoción de la democracia, participando en debates, elecciones y en procesos de toma de decisiones; b) exigiendo transparencia, reclamando acceso a la información y rendición de cuentas; y c) movilizándose, utilizando redes sociales para organizar protestas, campañas y acciones colectivas. La participación de la sociedad civil en redes sociales es crucial para fortalecer la democracia, generar conocimiento y promover el cambio.

Entre los especialistas que han generado conocimiento sociohistórico sobre la FECSM destacan Naymich (2012), Ortiz (2019), Fierro (2023) y Rivas (2020). Sus aportaciones abonan significativamente a la comprensión del proceso del origen, la consolidación y la etapa de crisis de esta organización. Y si bien dichas contribuciones enriquecen la historiografía de la FECSM, Rivas (2020) señala que "hasta hoy no existe ninguna investigación en la que se registre toda su historia y las diferentes vicisitudes por las que ésta ha atravesado en sus más de 80 años de existencia" (p. 244). Esta empresa resulta compleja porque "la historia de la

FECSM, que actualmente aglutina alrededor de 7 000 estudiantes, nunca ha sido lineal, sino que está llena de cortes, ascensos y descensos, flujos y reflujos" (p. 246).

Este trabajo, por tanto, emplea la Teoría de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS), útil para analizar el movimiento estudiantil de las normales rurales, ya que sirve como base e impulso para otros movimientos que buscan avanzar y fortalecer las luchas por la igualdad y la justicia social (Aranda, 2000).

Según Arellano (2015), los NMS tienen una naturaleza profundamente política, ya que su objetivo es transformar las normas de las instituciones que afectan a toda la sociedad. Se diferencian de los movimientos socioculturales, cuyo fin principal es influir en el comportamiento de sus miembros. No obstante, los NMS también se alejan de las prácticas políticas tradicionales en dos aspectos importantes:

- a) Coordinación y formación de un sujeto colectivo: Los NMS adoptan nuevas formas de organización, basadas en redes horizontales y colaborativas, en lugar de estructuras jerárquicas tradicionales.
- b) Confrontación con adversarios políticos: Los NMS se enfrentan a sus opositores de maneras innovadoras, mediante acciones simbólicas, ocupaciones pacíficas y un uso intensivo de los medios de comunicación.

Desde esta perspectiva, los movimientos sociales se consideran fenómenos históricos, formas de organización social que desafiaban a un adversario en la lucha por el control del modelo de desarrollo o las reformas institucionales (Touraine, 1986). En el caso que estamos considerando, los estudiantes organizados en la FECSM y el uso que hacen de las redes sociales digitales y otros materiales escritos de comunicación.

La metodología utilizada en esta investigación se basó, en primer lugar, en un análisis de contenido documental. A través de la revisión de archivos históricos, boletines, manifiestos y otros documentos producidos por la FECSM, se reconstruyeron los hitos más relevantes de su trayectoria, se identificaron sus principales demandas y se analizaron las estrategias comunicativas empleadas en cada etapa. Este análisis documental permitió

comprender la evolución de la organización en un contexto histórico más amplio y establecer las bases para el estudio de sus prácticas actuales en las redes sociales.

En un segundo momento, se llevó a cabo un ejercicio etnográfico digital para explorar la forma en que las redes sociales han transformado las prácticas sociopolíticas de la FECSM. A través de la observación participante en línea, se analizaron las interacciones en las redes sociales de la organización, se identificaron los temas más recurrentes, se mapearon las redes de contactos y se evaluó el impacto de las campañas digitales en la movilización social. Este enfoque cualitativo permitió comprender cómo la FECSM utiliza las herramientas digitales para construir comunidad, difundir sus ideas y generar cambios sociales.

Por lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Qué aspectos de la participación sociopolítica del pasado de la FECSM pueden reconstruirse mediante el análisis de fuentes de primera mano?
- ¿De qué modo, los manifiestos y otros materiales impresos favorecieron a la FECSM para expresar sus demandas y denunciar los abusos del Estado mexicano?
- ¿De qué manera las redes sociales digitales contribuyen a promover la participación social y política de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México?

Para desarrollar esta propuesta, este artículo de investigación está estructurado en apartados. En el primero, se presenta un marco sociohistórico contextual que muestra el proceso de conformación y organización de la FECSM, así como las estrategias de comunicación tradicional empleadas por esta organización para denunciar los abusos y agresiones cometidas en su contra. En segundo lugar, se ofrece un análisis práctico sobre el uso de distintas plataformas de Internet (Facebook, Instagram, YouTube, entre otras). Se presta especial atención a las dinámicas de transmisión de la participación política, la denuncia de prácticas de represión por parte del Estado mexicano, el desarrollo de estrategias, los vínculos con las comunidades rurales y la vida diaria dentro de las normales

rurales, donde el uso de los llamados memes ha resultado ser un recurso interesante para dicho fin. Y, por último, se exponen las conclusiones de la investigación.

El manifiesto como herramienta de comunicación y movilización de la FECSM

En principio, es importante destacar que a lo largo de su historia, la FECSM ha utilizado manifiestos y otros materiales escritos como herramientas fundamentales para expresar sus demandas sociales, políticas y reivindicativas, así como para denunciar los abusos del Estado mexicano. Por esto, y antes de analizar cómo la FECSM ha empleado estos materiales, conviene efectuar un breve recorrido histórico de su origen y consolidación.

Fue durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940) que se crearon las condiciones para reestructurar diversas organizaciones sociales. Entre ellas, destaca el Partido Nacional Revolucionario (PNR) y surgieron otras que desempeñaron un papel crucial en la transformación del México posrevolucionario. Una de estas nuevas organizaciones fue la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), fundada en 1935 y considerada una de las más antiguas del país. De hecho, se le reconoce como un testigo fundamental de los cambios que México ha experimentado en los siglos XX y XXI (Macedonio, 2020).

Según Fierro (2023), la historia de la FECSM está estrechamente vinculada a la historia de las escuelas normales rurales en México y a las transformaciones que estas instituciones han sufrido. Dichas transformaciones se han producido en el contexto de los cambios políticos de cada gobierno posrevolucionario, lo cual ha dejado una huella significativa tanto en el origen como en la evolución de la FECSM. Esta organización, entre 1935 y 1969, obtuvo el reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) como la representante legítima de los estudiantes normalistas rurales del país (Macedonio, 2020).

De acuerdo con Ortiz (2019), la década de 1920 fue testigo de un notable incremento en el número de escuelas normales rurales en México. Además, durante este período, la figura del maestro adquirió una relevancia crucial en la política educativa, consolidándose como una profesión de Estado. En un momento histórico, las Normales Rurales llegaron a

ser 36. Sin embargo, debido a diversos factores, algunas fueron desapareciendo. En la actualidad existen alrededor de 20, de las cuales solo 15 están agremiadas en la FECSM, junto con una normal indígena y un Centro Regional de Educación Normal (CREN) (Contra línea, 2017, párr. 15).

En sus comienzos, las Escuelas Normales Rurales eran mixtas. Esta característica no se debía necesariamente a la intención de fomentar la coeducación, sino más bien a la dificultad de establecer planteles separados para hombres y mujeres. En ese momento, era urgente capacitar maestros y maestras para las escuelas rurales que el gobierno federal estaba abriendo en todo el país. En estas escuelas, se respiraba un ambiente de compañerismo y respeto mutuo entre los estudiantes de ambos géneros, así como con los maestros. Además, este período marcó el inicio de la formación del "espíritu normalista". La formación del "espíritu normalista" es un concepto clave en la comprensión de la identidad y el papel histórico de las Normales Rurales en México. Cerecedo (2006) lo define como un conjunto de valores, creencias y prácticas pedagógicas que caracterizaron a los maestros formados en estas instituciones.

Con la llegada de Cárdenas a la presidencia de México, se llevó a cabo una reforma educativa que instituyó la educación socialista en el país. En consecuencia, las normales rurales recibieron un impulso significativo, ya que se priorizaba la justicia social en su discurso. Estos principios se manifestaban de manera notable en el sistema educativo, el cual adoptó un enfoque basado en la lucha de clases, buscando integrar a los sectores históricamente marginados y vinculando la educación con el desarrollo comunitario. De esta manera, el cardenismo sentó las bases para las características que hoy en día distinguen a la mayoría de los estudiantes que asisten a estas instituciones formadoras de profesores (Moreno, s.f.).

Ortiz (2019) comenta que, al finalizar el periodo de Cárdenas, la mayoría de los profesores de las normales rurales eran afines a la ideología del Partido Comunista (PC), lo que les permitió establecer vínculos significativos con obreros y campesinos en diversas regiones del país. No obstante, en algunos estados, los maestros y estudiantes normalistas

eran tachados de "peligrosos agitadores comunistas" (Valdés, 1997, p. 215) por parte de las autoridades estatales.

Las nuevas ideas de la escuela socialista brindaron a los estudiantes normalistas una perspectiva diferente de la vida social. Estos jóvenes se apropiaron con entusiasmo de esta visión, aspirando a convertir las teorías políticas en realidades tangibles. A través de marchas y manifiestos demandaron cambios tanto en las escuelas como en la sociedad en general, con el objetivo de practicar la democracia y establecer un trato humano y justo, acorde con los nuevos ideales y principios de la Revolución Mexicana. Como consecuencia lógica, las propuestas de la escuela socialista tuvieron un impacto significativo en la transformación social y educativa de la época (Fierro, 2023). Por ello, los valores de cooperación y solidaridad eran fundamentales en la escuela socialista, buscando formar ciudadanos comprometidos con el bien común y dispuestos a trabajar en conjunto para mejorar la sociedad.

Como resultado, las ideas presentadas por la escuela socialista generaron nuevas corrientes de pensamiento en las Escuelas Normales Rurales, lo que condujo a la formación de organizaciones estudiantiles, la promulgación de reivindicaciones justas y la agitación política. Sin embargo, al no obtener respuestas satisfactorias, estas acciones culminaron en movimientos estudiantiles.

Al respecto, Fierro (2023) menciona que cada movimiento estudiantil deja valiosas lecciones, ya sea para perfeccionar las tácticas de lucha o para exponer a los representantes y asesores deshonestos y corruptos. La participación reflexiva en movimientos estudiantiles, ya sea de manera independiente o en colaboración con obreros y campesinos, siempre aporta conocimientos significativos que enriquecen tanto la formación académica como la práctica que brindan las instituciones educativas.

En ese escenario, la disposición exhibida por los integrantes de la comunidad estudiantil de las normales rurales, en su búsqueda por elevar las condiciones de vida en sus escuelas, estuvo vinculada no solo a las deficiencias que experimentaban debido al limitado apoyo gubernamental, sino también a la influencia ejercida por las demandas expresadas por el cuerpo docente de las rurales.

La génesis de la idea de crear la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) surgió en agosto de 1934 cuando la Confederación de Estudiantes Universitarios convocó a todos los estudiantes de Tamaulipas para establecer la Federación de Estudiantes Tamaulipecos; sin embargo, dicho proyecto no prosperó en un primer intento debido a las desavenencias entre los estudiantes que estaban de acuerdo con la escuela socialista y quienes no comulgaban con dicho proyecto educativo. Por esto, los jóvenes a favor de la escuela socialista publicaron un periódico estudiantil llamado *Alma Campesina*, donde no solo analizaron y dieron a conocer las causas de la división estudiantil, sino que también tomaron la iniciativa de convocar a estudiantes de todo el país (Fierro, 2023). Con su manifiesto, buscaban consolidar una organización nacional que fortaleciera la voz y los intereses del estudiantado campesino, una acción que resonó en muchas personas.

Después del fracaso en la creación de la nueva organización estudiantil campesina, los estudiantes de la normal de Tamatán en Tamaulipas y sus aliados de Jalisco, Nayarit, Michoacán y Durango retomaron la tarea de convocar a todas las sociedades de alumnos de las Escuelas Regionales Campesinas y las Centrales Agrícolas del país. Su objetivo era lograr su propósito, pero esta vez en un contexto político diferente.

El apoyo que Cárdenas brindó a los normalistas rurales contribuyó a que finalmente se realizara el congreso constituyente de la FECSM, celebrado en Roque, Guanajuato, en julio de 1935. Ahí se formalizaron por escrito las bases ideológicas y políticas de la organización. Los estudiantes normalistas se comprometieron a defender la educación socialista y a respaldar las políticas revolucionarias del gobierno cardenista. A cambio de este apoyo, la FECSM obtuvo un reconocimiento institucional como representante de los estudiantes rurales ante la SEP, lo que le permitió participar en la negociación y distribución de recursos destinados a las escuelas normales rurales (Naymich-López, 2012).

En opinión de Ortiz (2019), la conformación de la FECSM y la posterior distribución de responsabilidades entre sus miembros evidenciaron un profundo compromiso de los jóvenes con las particularidades de cada normal rural y una clara aspiración de reconocimiento político ante el gobierno. A lo largo de los años, la organización se ha

consolidado como una entidad sólida con una identidad ideológica definida y una consistencia organizativa. El propósito fundamental de la FECSM, según Fierro (2023), es formar líderes tanto en sus filas como en las sociedades de alumnos de las normales rurales.

Dicho liderazgo y consistencia organizativa quedaron plasmados en un conjunto de expedientes generados por la Secretaría de Gobernación a través de infiltrados en la organización. Estos documentos demuestran que, en 1966, la directiva de la FECSM, encabezada por Antonio Torres Valle, presentó a las autoridades educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) un pliego petitorio que incluía, entre otros asuntos, la exigencia de mejoras a la infraestructura de las normales rurales del país, la dotación de mobiliario y la atención a la mala calidad de los alimentos otorgados a los estudiantes normalistas. De no cumplirse estas demandas, se advirtió que serían dadas a conocer a la opinión pública mediante panfletos y comunicados. Asimismo, se convocaría a las sociedades de alumnos de las normales rurales a realizar marchas y se contemplarían paros laborales en las instituciones. Estas acciones tenían como objetivo presionar a los representantes de la SEP para que atendieran sus demandas (Archivo General de la Nación (AGN), Secretaría de Gobernación (SG), siglo XX, Investigaciones Políticas y Sociales, 1966, caja 454, exp. 2, f. 367).

Al respecto, Ortiz (2019) menciona que los estudiantes afiliados a la FECSM adoptaron una postura crítica frente al gobierno, manifestándose tanto por escrito como a través de movilizaciones callejeras para exigir el cumplimiento de sus demandas, centradas principalmente en mejorar las condiciones de sus centros de estudios, incrementar las becas y apoyar las causas de otras organizaciones sociales.

En ese sentido, Coll (2015) señala que fue durante el régimen de Ávila Camacho cuando los presupuestos comenzaron a disminuir y se oficializó la política de abandono. De hecho, en la década de los cuarenta, veinte Normales Rurales llevaron a cabo huelgas en las que mediante comunicados y marchas exigían prácticamente las mismas mejoras que se reclaman en la actualidad: una alimentación adecuada, la expansión y el acondicionamiento de las aulas e instalaciones, material didáctico y herramientas para el trabajo en el campo, entre otros.

Vale destacar que durante la década de los sesenta, un periodo marcado por una creciente polarización política y social en México, los integrantes de la FECSM se valieron de la prensa nacional para hacer públicas sus demandas, expresadas en boletines informativos. La idea era que la sociedad mexicana se enterara de las condiciones lamentables en que se encontraban la mayoría de las normales rurales del país. De esta manera, la Federación buscó visibilizar las precarias condiciones de las normales rurales, enmarcando su lucha dentro de un contexto más amplio de reivindicación de derechos y justicia social. Además de los boletines informativos, organizaron conferencias de prensa, realizaron entrevistas con periodistas y establecieron contactos con intelectuales y artistas que apoyaban su causa. De esta manera, lograron ampliar su alcance y llegar a un público más amplio (AGN, SG, siglo XX, Investigaciones Políticas y Sociales, 1966, caja 472, exp. 1, f. 2).

Los boletines informativos de la FECSM no solo denunciaban las precarias condiciones de las normales rurales, sino que también proponían soluciones concretas a los problemas identificados. A través de un lenguaje claro y conciso, los estudiantes normalistas buscaban sensibilizar a la opinión pública y generar un sentimiento de solidaridad con su causa.

En línea con otros movimientos estudiantiles y sociales de la época, como el movimiento estudiantil de 1968, los integrantes de la FECSM comprendieron el poder de la opinión pública y la importancia de utilizar los medios de comunicación para denunciar las injusticias y exigir cambios. Al igual que sus contemporáneos, los normalistas rurales recurrieron a la prensa para construir un relato alternativo y desafiar las narrativas oficiales.

El liderazgo de la FECSM se hizo notar, también, durante el II Encuentro Nacional de Dirigentes Estudiantiles que se realizó en el estado de Chihuahua en el mes de septiembre de 1968. Ahí, los dirigentes de la Federación acordaron girar por escrito instrucciones a las sociedades de alumnos de las escuelas normales rurales afiliadas a esta organización, para que a partir del día 23 de septiembre del mismo año se declararan en huelga como una forma de apoyo al Movimiento Estudiantil del sesenta y ocho. Asimismo, se debía organizar una serie de mítines y manifestaciones públicas de apoyo y solidaridad al movimiento (AGN, SG, siglo XX, Investigaciones Políticas y Sociales, 1968, caja 484, exp. 2, f. 278).

En contraparte, algunas autoridades educativas denunciaron que en las aulas de ciertas normales rurales estaban presentes "alumnos que militan en una forma u otra con la Liga Comunista '23 de Septiembre', ya que esta organización pretende tener como guaridas las escuelas normales rurales". Así lo especificó el entonces director de la Escuela Normal Rural Luis Villarreal de El Mexe, Hidalgo (AGN, SG, siglo XX, Investigaciones Políticas y Sociales, 1968, caja 1751 A, exp. 1, f 149). Vale recordar que dicha normal fue cerrada de forma definitiva por el entonces secretario de Gobernación Osorio Chong el 6 de julio de 2008.

Ante dichos acontecimientos, la Secretaría de Gobernación recibió información de sus agentes infiltrados de que, si no se cumplían las demandas de la FECSM existía la amenaza de que los miembros de dicha organización estudiantil boicotearían los Juegos Olímpicos (AGN, SG, siglo XX, Investigaciones Políticas y Sociales, 1968, caja 484, exp. 2, f. 677). Y conforme se aproximaba la fecha de inauguración, el gobierno mexicano comenzó a preocuparse por la posibilidad de que se robusteciera el movimiento estudiantil y que intentara boicotear los juegos. Además, se señalaba la posibilidad de que algunos "agitadores" provocaran disturbios en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) durante los juegos, que estaban programados para iniciar el 12 de octubre de 1968 (Collado, 2017).

También, se constató que en las instalaciones de la Normal Rural de Atequiza, Jalisco, existía "gran cantidad de propaganda del movimiento estudiantil" (AGN, SG, siglo XX, Investigaciones Políticas y Sociales, 1968, caja 484, exp. 2, f. 677). Y que un contingente de alumnos de Atequiza estaba listo para partir al Distrito Federal para apoyar al movimiento estudiantil. Consideramos que la propaganda estudiantil de la FECSM constituye un valioso aporte al acervo histórico de México, facilitando la comprensión del contexto sociopolítico y las reivindicaciones juveniles de su época.

Así pues, las fuentes demuestran la activa participación de la FECSM en el movimiento estudiantil del 68. Y exponen, además, las múltiples denuncias por escrito que posteriormente realizó esta organización ante la opinión pública por "la matanza [de

estudiantes] ordenada por el gorila Díaz Ordaz" (AGN, SG, siglo XX, Investigaciones Políticas y Sociales, 1981, caja 1751 "A", exp. 1, f. 214).

Como resultado del conjunto de acciones emprendidas por los miembros de la Federación, el entonces presidente de México, Gustavo Díaz Ordaz, llevó a cabo en 1969 un fuerte ataque contra la educación rural popular al destruir más de la mitad de las escuelas normales (un total de 14). El pretexto utilizado fue la falta de presupuesto para mantener estas instituciones. Sin embargo, el régimen tenía como objetivo erradicar lo que consideraba un "nido de comunistas" (Contra Línea, 2017).

En vista de lo anterior, el movimiento estudiantil de las escuelas normales rurales en México ha debido desarrollar una serie de estrategias para enfrentar los ataques que han sido planificados desde el poder con el propósito de eliminar estas instituciones educativas. Entre las estrategias empleadas por esta organización estudiantil a lo largo de la segunda mitad del siglo XX se encuentran la denuncia a través de los medios tradicionales de comunicación (prensa, radio, panfletos, pinta de bardas, entre otros). Sin embargo, las autoridades educativas y otros sectores de la sociedad también han utilizado la prensa y otros medios de comunicación para denunciar a los integrantes de la FECSM por lo que consideraban actos vandálicos (secuestro de camiones, pintarrapear las paredes de edificios públicos, insultar a quienes expresaban su inconformidad), sin tomar en consideración sus justas demandas como estudiantes.

Por esto, estas escuelas fueron y siguen siendo consideradas obsoletas y anacrónicas por algunos sectores de la sociedad. Además, se les ha etiquetado como "semilleros de guerrilleros", siendo percibidas como amenazas para los intereses particulares de ciertos grupos políticos y poderes delictivos (Rojas, 2017).

Las acciones de represión y persecución llevadas a cabo por el Estado mexicano han dejado una marca indeleble en la memoria colectiva del país. Un ejemplo claro de esto es la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos en Ayotzinapa, Guerrero, en septiembre de 2014. Este trágico evento ha expuesto públicamente el sufrimiento de las familias de los jóvenes desaparecidos y la incapacidad de las autoridades

federales y estatales para localizar a sus hijos. Además, ha revelado las precarias condiciones en las que se encuentra actualmente el normalismo rural en el país, y ha puesto de manifiesto la conexión entre las autoridades y el crimen organizado (Rojas, 2017).

De esta manera, las estrategias que la FECSM ha utilizado para denunciar las injusticias y las agresiones del Estado mexicano son variadas y responden a las condiciones del momento: comunicados por escrito, panfletos, marchas, mítines, pintura de bardas, toma de instalaciones, cierre de carreteras, entre otras. En la actualidad, las redes sociales digitales han contribuido a hacer aún más visibles los abusos del Estado, favoreciendo la protesta, la difusión de ideas políticas, fortaleciendo los lazos con las comunidades rurales y dando cuenta del acontecer cotidiano al interior de las Normales rurales de México.

Análisis empírico del uso de las redes sociales por parte de FECSM

Como se explicó al principio del documento, la segunda parte estaría compuesta por el análisis empírico de las redes sociales de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas Mexicanos (FECSM).

La importancia de analizar el uso político de las redes sociales radica en que nos permite vislumbrar la dinámica y actividad de los Nuevos Movimientos Sociales (NMS) en el siglo XXI. Cuando Manuel Castells (1998) afirmó que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) era la primera guerrilla informacional, lo hacía en un contexto donde, si bien la Internet tenía una presencia limitada, comenzaba a utilizarse con fines políticos. Es evidente que las herramientas comunicativas han evolucionado con el tiempo, pasando gradualmente del periódico y el fanzine a las plataformas digitales y las tecnologías de la información y la comunicación. Asistimos a una transición de la radio y la televisión convencionales a sus contrapartes en línea. En plena tercera década del siglo XXI, los NMS hacen un uso intensivo de las redes sociales virtuales.

Asimismo, todo lo expuesto debe comprenderse en un contexto post-pandémico, en el cual este tipo de dinámicas se intensificaron aún más. Plataformas como Facebook, YouTube, Twitter (ahora conocida como X), Instagram y, más recientemente, TikTok, se han

convertido en espacios para la propagación ideológica y la construcción de narrativas, pero también en un terreno de lucha para los nuevos movimientos sociales. Tal es el caso de las y los integrantes de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México.

En el siguiente apartado, presentamos al lector un ejercicio etnográfico digital en el que damos cuenta del uso político que las y los estudiantes de la FECSM hacen de las redes sociales, particularmente de Facebook.

La participación política de la FECSM a través de la Web

La mañana del 8 de marzo de 2024, la FECSM publicó en su página de Facebook un informe preliminar que daba cuenta del caso de un estudiante herido de bala y otro asesinado por integrantes de la policía estatal de Tixtla, Guerrero. Ambos estudiantes pertenecían a la Normal rural de Ayotzinapa, Guerrero. Más tarde, la propia organización dio a conocer que el estudiante fallecido era Yanqui Kothan Gómez Rivera, quien murió a manos de policías de dicho municipio la noche del 7 de marzo. La noticia provocó entre los usuarios de la red una serie de más de setecientos veinte reacciones y diferentes comentarios de jóvenes que mostraban asombro, indignación y malestar por lo acontecido. El discurso de los mensajes se enfocó en exponer los abusos del gobierno (FECSM, 2024).

A través de la información disponible en Facebook, se sabe que fue el 7 de septiembre de 2016 cuando un grupo de normalistas pertenecientes a la FECSM decidió abrir una cuenta en dicha red social bajo el logo de FECSM 1935 (Bacallao-Pino, 2016), que hace alusión al año en que fue fundada la organización. Además, los administradores reconocen este medio como un espacio virtual sin fines de lucro diseñado para compartir información, construir conocimiento colectivo, expresar opiniones diversas, fomentar el diálogo y sensibilizar a la sociedad sobre temas de interés común (FECSM, 2024).

Es decir, los miembros de la FECSM ven en Facebook un medio o canal para la difusión de ideas y la participación política. De esta manera, las tecnologías de la información no se limitan únicamente a funcionar como dispositivos de comunicación, sino que también

posibilitan nuevas y dinámicas modalidades para el involucramiento político (Contreras, 2019).

Dicho involucramiento, en el caso de la FECSM, queda ampliamente expuesto en un conjunto de redes sociales digitales como Facebook, Instagram y YouTube, donde la organización crea contenidos de índole política. En contraste con los medios de comunicación tradicionales como la televisión, radio, cine y prensa, que desempeñaron un papel vertical en el control y la distribución de la información durante el siglo pasado, los nuevos medios permiten a las personas y los grupos generar sus propios contenidos sin depender de intermediarios (Contreras, 2019).

Tal como lo demuestra el contenido del video realizado por la FECSM y transmitido por Facebook Live el 10 de marzo de 2024, donde la madre de Yanqui Gómez se presentó para desmentir las versiones de las autoridades en los medios de comunicación de que su hijo fallecido se encontraba alcoholizado y drogado. Sobre esto, Neira (2014) menciona que los estudiantes organizados reconocen la manipulación ejercida por las élites político-mediáticas y se proponen contrarrestarla mediante la gestión estratégica de contenidos en entornos en línea. Su objetivo es definir sus formas de participación política y ampliar su impacto social entre la ciudadanía.

Asimismo, la madre de Gómez se muestra en el video con el rostro cubierto, posiblemente para no ser identificada por aquellos en quienes desconfía plenamente. “El gobierno, porque no hay resoluciones, todo les tapa a los policías, son tapadera de los policías”, expresaba la madre del estudiante asesinado (FECSM, 2024).

Aunado a lo anterior, el sábado 16 de marzo se transmitió por Facebook Live la marcha de los estudiantes de la normal de Ayotzinapa que salieron a las calles a protestar y exigir justicia para su compañero caído. Las expresiones en los comentarios, en su mayoría, eran de apoyo a los normalistas; sin embargo, también aparecieron otros de rechazo y molestia: una vez más, se repiten acciones que generan desconfianza en las instituciones públicas (Prensa Ayotzi, 2024).

Es importante mencionar que algunas de las marchas que llevan a cabo los miembros de la FECSM han tenido como objetivo conmemorar represiones que han sufrido en manos del Estado mexicano en el pasado, tal como lo demuestran las imágenes que compartieron en Instagram el 8 de octubre de 2021 en memoria de los estudiantes asesinados por el ejército en 1968 (FECSM1935, 2021).

Diversas son las oportunidades que brindan las plataformas de medios sociales en línea para fomentar la participación entre los jóvenes, especialmente en manifestaciones y protestas. Sitios como Facebook o Twitter simplifican el acceso a un amplio número de contactos, lo que permite alcanzar rápidamente una masa crítica. La naturaleza digital de estas plataformas también reduce los costos monetarios asociados con la distribución masiva. Además, estos servicios posibilitan a los usuarios formar y unirse a grupos relacionados con intereses compartidos. De esta manera, aquellos que participan en movimientos sociales y políticos pueden acceder a información valiosa, que a menudo es difícil de obtener en otras fuentes, como identificar oportunidades para involucrarse en actividades políticas (Scherman, Arriagada y Valenzuela, 2013).

La FECSM también se ha mostrado sensible a problemas sociales que afectan a un sector específico de la población. Un ejemplo es el del 8 de marzo, tan solo un día después de la muerte de Yanqui Gómez, y en conmemoración del Día de la Mujer, la organización compartió en Facebook un potente mensaje que expone la violencia contra las mujeres de este país. El mensaje fue dirigido a las normalistas rurales:

Mujer, hoy no celebramos. Resistimos. Hoy no eres costilla. Eres cuerpo completo en los desiertos de Juárez. No eres lo bonito. No eres princesa. No eres pintura angelical. Ni dueña de corazones. Ni la flor que todo lo soporta. Mujer, hoy no celebramos. Resistimos. Este día conmemora la sangre. Conmemora la lucha. La muerte de mujeres trabajadoras. Este día conmemora un alto a la explotación. Un alto a la discriminación. Un alto al asesinato. Un alto a la esclavitud moderna. Mujer hoy no recibimos rosas. Hoy resistimos y luchamos como el primer 8 de marzo (FECSM, 2024).

Al respecto, Contreras (2019) comenta que la tecnología utilizada con propósitos políticos hace que los problemas sociales sean más evidentes. A través de las plataformas electrónicas de comunicación, los usuarios denuncian abusos y demandan a los sistemas políticos soluciones a los problemas sociales.

Tal es el caso del reclamo de la FECSM por la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa en 2014, que ha sido difundido constantemente en las redes digitales. Incluso, la imagen de fondo del perfil de Facebook muestra una marcha donde aparecen los padres de los 43 con fotografías de sus hijos desaparecidos. En la imagen, junto a los padres, aparecen integrantes de la FECSM con pancartas que dicen “Vivos se los llevaron, vivos los queremos” (FECSM, 2024).

Y el 26 de septiembre de 2020, la FECSM conmemoró, vía Instagram, la desaparición de los 43 normalistas con un pase de lista y la leyenda “Casi 6 años sin justicia y nuestra máxima esperanza siempre será verlos regresar...”. La publicación resulta sugerente porque, mediante un GIF, se muestran los rostros de los desaparecidos de forma ininterrumpida en blanco y negro. Además, los rostros tienen de fondo una barda rústica construida de adobes, lo que sugiere una zona rural (FECSM, 2020).

Ese mismo día, la organización estudiantil compartió en Instagram la fotografía de un padre de uno de los 43 a punto de lanzar una roca a un grupo de antimotines que bloqueaba el paso de un grupo de manifestantes. Y aparece la leyenda “Estamos dispuestos a dar la vida por encontrar a nuestros hijos” (FECSM, 2020).

Por otro lado, es necesario mencionar que la FECSM ha mantenido un vínculo estrecho con maestros organizados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), cuyo movimiento está dirigido a la lucha por la defensa de sus derechos como gremio. Derechos que son constantemente pisoteados por autoridades gubernamentales y por dirigentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Dicha relación ha permitido a la FECSM denunciar a través de las redes sociales las represiones que han sufrido maestros de la CNTE, tal como aconteció el día 24 de febrero de

2015 cuando fue asesinado el maestro Claudio Castillo Peña. El homicidio ocurrió en el momento en que maestros y maestras de la Coordinadora e integrantes de la sección 14 del SNTE se manifestaban en las calles del municipio de Acapulco, Guerrero. La muerte de Castillo Peña se atribuyó al uso excesivo de la fuerza por parte de la policía federal. Pero, además, ese día por la noche, 106 maestros fueron detenidos, golpeados y amenazados. Las imágenes compartidas por la FECSM en Facebook, que hacen alusión a dicha represión, son verdaderamente impactantes: maestros tirados en el piso con heridas en el cuerpo, rostro y cabeza (FECSM, 2024). Situaciones que, como ya se mencionó, también los normalistas han padecido por manifestarse en las calles o por simplemente identificarse como normalistas rurales.

La realidad muestra que los embates hacia el normalismo rural han sido periódicamente reportados por los diferentes medios de comunicación, algunos a favor y otros en contra. Lo mismo acontece con los dirigentes del poderoso SNTE. Inclusive, se ha planteado la desaparición de las normales rurales como una solución al “problema”. Tal como lo planteó en el año 2010 la exlíder del SNTE, Elba Esther Gordillo, quien en rueda de prensa informó que en diversas ocasiones y contextos había instado a las autoridades mexicanas a cerrar algunas de las escuelas normales rurales en el país. Su argumento se basaba en que estas instituciones habían sido fuentes de formación de guerrilleros (Rojas, 2017).

Dichos comentarios para nada coinciden con la realidad que se vive al interior de las normales rurales, desde donde los alumnos y alumnas trabajan, también, en beneficio de su proceso de formación como futuros maestros. Pero, además, trabajan en beneficio de las comunidades rurales.

Los vínculos de la FECSM y las normales rurales con las comunidades

Diversas son las imágenes y mensajes que normalistas miembros de la FECSM se han dado a la tarea de compartir por medio de las redes sociales, las cuales hacen alusión a la forma en cómo se han generado, a través del tiempo, fuertes vínculos con las comunidades rurales del

país. Lo que demuestra que uno de los postulados o principios, el de compromiso social o solidaridad social, que dio origen a la FECSM se encuentra aún vigente hoy en día.

Así lo muestra el conjunto de imágenes compartidas en Facebook por la sección de comunicación de la normal rural femenil de Amilcingo, Morelos, donde se aprecia un grupo de alumnas de dicha institución realizando labor social el día 15 de febrero de 2024 al asistir al Hospital General de Cuautla, Morelos, para hacer entrega de alimentos a las personas que se encontraban en espera de la recuperación de sus familiares. “Mostrando empatía y solidaridad con las personas de otras comunidades” (Prensa Amilcingo, 2024).

En opinión de Ibarra (1999), la característica más destacada de los movimientos de apoyo a grupos sociales marginados “consiste en que para ellos la solidaridad no es solo la forma o el medio de actuar colectivamente, sino que supone también, y, sobre todo, la meta de su movilización” (p. 235).

También, el 23 de febrero, otro grupo de alumnas de la misma institución compartió en dicha red social fotografías donde aparecen alumnas limpiando y pintando un almacén de la escuela primaria “José Vasconcelos Calderón” en la comunidad Temoac, Morelos (Prensa Amilcingo, 2024). Otro grupo de estudiantes de la normal rural femenil de Panotla, Tlaxcala, aparece en imágenes publicadas en Facebook el día 19 de marzo de 2024, repartiendo “cena a la comunidad de Panotla”. Las imágenes son fabulosas, pues mujeres de la comunidad, con olla en mano, esperan turno para recibir el alimento. Y días antes, el 7 de marzo, se abrieron las puertas de la normal a la población “para regalar caldo de camarón y fruta picada”. Y otras más repartiendo pan en la puerta de la institución a los transeúntes la noche del 5 de febrero (Prensa Panotla, 2024). Cabe señalar que los alimentos repartidos entre las comunidades de Panotla y Amilcingo son preparados por las propias normalistas al interior del centro educativo.

De entre los diversos comentarios que externaron sus seguidores en Facebook destaca el siguiente: “Excelente chicas ustedes ponen el mejor ejemplo ya que muchos gobiernos solo se solidarizan con la gente solo cuando hay campañas ustedes sigan dando lo mejor que tengan no importa si es poco la intención cuenta mucho” (Prensa Panotla, 2024).

Lo anterior muestra que las mujeres normalistas tienen claro el compromiso que tienen con la sociedad. Por esto, llevan a cabo una labor social al organizarse en brigadas para brindar apoyo a la población civil. Aunado a esto, las normalistas llevan a cabo su participación política manifestándose en las calles. Así lo evidencian las imágenes compartidas en Facebook el día 29 de febrero de 2024, donde alumnas de la normal de Panotla se manifiestan en un “mitin político en la Secretaría de Relaciones Exteriores CDMX, con apoyo a los padres de familia de los 43 compañeros desaparecidos de Ayotzinapa”. En dicha manifestación se hicieron presentes, también, alumnas de la normal rural de Ayotzinapa (Prensa Panotla, 2024).

En ese sentido, la red social de Instagram ha sido una plataforma eficiente para mostrar a través de mensajes elementos interesantes que hacen mención al papel que han desempeñado las normales rurales en la formación de las futuras maestras. Uno de esos mensajes se publicó el 19 de septiembre de 2020, y expresa: “La normal educa mujeres guerreras, conscientes e independientes...no princesas sumisas” (FECSM, 1935, 2020). Vale destacar que la FECSM integra seis normales rurales únicamente para mujeres y son: Saucillo, Chihuahua; Cañada Honda, Aguascalientes; Panotla, Tlaxcala; Teteles, Puebla; Amilcingo, Morelos y Tamazulapam, Oaxaca.

Asimismo, los jóvenes normalistas de Ayotzinapa se han solidarizado con la población civil ante los desastres naturales, un ejemplo son las muestras de apoyo de los de Ayotzinapa ante los terribles daños que ocasionó el huracán Otis categoría 5 en el puerto de Acapulco, Guerrero, y localidades aledañas el 24 de octubre de 2023. Ante esto, jóvenes normalistas se organizaron en brigadas de apoyo para entregar víveres a las comunidades de Acapulco, Gro. En el video compartido en Facebook se muestra una caravana de camionetas pick up cargadas de suministros arribando al puerto la noche del 27 de octubre. Los comentarios al respecto son positivos y destaca el siguiente: “Con la convicción que nos dejó nuestro comandante Lucio Cabañas Barrientos: Ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo” (Prensa Ayotzi, 2023).

En relación con esto, Reyes y Gómez (2022) señalan que la utilización de tecnologías como teléfonos móviles y redes digitales por parte de los jóvenes en procesos organizativos y en la difusión de información facilita la prestación de ayuda humanitaria a las víctimas de desastres naturales. La participación activa de los jóvenes a través de las redes sociales puede contribuir a la modificación de la percepción social que se tiene de ellos en cuanto a su compromiso e implicación en cuestiones sociales.

Así pues, las redes sociales digitales brindan la oportunidad para identificar elementos de la participación política y los lazos de solidaridad social que los normalistas rurales y la propia FECSM expresan plenamente en las calles o espacios públicos, lo cual otorga un panorama claro de algunos de los principios que dieron origen a dicha organización. Pero, asimismo, las redes sociales posibilitan conocer algunos aspectos del acontecer cotidiano al interior de las normales rurales, dado que cada red social utilizada puede tener una función en específico, por ejemplo, Instagram ha servido para colocar imágenes, afiches y postales; Twitter para la difusión de hilos y memes; Facebook, la red social más usada en México, para la difusión de videos o posicionamientos.

El acontecer cotidiano de la FECSM y las normales rurales a través de los memes de internet

En el presente, los memes de Internet se han convertido en uno de los medios a través de los cuales se expresan las opiniones políticas de numerosos jóvenes. Los memes son combinaciones de imágenes que generalmente se acompañan de textos humorísticos. El toque humorístico del meme contribuye a su amplia difusión. Además, en el mundo de los memes, la autoría no es un aspecto relevante.

Partiendo de lo expuesto por Pérez, Aguilar y Guillermo (2014), refieren que el meme puede entenderse desde una dimensión signíca, en la medida en que basa su potencial expresivo en los procesos sociales que permiten la construcción de un significado compartido. Y en cuanto a la cuestión pragmática, más que el surgimiento del sentido se habla del uso social del mismo, en cuanto a que es reconocido como un elemento que cumple una función. En el caso que hoy atendemos, la función de propagación ideológica

por parte de los integrantes de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM).

La variedad de temas que abordan es amplia; sin embargo, no es extraño ni novedoso que muchos de estos memes traten sobre cuestiones políticas (Rowan, 2015). Pero también, pueden exponer aspectos del día a día de los individuos o grupos sociales.

En su página de Facebook, la FECSM ha compartido una serie de memes que hacen alusión de forma humorística a la práctica del “baje” de mercancías a empresas como Oxxo, Soriana, Bimbo, Sabritas, Corona, entre otras, que llevan a cabo los normalistas. Dicha práctica ha sido denunciada a las autoridades por las empresas afectadas por el robo de mercancías o secuestro de los camiones, lo que conduce a la recuperación de los transportes y, en ocasiones, a la detención de normalistas.

Un meme que muestra dicha práctica es el publicado el 1 de enero de 2023, el cual muestra a dos personajes de un programa de comedia de la televisión mexicana conocido como “El chavo del ocho”, donde el Chavo junto con Quico ingresan a la vecindad cargando un cartón de cerveza Corona y bolsas de botanas de Barcel. El autor del meme se identifica como “El gato inocente”. Además, e ingeniosamente, el autor utiliza una de las paredes de la vecindad para imprimir las siglas de la FECSM 1935 sobre la imagen de un personaje de la lucha libre mexicana (FECSM 1935M, 2023) (Véase Imagen 1).

Imagen 1.

**CUANDO NO HAY DINERO PARA LAS
PRÁCTICAS, PORQUE HAY PRIORIDADES...**



Fuente: FECSM 1935

<https://www.facebook.com/photo?fbid=542615024563561&set=a.463731992451865>

También aparece en Facebook un meme donde se muestran escenas del extinto programa de televisión nocturna denominado La entrevista con Yordi Rosado, en el que una vez a la semana el actor Yordi Rosado entrevistaba a celebridades de talla nacional o internacional. Un meme en particular muestra una invitada a dicho programa, a quien el autor del meme le imprimió la siguiente frase: “Así es Yordi, mi abuelo fue compa de Lucio Cabañas”. Este meme tuvo buena recepción de parte de los seguidores de la página de Facebook de la FECSM, pues fue compartido cincuenta y cinco veces (Véase Imagen 2).

Imagen 2.

**ASÍ ES YORDI, MI ABUELO FUE
COMPA DE LUCIO CABAÑAS.**



Fuente: FECSM 1935.

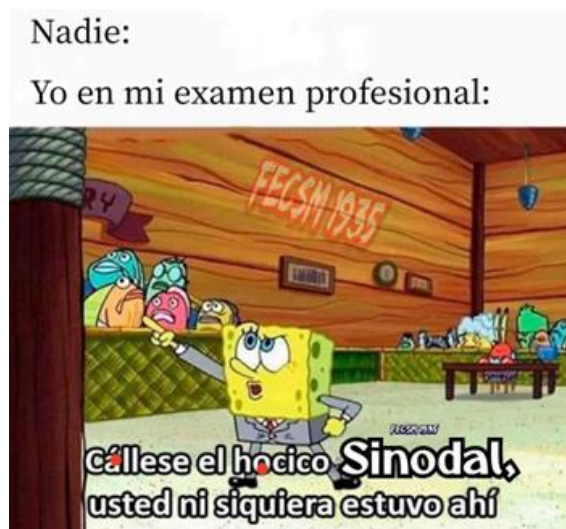
<https://www.facebook.com/photo?fbid=624142603077469&set=a.463731992451865>

Cabe señalar que la figura de Lucio Cabañas es un importante referente para la organización, ya que fue un profesor rural y guerrillero en la década de 1970. Además de ser un luchador social, se le atribuye la fundación del Partido de los Pobres en la sierra de Guerrero. Lucio Cabañas fue emboscado y asesinado por miembros del ejército mexicano el 2 de diciembre de 1974.

Otro meme que fue publicado el 24 de abril de 2024 muestra una caricatura del personaje Bob Esponja representando el momento en que un alumno normalista realiza su

examen profesional ante un jurado que se muestra sorprendido por la forma en que Bob Esponja responde a uno de los sinodales (Véase Imagen 3).

Imagen 3.



Fuente: FECSM 1935

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=829550115870049&set=a.463731992451865>

Los comentarios de los seguidores en Facebook son de anhelo para llegar a ese momento: “Estaría bueno”, “Ojalá, porque, así como vamos, quién sabe”. Los “me gusta” y “me divierte” llegaron a más de cien. Es decir, para los normalistas miembros de la FECSM, el momento de obtención del título profesional resulta significativo, pues esperan obtener una plaza de docentes en algún centro escolar del ámbito rural.

También aparecen memes relacionados con esta misma situación, la de anhelar terminar la normal para poder ser parte del magisterio y, en consecuencia, escalar en la estructura social, tal como lo expresa el meme publicado en Facebook el 14 de marzo de 2021 (Véase Imagen 4).

Imagen 4.



Fuente: FECSM 1935

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=3776059192515082&set=a.1077400099047685>

Los memes publicados en Facebook también exponen las relaciones interpersonales, la vida cotidiana en las escuelas normales: aseo y mantenimiento de las instalaciones, la práctica de pedir raite, actividades culturales, recreativas y deportivas, entre otros. Mediante ellos, es posible conocer de forma amena la vida diaria del estudiantado al interior de dichas instituciones educativas. Aspecto que para sus integrantes es de suma importancia, pues mediante el uso intensivo de los memes fortalecen su identidad, así como los lazos de amistad y compañerismo entre sus integrantes.

Conclusiones

En este trabajo quedó demostrado que durante el periodo del México posrevolucionario se crearon las condiciones para llevar a cabo una reestructuración de un conjunto de organizaciones sociales y el surgimiento de otras, tal es el caso de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), fundada en el año 1935, y a la cual

se le reconoce como uno de los testigos fundamentales del proceso de cambios que el país ha experimentado a lo largo de los siglos XX y XXI.

En la investigación se analizó la evolución de la FECSM en sus métodos de comunicación y participación a lo largo del tiempo, confirmando la tesis de que la organización ha pasado de las formas tradicionales de comunicación a la adopción de herramientas digitales para ampliar su alcance y promover el activismo social y político. Es decir, desde su fundación en 1935, la FECSM se ha caracterizado por su compromiso con la justicia social y la defensa de los derechos de los estudiantes campesinos y las comunidades rurales. Para lograr sus objetivos, la organización ha utilizado una variedad de estrategias de comunicación a lo largo de su historia.

En sus inicios, la FECSM se valió de manifiestos y otros materiales impresos para expresar sus demandas y denunciar los abusos del Estado mexicano. Un ejemplo de ello fue el pliego petitorio presentado en 1966, donde la FECSM exigió mejoras en la infraestructura de las normales rurales y la atención a la mala calidad de los alimentos. Durante la década de los sesenta, la FECSM recurrió a la prensa nacional para visibilizar las precarias condiciones de las normales rurales y denunciar la represión del Estado. La organización comprendió el poder de la opinión pública y la importancia de utilizar los medios de comunicación para exigir cambios, al igual que otros movimientos estudiantiles de la época, tal fue el caso del movimiento estudiantil de 1968.

Con la llegada de las redes sociales digitales en el siglo XXI, la FECSM ha encontrado nuevas formas de participación política y de denuncia. La organización utiliza plataformas como Facebook, Instagram y YouTube para difundir información, organizar protestas, construir comunidad y fortalecer su identidad.

En ese sentido, el análisis de las publicaciones en Facebook de la FECSM reveló cómo la organización utiliza esta plataforma para denunciar la violencia policial, como en el caso del asesinato de Yanqui Kothan Gómez Rivera en 2024, y para conmemorar eventos históricos como la matanza de Tlatelolco en 1968. Las redes sociales también han permitido a la FECSM visibilizar su labor social en las comunidades rurales, compartiendo imágenes y

mensajes que muestran a los estudiantes realizando actividades como la entrega de alimentos, mejoras en escuelas primarias y apoyo en situaciones de desastre.

El uso de memes en Facebook se destaca como una herramienta clave para comunicar ideas de forma humorística, fortalecer la identidad de la organización y mostrar aspectos de la vida cotidiana de los normalistas. Los memes abordan temas como la práctica del "baje" de mercancías, la figura de Lucio Cabañas como referente histórico y la aspiración de los estudiantes de convertirse en maestros rurales.

Finalmente, surgen interrogantes que pueden ser útiles para profundizar en la temática: ¿Cómo ha influido la adopción de las tecnologías digitales en la democratización interna de la FECSM y en la relación de la organización con sus bases? ¿Qué desafíos y oportunidades presenta el uso de las redes sociales para la FECSM en términos de construcción de narrativas y lucha contra la desinformación? Preguntas que contribuyen a profundizar en los aspectos más complejos y actuales de la relación entre la FECSM y las tecnologías digitales, y contribuyen a una mejor comprensión de los desafíos y las oportunidades que enfrenta esta organización en el siglo XXI.

References

- Archivo General de la Nación (s.f). *Siglo XX, Investigaciones Políticas y Sociales*. Secretaría de Gobernación.
- Arellano, Y. J. (2015). Democracia y movimientos sociales: Crisis de representación y caminos de avance. En *Los movimientos sociales y la participación ciudadana* (pp. 7-28). Experiencias ALBOAN. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/1077/ALB-EXP-10_ES.pdf
- Bacallao-Pino, L. M. (2016). Redes sociales, acción colectiva y elecciones: Los usos de Facebook por el movimiento estudiantil chileno durante la campaña electoral de 2013. *Palabra Clave*, 19(3), 810-837. <https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/article/view/5603/html>
- Cerecedo, A. C. (2006). El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3-4), 53-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036404>
- Coll, T. (2015). Las normales rurales: Noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, 189, 83-94. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>

- Collado, M (2017). La Guerra Fría, el movimiento estudiantil de 1968 y el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz. La mirada de las agencias de seguridad de Estados Unidos. *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*. (98). <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i98.1394>
- Contreras, S.O. (2019). Acción colectiva en red y percepción política de cibernautas en México. *Perspectivas de la Comunicación*, 12(2), 89-126. <https://doi.org/10.4067/s0718-48672019000200089>
- FECSM, *ayer como ahora, en pie de lucha*. (2017, julio 16) *Contra-Línea*. <https://contralinea.com.mx/opinion/fecsm-ayer-como-ahora-en-pie-de-lucha/>
- FECSM (2020) [@fecsm_oficial] PASE DE LISTA [Publicación de Instagram]. Instagram. https://www.instagram.com/p/CFoEcXvhM_g/
- Fierro, S. P. (2023). *Una mirada a la historia de la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/una_mirada_ala_historia_dela_FECSM.pdf
- Ibarra, P. (1999). Los movimientos por la solidaridad: ¿Un nuevo modelo de acción colectiva? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 88, 233-258.
- Macedonio, M. N. L. (2020). Los estudiantes de las Escuelas Normales Rurales en el conflicto internacional de la guerra fría. *Secuencia*. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i108.1723>
- Moreno, A. (s.f.). Cárdenas y el Normalísimo Rural en México. *Revista Aula*. <https://revistaaula.com/cardenas-y-el-normalismo-rural-en-mexico/>
- Naymich, M. (2012). La construcción del Corporativismo Estudiantil Normalista Rural durante el Gobierno Cardenista: el caso de la FECSM. En: *XIII Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Entre lo local y lo global. Actores, saberes e instituciones en la historia de la educación*. SOMEHIDE, 1-20. https://somehide.org/wp-content/uploads/2021/05/PO2B_2.pdf
- Neira, C. C. (2014). Representación de la Acción Política de los Estudiantes Chilenos: Movilización de Significados en Redes Sociales. *Última Década*, 22(40), 57-84. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362014000100004>
- Ortiz, S. (2019). Surgimiento de la FECSM y origen del “espíritu revolucionario” en el normalismo rural. *Debates por la Historia*, 7(2), 47-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=655769219003>
- Pérez, G., Aguilar, A., y Guillermo, M.E. (2014). El meme en internet: Usos sociales, reinterpretación y significados, a partir de Harlem Shake. *Argumentos*, 27(75), 79-100. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000200005&lng=es&tlng=es.
- Reyes, L. L., y Gómez, I. A. C. (2022). La participación de los jóvenes en acciones de ayuda humanitaria después de los sismos de 2017 en la Ciudad de México. *Intersticios Sociales*, (23), 165-198. <https://doi.org/10.55555/is.23.386>
- Rivas, J. R. (2020). Origen, desarrollo y papel de la FECSM en la defensa y preservación del normalismo rural en México. En: Meza, I. y Moreno, S. (Coords.), *La condición juvenil en Latinoamérica: identidades, culturas movimientos estudiantiles* (pp. 243-274). México: Universidad Nacional

- Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/599/1/RivasOntiverosJR_2020_Origen_desarrollo_y_papel.pdf
- Rojas, J. (2017). El Movimiento Estudiantil de la Escuela Normal Rural de Atequiza: Un análisis de sus prácticas sociales y políticas (1988-2015). *Intersticios Sociales*, 13(33), 1-33. <https://doi.org/10.55555/IS.13.116>
- Rowan, J. (2015). Memes, jóvenes y política. En: *Ya nada será lo mismo: Los efectos del cambio tecnológico en la política, los partidos y el activismo juvenil* (pp. 298-303). Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2015/189179/nadsermis_a2015p298iSPA.pdf
- Scherman, A., Arriagada, A., & Valenzuela, S. (2013). La protesta en la era de las redes sociales: El caso chileno. En *Intermedios: Medios de comunicación y democracia en Chile* (pp. 181-199). Ediciones UDP. https://www.researchgate.net/publication/354532970_La_protesta_en_la_era_de_las_redes_sociales_el_caso_chileno
- Valdés, C. (1997). Educación socialista y reparto agrario en la Laguna. En S. Quintanilla & M. K. Vaughan (Coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 229-250). Fondo de Cultura Económica.
- Vikas, N. (2000). *Knowledge networking for sustainable development*. Centro para el Desarrollo Digital y la Comunicación. <https://www.knownet.researche-editions.cddc.vt.edu/index.html>

Significado prototípico de preposiciones: análisis del significado nuclear de *por, para, de, a, con, en, desde y hacia* en jóvenes del occidente de México.

Prototypical meaning of prepositions: analysis of the nuclear meaning of *by, for, of, to, with, in, from and towards* in young people from western Mexico.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.34.25a

Arturo Blanco García

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: arturoblanco260@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3299-5312>

Irma Angélica Bañuelos Ávila

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: irma.banuelos@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-6822-4471>

Recepción: 31/10/2024 Revisión: 17/11/2024 Aprobación: 10/12/2024

Resumen.

En este artículo se busca encontrar el prototipo de las preposiciones: *por, para, de, a, con, en, desde y hacia* en jóvenes universitarios del occidente de México. Para buscarlo se ha usado como referente a la Gramática Cognitiva, la cual considera que toda partícula de la lengua conlleva un significado (Llopis-García 2011). El prototipo será considerado como el significado nuclear “que es el concepto más representativo de cada categoría” (Llopis-García, 2011, p.93), de acuerdo con Navarro Carrascosa (2021), se trata del mejor ejemplo que venga a la mente del hablante sobre una palabra de la lengua. El uso de la Gramática Cognitiva ayuda al aprendiente a comprender los contenidos, al entender el proceso cognitivo detrás de las estructuras. Este trabajo se centra en el estudio de las preposiciones por ser estas un foco de interés para los docentes cognitivos, en especial al ser un tema abstracto, en el cual casi siempre su enseñanza se limita a la memorización, usos y excepciones. Pero ¿cómo podemos estar seguros de que el prototipo que enseñamos

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Blanco y Bañuelos, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Blanco, A. y Bañuelos, I.A. (2025).
Significado prototípico de preposiciones:
análisis del significado nuclear de *por,*
para, de, a, con, en, desde y hacia en
jóvenes del occidente de México. *Revista*
Sincronía. XXIX(87). 886-907.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.34.25a

es el prototipo real en el que piensa la mayoría de los hablantes? Esta investigación muestra los resultados obtenidos tras el sondeo.

Palabras clave: Gramática cognitiva. Significado prototípico. Preposiciones. Enseñanza de ELE.

Abstract.

This article seeks to find the prototype of the prepositions: *por*, *para*, *de*, *a*, *con*, *en*, *desde* and *hacia* in young university students in western Mexico. To find it, Cognitive Grammar has been used as a reference, which considers that every particle of the language carries a meaning (Llopis-García 2011). The prototype will be considered as the nuclear meaning "which is the most representative concept of each category" (Llopis-García, 2011, p.93), according to Navarro Carrascosa (2021), it is the best example that comes to mind. of the speaker about a word of the language. The use of Cognitive Grammar helps the learner to understand the contents, by understanding the cognitive process behind the structures. This work focuses on the study of prepositions because they are a focus of interest for cognitive teachers, especially since it is an abstract subject, in which teaching is almost always limited to memorization, uses and exceptions. But how can we be sure that the prototype we teach is the real prototype that most speakers think about? This research shows the results obtained after the survey.

Keywords: Cognitive grammar. Prototypical meaning. Prepositions. Teaching of Spanish as a Foreign Language.

Introducción

Cuando se trata de la enseñanza-adquisición de una lengua, son muchos los temas que resultan un foco de especial atención para los aprendientes. Sin duda, uno de ellos es el uso apropiado de las preposiciones –en el caso de las lenguas que cuentan con estas partículas–. Los nativos del español sufren en el momento de decidir cuándo utilizar *in* y cuándo *on* en inglés, por ejemplo. Así mismo, las personas que se encuentran en el camino de la adquisición del español como lengua extranjera, a menudo, se ven perdidos a la hora de utilizar *por* o *para*.

Es verdad que la enseñanza de lenguas está llena de enfoques diversos desde los cuales se intenta facilitar la adquisición de la lengua meta, por ello podemos encontrar un sinnúmero de aproximaciones que buscan la mejor manera de enseñar temas como las preposiciones.

Si bien es cierto que durante siglos la primacía de la gramática en la enseñanza de una lengua extranjera no fue cuestionada, también es verdad que en las últimas décadas su pertinencia para enseñarla se ha intentado borrar del panorama. ¿Quiénes no han escuchado hablar de métodos mágicos para aprender, por ejemplo, inglés: sin gramática, sin tareas, sin memorización?, como si fuera a través de una especie de osmosis o varita mágica. Casi todas las metodologías modernas han renegado con mayor o menor insistencia de la gramática y sus fastidiosas reglas y, sin embargo, algunos profesores no hemos dejado de enseñarla, de manera quizás tímida, como quien pide permiso por salirse de un enfoque comunicativo. Este trabajo concuerda con el valor esencial de lo comunicativo dentro de las clases de lengua, pero se niega a considerar que la gramática no es parte esencial de la comunicación también, siguiendo así los postulados de la llamada gramática cognitiva (en adelante GC).

La GC es una propuesta metodológica para la enseñanza de lenguas que ha cobrado mucha relevancia en los últimos años. Esta tendencia se ha extendido hasta las aulas y son cada vez más los investigadores y docentes que buscan encontrar en ella un camino más eficaz para la adquisición de la lengua meta.

Pero ¿qué hace especial a esta gramática? Para responder la pregunta, es importante primero comprender que la GC se encuentra dentro del marco de la lingüística cognitiva, la cual “manifiesta que el procesamiento del lenguaje no se diferencia del resto de procesos cognitivos que tienen lugar en la mente humana” (Llopis-García, 2011, p.81). La GC sigue el mismo postulado y lo lleva más allá. Podría decirse que lo más innovador de esta corriente de pensamiento es que percibe que “toda forma (léxica, morfológica o sintáctica) está asociada a algún significado, que, a su vez, adopta la condición de estructura conceptual, más o menos compleja o más o menos abstracta” (Castañeda, 2004, párr. 2), por lo que se torna en una gramática de corte semántico, ya que forma y significado están indisolublemente unidos.

Además de interpretar que toda forma lingüística porta significado, también destaca la importancia de la visión del hablante y la de su comunidad, así como su intención al

expresarse, pues es una gramática basada en el uso del lenguaje, donde el pensamiento del hablante es de suma importancia (Llopis-García, 2011). Andrés Calero (2017) nos explica que esta cualidad simbólica del lenguaje dota de herramientas convencionales al hablante para expresar una imagen lingüística conceptualizada, siendo así que no solo estamos ante una gramática semántica, sino también pragmática, dado que se toma en cuenta el contexto convencional.

Algunos estudiosos como Reyes Llopis-García (2011, 2016), Castañeda Castro y Ortega Olivares (2019), Llopis-García et al (2012) o José Ruiz Campillo (2007) dan fe de los beneficios que la enseñanza de lenguas puede obtener al incorporarse la GC a las aulas de clase. Pues, como asegura Ruiz Campillo (2007), el planteamiento sería concebir una gramática de relación indisoluble entre forma y significado, cuyo propósito abonaría a que el alumno comprenda el significado de las formas gramaticales, y de esta manera evitar que solo memorice un listado de usos; se trata entonces de una gramática con base en decisiones lógicas más que en la memorización.

Esta visión llevada al aula resulta de especial valor en el caso de las preposiciones. Es sabido tradicionalmente que estas partículas son dejadas a la deriva en espera de que sea el aprendiente quien, a través de experiencia directa en el contexto de la lengua meta, vaya infiriendo los usos de estas. En cambio, la GC pretende dotar al aprendiente de una herramienta fundamentada para no solo memorizar las preposiciones, sino comprenderlas.

De entre los múltiples conceptos de la GC, resulta de especial interés para este trabajo el del prototipo. Existen trabajos ya como el de Jurado (2019) y el de Frago (2020) donde se hace una propuesta didáctica basada en la enseñanza del prototipo de algunas de las principales preposiciones en español. Sin embargo, ¿cómo podemos estar seguros como docentes, por más hablantes nativos del español que seamos, si estamos capacitados para reconocer dicho prototipo? O ¿cómo podemos estar seguros de si nuestra manera de enseñar las preposiciones solo responde a supuestos generalizados y aprendidos de la gramática tradicional que no necesariamente representan la realidad actual de la comunidad de habla?

Estas preguntas sirven como el pretexto desde donde surge este artículo, puesto que consideramos que una manera de acercarse al prototipo de las preposiciones es acercarse al significado que los hablantes nativos tienen de las mismas. Resulta entonces importante realizar una búsqueda de los prototipos concebidos en la mente de los hablantes nativos. Por ello, en las siguientes páginas se presenta el resultado de un rastreo del significado prototípico de las preposiciones **por, para, con, en, de, a, desde, hacia** en hablantes nativos universitarios del occidente de México, cuyas edades radican entre los 20 y 28 años.

El prototipo

Como se mencionó antes, uno de los principales conceptos en la GC es el del prototipo, lo que refiere al significado nuclear de cada forma lingüística. Llopis-García (2011) explica que “las conexiones que se crean entre las redes semánticas se encuentran distribuidas alrededor de un concepto nuclear, el prototipo, que es el concepto más representativo de cada categoría” (p.93). Entonces, es posible concebir al prototipo como un significado primario en la psique del hablante, en torno al cual gira una red de elementos periféricos. Dicho concepto nuclear se extiende a distintos marcos contextuales, a menudo, a través de metaforizaciones y metonimias. Esta construcción de las redes semánticas “hace posible la trasposición de criterios para los usos metafóricos” (Llopis-García, 2011, p. 93).

Un ejemplo de este valor prototípico que se extiende a través de diversos marcos contextuales lo encontramos en el verbo *levantarse*¹. Podríamos convenir en que el significado nuclear de esta acción es el de pasar de una posición no de pie a una erguida apoyada en la planta de los pies. Sin embargo, el concepto se extiende a un cuasi sinónimo de *despertarse* mediante una especie de metonimia. De tal forma que en el habla cotidiana tenemos expresiones como *hoy me levanté muy tarde* o *¿a qué hora te levantas normalmente?*

¹ No confundir *levantarse*, que implica el cambio de postura a una posición erguida apoyada en los pies, con *levantar*. En este caso, el verbo reflexivo y el no reflexivo tienen un sentido no equivalente.

Pero, entonces, ¿cómo podemos identificar cuál es el significado nuclear de un determinado concepto? La pregunta resulta más interesante de lo que podría parecer. De acuerdo con Llopis-García (2015), el prototipo se trata del mejor ejemplo que venga a la mente del hablante sobre una palabra de la lengua. “En el caso de las preposiciones, los mejores ejemplos serán aquellos que la mayoría de los hablantes emitan cuando se les pida un enunciado con esa preposición” (Navarro-Carrascosa, 2021, p.137). De tal forma que, según Navarro-Carrascosa (2021), el primer ejemplo que se le venga a la mente a un hablante a quien se le solicita una oración con *para* será del tipo *ve para casa*.

Jordina Frago (2020) asevera que la preposición *para* tiene como significado básico, nuclear, —en usos espaciales— una dirección o destinación y el recorrido para llegar a éste, sin la necesidad de hacer contacto con el punto de destino. Lo ejemplifica con el dibujo de una flecha que recorre el camino de un punto A a un punto B sin tocar el punto B. Lo que toma sentido en la distinción semántica-pragmática de las expresiones *voy para el centro* y *voy al centro*, donde en la primera *centro* no es necesariamente el destino del hablante, pero en la segunda, definitivamente su objetivo es llegar *al centro*.

Si bien es cierto que la mayoría de los hablantes podemos estar de acuerdo con ese significado nuclear de *para*, también es verdad que en este trabajo consideramos que no necesariamente un determinado prototipo funciona para las diferentes comunidades lingüísticas y las variantes dialectales.

El modelo de test implementado

El presente trabajo se centra en el estudio de las preposiciones *por*, *para*, *de*, *a*, *con*, *en*, *desde* y *hacia*, con el propósito de realizar una aproximación en aras de localizar el prototipo, con la esperanza de que esto pueda ser de utilidad en posteriores desarrollos de propuestas didácticas aplicables en el aula.

Se ha insistido con anterioridad que este trabajo surge de nuestra convicción en que el prototipo resulta de gran ayuda dentro de aulas de ELE, sobre todo en temas tan abstractos como las preposiciones. Sin embargo, también hemos expresado que nos asalta

la interrogante: ¿cómo podemos saber el prototipo de las palabras, en este caso, preposiciones en español? Sin duda, el docente en el aula puede realizar una reflexión intuitiva al respecto y apoyarse en ésta para generar materiales, explicaciones y demás recursos didácticos; después de todo, el profesor, en la mayoría de los casos, es un hablante nativo de español. Pero ¿podemos estar seguros de que nuestra idea del prototipo de un sustantivo, una preposición o un verbo es el apropiado?, quizá la respuesta es un “no del todo”.

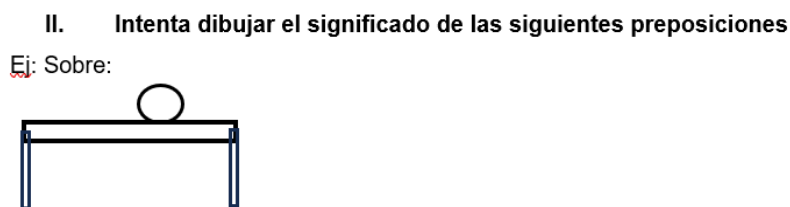
Es por esa duda que optamos por realizar en estas páginas un seguimiento entre hablantes nativos del español en aras de aportar al rastreo de los significados nucleares de algunas de las preposiciones más comunes en español.

Es así que realizamos un sondeo en una muestra de hablantes nativos de español, todos ellos jóvenes en un rango de edad entre los 20 y 28 años, estudiantes de la carrera de Letras Hispánicas en la Universidad de Guadalajara. La muestra fue compuesta por 42 mujeres, 7 hombres y una persona no binaria, lo que conforma 50 estudiantes hispanos en una universidad del occidente de México. La marcada diferencia entre la cantidad de hombres y mujeres fue fortuita debido a la conformación de los cursos de dicha carrera. Los estudiantes se distribuyen desde el tercer semestre hasta el onceavo, estando el mayor concentrado de afluencia en el tercer semestre (15 encuestados) y en el octavo (19 encuestados)².

A la población encuestada se le aplicó un test escrito, éste se divide en dos secciones: en la primera, se les solicitó escribir una frase con la preposición indicada en cada reactivo; en la segunda, se les pidió tratar de dibujar el significado de las mismas preposiciones de la sección uno. A modo de ejemplo, se utilizó la preposición *sobre*. En la sección 1 se ejemplificó con la frase *las llaves están sobre la mesa*. En la segunda sección, se utilizó el dibujo expresado en la **Figura 1**:

² **Criterios éticos:** en este trabajo nos fue de suma importancia generar un ambiente de respeto con los datos de los y las participantes en este estudio, así como generar un ambiente inclusivo de confianza.

Figura 1: Ejemplo utilizado en la segunda sección, preposición “sobre”.



Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

El objetivo en la primera sección era obtener aquellos ejemplos que “la mayoría de hablantes emitan cuando se les pida un enunciado” (Navarro-Carrasco, 2021, p. 137) con cada preposición (por, para, en, de, a, con, desde, hacia). En la segunda, se buscaba obtener una imagen funcional del significado nuclear en la mente de los hablantes. A continuación, se muestra el cuestionario implementado en las **Figuras 2 y 3**:

Figura 2. Test sección 1.

Edad:
Carrera:
Semestre:
Género:
Nacionalidad:

I. Por favor, escribe la primera frase que se te venga a la mente con las siguientes preposiciones:

Ej: - Sobre:
Las llaves están sobre la mesa

1. Por _____
2. Para _____
3. En _____
4. De _____
5. A _____
6. Con _____
7. Desde _____
8. Hacia _____

Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

Figura 3: Test sección 2.

II. Intenta dibujar el significado de las siguientes preposiciones
Ej: Sobre:



1. Por
2. Para
3. En
4. De
5. A
6. Con
7. Desde
8. Hacia

(Muchas gracias por tu cooperación!)

Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

Posterior a la aplicación del test, se recolectaron y clasificaron los usos implementados en ambas secciones por los encuestados. La clasificación se generó a partir de los ejemplos obtenidos, sin tener una prefabricada. Estas categorías son nombradas por nosotros, obedeciendo a un término descriptivo con base a la función de la preposición encontrada en cada uno de los ejemplos obtenidos por el test. En el siguiente apartado, se muestran los datos obtenidos.

Datos obtenidos

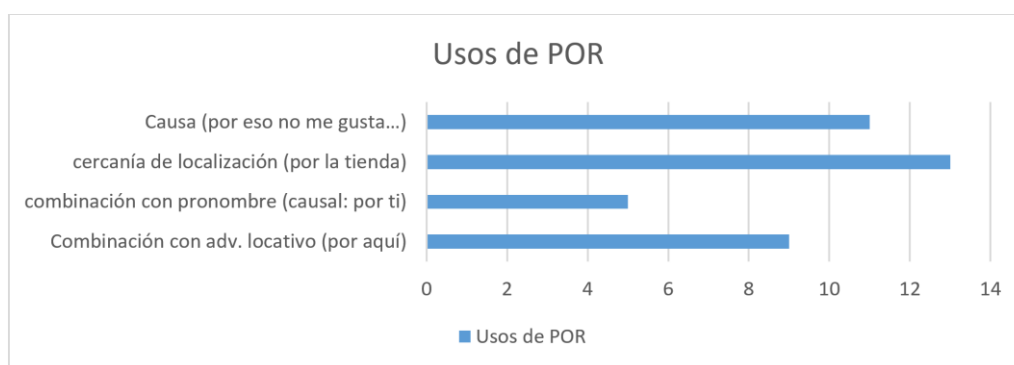
En la primera sección del test se registraron 11 usos para la preposición *por*, 7 para la preposición *para*, 4 para *en*, 11 para *de*, 12 para *a*, 8 para *con*, 4 para *desde*, y 1 para *hacia*. A continuación, se muestran algunos de los usos obtenidos con mayor concurrencia. Analizar

la frecuencia de uso por los hablantes nativos será de utilidad para encontrar el concepto nuclear en la mente de los hablantes nativos encuestados.

Por

Entre los 11 usos de *por* registrados en la sección 1, se han seleccionado las cuatro categorías más concurridas para ser expuestas en la gráfica expresada en la **Tabla 1**, esto con la intención de mostrar de manera clara la preferencia de usos según la población de nuestro estudio.

Tabla 1: Gráfica 4 principales usos de “por” en sección 1.

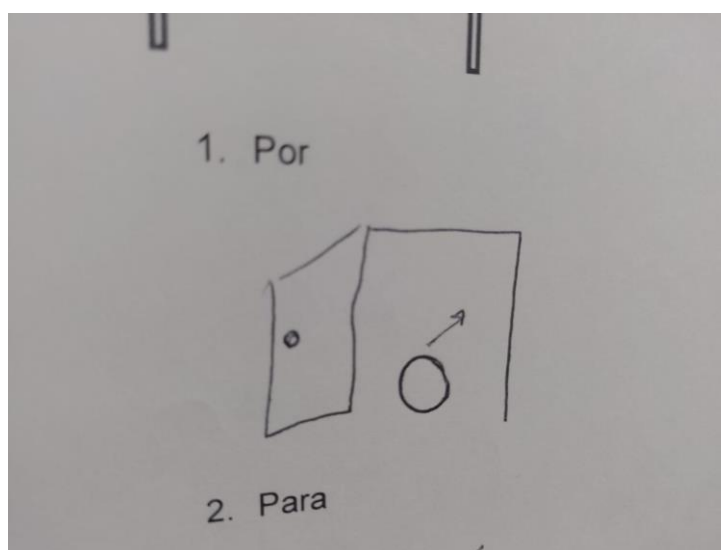


Fuente: Elaboración propia.

Como es evidente en el gráfico, el principal uso de *por* registrado obedece a la implementación de *cercanía de localización*, frases del corte: *pasé por la tienda*, donde se indica una aproximación en el contorno del espacio denominado *tienda*. Se muestra también en la tabla 1 que dos de los principales usos, *causa* y *combinación con pronombre causal* comparten una vinculación en el motivo que genera una acción. En estos casos tenemos las frases *por algo pasan las cosas* y *¿por mí no te fuiste?* Ambas categorías podrían unirse en una categoría incluyente denominada solo *causal*, con lo que llegarían a un total de 16 apariciones. Sin embargo, la combinación de *por* con adverbios locativos también podrían ser incluida en la categoría *cercanía de localización*, con lo que se mantendría siendo el uso más habitual con 22 apariciones.

Lo anterior contrasta con lo obtenido en la segunda sección del test, donde tanto el uso *causal* y *cercanía de localización* sufren un marcado detrimento en favor del aumento de la categoría *a través* –representado por dibujos del tipo una flecha o un objeto atravesando una ventana o puerta, **Figura 4**– (10 apariciones), y una categoría representada en 14 ocasiones, dibujo donde un objeto, normalmente un vehículo, se desplaza sobre una superficie delimitada. A pesar de ello, *cercanía de localización* logra mantenerse como el uso más representado por los hablantes de la muestra en ambas secciones del test.

Figura 4: dibujo representación de “por” en el sentido “a través de”.

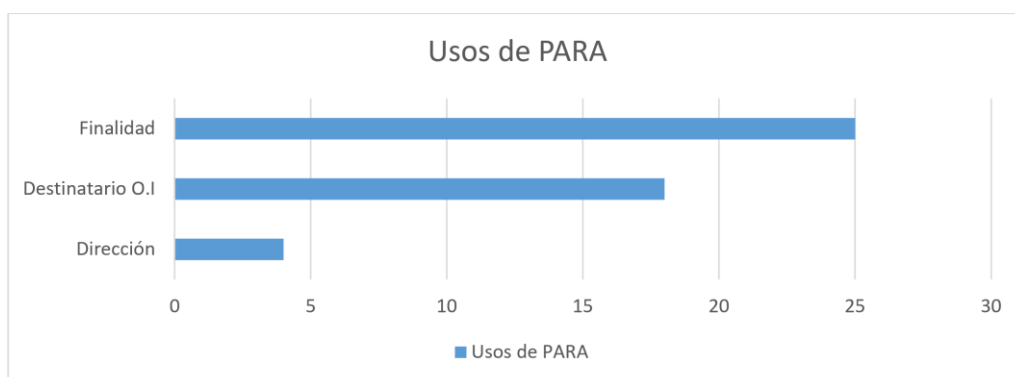


Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

Para

El uso de *para* más común en la primera sección es el de *finalidad*, propio de las frases del tipo *compré fruta para la tienda* y *¿para qué vamos?*, seguido del uso propio del objeto indirecto (explícito o implícito) como en la frase *este regalo es para ti*. Muy por debajo apareció el uso de dirección del tipo *voy para la escuela*. En la **Tabla 2**, se muestra la gráfica que representa estos principales usos obtenidos.

Tabla 2: Gráfica 3 principales usos de “para” en la sección 1

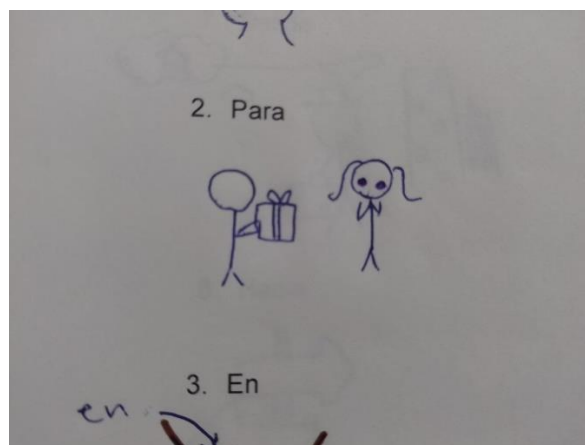


Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, durante la segunda sección, la balanza se inclinó hacia un abrumador 50% de los encuestados utilizando la representación en dibujo propio del *destinatario O.I.* Al tiempo que la *dirección* aumenta a un total de 14 apariciones mientras que *finalidad* disminuye a solo 12.

Si bien es cierto que en los tres casos parece haber un señalamiento físico o metafórico hacia una dirección, mostrada en *destinatario O.I.* (Ver Figura 5) con flechas en las imágenes. Este desplazamiento tiende a aparecer de izquierda a derecha; esta situación resulta de interés y nos preguntamos si está vinculado a una metáfora espacial donde *derecha es avanzar*.

Figura 5: representación en dibujo de “para” como “*destinatario O.I.*”

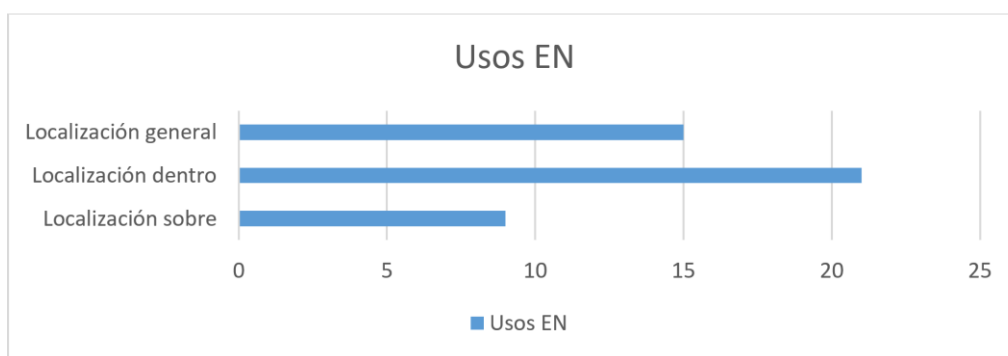


Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

En

Los usos de *en* obtenidos fueron clasificados en cuatro tipos de *localización*: *dentro* (en el interior de un contenedor, por ejemplo: en la caja), *general* (localización ni dentro de un contenedor ni sobre una superficie, por ejemplo: en tu calle), *sobre* (sobre una superficie, por ejemplo: en la mesa) y *temporal* (en sábados no voy a la escuela) (Ver Tabla 3). El más recurrente fue el de *localización dentro* seguido por *localización general* y *localización sobre*. Este mismo orden se mantuvo sin sorpresas en la segunda sección del test.

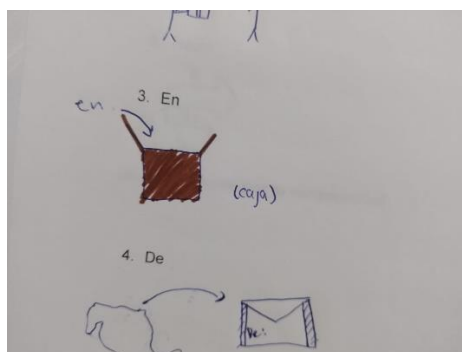
Tabla 3: Gráfica 3 principales usos de “en” sección 1



Fuente: Elaboración propia

Un rasgo interesante, quizá para estudiarse en el futuro, 4 de los 7 hombres que atendieron a responder el test optaron por la representación en dibujo de la *localización general*. A continuación, se muestra la **Figura 6**, con un ejemplo de los trazos con mayor concurrencia realizados por los encuestados.

Figura 6: representación en dibujo de “en” con sentido “localización dentro”.



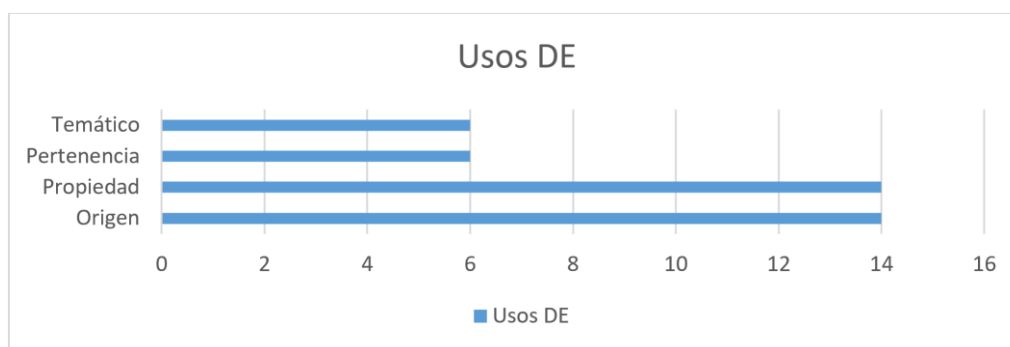
Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

De

Esta preposición es una de las que contó con más usos en la sección 1. En un primer momento se distinguió entre *origen de desplazamiento físico* (desconozco de dónde vienen), *origen metafórico* (el regalo es de mí para ti) y *origen identitario* (soy de Nayarit). Sin embargo, al representar todos un punto de origen, se opta por englobarlos en una sola categoría, *origen*. Lo sorprendente es que, aun así, solo alcanza a igualar el uso más empleado durante las frases de la sección 1, *propiedad* (la bolsa es de ella).

Es importante destacar que *propiedad* refiere en exclusiva a la acción de poseer algo y se distingue, en este trabajo, del uso *pertenencia*, donde un determinado sujeto se adscribe en una relación a otro, por ejemplo: *las flores de la primavera*, donde *primavera* no es el poseedor literal de *flores*, sin embargo, se comprende que *flores* pertenece a *la primavera*. La categoría *temática* también estuvo presente con relativa frecuencia, ésta obedece a frases del corte: *fui vestida de payaso*, e iguala en puntuaje a *pertenencia* (Ver Tabla 4).

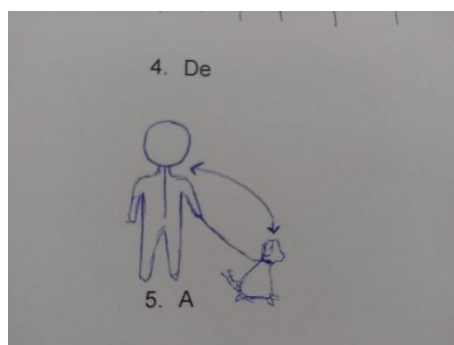
Tabla 4: Gráfica 4 principales usos de “de” en sección 1



Fuente: Elaboración propia.

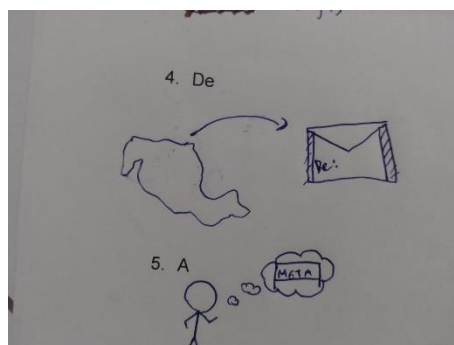
Durante la segunda sección, el uso *temático* desaparece casi en su totalidad, mientras que *origen de desplazamiento* (13 apariciones) y *propiedad* (19 apariciones) (Ver Figura 7) aumentan sus números, siendo este último en solitario el más representativo, aunque superado por la categoría *origen* generalizada (21 apariciones), representado en Figura 8.

Figura 7: representación en dibujo de “de” con sentido de “propiedad”.



Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

Figura 8: representación en dibujo de “de” con sentido de “origen”.

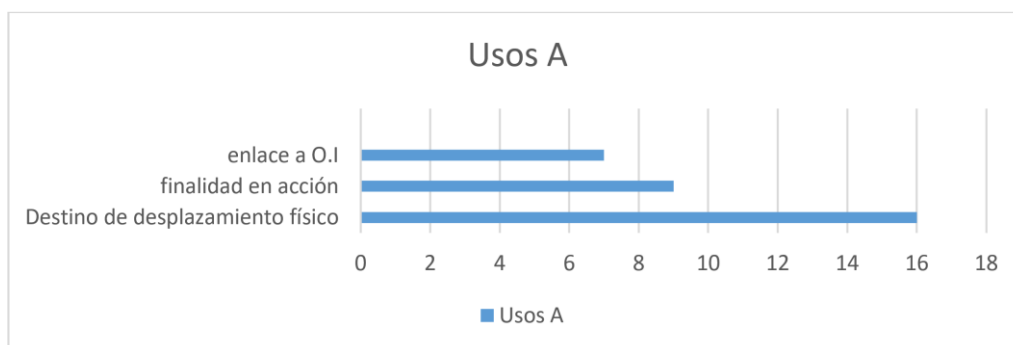


Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

A

En esta preposición, el uso más utilizado por los encuestados durante la sección 1 fue el de *destino de desplazamiento físico* con 16 apariciones, las frases pertenecientes a este uso son del tipo: *¿A dónde vamos?* En segundo lugar, con 9 apariciones, se coloca la construcción perifrástica verbal a la que hemos denominado *finalidad en acción*; frases del tipo *¿cuándo vienes a verme?* Seguido de un enlace hacia el O.I. con 7 apariciones. Estos resultados se muestran en la tabla 5 a continuación (**Ver Tabla 5**).

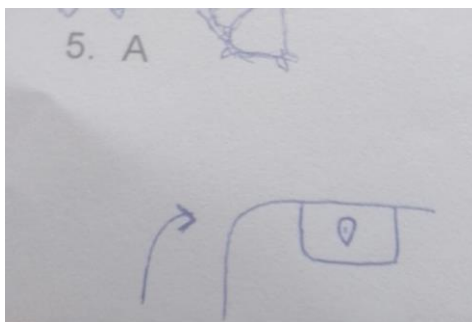
Tabla 5: Gráfica 5. Principales usos de A en sección 1



Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, en la sección 2, la categoría *destino de desplazamiento físico* (Figura 9) casi duplica sus apariciones, ocupando un 62% del total de encuestados. Llama la atención el hecho de que aparezca en los dibujos un nuevo uso no utilizado expresamente en la sección 1, el trazo de una flecha partiendo un punto sin destino o el de una mano señalando. A esta nueva categoría la nombramos *dirección*.

Figura 9: dibujo preposición A, donde se observa un destino marcado emulando el de un mapa GPS.



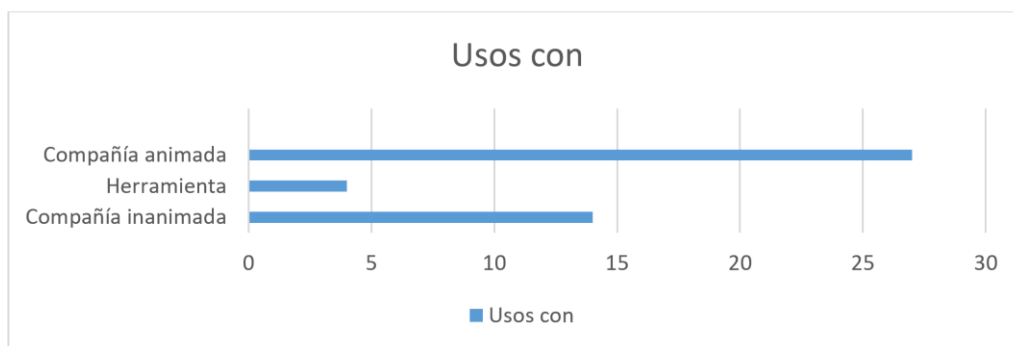
Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

Con

Esta preposición en ambas secciones fue ampliamente usada para evocar el acompañamiento de dos determinados sustantivos, por ello se le ha nombrado a la categoría como *compañía*, se hizo la distinción de reconocer entre la *compañía animada* (estoy con ella) y la *compañía inanimada* (frijoles con carne), siendo la primera la mayor utilizada en una

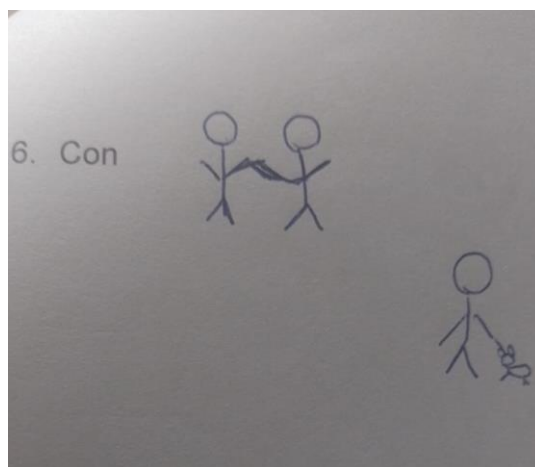
relación de apariciones 27-14. El siguiente uso con mayor frecuencia es el de *herramienta* (camino con los pies), donde la preposición se antepone a una herramienta para realizar una acción, con 4 apariciones. Por su parte en la sección 2, *compañía animada* arrasa con 35 apariciones, en dibujos como el mostrado en la **Figura 10** (Ver Tabla 6).

Tabla 6: Gráfica 6. Principales usos de CON en sección 1.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 10: Representación en dibujo de “con” con sentido de “compañía animada”.

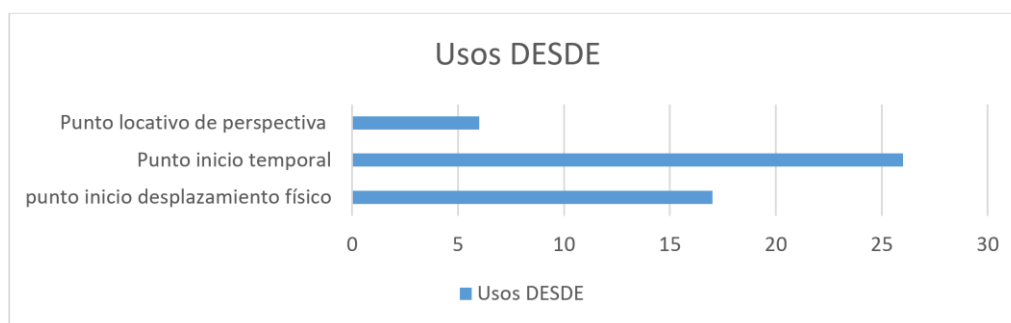


Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

Desde

Esta preposición presentó un comportamiento interesante entre ambas secciones. En la primera se comportó de la manera expresada en la **Tabla 7**:

Tabla 7: Gráfico usos de “desde” en sección 1.

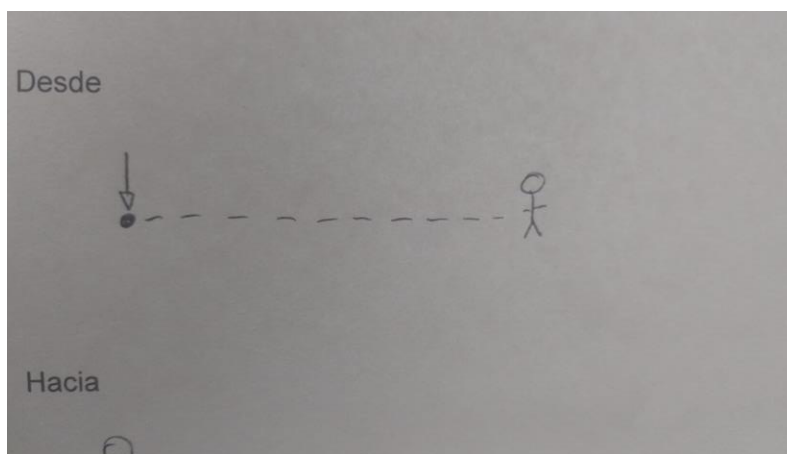


Fuente: Elaboración propia.

Siendo así que el *punto de inicio temporal* fue ampliamente mayor utilizado con expresiones del tipo: *estoy despierta desde las 5 de la mañana*; seguido a la distancia por *punto de inicio de desplazamiento físico* como en la frase *ella viene desde Tonalá*, y el *punto locativo de perspectiva* con ejemplos del tipo *te veo desde arriba*.

Sin embargo, durante la sección 2, los dibujos utilizados para representar el significado de *desde* aumentó en la categoría *punto inicio desplazamiento físico* representados por trazos de flecha partiendo de un punto locativo sin ningún destino. Esto se muestra en la **Figura 11**.

Figura 11: Representación en dibujo de “desde” con sentido “punto de inicio de desplazamiento físico”

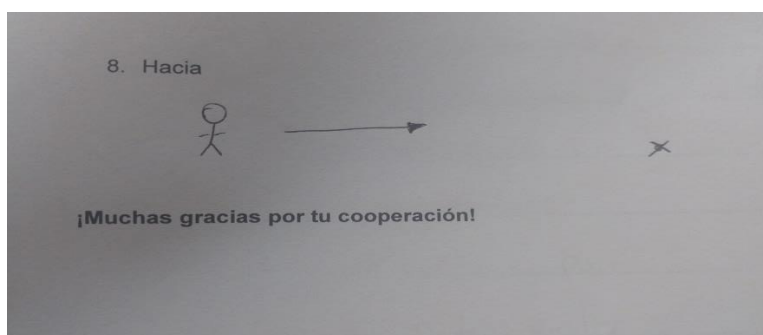


Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

Hacia

La preposición *hacia* se comportó de una manera casi unánime en la categoría *dirección de desplazamiento físico* con 49 apariciones tanto en la sección 1 como en la 2. Las frases creadas por los encuestados fueron del tipo: *todos los días conduzco hacia el norte del estado*; y con dibujos del estilo mostrado en la **Figura 12**. Solo un encuestado presentó un uso distinto, pero fue debido a la confusión de utilizar el verbo *hacía* en lugar de la preposición *hacia*.

Figura 12: representación en dibujo de “hacia” con sentido “dirección de desplazamiento físico”.



Fuente: Test aplicado por los autores del artículo.

Indicadores de los prototipos en nuestro estudio

El test arrojó un panorama interesante sobre los usos primarios en los que piensa un hablante nativo de español de instrucción alta en el occidente de México, referente a 8 de las preposiciones más comunes de la lengua hispana. Se notó en algunos casos un ligero contraste entre la creación de una frase cuando le es requerida al hablante y la forma en la que su mente proyecta a través de trazos el significado que interpretan. Si bien algunos trazos intentaban representar la frase realizada previamente, la mayoría se inclinaba por un dibujo más sencillo y abstracto.

Tenemos, entonces, que el uso más implementado para la preposición *por* fue el vinculante a los alrededores de una locación específica, pero en los dibujos surgió un alto

uso de un vehículo transitando por un camino en ocasiones acompañado de una flecha que marca la dirección.

Para presentó un alto grado de uso en finalidad durante la construcción de frases, pero de objeto indirecto durante los dibujos, sumado a una aparición de señalamiento de dirección con flechas. Es interesante cómo siempre parece percibirse una transición física o metafórica hacia otro punto, como los dibujos que representa la transición de un regalo hacia el receptor a través de una señalización.

En sin duda parece ser interpretado con el significado nuclear de localización dentro de un recipiente. Por su parte, *A* se mantiene en ambas secciones indicando el destino de un desplazamiento. Al tiempo que *con* resalta la compañía animada o inanimada, y también es interesante la aparición esporádica del uso para expresar una herramienta. *Hacia* fue la preposición con un uso más definido y consensado por la población de nuestro trabajo, representando únicamente dirección de un desplazamiento físico.

Desde es quizá la preposición con comportamiento más interesante en nuestro test. Si bien la construcción de frases fue más en relación a lo temporal, la representación gráfica a través de dibujos fue encaminada más a un desplazamiento físico, quizá por una metáfora conceptual detrás como la de *el tiempo es un camino*.

Conclusiones

En este trabajo hemos abordado algunas de las premisas de la gramática cognitiva, una gramática con base semántica y pragmática, al considerarla como una herramienta valiosa en la enseñanza de lenguas extranjeras, en este caso particular el español.

En especial nos hemos centrado en la definición del prototipo que equivaldría al significado nuclear de los conceptos. Nos enfocamos en realizar un sondeo en aras de rastrear dicho significado nuclear en ocho de las preposiciones más comunes del español, *por, para, en, de, con, a, desde y hacia*.

Para ello, hemos realizado un test aplicado a estudiantes de la carrera de Letras Hispánicas entre los 20 y los 28 años del occidente de México. La distribución por género y

concentrado de edades ha resultado fortuita a partir de la conformación de los grupos de los cursos corrientes de la Universidad de Guadalajara.

La intención de este trabajo por el momento no es proponer una nueva metodología de enseñanza, sino presentar los resultados obtenidos para que puedan ser utilizados en otras investigaciones, por lo que consideramos que los resultados que arroja este artículo pueden ser de interés para una aplicación práctica posterior, dado que el prototipo resulta de suma importancia a la hora de crear contenido didáctico basado en la gramática cognitiva. Así mismo, quizá las representaciones a través de dibujos de los encuestados nativos del español pueden ayudar a generar esquema-imágenes para la utilización dentro del aula.

Por todo lo anterior, concluimos que es bastante revelador revisar el significado nuclear de las preposiciones mediante una imagen gráfica producida por los hablantes nativos. Quizá sea ahí donde parecen mostrar con mayor claridad la idea primaria de significado impregnada en su mente. Esta idea puede no siempre convenir con el uso tomado de algunas preposiciones para proporcionar una frase, como sucedió en el caso de *por* donde en la frase requerida se implementó mayormente con una connotación de cercanía a un punto, pero en la sección gráfica el dibujo de un vehículo desplazándose sobre un camino fue el mayor acuñado. O el caso de *desde*, cuya connotación en la elaboración de frases tendió hacia lo temporal, pero en los dibujos se inclinó hacia el desplazamiento físico; muestra, probablemente, de una metáfora conceptual mediante la cual el prototipo se extiende.

En todo caso, no pensamos que necesariamente esta interpretación de esta muestra de hablantes deba servir para todas las variantes del español. Sin embargo, realizar estudios como el que aquí hemos presentado podría ser de suma utilidad cuando se pretende llevar al aula propuestas didácticas a partir de la gramática cognitiva, en este caso sobre las preposiciones, y así poder acercarnos a una enseñanza donde la comprensión de la visión del mundo de la cultura de la lengua meta sea el eje que guíe la enseñanza-adquisición. Tenemos la confianza que estudios como el nuestro abonen en esa tarea.

References

- Calero, A. (2017). *La imagen lingüística como base para la instrucción gramatical significativa. La enseñanza de la oposición ser/estar desde la gramática cognitiva* [Tesis de maestría]. Universidad de Nebrija.
- Castañeda, A. (2004). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *redELE: Revista electrónica de didáctica ELE*. (0). <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72164/00820083000286.pdf;jsessionid=F7537DB32620669149F167D7F844A7B5?sequence=1>
- Castañeda, A. & Ortega, J. (2019) Los usos atributivos de ser y estar desde la gramática cognitiva. En: Ibarretxe-Antuñano, I. Cadierno, T. y Castañeda Castro, A. (eds). *Lingüística Cognitiva y Español le/l2* (pp. 120-144). Routledge.
- Frago, J. (2020) Un esquema, cuatro preposiciones. *MarcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*. (31). 1-21 <https://www.redalyc.org/journal/921/92163387001/html/>
- Jurado, M. (2019). Un enfoque cognitivo a la enseñanza de la gramática de la lengua española. *Decires*. 19(23). 57-104 <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/27/21>
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R. (2016). Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. *Hesperia Anuario de filología hispánica*. 19(2). 29 - 50.
- Llopis-García, R. (2015). Las preposiciones y la metáfora de espacio: aportaciones y potencial de la lingüística cognitiva para su enseñanza. *Journal of Spanish Language*. 2(1). 51-58.
- Llopis-García, R. Real Espinosa, J. M. y Ruiz Campillo, J. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- Navarro-Carrascosa, C. (2021). La Gramática Cognitiva en los manuales de ELE: análisis y propuesta metodológica. *Foro de profesores de ELE*. (17). 135-160
- Ruiz, J. (2007). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: Gramática cognitiva y ELE. *Revista marcoELE*. (5). 1-17 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152376002>

México y la Agenda 2030: la educación inalcanzable.

Mexico and the 2030 Agenda: Unattainable Education.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.35.25a

Héctor Sevilla Godínez

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: hectorsevilla@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1055-6059>

Ofelia Gómez Damián

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: ofelia.gomez@alumnos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7310-8061>

Alma Graciela Muñoz Vallejo

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: alma.munoz2829@alumnos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8833-3149>

Sergio Iván Solano Zepeda

Universidad de Guadalajara
(MÉXICO)

CE: sergio.solano0063@alumnos.udg.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2911-4063>

Recepción: 02/11/2024 Revisión: 02/12/2024 Aprobación: 17/12/2024

Resumen.

El artículo presenta un análisis crítico del panorama mundial de la educación, evaluando su alineación con los objetivos de la Agenda 2030. Si bien se reconoce la intención de promover una educación inclusiva y equitativa, se cuestiona el progreso real que ha habido en ese sentido, especialmente en América Latina y México, donde persisten marcadas desigualdades. En México, el sueño de la inclusión y la equidad enfrenta desafíos estructurales que dificultan su realización. El análisis subraya que la educación debe ser transformadora, no solo en términos de calidad, sino también en su capacidad de reducir desigualdades sociales. La equidad, lejos de ser solo un objetivo teórico, requiere una reestructuración profunda del sistema educativo, que pasa por fortalecer las labores docentes y garantizar el acceso universal a los saberes. La democratización de la educación, entendida como el acceso gratuito al

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Sevilla et.al., 2025, p. __)

En lista de referencias:
Sevilla, H.; Gómez, O.; Muñoz, A.G. y Solano, S.I. (2025). México y la Agenda 2030: la educación inalcanzable. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 908-934.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.35.25a

conocimiento, es fundamental para superar estas barreras, aunque se concluye que la Agenda 2030 no ha logrado aún materializar plenamente estos ideales.

Palabras clave: Educación. Equidad. Docencia. Política.

Abstract.

The article offers a critical analysis of the global education landscape, assessing its alignment with the goals of the 2030 Agenda. While the intention to promote inclusive and equitable education is acknowledged, real progress is questioned, particularly in Latin America and Mexico, where deep-rooted inequalities persist. In Mexico, the dream of inclusion and equity faces structural challenges that hinder its achievement. The analysis emphasizes that education must be transformative, not only in terms of quality but also in its ability to reduce social inequalities. Equity, far from being a theoretical goal, requires a profound restructuring of the educational system, which involves strengthening the role of teachers and ensuring universal access to knowledge. The democratization of education, understood as free access to knowledge, is essential to overcoming these barriers. However, the conclusion highlights that the 2030 Agenda has yet to fully realize these ideals, leaving significant work to be done to achieve true educational equity.

Keywords: Education. Equity. Teaching. Policy.

En el presente artículo se utiliza un enfoque crítico-descriptivo para analizar el panorama mundial de la educación en el marco de la Agenda 2030, con un énfasis particular en América Latina y México. Su objetivo es evaluar la correspondencia entre las metas planteadas por la Agenda 2030, específicamente en términos de inclusión y equidad educativa, y los avances reales observados en estos contextos. Metodológicamente, el análisis se sustenta en una revisión documental de informes internacionales, políticas educativas y estudios previos, complementada con un enfoque analítico que permite identificar las brechas persistentes entre las propuestas globales y las realidades locales. Este abordaje busca no solo describir las condiciones actuales, sino también ofrecer una reflexión crítica sobre las transformaciones necesarias para materializar los principios de equidad y calidad educativa en contextos desiguales.

Panorama Mundial de la Educación

En 2013, el Programa de Acción Mundial (GAP) sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) fue avalado por la Conferencia General de la UNESCO y reconocido por la Asamblea General de la ONU el 12 de noviembre de 2014 (UNESCO, 2017, p.7).

Posteriormente, en septiembre de 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que contiene 17 propósitos globales, mejor conocidos como Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Los ODS y el progreso tecnológico ofrecen un gran potencial para acelerar el desarrollo de las personas por medio de la capacitación en el uso y aprovechamiento de las TIC. Es importante que desde el ámbito escolar se les instruya para que logren desarrollar competencias claves por medio de la experiencia y reflexión, como la autoconciencia, la autonomía, el pensamiento sistémico, la evaluación de riesgos, la resolución de problemas y otras competencias estratégicas y competencias colaborativas.

Ramírez-Montoya (2022) ha señalado que el futuro de la educación debe enfocarse en la convergencia de tecnologías avanzadas con enfoques pedagógicos centrados en el estudiante. En su análisis, la autora subraya que la UNESCO resalta la necesidad de preparar a los estudiantes no solo para adaptarse a las tecnologías emergentes, sino también para ser agentes activos en la creación de soluciones innovadoras que beneficien a la sociedad en su conjunto. La Educación 4.0 debe incluir el desarrollo de competencias digitales críticas, así como una mayor flexibilidad en las estructuras educativas, permitiendo una integración más fluida entre el aprendizaje formal, no formal e informal.

Por otro lado, Saura (2022) critica lo que denomina *políticas aceleradas* en el ámbito educativo, argumentando que la velocidad con la que se diseñan e implementan estas políticas refleja un enfoque superficial, más centrado en cumplir con exigencias internacionales que en abordar de manera profunda las problemáticas educativas locales. Aunque las políticas educativas responden a la presión de actores globales y nacionales, la falta de contextualización y adaptación a las realidades específicas de cada comunidad educativa genera intervenciones inconsistentes. Saura sostiene que estas políticas, lejos de producir cambios estructurales, tienden a ensamblar soluciones de forma desordenada y reactiva, con el objetivo de cumplir con indicadores de desarrollo globales, como los de la UNESCO, sin llegar a impactar realmente en las dinámicas locales de aprendizaje y enseñanza.

Sin duda, la aceleración de las políticas educativas globales ha generado una serie de tensiones entre los ritmos políticos y los contextos locales. En México, esta realidad se refleja en la implementación de reformas educativas que, aunque bien intencionadas, no siempre responden a las particularidades socioculturales del país. La rápida adopción de políticas estandarizadas ignora, la mayoría de las veces, las necesidades específicas de comunidades marginadas, especialmente en zonas rurales en las que las condiciones estructurales y la falta de recursos limitan la efectividad de dichas reformas. En este sentido, es crucial que las políticas educativas en México se desarrollen con una visión más crítica y contextualizada que no solo imite modelos globales, sino que dialogue con las realidades locales.

El informe de Lázaro (2022), sobre el futuro de la educación superior hasta 2050, basado en el enfoque de la UNESCO, subraya la importancia de repensar el papel de las universidades en el contexto global caracterizado por los cambios acelerados. Lázaro (2022) señala que las instituciones de educación superior deben adaptarse a los desafíos emergentes, como la transformación digital, la globalización y el cambio climático, mediante enfoques interdisciplinarios y colaborativos. Sin embargo, la proyección a largo plazo de la UNESCO plantea también una reflexión crítica sobre la capacidad de las universidades para mantenerse relevantes en un entorno que exige no solo adaptabilidad tecnológica, sino también una mayor atención a las desigualdades estructurales dentro y fuera del ámbito educativo.

Las esperanzas de la Agenda 2030

Los principios de la Agenda 2030 pretenden ser la base para lograr el desarrollo de los ODS en los próximos años. En la agenda se menciona que “se concede prioridad a la contribución de la educación inclusiva y de calidad en todos los niveles y a la importancia de las oportunidades del aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2017a, p. 2).

Ahora bien, una educación de calidad para todos podría ayudar a reducir la brecha de la desigualdad entre los países (salario, protección social, entre varias otras). Esto se relaciona con la finalidad de los ODS, a saber: “garantizar una vida sostenible, pacífica, próspera y justa en la tierra para todos, ahora y en el futuro” (UNESCO, 2017a, p. 6).

En su informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030, la UNESCO menciona que “el cumplimiento de la meta al 2030 no estaba asegurado aun antes de la pandemia del COVID-19 y mucho menos lo está en la actualidad” (UNESCO, 2022, p. 6). Esto genera dudas que impactan en los líderes mundiales, quienes no deberían ser renuentes para aceptar la situación y recomponer el rumbo, es decir, no se trata solo de darse cuenta de que la Agenda 2030 es irrealizable, sino de tomar acciones que den dirección y que partan de las situaciones y las estadísticas que arrojó la pandemia en los sistemas educativos. En general debemos reconocer en qué parte son idealistas, y hasta ilusos, los planteamientos de los ODS, así como qué de estos escapa de ser solo una utopía en el ámbito educativo.

La inclusión, la autonomía y la equidad son aspectos relevantes que se deben tomar en cuenta dentro de las políticas educativas para atender los objetivos de desarrollo sustentable que propone la UNESCO en su plan 2030. En cuanto a la inclusión, Reyes y Kae (2022) mencionan que “la revisión de los PND y PSE de los últimos seis sexenios en México demuestra que la educación está considerada como la palanca, el factor de progreso y el motor para la transformación del país” (p. 61). No obstante, resulta incongruente que en un país se llame “palanca de desarrollo” o “base de la calidad de vida de los mexicanos” a la educación, cuando ni siquiera se cuenta con mecanismos objetivos para evaluar los resultados y valorar si realmente las reformas educativas han ofrecido beneficios. No puede enderezarse el camino cuando el camino mismo se desconoce.

Es cierto que la UNESCO ha jugado un papel crucial en la configuración de los debates sobre el futuro de la educación superior, especialmente con miras al 2050; incluso, según Lázaro (2022), la organización plantea que los próximos retos en la educación superior no solo estarán relacionados con la expansión del acceso, sino también con la transformación de los modelos educativos para responder a las nuevas exigencias tecnológicas, sociales y ambientales. No se objeta que la UNESCO promueva un enfoque integral que combina la digitalización con la inclusión, argumentando que las universidades deben prepararse para una educación más flexible, donde el aprendizaje a lo largo de la vida y el acceso abierto a los recursos educativos se conviertan en elementos centrales para reducir las desigualdades

globales, pero estas enunciaciones no están siendo acompañadas de clarificaciones precisas en torno a la operacionalización.

Por lo anterior, la contribución exitosa de la ciencia, tecnología e innovación en los ODS depende de los esfuerzos conjuntos, no solo de las instituciones de educación a todos los niveles, sino también de la sociedad civil, la industria y los gobiernos. Si bien la Agenda 2030 puede pretenderse colectiva, compartida, universal, así como centrada en los derechos humanos, en la igualdad y la equidad, algunos de los ODS, hay que decirlo, son realmente idealistas frente a la viabilidad de su cumplimiento, generando a su vez promesas incumplidas en las agendas políticas. Desde luego, cada país debería asumir el cumplimiento de los ODS, por su cuenta y a su manera, pero además de la pérdida de credibilidad internacional no se observan otras consecuencias en la cúpula política, puesto que los daños del incumplimiento suelen recaer en los menos favorecidos.

El cumplimiento de los ODS está demasiado lejano. En su Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2023), la UNESCO señala que:

[...] los efectos combinados de la crisis climática, la guerra en Ucrania, unas pesimistas perspectivas económicas mundiales y los efectos persistentes de la pandemia del COVID-19 han puesto de manifiesto deficiencias sistémicas y han obstaculizado considerablemente el avance hacia los Objetivos. (s/p).

Incluso, se especifica que “de las aproximadamente 140 metas que se establecieron para cumplir con los Objetivos, la mitad están lejos o muy lejos de seguir la trayectoria deseada. Además, más del 30% de estas metas no han experimentado ningún avance o, lo que es peor, han experimentado una involución con respecto a la situación de 2015” (s/p). Es previsible que vendrán nuevos discursos en lo que se mantendrá la narrativa de corregir lo anterior, lo que no funcionó, y abra quienes lo crean para mantener la utopía, a pesar de que la agenda es meramente narrativa.

El análisis de las políticas educativas

El enfoque filosófico e ideológico en torno a las políticas educativas plantea un marco de reflexión crítica sobre la educación como instrumento de transformación social y cultural.

Buendía y otros (2021) sugieren que las políticas educativas, lejos de ser neutrales, están impregnadas de intereses políticos y filosóficos que configuran el sistema educativo en función de ideales específicos. Esto nos hace cuestionar si dichas políticas responden a las necesidades reales de los contextos socioculturales o si perpetúan sistemas de poder desiguales. En este sentido, la crítica inicia al analizar cómo estas políticas pueden promover la inclusión o, por el contrario, acentuar las desigualdades sociales, dependiendo de los intereses que las impulsan. De hecho, el análisis de políticas educativas podría ser, incluso, una línea de investigación en las instituciones de educación superior.

En este orden de ideas, Tello (2012) señala que detrás de la investigación en política educativa siempre existe una epistemología, por lo que los investigadores a menudo adoptan enfoques de vigilancia sobre el sistema educativo sin posicionarse críticamente frente a los marcos políticos que evalúan. Este enfoque genera una perpetuación de las mismas dinámicas que las políticas buscan modificar. Según Tello (2012), es fundamental que los investigadores asuman un claro posicionamiento epistemológico que cuestione las premisas ideológicas subyacentes en la formulación de políticas, en lugar de simplemente observar y medir sus efectos. Lo anterior, debe decirse, no es más que la evidencia de un pragmatismo sumiso y acrítico, en el que la falta de criticidad por parte de los analistas redundaba en un ciclo repetitivo de políticas que, aunque retóricamente ambiciosas, no generan transformaciones significativas en la calidad o equidad educativa.

Situación en América Latina

En las primeras dos décadas del siglo XXI, tanto a nivel mundial como en América Latina, se han vivido diferentes transformaciones y emergencias sociales, como la pandemia por COVID-19, que tuvo consecuencias como el crecimiento de la pobreza y la desigualdad de oportunidades.

Otra importante transformación que ha llamado la atención ha sido que los gobiernos de izquierda llegaron a fortalecerse y expandirse, entre los que podríamos mencionar los de Venezuela, Nicaragua, Bolivia, Perú, Chile, Brasil y México, además del robustecimiento de los diferentes movimientos de luchas sociales, así como la preocupación por el derecho a la

educación. América Latina no es una región homogénea, sino un territorio de grandes diferencias culturales, ideológicas, geográficas, económicas, históricas, políticas y lingüísticas.

Como menciona la UNESCO (2017) en su informe regional de monitoreo, para lograr el cumplimiento de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como parte del movimiento mundial para erradicar la pobreza, primero debe cumplirse con el ODS4, el cual busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 2). Por otra parte, en el mismo informe se menciona el estancamiento en los procesos de cumplimiento de los ODS, desde antes del COVID, y aun después, en virtud de la discontinuidad política, la cual se recrudece con los cambios de gobierno.

Por otro lado, de acuerdo con los expertos consultados por la UNESCO (2017), se observó que “la calidad de las políticas dirigidas al fortalecimiento de las capacidades estatales de gestión de los sistemas educativos no es una temática priorizada en la agenda política en varios países de América Latina” (p. 14).

En su reporte *Teachers Matters*, la OCDE resaltó las labores de los docentes de educación básica y estimó que su desempeño fue factor clave en el aprendizaje de los alumnos durante la pandemia (Cuevas, 2021, p. 353). Se requieren políticas educativas en la agenda de los gobiernos y de la sociedad, de modo que se contrarreste el “desgaste en la docencia como profesión al grado de perder el reconocimiento social que tenía” (Cuevas, 2021, p. 352).

Es importante señalar que, ante las problemáticas sociales y culturales

[...] las TIC no son la panacea para solucionar los problemas educativos sino una ventana de oportunidad para innovar en la gestión del conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los alumnos. (Lugo, 2010, p. 52).

Se debe buscar que la educación forme ciudadanos responsables, propositivos y comprometidos para enfrentar los problemas económicos, ambientales y de salud. Se

necesita contar con instituciones que ofrezcan programas de calidad, actualizados, incluyentes y equitativos. Para ello se requiere de una conjunción entre gobierno, sociedad y el sector empresarial, con una visión propositiva y de vista al futuro.

El diseño e implementación de políticas docentes en América Latina, según Cuevas (2021), revela que, a pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad educativa, las experiencias regionales muestran una implementación desigual y, a menudo, fragmentada. La problemática, entonces, no solo radica en la formulación de políticas, sino en su ejecución efectiva dentro de los contextos locales. Los desafíos políticos y socioculturales de la educación superior contemporánea, expuestos por Cordero y otros (2022), refuerzan la idea de que las políticas educativas requieren una adaptación constante a las dinámicas cambiantes de la sociedad, lo que implica flexibilidad y criticidad para responder a las demandas emergentes del entorno académico y laboral.

La política educativa en América Latina ha sido objeto de constantes transformaciones impulsadas por diferentes corrientes filosóficas e ideológicas. Según Buendía y otros (2021), las políticas educativas en la región han estado moldeadas por tensiones entre enfoques neoliberales y corrientes progresistas que abogan por una educación más inclusiva y equitativa. Los autores destacan que las decisiones políticas en educación no son neutras, sino que reflejan intereses económicos y sociales que, en muchos casos, perpetúan las desigualdades existentes. En este sentido, es fundamental analizar los fundamentos filosóficos que sustentan estas políticas para entender cómo afectan la calidad y el acceso a la educación en la región.

Asimismo, Cuevas (2021) enfatiza la importancia del diseño e implementación de políticas docentes en América Latina, destacando que el éxito de estas políticas depende en gran medida de las experiencias y contextos locales. La autora subraya que, aunque los marcos internacionales y regionales influyen en la orientación de estas políticas, su aplicación efectiva requiere de un entendimiento profundo de las realidades socioeconómicas y culturales de cada país. Además, Cuevas (2021) critica las políticas uniformes que no consideran las particularidades de los sistemas educativos locales, señalando que esto puede

generar más exclusión que inclusión, especialmente en contextos donde ya existe alta desigualdad social.

El informe que realizó la UNESCO (2022) sobre la encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe plantea una serie de recomendaciones para avanzar en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, específicamente el cuarto, que trata sobre educación de calidad. Aunque bien intencionado, dicho informe se enfoca en la medición de logros a través de indicadores estandarizados, sin prestar suficiente atención a las disparidades estructurales que enfrentan los países de la región. Aunque la UNESCO reconoce los retos locales, las soluciones propuestas siguen un marco globalizado que no siempre se adapta a las particularidades sociales, económicas y culturales de los contextos nacionales. Esto convierte muchas de las propuestas en simples idealizaciones que difícilmente se traducen en acciones concretas que generen un cambio real en la equidad educativa.

La UNESCO (2022) suele mantener una visión optimista sobre el potencial de la región para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), particularmente el ODS4. No obstante, este optimismo contrasta con la complejidad de los desafíos que enfrenta la región, como las disparidades económicas, la pobreza y la inestabilidad política, que dificultan la implementación de políticas educativas transformadoras. Aunque el informe reconoce estos obstáculos, las soluciones que propone siguen siendo generales y no brindan una guía concreta para abordar las raíces de las desigualdades educativas en los diferentes contextos nacionales. Esta desconexión entre el diagnóstico y las acciones recomendadas perpetúa la brecha entre el discurso y la implementación efectiva. A pesar de que el documento aboga por una transformación del sistema educativo, la mayoría de sus propuestas carecen de mecanismos específicos que permitan superar barreras estructurales, tales como la falta de recursos, infraestructura y formación docente adecuada.

La Agenda 2030 (UNESCO, 2017b) tiende a priorizar la medición y evaluación de indicadores cuantitativos, sin un enfoque suficientemente profundo en los procesos cualitativos que son necesarios para transformar la educación. La presión por cumplir con

los plazos y metas de la Agenda 2030 lleva a que los gobiernos adopten políticas educativas aceleradas que buscan mejorar indicadores, pero que no necesariamente abordan las causas estructurales de las desigualdades educativas. Esta situación refuerza una implementación superficial de políticas que, si bien pueden generar mejoras puntuales, no logran cambiar de manera sustantiva el acceso equitativo a una educación transformadora.

Cordero y otros (2022), así como De la Cruz (2022), coinciden en señalar los desafíos que enfrenta la educación superior en América Latina. Cordero y otros (2022) exploran cómo las tendencias políticas y socioculturales afectan a la educación superior, destacando la creciente demanda de una formación que responda a las necesidades del mercado laboral globalizado, pero también la necesidad de preservar la autonomía y la misión crítica de las universidades. De la Cruz (2022), por su parte, aborda la cuestión de la equidad en la educación mexicana, señalando que, a pesar de los avances en cobertura, las desigualdades estructurales siguen siendo un reto significativo.

Fernández y otros (2022), en su análisis sobre la educación universitaria durante la pandemia en América Latina, destacaron cómo la crisis sanitaria global exacerbó las desigualdades preexistentes en los sistemas educativos de la región. La pandemia obligó a las universidades a adoptar modalidades de enseñanza virtual, exponiendo las brechas tecnológicas y socioeconómicas entre los estudiantes. Según los autores, aunque la educación virtual ofreció cierta solución temporal, muchos estudiantes no pudieron acceder de manera equitativa a esta modalidad, lo que incrementó las tasas de deserción y disminuyó la calidad del aprendizaje en algunos contextos. Esta situación plantea la necesidad de repensar la estructura y accesibilidad de la educación superior en tiempos de crisis.

En el contexto de la educación abierta en América Latina, Ramírez-Montoya (2022) señala que las recomendaciones de la UNESCO promueven el acceso abierto y la colaboración como principios clave para mejorar la equidad educativa. Sin embargo, aunque estos discursos pueden parecer transformadores en la superficie, adolecen de una propuesta de implementación efectiva que se traduzca en cambios reales en el sistema educativo. Las políticas que abogan por la educación abierta a menudo se limitan a plantear ideales sin

ofrecer soluciones concretas a las barreras estructurales, como la falta de infraestructura tecnológica, la formación docente inadecuada y las profundas desigualdades económicas. De este modo, el discurso sobre la apertura educativa se queda en un plano abstracto, sin generar intervenciones que impacten verdaderamente en las comunidades más vulnerables de la región.

Santa María y otros (2021) refuerzan esta crítica al destacar que las políticas educativas en América Latina a menudo sirven más como herramientas para legitimar gobiernos que para transformar efectivamente la sociedad. Los planes educativos se presentan con una retórica de progreso e inclusión, pero, en la práctica, las políticas carecen de seguimiento, evaluación y recursos suficientes para lograr los objetivos propuestos. Además, muchos de estos esfuerzos políticos fallan en abordar las causas profundas de la inequidad, como la pobreza y la falta de oportunidades laborales dignas. Así, las políticas educativas en la región tienden a ser reformas superficiales que no logran impactar de manera sustantiva el tejido social, perpetuando las desigualdades en lugar de combatirlas.

La política educativa en América Latina, según Santa María y otros (2021), ha estado marcada por una tendencia hacia la centralización y la estandarización, lo que ha limitado la capacidad de los países para desarrollar sistemas educativos flexibles y adaptables. En México, este fenómeno se refleja en la burocracia que, en ocasiones, obstaculiza la innovación y la experimentación en el ámbito educativo. La centralización excesiva puede sofocar la creatividad y la capacidad de las instituciones educativas locales para responder a las necesidades de sus comunidades. Por lo tanto, es necesario que el país promueva una mayor autonomía educativa a nivel regional, fomentando la colaboración entre las autoridades locales y las comunidades para diseñar soluciones más pertinentes y eficaces.

Situación de la educación en México

Los desafíos históricos de la educación en América Latina, expuestos por Puryear (1996), aún persisten en gran medida en el sistema educativo mexicano. Problemas como la desigualdad en el acceso a la educación de calidad, la falta de infraestructura adecuada y las tasas alarmantes de deserción escolar siguen siendo barreras significativas para el desarrollo

educativo en el país. Si bien se han hecho esfuerzos para mejorar estos aspectos, como la expansión de programas sociales y la inversión en tecnología educativa, el progreso ha sido desigual y, en muchos casos, insuficiente. El reto para México radica en encontrar soluciones sostenibles que aborden no solo los síntomas de un sistema educativo en crisis, sino las causas estructurales que perpetúan estas desigualdades.

La “sociedad de la información” no es un mundo nuevo de ensueños que sustituya las injusticias, la pobreza y las desigualdades. Esto porque demasiados seres humanos no tienen ni siquiera acceso a la electricidad, aunado a esto la falta de infraestructura y carencia de servicios, debido a factores socioeconómicos, ubicación geográfica o nivel educativo, los hace desconocer los beneficios del uso de las tecnologías. En México se puede observar esto con mayor frecuencia en las zonas rurales. En otras palabras, debemos tener en cuenta que México es un país con una gran diversidad cultural, la cual debe tenerse presente al diseñar las estrategias educativas.

Nos enfrentamos con situaciones sociales cada vez más cambiantes, por lo que México necesita seguir enfocando sus políticas educativas hacia las soluciones de dichos desafíos; para lograrlo debe considerar el contexto local e internacional, el aprovechamiento de la tecnología, así como idear estrategias de aprendizaje acordes a este sistema cambiante y al tipo de personas que queremos formar. La Nueva escuela mexicana reconsidera en dónde estamos y hacia dónde queremos dirigir el sentido de la educación. En ese sentido, de acuerdo con Lázaro (2022, p. 275), “los investigadores deberían trabajar juntos en todas las disciplinas, comprometidos con la sociedad y el bien común como objetivo”, pero también debe existir sintonía en el ámbito legal con la Ley General de Educación superior y otras iniciativas actuales.

Hermida y Martínez (2022) exploran los retos de la autonomía escolar en México, destacando cómo la pandemia evidenció la falta de un proyecto claro en las políticas educativas que fomenten la autonomía en las escuelas. Los autores sostienen que, aunque la autonomía escolar ha sido un tema recurrente en los debates sobre política educativa, las comunidades escolares se encontraron desprovistas de los recursos y la orientación

necesarios para ejercer dicha autonomía durante la pandemia. Esta situación mostró la desconexión entre las políticas educativas propuestas y las necesidades reales de las escuelas. Asimismo, Isaza y otros (2021) examinaron los desafíos que enfrentan los estudiantes adultos en la educación virtual, destacando cómo la falta de apoyo adecuado y la presión por equilibrar responsabilidades laborales y académicas afecta su permanencia universitaria. Estos autores subrayan la importancia de diseñar políticas y estrategias que apoyen específicamente a esta población estudiantil, garantizando su éxito en un entorno educativo virtualizado.

En el contexto mexicano actual, las propuestas educativas de Sheinbaum, desde Palacio Nacional, buscan reflejar la intención de abordar estos desafíos mediante un enfoque integral que combine la equidad social y el fortalecimiento de la educación pública. Su énfasis en la inversión en infraestructura escolar, la mejora de las condiciones laborales de los docentes y el acceso gratuito a la educación superior busca reducir las brechas socioeconómicas identificadas por De la Cruz (2022). Además, su apuesta por el impulso a la ciencia y tecnología en las universidades responde a las tendencias globales señaladas por Cordero y otros (2022), promoviendo una educación más conectada con las demandas del mercado laboral sin sacrificar la misión crítica de las instituciones. Sin embargo, el éxito de estas iniciativas dependerá de su implementación efectiva y de la capacidad de garantizar una evaluación constante y mecanismos de autocrítica que permitan superar las deficiencias históricas del sistema educativo mexicano.

El tema de la educación en los discursos

En los últimos sexenios, los gobiernos en México han propuesto una serie de políticas educativas dirigidas a superar los enormes atrasos que se tienen en la educación, así como también transformarla para contribuir al bienestar de una gran parte de la población, según se describe en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de cada nuevo presidente.

Con estas propuestas buscan mejorar la calidad de la enseñanza y reducir la inequidad, al tiempo que en su narrativa incorporan términos como los de “inclusión social”, tomando en cuenta a las personas que presentan Barreras para el Aprendizaje y la

Participación Social (BAPS, antes Necesidades Educativas Especiales -NEE) (Reyes y Kae, 2022, p. 45). Sin embargo, también están los retos sobre el alcance de la educación, que esta sea de calidad, que se cuente con infraestructura, y la preparación y actualización de los docentes.

Las incursiones en la narrativa se han mantenido en los discursos de los últimos 40 años de la vida política en México, pero, a pesar de los dichos y las reformas, en la práctica no se ven reflejadas las mejoras. Las políticas educativas, es decir, “el conjunto de decisiones que los Estados establecen para guiar el funcionamiento de los sistemas educativos” (De la Cruz, 2022, p. 73), también están articuladas por las recomendaciones de instituciones internacionales, como la UNESCO y la OCDE. Es por esto por lo que en los últimos planes del gobierno se busca promover una igualdad de acceso y equidad, que favorezca el desarrollo social y cultural. Ahora bien, como menciona De la Cruz (2022), “en una región como América Latina [...] es justo la creciente desigualdad la que pone en jaque la pertinencia de una oferta educativa igual para todos” (p. 74).

A cada comité regional y estatal se le debe conceder autonomía para la elaboración y recomendación de las políticas educativas que se requieren en las situaciones concretas de las comunidades en las que están insertas las instituciones educativas. En México esto no ha sido posible, ya que, tal como menciona De la Cruz (2022), “la igualdad en los logros de aprendizaje y la igualdad en la realización social de dichos logros [...], aún siguen siendo asignaturas pendientes en un marco social altamente desigual, injusto y discriminatorio” (p. 79).

Los desafíos persistentes de la educación en México, según advierte De la Cruz (2022), tienen que ver con resarcir el tejido social, aportar políticas que generen reconocimiento, autonomía y libertad, así como conectar la equidad educativa con la equidad sistémica, promover escuelas adaptativas como espacios de co-creación y fortalecer la formación de los docentes como agentes de cambio que aportan a la justicia social. Como puede verse, la educación está circunscrita a muchos factores, principalmente económicos,

políticos y culturales. A la vez, para emprender el camino del cambio, el primer paso es saber dónde estamos, y hacia donde vamos como sociedad (Moreno, 2001).

Las políticas educativas en México aún tienen una serie de contradicciones. Por ejemplo, en 2003 se hizo una adición al artículo 6 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y se estableció la libertad de expresión y el derecho al acceso de la información. A la letra se dice: “el Estado garantizará el acceso a las TIC, así como servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha, e Internet” (citado en Muñoz, 2020, p. 60). Pero esto se queda en palabras sin la implementación de políticas de equipamiento informático. Resulta ideal “un esquema de gobernanza más decidido y a largo plazo en el sistema educativo mexicano, que se caracterice por la oportunidad y la horizontalidad del liderazgo de las autoridades” (Montoya y Martínez, 2022, p.115). Lo anterior debe derivar del contacto con los contextos y las necesidades particulares, así como de reconocer el sentido de las instituciones educativas estatales y su capacidad para organizarse de manera autónoma.

El sueño de la inclusión y la equidad en México

En su análisis de las políticas educativas de inclusión en México, Reyes y Kae (2022) critican la tendencia retórica de estas políticas y su poco clara efectividad. Si bien los marcos legislativos y discursivos han adoptado un lenguaje inclusivo que parece abogar por la integración de grupos marginados, la realidad es que las brechas en términos de acceso y calidad educativa persisten. Los autores argumentan que estas políticas no atacan las raíces de la exclusión social y educativa, sino que se limitan a añadir un componente inclusivo en el discurso oficial, sin abordar los cambios estructurales necesarios para lograr una verdadera igualdad. La inclusión educativa en México, al igual que en otros países de América Latina, sigue siendo una promesa incumplida debido a la falta de recursos, voluntad política y mecanismos claros para su implementación.

Quienes hacen las políticas educativas están interesados en lo inmediato porque saben que el siguiente gobierno llegará con sus propios mecanismos y eso discontinuará el proceso existente para dar apertura a las ideas del siguiente gobierno. Salinas abogó por la

democratización, Zedillo por la modernización y globalización, Fox habló de inclusión, de la sustentabilidad y de la competitividad, Calderón habló de desarrollo humano sustentable, Peña Nieto planteó los derechos sustentables, López Obrador se enfocó en las becas para estudiantes y eliminó la reforma educativa previa. En la actualidad, Sheinbaum ha propuesto una política centrada en el fortalecimiento de la educación pública y la promoción de una sociedad más equitativa, alineándose con principios de justicia social e innovación tecnológica.

La inclusión es algo que aun esta distante en México; Reyes y Kae (2022) afirman que “son los y las actores educativos/as quienes tienen la responsabilidad de hacer de esta visión [la inclusión] una realidad” (p. 65). Como agentes de la educación es posible aportar mediante acciones como prepararse en materia de inclusión, informarse de las políticas educativas que se están implementando y hacer lo que sea posible en las aulas y pasillos, sin embargo, no todo depende de la planta docente, pues a pesar de su convicción y voluntad la inclusión no resulta del todo evidente. Esto puede deberse a diversos factores como la falta de políticas docentes concretas en materia de inclusión, el deficiente presupuesto asignado al sector educativo, el cual en muchos casos es mal administrado, la sobre carga de trabajo que se le asigna a los docentes de educación pública, aunado a la desmotivación derivada de malos salarios y la falta oportunidades de crecimiento; además, las políticas educativas no han sido transexenales, lo cual acarrea poca continuidad y una nula cultura de evaluación.

La autonomía de las instituciones ante el Sistema de Educación Media Superior no debe reducirse a las funciones académicas, pues el sistema educativo se ha centralizado en su mayoría y las escuelas públicas que pertenecen a universidades del estado luchan por no perder autonomía, muchas veces navegando a contracorriente del condicionamiento de los recursos. En esta lucha se exhibe la corrupción que persiste en los sistemas educativos y políticos: los directores en turno tienen la responsabilidad de atender los mandatos centralizados que les hacen sus autoridades. El liderazgo se vuelve una ilusión, pues en

realidad el rol que tienen algunos directores es el de ejecutar ordenes o estrategias, estén o no de acuerdo, salvaguardando con ello su seguridad laboral.

En el tema de la inclusión también debe incluirse a los estudiantes adultos. En ese tópico, según Isaza y otros (2021), los estudiantes adultos en el contexto de la virtualidad durante la pandemia enfrentaron retos específicos. A menudo combinando sus estudios con responsabilidades laborales y familiares, enfrentaron mayores dificultades para mantenerse en el sistema educativo debido a la falta de apoyo institucional y a las barreras tecnológicas. Este fenómeno evidencia la necesidad de que las universidades desarrollen políticas inclusivas que consideren las características y necesidades particulares de los estudiantes adultos, especialmente en tiempos de crisis globales, donde la flexibilidad y el acompañamiento académico y la flexibilidad son fundamentales para garantizar la continuidad educativa.

Por otro lado, De la Cruz (2022) menciona que “los enfoques de equidad en las políticas educativas tienen como meta atajar las desigualdades y promover sistemas educativos y sociales de mayor igualdad” (p. 75). En este sentido, en México se compensa la falta de equidad con programas destinados a mejorar las condiciones de las escuelas de los sectores más pobres, lo que da lugar a una aparente igualdad en el acceso, pero descuida los demás aspectos. De la Cruz (2022) expone cinco desafíos del sistema educativo para promover la equidad: *a)* La Educación como motor para resarcir el tejido social; aunque lo anterior no debiera confundirse con la pretensión de que desde el sistema educativo se logre la solución a problemas que están fuera de su alcance; *b)* Transitar de políticas educativas que compensen a la definición de políticas que generen reconocimiento, autonomía y libertad; esto alude a que la generación de programas compensatorios para los sectores más desfavorecidos (como las becas) no resuelven el problema de origen y sigue habiendo desigualdad; *c)* Conectar la equidad educativa con la equidad sistemática; a partir de lo cual se refiere que no es suficiente con tener escuelas de primer mundo, con toda la infraestructura y tecnología, si los estudiantes viven en contextos de marginación y pobreza; *d)* Promover escuelas adaptativas con espacios de co-creación; este desafío plantea e invita

a hacer análisis de los programas curriculares, las prácticas pedagógicas y los métodos para lograr que las escuelas sean espacios de participación, construcción y desconstrucción; e) Fortalecer la formación de los docentes como agentes de cambio que aportan la justicia social; este desafío implica es reconocer en el docente a un agente de cambio, entenderlo no solo como persona que enseña, sino como alguien que provoca cambios en la mentalidad y conducta de sus estudiantes.

Los desafíos mencionados refuerzan la idea de que favorecer la equidad, proporcionando las mismas oportunidades para todos, requiere del apoyo y colaboración de los sectores empresariales, gubernamentales, políticos, sociales, culturales y demás. Es necesario aprovechar la tecnología, no como parte de una simulación o como artilugio para presentarse como instituciones actualizadas y vanguardistas, sino como una herramienta efectiva para cambiar las formas de aprender.

México enfrenta un desafío apremiante en el ámbito de la equidad: articular políticas educativas que reconozcan y respondan a la diversidad sociocultural del país, al tiempo que permite a los estudiantes insertarse en un contexto global que exige de ellos competitividad y adaptabilidad. Para lograrlo, es imperativo adoptar un enfoque que priorice la justicia y la inclusión, permitiendo que las reformas educativas sean flexibles y sostenibles. La apuesta debe ser por una educación en la que no solo se transmitan conocimientos, sino que también forme ciudadanos críticos capaces de transformar su realidad. Es tiempo de que las políticas educativas en México no solo sigan los ritmos globales, sino que establezcan un nuevo ritmo propio, centrado en la justicia social y el desarrollo integral de sus comunidades.

La labor de los docentes y la transformación educativa

El docente tiene que cumplir con ciertas exigencias y hasta cierto punto lo consideran responsable en el aula, al menos en lo que compete a su labor didáctica: planeación, ejecución y evaluación; sin embargo, no es responsable de ofrecer una resolución más allá de lo que pasa en el aula, y tampoco tiene el espacio, tiempo y capacidad para ayudar de maneras psicológicas a cada uno de los casos de salud mental que le presentan los estudiantes.

Bermúdez y Escalante (2021) señalan que la aparición de la Educación 4.0 ha reconfigurado las competencias laborales requeridas para el trabajo docente. Sin embargo, la transformación tecnológica plantea dilemas éticos y sociales en términos de acceso equitativo a las herramientas digitales y la capacitación docente para su uso. Aunque la digitalización ofrece soluciones a corto plazo, la dependencia tecnológica podría profundizar la brecha entre quienes tienen acceso a recursos tecnológicos avanzados y aquellos que están lejos de obtenerlos, lo cual compromete el principio de equidad en la educación. La pregunta crítica radica en cómo las políticas educativas pueden adaptarse para minimizar estas disparidades y fomentar una integración inclusiva de la tecnología en todos los niveles educativos.

El papel de las TIC en la gestión universitaria ha sido un tema central en la discusión sobre la modernización de la educación superior. Espinoza (2017) señala que las TIC se han convertido en un factor esencial, no solo para optimizar la gestión académica y administrativa, sino también para fomentar una educación más accesible y flexible. Sin embargo, esta dependencia de las TIC también presenta desafíos significativos, tales como la desigualdad en el acceso a la tecnología y la capacitación insuficiente del personal docente y administrativo. En este sentido, el potencial transformador de las TIC en la universidad no se puede realizar por entero sin la inversión adecuada en infraestructura tecnológica y sin el desarrollo de competencias digitales que permitan su implementación efectiva en todos los niveles.

La investigación educativa debe ser un referente para la elaboración de las políticas educativas, es decir, que aquellos formulan y toman las decisiones en el ámbito educativo deben estar contextualizados de los últimos descubrimientos, avances o teorías sobre la educación, de modo que sus lineamientos concuerden con los cambios que van surgiendo en materia educativa. El discurso político utiliza palabras que se escuchan bien y son aceptables, tales como inclusión, igualdad, respeto o calidad, pero no están debidamente respaldadas por la acción o la estrategia de implementación.

Cordero y otros (2021) aluden que la globalización es un proceso de integración global, económica, política y cultural, la cual provoca que “las instituciones de diferentes países participen en la competencia por acreditar los mejores docentes, estudiantes y graduados” (p. 73). No obstante, debe decirse que la calidad en la educación tiene que ver con procesos, no solo con resultados, si bien es más vistoso dar cifras esperanzadoras y entusiastas a la ciudadanía y a las autoridades evaluadoras.

Es cierto que, tal como Saura (2021) alude, la globalización ofrece un discurso político que encamina a la innovación y actualización a través de conceptos como educación digital o educación en línea. Esto es así porque “las políticas van mutando de un sitio hacia otro a través de discursos muy selectivos e ideas innovadoras para que tengan buena recepción en los lugares de llegada y puesta en marcha” (Saura, 2021, p. 146). Es en tal entorno donde surge el filantropocapitalismo, que “es una nueva tipología de donación basada en la hibridación de los principios del éxito capitalista con los de la filantropía tradicional” (Saura, 2021, p. 147). Así, la donación se realiza con el fin de obtener poder en las decisiones e influir en las políticas públicas y educativas, orientándolas a la satisfacción de los intereses de quien ofrece la donación.

Las prácticas educativas no deberían estar condicionadas por la moda o el afán de adaptación, sino que podrían tender a transformar y conectar escuelas con comunidades, lo cual subraya la importancia de una educación más inclusiva y contextualizada. Erstad y otros (2021) argumentan que es esencial establecer vínculos entre los entornos escolares y las comunidades locales para fomentar un aprendizaje significativo y relevante. Además, las prácticas educativas deben estar orientadas a resolver problemas reales dentro de las comunidades, lo que no solo mejora el aprendizaje, sino que también fortalece la cohesión social y promueve una mayor participación ciudadana. Este enfoque plantea un desafío a los modelos tradicionales de enseñanza, muchas veces alejados de la realidad de los estudiantes, proponiendo en su lugar una pedagogía más conectada con el entorno social.

La transformación educativa comienza cuando repensamos en qué sitio se encuentra el saber. Tradicionalmente se ha pensado que la Universidad es la estructura que alberga el

saber (Morales, 2021), lo que da a entender que ahí radica el poder del conocimiento; sin embargo, el conocimiento se encuentra en quien lo desarrolla, y para ellos se pueden utilizar diferentes herramientas, tanto dentro como fuera de la Universidad. Lo que sí hace la universidad es credencializar el saber mediante la entrega títulos y certificados. Esta conciencia de que el conocimiento no está en las universidades, sino en las herramientas que uno utiliza para su acervo, en los sitios donde se albergan los contenidos, en las plataformas que se aprovechan, y hasta en los profesores y estudiantes, nos permite despegar el conocimiento de los edificios. Si el conocimiento estuviese en los espacios físicos, entonces no tendrán nunca la oportunidad de instruirse aquellos que no tengan la posibilidad de asistir a ellas, lo cual es absurdo.

Ball (2022) reconoce que para reimaginar el futuro se debe ver hacia atrás y entender por qué las escuelas son como son. Es necesario deconstruir para construir, observar atrás y mejorar el futuro. Las nuevas tecnologías han supuesto un gran avance para la educación, pero estas también suponen un gran reto. En ese sentido, la transformación verdadera inicia por cuestionar la exclusividad de las Universidades y abrir la puerta, entre otras cosas, a los Recursos Educativos Abiertos (REA), que son herramientas digitalizadas cuyo objetivo es apoyar los procesos de aprendizaje. Además de ser reutilizables, revisables, mezclables y redistribuibles, están disponibles de forma gratuita, bajo una licencia abierta. Esto permite un acceso libre a la información, respetando siempre la autoría de quienes han desarrollado el contenido. A diferencia de la noción de patrimonio digital, donde el conocimiento es considerado de dominio público y no se exige atribución específica, los REA requieren el reconocimiento de los creadores, preservando su mérito académico y ético.

El acceso libre a los REA no solo democratiza el conocimiento, sino que también promueve la innovación educativa. Incluso en las universidades, los docentes pueden adaptar y modificar estos recursos según sus necesidades pedagógicas, fomentando un aprendizaje más contextualizado y significativo. Al permitir la colaboración y el intercambio de ideas entre educadores y estudiantes de diversas partes del mundo, los REA se convierten en una herramienta poderosa para reducir las desigualdades en el acceso a materiales

educativos de calidad. Corresponde a las universidades, a docentes y a estudiantes, buscar maneras de innovar sus propios procesos de aprendizaje para así colaborar desde su realidad con una sociedad más justa y equitativa.

Conclusiones

La educación es un motor para el desarrollo sostenible, pero para que ese motor funcione es necesaria una dedicada capacitación en competencias digitales y la incorporación de enfoques pedagógicos flexibles para preparar a los estudiantes frente a los retos del siglo XXI, como la globalización y el cambio climático. No obstante, existe el peligro de las políticas educativas aceleradas que, al seguir presiones internacionales, carecen de adaptación al contexto local. Esto genera políticas que, aunque bien intencionadas, son inconsistentes y tienen un impacto limitado en las dinámicas reales de aprendizaje.

Es destacable la necesidad de que las universidades adopten un enfoque interdisciplinario y colaborativo para enfrentar los desafíos emergentes, pero también deben estar alertas para mantenerse relevantes ante las desigualdades estructurales y los cambios globales acelerados. Aunque la digitalización y la inclusión son pilares clave, falta una mayor clarificación sobre cómo operacionalizar estos ideales en la práctica.

Si bien son importantes, las políticas educativas no son neutrales, sino que reflejan intereses políticos y filosóficos. Estas políticas, si no están bien contextualizadas, pueden perpetuar desigualdades en lugar de promover la inclusión y la equidad. Se hace un llamado a que las políticas educativas partan de análisis locales y respondan a las necesidades reales de cada sector. Además, las políticas educativas deben evaluarse con un enfoque crítico y contextual, considerando no solo su alineación con metas globales, sino también su capacidad para generar impactos reales en las comunidades. Al parecer es la lógica de la política educativa actual en México, al menos en su narrativa. Tendremos que evaluar sus resultados.

La situación educativa en América Latina y México sigue enfrentando desafíos profundos, como la pobreza, la desigualdad y la falta de recursos, que dificultan la implementación efectiva de políticas educativas inclusivas y transformadoras. A pesar de los

esfuerzos internacionales, como los promovidos por la UNESCO para alcanzar los ODS, las propuestas carecen de adaptaciones concretas a las realidades locales, lo que perpetúa las desigualdades existentes. Es crucial que las políticas educativas en la región sean flexibles, contextuales y alineadas con las necesidades de las comunidades, promoviendo la colaboración entre gobierno, sociedad y el sector privado. Solo así se podrá avanzar hacia una educación más equitativa y de calidad, capaz de responder a los retos económicos, sociales y tecnológicos contemporáneos.

En sí mismas, las políticas educativas deben responder a las necesidades de la sociedad y no a los intereses de unos cuantos; lo anterior significa anteponer el bien común a los intereses políticos. Para ello, se propone lo siguiente: *a)* Que las políticas educativas partan de lo general a lo particular y que sean la base para implementar acciones de acuerdo con el contexto de cada uno de los sectores de la sociedad, sin caer en espejismos o simulación de resultados; *b)* Que los investigadores de las diferentes instituciones y niveles educativos evalúen el impacto de las políticas educativas actuales y generen propuestas encaminadas a la mejora del desarrollo sostenible de la educación; *c)* Que como agentes activos en la educación propongamos estrategias en beneficio del desarrollo intelectual, considerando a los y las estudiantes como la principal prioridad en diferentes escenarios de aprendizaje.

Es evidente que las políticas educativas deben trascender el ámbito de la retórica y centrarse en transformaciones estructurales profundas que aborden los factores económicos, políticos y sociales que limitan el acceso equitativo a una educación de calidad. Solo a través de un enfoque integral que involucre a los distintos actores de la sociedad — gobiernos, instituciones educativas, docentes y comunidades—, será posible aspirar a una educación que, más allá de reproducir discursos de inclusión, logre convertirse en un verdadero motor de justicia social y equidad. Las palabras deben transformarse en acciones concretas, y los esfuerzos aislados deben articularse en un proyecto educativo nacional que trascienda sexenios y modas políticas, para finalmente hacer realidad la promesa incumplida de una educación inclusiva y equitativa en México.

References

- Bermúdez, G., y Escalante, A. (2021). El reto de la educación 4.0: competencias laborales para el trabajo emergente por la covid-19. *Revista Iberoamericana de las ciencias Sociales y Humanísticas*. 10(19), 261-283.
<https://www.ricsh.mx/index.php/RICSH/article/view/242>
- Buendía, M., Ríos, E.M., Salazar, A.P., y Allcca, R.M. (2021). Fundamentos filosóficos, ideológicos en la Política Educativa. *Tierra Nuestra*. 15(1), 29-35.
<https://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/tnu/article/view/1813>
- Cordero, Y.P., Jáuregui, S.Z. y Meza, R.G. (2022). Tendencias y desafíos políticos y socio culturales de la educación superior contemporánea en Latinoamérica. *Revista boletín REDIPE*. 11(1), 71-91. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1628>
- Cuevas, Y. (2021). Políticas docentes en América Latina: Diseño, implementación y experiencias. *RMIE*. 26(89), 351-367. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8072990>
- De la Cruz, G. (2022). Política educativa y equidad: desafíos en el México contemporáneo. *RLEE*. LII(1), 71–92. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/468>
- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Revista Científica de Educomunicación*. 66(XXIX), 9-20.
<https://www.revistacomunicar.com/pdf/66/c6601es.pdf>
- Espinoza, M. (2017). Las TIC como factor clave en la gestión académica y administrativa de la universidad. *Gestión en el Tercer Milenio*. 20(39), 35-44.
<https://www.researchgate.net/publication/354841465>
- Fernández, F. A., Dios, C., García, M., y Ríos, C.A. (2022). Educación universitaria en época de pandemia en América Latina. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*. 10(1), 198-210. <https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/5835>
- Hermida, G., y Martínez, A. (2022). La autonomía escolar en México: entre el proyecto difuso de política educativa y la exigencia de comunidades escolares en pandemia. *Apuntes*. (92) 85-123. <https://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/1571>
- Isaza, L., Zapata, J.J., y González, V. (2021). Estudiantes adultos y virtualidad: retos en torno a la permanencia universitaria. En: N. Salinas-Arango y otros, *Las ciencias sociales en épocas de*

- crisis: escenarios, perspectivas y exigencias en tiempos de pandemia*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Lázaro, L. (2022). La UNESCO y los futuros de la educación superior hasta 2050. *Revista Española de Educación Comparada*. (41) 271-280.
<https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/33879>
- Lugo, M. (2012). Las políticas TIC en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*. (10) 52-68.
https://institucional.us.es/revistas/fuente/10/art_2.pdf
- Montoya, H., y Martínez, A. (2022). La autonomía escolar en México: entre el proyecto difuso de política educativa y la exigencia de comunidades escolares en pandemia. *Apuntes*. (92) 85-123. <https://revistas.up.edu.pe/index.php/apuntes/article/view/1571>
- Moreno, M. (2017). ¿Dónde está y a dónde va la Educación en la Cuarta Revolución Industrial? ¿Tecnologías para qué? En: P. Ávila y C. Rama (eds.), *Internet y educación: amores y desamores* (1-29). INFOTEC-Virtual educa.
- Muñoz, M. (2020). Políticas educativas de las TIC en la educación superior mexicana. *Revista Digital Universitaria*. 21(6) 57-62.
https://www.revista.unam.mx/2020v21n6/politicas_educativas_e_incorporacion_de_las_tic_en_la_educacion_superior_mexicana/
- Puryear, J. (1996). La educación en América Latina: Problemas y desafíos. *PREAL*. (7) 1-19.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000172460>
- Ramírez-Montoya, M. (2022). Horizontes digitales complejos en el Futuro de la Educación 4.0: Luces desde las recomendaciones de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.*, 25(2), 8-18. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/33843>
- Reyes, M., y Kae, K. (2022). Análisis de las políticas educativas desde la perspectiva de la inclusión en México. *Passo Fundo*. 29(1), 43-69.
https://www.researchgate.net/publication/365261065_Analisis_de_las_politicas_educativas_desde_la_perspectiva_de_la_inclusion_en_Mexico_1988-2021
- Santa, H., Ostos, F., Romero, S., y Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*. 3(2), 321-334. <https://www.mendeley.com/catalogue/061b2851-3ab1-39c1-972e-24353257c943/>

- Saura, G. (2022). Políticas aceleradas/mundo ensamblado. Ritmos, contextos y actores en educación. *Foro de Educación*. 19(1), 135-158.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8023709>
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*. 7(1), 53-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/894/89423377004.pdf>
- UNESCO (2017a). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- UNESCO (2017b). *La UNESCO avanza la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785_spa
- UNESCO (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>
- UNESCO (2023). Informe sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Especial.
<https://mexico.un.org/es/239254-informe-sobre-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-2023-edici%C3%B3n-especial>

Las invasiones y su repercusión en el derecho de propiedad del Estado.

Invasions and their impact on the property rights of the State.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](#)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.36.25a

Waldir Flores Navarro

Universidad Nacional de San Martín
(PERÚ)

CE: prod.int.waldirfloresn@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7585-6554>

Luz Angélica Flores Sajamí

Universidad Nacional de San Martín
(PERÚ)

CE: flores010401@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6518-5405>

José Roberto Siaden Valdivieso

Universidad Nacional de San Martín
(PERÚ)

CE: jrsiaden@unsm.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-3361-0764>

Recepción: 02/11/2024 Revisión: 11/12/2024 Aprobación: 17/12/2024

Resumen.

El presente artículo reflexiona sobre las repercusiones que generan las invasiones de terrenos en el derecho de propiedad del Estado, describiendo su naturaleza jurídica, las consecuencias de su comisión, y, cómo se da el proceso formal e informal de la adquisición de terrenos en el ordenamiento jurídico peruano. Señalándose que esta institución es continuamente transgredida por las personas que realizan invasiones, ya que generan un gasto al Estado, y que éste pierda su propiedad, ante la búsqueda del bien común. Se concluye entonces que el derecho de propiedad es la figura por excelencia del derecho real que posibilita al titular de bien tener el dominio exclusivo del mismo, permitiendo ejercer los atributos de uso, goce, disposición y reivindicación de la cosa. Y, que las invasiones encuentran su origen en la presencia de factores

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:

(Flores, Flores, Siaden, 2025, p. __)

En lista de referencias:

Flores, W., Flores, L.A., y Siaden, J.R.
(2025). Las invasiones y su repercusión en
el derecho de propiedad del Estado.
Revista Sincronía. XXIX(87). 913-933.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.36.25a

como el difícil acceso a la vivienda, la pobreza, la centralización y migración; y, la ausencia de una política estatal de promoción de vivienda popular.

Palabras clave: Derecho de propiedad. Invasión. Posesión. Repercusiones. Terrenos.

Abstract.

This article reflects on the repercussions that land invasions generate on the property rights of the State, describing its legal nature, the consequences of its commission, and how the formal and informal process of land acquisition occurs in the legal system. Peruvian legal Pointing out that this institution is continually transgressed by people who carry out invasions, since they generate expenses for the State, and the State loses its property, in the search for the common good. It is then concluded that the right of property is the figure par excellence of the real right that enables the owner of the property to have exclusive control over it, allowing the exercise of the attributes of use, enjoyment, disposition and claim of the thing. And, that invasions find their origin in the presence of factors such as difficult access to housing, poverty, centralization and migration; and the absence of a state policy to promote popular housing.

Keywords: Property right. Invasion. Possession. Repercussions. Land.

Introducción

El derecho de propiedad es entendido como la facultad que tiene un individuo para ejercer las prerrogativas necesarias estimadas sobre un bien material o inmaterial. El mismo que es reconocido, respaldado y valorado por el Estado como un derecho constitucional de forma normativa, jurisprudencial y dogmática, con el fin de que no sea objeto de vejámenes o transgresiones derivadas de su propio imperio o por la acción de particulares. Buscando así, que el propietario pueda usar, disfrutar, disponer y reivindicar un bien; y, exigir un resarcimiento justo en caso sufriera la privación de este; siendo estas acciones la expresión genuina de los atributos de esta institución.

Este derecho, se encuentra estrechamente asociado con la posesión, el cual se entiende como ese dominio de hecho que permite la realización material de cualquiera de los atributos antes mencionados, siendo importante porque permite la protección del derecho reconocido a la persona que lo ostenta, y el afianzamiento de la seguridad jurídica

para la explotación económica del mismo. En ese sentido, como se estuvo mencionando, la titularidad de un bien puede ser reconocido a los particulares cuando éstos lo adquieren a través de las formas señaladas normativamente en el código adjetivo; o, en el caso del Estado, cuando se reconoce que éste es poseedor de todos los inmuebles y terrenos eriazos que no cuenten con inscripción a favor de terceros.

Desde esa perspectiva, se tiene que, si bien resulta claro el objeto de protección y la titularidad a quien se reconoce esta institución, se da que, muchas veces, la poca presencia del Estado, y la concurrencia de factores como la migración, el tráfico de tierras, la urbanización desordenada, entre otros; generan la aparición de un grave fenómeno de connotación social y jurídica que incide y vulnera directamente el derecho de propiedad del propio Estado y los particulares, siendo estas, las invasiones a los terrenos que se dan en su contra; las mismas que son visualizadas como una forma de expresión popular, generalmente, de los sectores que poseen una situación económica escasa, para conseguir masivamente un lugar donde puedan residir y establecer sus viviendas.

Así entonces, las invasiones realizadas por un individuo o grupo de personas tienden a acaparar y ocupar un terreno libre de manera ilegal; con el fin de obtener, posteriormente, la seguridad jurídica necesaria que reconozca la tenencia de dicho bien y el derecho de propiedad de este, bajo una consideración expectaticia¹ y formal. Esto genera entonces, la incorrecta posesión y adquisición informal de terrenos, que, impactan negativamente en el derecho a la propiedad del Estado y los particulares, pues ante la invasión de sus bienes, tienen que disponer la realización de acciones diversas con el fin de recuperarlos; o caso contrario, sufrir la pérdida de su dominio, perjudicándolos considerablemente.

A nivel internacional, con relación a este fenómeno, se tiene que, en Argentina, se ha visualizado la concurrencia masiva de grupos humanos que se posesionaron en terrenos del Estado, debido a la migración desproporcionada realizada bajo el argumento de obtener

¹ La **consideración expectaticia**, implica un enfoque jurídico o conceptual en el que se analiza un derecho, situación o relación jurídica no como algo consolidado o pleno, sino como algo en potencial desarrollo o en expectativa. Es decir, se refiere a derechos que aún no son efectivos, pero que podrían llegar a concretarse en el futuro si se cumplen ciertas condiciones legales o de hecho.

mejores condiciones de vida. Situación similar ocurre en Venezuela, en donde se ha comprobado que la incidencia de las invasiones originadas en un Estado del país, se debió al crecimiento exorbitante de la población y la ausencia de políticas eficaces para el otorgamiento de viviendas dignas (Ovalles, 2015). De igual forma, en Ecuador, se pudo apreciar la concurrencia continua de invasores en terrenos públicos y de propiedad privada, que motivados por la promesa de un lugar donde habitar, fueron interceptados por promotores inmobiliarios para apropiarse de extensiones de tierra ilegalmente. Ante estas situaciones, se desarrollaron acciones puntuales para contrarrestar dicha problemática; en ese sentido, en Brasil se promulgó una ley para la formalización de las viviendas y la lucha contra la propiedad informal. Mientras que, en Colombia se dio el reconocimiento a los asentamientos humanos y un mejor tratamiento al derecho de propiedad.

En el plano nacional, como se indicaba previamente, la población rural comenzó a migrar hacia las zonas urbanas con el fin de obtener una vivienda en donde pudieran vivir y desarrollar sus actividades; generándose así, en palabras de Perez (2021) “nuevas formas de acceso a la tenencia de tierras que no se ajustaron al marco legal”, pues se comenzaron a “lotizar parcelas rurales, terrenos eriazos, estatales o privados”, que trajeron consigo nuevas urbes asentadas informalmente. Evidenciándose entonces una problemática que aún con el pasar de los años, no ha sido solucionada. En ese sentido, Díaz (2017) considera que las invasiones son una forma grave de afectar el derecho de propiedad del Estado y los particulares; por lo que, refiriéndose solo al primero, señala que es necesario que, en sus distintas instancias cuente con un presupuesto institucional para fiscalizar la comisión de estos actos, permitiendo la recuperación de los terrenos que dolosamente fueron ocupados por los invasores. Mori (2017), por su parte, concuerda que estas acciones ilegales de apropiación debilitan la seguridad jurídica que el Estado en su rol protector debería generar; por lo que se hace imprescindible la recuperación extrajudicial de los terrenos invadidos.

Por su parte, el contexto local, no es ajeno a la presencia de esta problemática, ya que es común que los ahora asentamientos humanos establecidos en las partes relativamente alejadas de la ciudad, se originaron a causa de las invasiones que diversos

grupos humanos hicieron a terrenos del Estado y de particulares, los mismos que vieron afectados sus derechos de posesión y propiedad; y cuya solución pacífica fue, en el caso del primero, la formalización de dicha apropiación; y, en el caso del segundo, la negociación para la compraventa de lotes. Esto evidentemente demuestra que las invasiones como fenómeno, poseen una connotación que es abordada desde el aspecto sociojurídico; en donde el Estado debe actuar de una manera distinta para contrarrestarlo, evitando así la adquisición informal de terrenos. Siendo necesario abordar esta temática para el plantamiento de soluciones concretas en torno al caso propuesto.

En ese sentido, en base a todo lo expuesto, al evidenciarse la generación de efectos adversos al derecho de propiedad del Estado, es necesario conocer cuáles son repercusiones que generan las invasiones de terrenos respecto a esto; mismos que serán abordado en el presente artículo.

Derecho de propiedad

Es una institución del Derecho Civil que hace referencia a la prerrogativa más amplia y exclusiva que tiene una persona sobre un bien o cosa determinada, el cual le permite disfrutar, hacer uso, disponer y recuperar su titularidad cuando es amenazada por cualquier eventualidad. O mejor dicho, es un derecho real que faculta a su titular someter a una cosa determinada dentro de la esfera de su dominio, con el que ejerce sus atributos de manera libre y directa (Albaladejo, 2004). Se entiende también como aquella liberalidad que posibilita el acceso a la propiedad; es decir, la acción de obtener el dominio de un bien.

En nuestro ordenamiento jurídico, se encuentra regulado en el artículo 923° del Código Civil, que sucintamente señala que es “el poder jurídico que permite usar, disfrutar, disponer y reivindicar un bien”, el cual, “debe ejercerse en armonía con el interés social y dentro de los límites de la ley”. Por su parte, la Constitución Política, reconoce como derecho fundamental a esta institución en los artículos 16° inciso 2 y 70°, en donde se señala que toda persona tiene derecho a la propiedad y que ésta es inviolable.

Respecto a esto último, se indica que la propiedad es un derecho fundamental de primera generación, ya que se concibe como una dimensión en la que los individuos logran satisfacer sus necesidades, por medio de la obtención y dominio de los bienes. Se relaciona con la libertad personal, en el sentido que posibilita la expresión de la voluntad económica que tienen los sujetos que son parte de un Estado democrático; permitiendo su interacción y contribución en la organización social y económica del mismo.

Así, en esa línea, en la sentencia recaída en el Expediente N° 0008-2003-AI/TC-Lima, se ha establecido en su fundamento 26 que el derecho a la propiedad es “el poder jurídico que permite a una persona usar, disfrutar, disponer y reivindicar un bien, permitiendo que este pueda servirse directamente del mismo, percibiendo sus frutos y productos, y dándole destino o condición conveniente a sus intereses” (Tribunal Constitucional del Perú, 2003), pudiendo ser recuperado si alguien se ha apoderado sin motivo o derecho; debiendo ejercerse en armonía con el bien común y dentro de los alcances de las normas, sin contravención alguna. Si fuera lo contrario, podrá accionarse su protección por medio de los procesos constitucionales, civiles y penales respectivos.

Características

Según lo señalado por (Varsi, 2019), el derecho de propiedad se caracteriza por ser:

- a) Exclusiva o excluyente: por cuanto, el dominio específico de un bien le pertenece a una sola persona en un mismo momento; no puede ser de varios sujetos; de lo contrario se originaría otro derecho real.
- b) Absoluta, también llamada ilimitada, indeterminada o soberana: por cuanto, permite el dominio pleno del bien que se ostenta y el ejercicio de las facultades conferidas en su obtención; así accionar su defensa, al ser oponible a terceros; y, su persecución.
- c) Inviolable: por cuanto, impide que alguna persona, tercero o el mismo Estado quebrante o vulnere los atributos conferidos, como son el uso, disfrute o disposición, respectivamente.

- d) De interés social: por cuanto, se concibe que la propiedad tiene un fin en específico, el cual es reconocer el derecho del propietario en concordancia con los deberes establecidos socialmente.
- e) Perpetúa: por cuanto, la vigencia o duración de la propiedad es circunstancial a la existencia o presencia del bien, no de quien ejerce u ostenta su titularidad.
- f) Abstracta: por cuanto, la propiedad no se desnaturaliza aun cuando se extrae alguna de sus facultades.
- g) Elástica: por cuanto, puede concurrir ante la presencia de otros derechos reales reconocidos, sin afectar el derecho de propiedad del titular.

Atributos del derecho de propiedad

Como atributos por excelencia de este derecho, de acuerdo con lo establecido en el artículo 923° del Código Civil, podemos consignar:

- a) El atributo de usar (*Ius Utendi*): es la capacidad que tiene el titular de un bien de poder aprovechar el mismo para beneficio propio, dentro de los límites impuestos por las normas, sin contravenciones a las buenas costumbres o afectaciones al bien común (García y Valentín, 2018). También se puede entender como la acción “en virtud del cual el propietario utiliza el bien de conformidad con su naturaleza o destino” (Arias, 2011).
- b) El atributo de disfrutar o gozar (*Ius Fruendi*): se concibe como las ganancias o beneficios que obtiene el propietario de un bien debido al aprovechamiento que hace del mismo. También puede entenderse como los frutos y productos que se obtienen de la explotación del bien; los cuales se manifiestan de dos maneras: la primera mediante su uso directo, y, la segunda, por medio del disfrute que se le hace (Zavaleta, 2002).
- c) Atributo de disponer (*Ius abutendi*): es la capacidad que tiene el titular de un bien de poder administrar, determinar o establecer libremente que fines tendrá el mismo; pudiendo enajenarlo, transformarla, destruirla e inclusive, desperdiciarle; siempre que no se abuse del derecho o se afecte a terceros.

- d) Atributo de reivindicar (*ius Vindicandi*): se concibe como la facultad que tiene el propietario de poder acudir al órgano jurisdiccional en búsqueda de tutela efectiva, con el objetivo de solicitar se le restituya o devuelva el bien que no se encuentra en su poder o posesión, al haber sido despojado del mismo (Quispe et al., 2019).

Elementos constitutivos del derecho de propiedad

El derecho de propiedad se compone de lo siguiente:

- a) El sujeto o titular: que se entiende, es la persona, ya sea natural o jurídica, que posee el dominio del bien y cuya titularidad se encuentra registrada a su nombre.
- b) El objeto o bien: que se entiende, es la cosa material o inmaterial, susceptible a ser parte de la esfera de dominio del titular, ante el cual se ejerce los atributos de uso, disfrute, disposición o reivindicación.
- c) La relación jurídica: que se entiende, es la correspondencia basada en derecho, generada entre el titular del bien con éste mismo.

Formas de adquirir la propiedad

En principio debe entenderse que el derecho de propiedad se ejerce sobre bienes materiales o de consistencia física, los cuales podrán ser transferidos o adquirirse por medio de:

- a) La adquisición originaria: se entiende como la obtención primigenia de un bien por parte de una persona que se convierte en su primer propietario; el cual lo ejerce plenamente, sin limitaciones. Siendo estos, por ejemplo: la accesión o la prescripción larga.
- b) La adquisición derivada: es la obtención de un bien que ha pertenecido a otra persona inicialmente, el cual, mediante un acto jurídico en específico, le transfiere el dominio y titularidad de este, para éste ejerza los atributos de este derecho. Al ser un acto bilateral, ostenta la voluntad y consentimiento de las partes, que se obligan a cumplir con las especificaciones acordadas. Siendo estos, por ejemplo: la compra-venta, la donación o la sucesión.

- c) La apropiación: consiste en la aprehensión de un bien considerado libre, mediante el cual, la persona que lo toma se comporta como titular de este, sometiéndolo a su dominio.
- d) La accesión: consiste en adicionar al dominio del titular de un bien, todo lo que éste adhiere, produce o incorpora materialmente, ya sea de manera natural, es decir, por intervención de fenómenos naturales; artificial, debido a la intervención de la persona, como las edificaciones o las invasiones de terrenos ajenos; o, mixta, cuando existe intervención de la naturaleza y del hombre.
- e) La prescripción adquisitiva: es la obtención de un bien por medio de la transformación de la posesión en propiedad, debido al paso del tiempo; la misma que puede ser larga; es decir, cuando el poseedor que no posee título ni ha actuado de buena fe, pero se ha comportado como propietario por el plazo de 10 años de manera ininterrumpida, lo adquiere primigeniamente; y, corta, cuando la persona que tiene título justo y ha actuado de buena fe, lo adquiere luego de haber estado posesionado por el plazo de 5 años.

Extinción del derecho de propiedad

La propiedad queda extinguida por:

- a) Adquisición del bien por otra persona: hace referencia a la transferencia física y legal del bien a otra persona; la misma que ejercerá su titularidad.
- b) Destrucción, pérdida total o consumo del bien: hace referencia al menoscabo total y contunde que sufre el bien, imposibilitando que ejerzarse sus atributos.
- c) Expropiación: hace referencia a la transferencia coactiva de la propiedad debido a un asunto de interés social o de utilidad general.
- d) Abandono: hace referencia a la pérdida del dominio debido al paso del tiempo por el plazo de 20 años.

Protección del derecho de propiedad

Con el fin de proteger este derecho tan importante, el ordenamiento jurídico ha creado normativas específicas para sancionar a quienes vulneran el bien tutelado de la propiedad;

en ese sentido, si el menoscabo se realiza a bienes inmuebles, a través de la apropiación, destrucción o alteración de linderos, se configurará el delito de usurpación; si, por el contrario, la afectación se relaciona con bienes muebles, los ilícitos que se pueden configurar son el robo, el hurto, la receptación, entre otros.

En la vía civil, el titular del bien que encuentra amenazado su propiedad, puede instaurar las siguientes causas:

- a) Acción reivindicatoria: Según la Casación N° 9112-2015-Arequipa, se trata del “instrumento típico de protección de la propiedad, por el que el titular recupera lo propio luego del despojo o la indebida posesión o tenencia por quien carecía del derecho de propiedad”.
- b) Mejor derecho de propiedad: Según la Casación N° 9706-2017-Lima Sur, se define como aquel mecanismo jurídico que “está orientado a dilucidar un conflicto de intereses por existir más de una persona que aduce ser el titular de un bien, es decir, coexisten en la realidad de manera simultánea dos títulos que se enfrentan entre sí”; siendo responsabilidad del órgano jurisdiccional resolver la controversia, estableciendo quien tiene el derecho que debe primar sobre los demás.

La ocupación ilegal de terrenos o invasiones

Se puede definir como la posesión que realiza de manera premeditada una persona o grupos de personas, con el fin de obtener la titularidad del bien que será usada como vivienda. El consenso al que arriben los invasores estará determinado por dos condiciones a saber, según Ortiz (2017):

- a) Relativas al terreno: es decir, las acciones que se realizarán una vez ocupado el bien, como son: la lotización, el establecimiento de las colindancias, la señalización del área abordada, entre otros.
- b) Relativas a la organización del grupo invasor: es decir, la programación de las acciones que realizará las personas antes, durante y después de la invasión, estableciendo cuáles serán las funciones para cada persona, la elección de sus

representantes, entre otros; que aseguren el éxito de la perpetración del hecho a realizar.

Contexto socio jurídico y causas

El crecimiento de la población hace que estos migren masivamente hacia otros lugares, originando que se posesionen en terrenos considerados libres, con el fin de obtener una vivienda para satisfacer sus necesidades básicas. En ese sentido, las invasiones como fenómeno social tienen su origen en lo siguiente, a consideración de Ortiz (2017):

- a) Dificil acceso a la vivienda: se relaciona con la ausencia de los servicios públicos esenciales que no son brindados eficientemente por el Estado; además de problemáticas asociadas como la informalidad o la edificación de inmuebles sin criterios técnicos y de seguridad.
- b) Pobreza: se relaciona con la ausencia de recursos económicos de la población que imposibilita puedan vivir dignamente o con las condiciones mínimas para desarrollarse y desenvolverse plenamente en el entorno.
- c) Centralización y migración: hace referencia a la concentración del poder político y económico que el Estado hace en la capital y otras ciudades de la costa; limitando que las oportunidades lleguen a otras regiones; lo que motiva, que la población de estos últimos, tengan que migrar hacia donde están ellos, para la obtención de recursos y otras condiciones.
- d) Ausencia de una política estatal de promoción de vivienda popular: se relaciona con la poca capacidad de respuesta del Estado para contrarrestar la problemática de las invasiones. Siendo contradictorio como lo aborda, pues en algunos casos, es permisivo con los invasores, dotándoles de los mecanismos necesarios para formalizar la propiedad; y, en otros, ignora por completo a otros sectores, que son los que más necesitan el acceso a una vivienda.

Condicionantes para la actuación del Estado

Hacen referencia a las razones que generan una actuación distinta del Estado en torno a problemáticas advertidas. Según Chirinos (1983), estos pueden ser:

- a) Carácter de la propiedad del Estado: implica la actuación del Estado dependiendo de la titularidad que tiene el bien; en ese sentido, si se trata de su propiedad, se mostrará flexible con los invasores; si se trata de propiedad de particulares, será rígido.
- b) Localización relativa: implica la actuación del Estado dependiendo de la cercanía o lejanía que tiene el bien; en ese sentido, si el terreno está situado fuera del área de la ciudad, será flexible para intervenir; si, de lo contrario, el terreno está cerca o en la ciudad, será rígido, interviniendo en el mismo.
- c) Zonificación del terreno invadido: implica la actuación del Estado dependiendo de si el terreno invadido cuenta o no con zonificación; en ese sentido, si el terreno se encuentra en una zona urbana, intervendrá rígidamente; si, de lo contrario, el terreno está en zonas eriazas, será flexible para intervenir.
- d) Inversiones realizadas en el terreno invadido: implica la actuación del Estado dependiendo de las inversiones realizadas en el terreno invadido; en ese sentido, si el terreno no ha sido objeto de inversiones, será flexible para intervenir; si, de lo contrario, el terreno ha sido objeto de muchas inversiones, será rígido, interviniendo en el mismo.

Efectos de las invasiones

Las consecuencias que generan las invasiones son diversas, siendo, la generación de un derecho expectatio de propiedad, el principal, el mismo que se entiende como el “estado de latencia en la situación del invasor, quien hará todo lo posible para mantenerse en el terreno invadido” (Ortiz, 2017).

Este derecho expectatio comenzará en el momento de la ocupación ilegal y durará hasta que el invasor obtenga el reconocimiento por parte del Estado. Asimismo, se fortalecerá cuando obtenga la seguridad jurídica necesaria de la tenencia, que estará ligado a las siguientes condiciones, en palabras de Chirinos (1983): la “relación política de permisividad entre el Estado y el grupo invasor”, la “actitud pasiva por parte del Estado, es decir, una cierta garantía de que no intervendrá en los asuntos del invasor ni lo desalojará mientras se encuentre ocupando el terreno”, la “garantía para el invasor de que en un futuro

podrá adquirir la propiedad formal”, la “racionalidad fuera del ámbito legal”; y, la “participación por parte de los órganos de gestión integrantes del Estado para manejar mejor esta relación política”.

De otro lado, Ortiz (2017) menciona que las otras consecuencias que se pueden advertir son las siguientes:

- a) La generación de un derecho de carácter temporal, sujeto a variación ante las acciones que realicen los verdaderos propietarios
- b) La generación de gastos económicos, por la gran cantidad de recursos empleados que acarrea su comisión.
- c) Sometimiento a la protección del bien invadido, que implica deben permanecer en él por largo tiempo y de manera constante ante el temor que el Estado los pueda desalojar.
- d) Limitación para ejercer los atributos de la propiedad.

Así entonces, las invasiones generan:

Una serie de implicancias no solo de carácter fáctico, costos de tiempo físico y económico para el invasor, actitud pasiva por parte del Estado, sino también de índole jurídico reconocimiento legal por parte del Estado, formalización de un cierto derecho o derechos que obtiene el invasor al ocupar el terreno, entre otras. (Ortiz, 2017).

Tipos de adquisición informal de terreno

Según Ortiz (2017), las formas más frecuentes terminan siendo las siguientes:

- a). Invasiones: las mismas que pueden establecerse de manera violenta, con ocupación gradual del terreno o con autorización del propio Estado.
- b). Compraventa ilegal de terrenos: es realizada mediante argucias y extralegalmente; presentando además vicios de fondo y de forma.

Naturaleza jurídica y consecuencias de una invasión

Ortiz (2017) considera que el fenómeno de las invasiones puede ser entendida desde los siguientes puntos:

1. **Connotación de la invasión:**

Hecho jurídico en sentido estricto o acto jurídico. La invasión no puede ser considerada como un acto jurídico, pues de la lectura del artículo 140° del Código Civil, que hace referencia a su noción y sus elementos esenciales, podemos apreciar que uno de ellos exige que tenga un fin lícito; y, en el caso de las invasiones no se configura el mismo, al ser realizadas sin el respaldo del ordenamiento jurídico. Sin embargo, sí puede ser considerada como un hecho jurídico, al originar consecuencias jurídicas.

2. **Generación de posesión desde la invasión.**

Las invasiones sí generan la manifestación de posesión, debido al ejercicio de uno o todos los atributos de la propiedad, de acuerdo a lo prescrito en el artículo 896 del Código Civil; no obstante, será una posesión precaria, al no tener el invasor título alguno que lo asegure, pudiendo ser sancionado por dicha ausencia.

3. **Punibilidad de la invasión:**

La posible tipificación como delito a la invasión puede debatirse desde dos consideraciones: la primera, que indica que sí se configura como tal, al cumplir con lo estipulado en el artículo 11° del Código Penal; y, la otra, en donde solo se considera como posesión precaria, desde el derecho civil.

Lo que determina su diferenciación, y, por ende, su apartamiento de la ilegalidad, es su trascendencia; ya que, si bien, comienza como un hecho ilegal, posteriormente se formaliza a través de los procedimientos establecidos por el Estado, con el que no resulta reprochable, al haber pasado al plano de la regulación.

4. **Expresión del pluralismo jurídico:**

Las invasiones si se consideran como una forma de expresión del pluralismo jurídico al coexistir e interactuar con diferentes ordenamientos que regulan las mismas situaciones que se presentan en un ámbito determinado; no obstante,

poseen particularidades, como son: su carácter temporal, relativo y parcial; que fundamentan su aparición debido a factores políticos, jurídicos y fácticos.

El proceso formal e informal de adquisición de terrenos

El proceso formal de la adquisición de terrenos está determinado por el cumplimiento ordenado de 6 fases, que son: la elaboración del plan de ordenamiento territorial, la realización de la zonificación, la habilitación urbana, la obtención del derecho de propiedad, la edificación del bien y el ejercicio de la posesión del mismo. En el caso del proceso informal de adquisición de terrenos, ésta se realiza en una secuencia de 4 pasos, en donde primero, se da el ejercicio de la posesión, luego, se construye o edifica el bien, se genera la habitación urbana, y, por último, se obtiene el derecho de propiedad.

Percepción socio jurídica sobre la ocupación ilegal de terrenos y su repercusión en el derecho de propiedad del Estado

A nivel internacional, Guarnizo et al (2021) señalan que en Colombia el derecho de propiedad posee reconocimiento constitucional al ser una prerrogativa fundamental de la persona, con la que se le faculta gozar, disfrutar, percibir los frutos y disponer del bien del cual es titular; mismo que es protegido normativamente con el objetivo de evitar la comisión de actos atentatorios que lo menoscaben, como es el caso de la ocupación ilegal de terrenos o predios, ya sean privados o del Estado, llamados también invasiones, los cuales se traducen en un grave problema por su vertiginoso avance.

Ante esto, el Estado, en su mayoría, ha optado por ceder estos espacios, bajo la consigna del acceso a una vivienda digna, incidiendo en su formalización, que activar los mecanismos de recuperación; entendiéndose esta situación, como una suerte de soluciones temporales que ulteriormente no erradican el problema principal; por el contrario, generan su aumento inescrupulosamente, afectando ampliamente este derecho. En el caso de los particulares, han visualizado como alternativa de solución eficaz, negociar la compraventa de sus terrenos.

Cavallo (2020), por su parte, menciona que la invasión de terrenos es un problema social que afecta considerablemente el derecho a la propiedad, ya que genera, en la mayoría de los casos, la pérdida del dominio del bien inmueble que se ostenta, debido a la concurrencia de factores diversos, como la inacción del Estado para recuperar dichos espacios por medio de sus mecanismos, o, la demora en la resolución de una controversia legal relacionada a su defensa. Motivo por el cual, considera que algunas de las soluciones que podrían formularse, serían la generación de articulaciones interinstitucionales para el mejor manejo de la problemática detectada, la compilación de normativa para su fácil acceso y aplicación, y, el establecimiento de políticas de prevención para evitar la comisión de nuevas invasiones; todo esto con el fin de no desnaturalizar más esta institución importante.

En el ámbito nacional, Ataucusi (2023) indica que ante la presencia de invasiones de terrenos de propiedad del Estado, el mecanismo utilizado con predominancia para recuperarlos extrajudicialmente ha sido la defensa posesoria; no obstante, ésta ha resultado insuficiente, debido a dos situaciones específicas: la primera, por la incipiente actuación desplegada por los organismos encargados de su seguimiento, como la Policía Nacional, que no es contundente en la aplicación de su plan de acción debido a la ausencia de personal idóneo y capacitado; y, la segunda, por la falta de fortalecimiento de las normativas del caso, que no logran contrarrestar el problema advertido.

Segura (2022), de otro lado, expresa que las invasiones tienen mayormente su origen en la excesiva migración de la población, que busca ocupar espacios libres o abandonados para establecer su residencia, bajo la lógica de primero construir y luego obtener la propiedad; siendo que su proliferación acarrea problemas conexos como la urbanización desordenada, que denota la falta de planificación y contundencia del Estado para establecer soluciones específicas. Así entonces, propone que para mejorar esta situación, es necesario el establecimiento de un plan de desarrollo integral de los espacios y se dé el reconocimiento al derecho a la ciudad.

Aburto (2021) coincide asimismo que, las invasiones son acciones premeditadas y estratégicamente elaboradas, realizadas por grupos de personas, que de manera ilegal,

buscan ocupar terrenos estatales o privados para establecer su residencia, a través de la posesión de los mismos, la construcción de inmuebles y la urbanización de lo invadido; teniendo su fundamento en la necesidad para obtener una vivienda. Situación problemática que ha generado que el Estado establezca medidas sancionadoras, restrictivas y limitativas con el fin de evadir su comisión y proteger su derecho de propiedad y el de los particulares, a fin de no seguir siendo perjudicados; no obstante, a pesar de la buena intención, aun resultan insuficientes.

Arriola (2020) en ese sentido, menciona que, la respuesta del Estado frente a las invasiones es abordada de forma diferente, de acuerdo al nivel en la que se encuentra; en ese sentido, en el caso de la instancia nacional, si las ocupaciones son lideradas por organizaciones criminales, éstas reciben la máxima atención al ser mediáticas, procurándose imponer las sanciones contra sus perpetradores en el plazo más célere; de lo contrario, son vistos como una suerte de solución al problema ligado a la obtención de viviendas dignas, los mismas que son demandadas por los sectores más desfavorecidos económicamente; o, como incidencias que no generan mayor atención al no afectar de manera generalizada a todos.

Gherzi (2020) señala que el derecho de propiedad se reconoce objetivamente como tal, al ostentar cualidades que permiten su apropiación por un individuo; no obstante, para los que desarrollan acciones bajo el contexto de la informalidad, se traduce en un fenómeno subjetivo ligado a lo consuetudinario, es decir, al establecimiento de costumbres que descartan la aplicación de lo normativo; en ese sentido, la invasión es una forma de adquirir la propiedad, ya que tiene su fundamento precisamente en dicha fuente del derecho, debido a la continuidad de su realización, al originar consecuencias jurídicas y el reconocimiento de la sociedad como algo natural y permitido.

Pachas (2020) indica que las invasiones son perpetradas por grupos de personas, que aprovechando el escaso control, custodia y supervisión de los terrenos del Estado, toman posesión ilegal de los mismos, buscando, posteriormente, adquirir su titularidad como propietarios; generando un problema difícil de erradicar al estar en constante aumento;

situación que ha determinado que se dicten leyes específicas para fortalecer los procesos de recuperación extrajudicial de dichos bienes; siendo la Ley N° 30230 por medio de su artículo 65, la de mayor incidencia, al permitir una respuesta rápida ante hechos de invasión, pero que, sin embargo, es limitada en la realidad cuando las entidades responsables de accionar no lo hacen eficazmente, al carecer de los recursos necesarios para activarlos.

Por último, en el **plano local**, Fachín (2019) concluye que la realización de invasiones a terrenos está determinada por la presencia de factores como el interés colectivo de las personas para tener un lugar donde vivir, la conveniencia lucrativa que generan estas acciones o la satisfacción de las aspiraciones personales de los dirigentes que los lideran; mismas que son desarrolladas con total liberalidad y premeditación para asegurar el cumplimiento de sus objetivos; pero que, sin embargo, también traen consecuencias que inciden negativamente en la situación personal de los invasores, al exponerlos a que sean denunciados por la comisión del delito de usurpación o desalojados violentamente por los propietarios de los bienes invadidos que buscan proteger su derecho a la propiedad; no consiguiendo de esa manera, viviendas dignas y el bien común que tanto pregonaban.

Conclusiones

Se concluye que, el derecho de propiedad es la figura por excelencia del derecho real que posibilita al titular de bien tener el dominio exclusivo del mismo, permitiendo ejercer sus atributos amplia, libre y directamente. Se encuentra regulada en el artículo 923° del Código Civil y los artículos 16° inciso 2 y 70° de la Constitución Política. Sus características radican en que es exclusiva o excluyente, absoluta, inviolable, de interés social, perpetua, abstracta y elástica. Sus atributos permiten usar (*Ius Utendi*), disfrutar o gozar (*Ius Fruendi*), disponer (*Ius abutendi*); y, reivindicar (*Ius Vindicandi*) el bien. Sus elementos constitutivos son el sujeto o titular, el objeto o bien, y, la relación jurídica que se establecen entre los mismos.

Las formas de adquirir la propiedad son por medio de la adquisición originaria, la adquisición derivada, la apropiación, la accesión y la prescripción adquisitiva de dominio. Las formas como se extingue la propiedad son a través de la adquisición del bien por otra persona,

la destrucción, pérdida total o consumo del bien, la expropiación y el abandono. Y, la protección de la propiedad puede darse por la vía penal ante la configuración de delitos que atenten contra su bien jurídico tutelado; y, por la vía civil, a través de la instauración de causas que diluciden la controversia en torno a la reivindicatoria y el mejor derecho de propiedad.

Las invasiones, son las acciones deliberadas que realiza una persona o grupo con el fin de obtener el dominio de un bien que se encuentra en estado libre, para establecer su vivienda. Las causas por las que se dan las invasiones, está determinada por la presencia de factores como el difícil acceso a la vivienda, la pobreza, la centralización y migración; y, la ausencia de una política estatal de promoción de vivienda popular. Las condicionantes para la actuación del Estado ante un caso de invasión está determinado por el carácter de la propiedad, la localización relativa, la zonificación del terreno invadido y las inversiones realizadas en el mismo. Los efectos que generan las invasiones se traducen principalmente en la generación de un derecho expectatio de propiedad; así como que se obtención de un derecho de carácter temporal, la generación de gastos económicos, el sometimiento a la protección del bien invadido, y, la limitación para ejercer los atributos de la propiedad.

Los tipos de adquisición informal de terrenos pueden ser por medio de las invasiones y la compraventa ilegal de terrenos. La naturaleza jurídica y consecuencias que acarren las invasiones, se traducen en la connotación que posee, es decir, en sí es un hecho jurídico en sentido estricto o un acto jurídico; en la generación de posesión, su posible punibilidad, y, la expresión del pluralismo jurídico. Asimismo, en cuanto al proceso formal de adquisición de terrenos, éste se encuentra condicionado al cumplimiento de seis fases, que son: la elaboración del plan de ordenamiento territorial, la realización de la zonificación, la habilitación urbana, la obtención del derecho de propiedad, la edificación del bien y el ejercicio de la posesión de este. Mientras que, la adquisición informal de terrenos se realiza a través de 4 pasos, en donde primero, se da el ejercicio de la posesión, luego, se construye o edifica el bien, se genera la habilitación urbana, y, por último, se obtiene el derecho de propiedad.

Finalmente, la percepción socio jurídica del fenómeno de las invasiones se traduce en la repercusión negativa que éstas ejercen en el derecho de propiedad del Estado, al tener que prescindir de ellas, debido a la búsqueda del bien común y que la población tenga por satisfecha su derecho al acceso a una vivienda digna.

References

- Aburto, M. (2021). La Urbanización Informal y las Invasiones. En: Lima, M.M. *Una Mirada a la Investigación y a la Responsabilidad Social*. Perú: Fondo Editorial de la Municipalidad de Lima.
- Albaladejo, M. (2004). *Derecho Civil (III). Derecho de bienes*. EDISOFER.
- Arias, M. (2011). *Exégesis del Código civil peruano de 1984*. Gaceta Jurídica.
- Arriola, A. (2020). *La urbanización selectiva: un estudio de la respuesta estatal a las invasiones de tierras y al tráfico de terrenos en zonas urbanas marginales de Lima*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/15727>
- Ataucusi, J. (2023). Procuradurías: Inaplicación normativa de recuperación de predios estatales invadidas e ineficiencia de la policía nacional. *Revista de Climatología*. (23) 558-567. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.558-567>
- Cavallo, N. (2020). La invasión de tierras: su influencia negativa en la gestión del territorio. En: García, M. *Lecturas sobre derecho de tierras. Tomo IV*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Chirinos, L. (1983). Título de Propiedad en Pueblos Jóvenes. Política del Estado y movimiento de Pobladores. En: Social, C. L. *La investigación – acción. Una vieja dicotomía*. Perú: CELATS.
- Díaz, R. (2017). *Invasión de terrenos y responsabilidad de funcionarios en el distrito de Carabayllo, en el año 2015 al 2016*. Perú: Universidad César Vallejo: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/15139>
- Fachín, J. (2019). *Causas que determinan las invasiones de terrenos, su vínculo con los frentes sociales, políticos y el delito de usurpación en la localidad de Yurimaguas*. Perú: Universidad César Vallejo: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/36228>
- García, M., & Valentín, L. (2018). *El delito de Usurpación y el Derecho de Propiedad en la 5ta Fiscalía Provincial Penal Corporativa de Huancayo-2016*. Perú: Universidad Peruana Los Andes: <https://hdl.handle.net/20.500.12848/645>
- Gherzi, E. (2020). Derecho & Economía: Reflexiones en torno al concepto Derechos de Propiedad. *Revista de la Facultad de Jurisprudencia*. (7), 110-129. <https://doi.org/10.26807/rfj.v7i7.201>
- Guarnizo, S., Ortiz, L., & Avendaño, L. (2021). *La protección de los derechos fundamentales frente a la ocupación ilegal en predios privados en Colombia*. Colombia: Universidad Libre de Colombia: <https://hdl.handle.net/10901/20497>

- Mori, A. (2017). *Incidencia de la Invasión de terrenos en la Recuperación Extrajudicial y la Constancia de Posesión en la Municipalidad de Ventanilla*. Perú: Universidad César Vallejo:
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/14703>
- Ortiz, I. (2017). *Introducción al derecho urbanístico*. Perú: Repositorio Institucional de la PUCP .
<https://doi.org/10.18800/9786123172909>
- Ovalles, C. (2015). *Asentamientos informales recientes, una perspectiva económica en el Municipio Libertador del Estado Mérida al primer semestre del 2014*. Colombia: Universidad de los Andes:
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/40476>
- Pachas, M. (2020). *Incidenias del artículo 65° de la Ley N° 30230 en la recuperación extrajudicial de invasiones de terrenos de la SBN, Lima 2019*. Perú: Universidad César Vallejo:
<https://hdl.handle.net/20.500.12692/68479>
- Perez, R. (2021). *Formalización de predios para disminuir los casos de propiedad informal en los centros poblados de la localidad de Chancayllo*. Perú: Universidad Señor de Sipán:
<https://hdl.handle.net/20.500.12802/10362>
- Quispe, M., Romero, K., & Rucoba, L. (2019). *La usurpación agravada y su implicancia en la propiedad privada en el distrito de Manantay durante el periodo 2016-2017*. Perú: Universidad Nacional de Ucayali:
<http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/4453>
- Segura, X. (2022). *Urbanismo y derecho: posible solución de las invasiones de las laderas de Lima desde el derecho comparado*. Perú: Pontifica Universidad Católica del Perú:
<http://hdl.handle.net/20.500.12404/23347>
- Tribunal Constitucional del Perú. (2003). *Sentencia del Tribunal Constitucional - Expediente N° 0008-2003-AI/TC-Lima*. Perú: Tribunal Constitucional del Perú:
<https://www.tc.gob.pe/jurisprudencia/2003/00008-2003-AI.html>
- Varsi, E. (2019). *Las características del derecho de propiedad*. Perú: Universidad de Lima:
<https://hdl.handle.net/20.500.12724/7987>
- Zavaleta, W. (2002). *Código Civil Tomo II*. Perú: Rodhas

Propuesta de curso de inglés con propósitos específicos para estudiantes de enfermería de la UABC, para mejorar la expresión oral y vocabulario en la comunicación enfermero-paciente dentro del entorno clínico en la zona fronteriza.

The Proposition of an English for Specific Purposes course for Nursing Students to improve their Speaking and Vocabulary Skills in a Clinical Context on the Border Region with the U.S.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.37.25a

Tatiana Estefania Galvan De La Fuente

Universidad Autónoma de Baja California
(MÉXICO)

CE: caballero.cristina@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0009-0000-7885-4397>

Cristina Caballero Martínez

Universidad Autónoma de Baja California
(MÉXICO)

CE: flores010401@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0003-6518-5405>

Jesús Eduardo Fong Flores

Universidad Autónoma de Baja California
(MÉXICO)

CE: fong.eduardo@uabc.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2830-4834>

Recepción: 07/11/2024 Revisión: 27/12/2024 Aprobación: 18/12/2024

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Galván, Caballero, Fong, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Galván, T.E., Caballero, C., y Fong, J.E.
(2025). Propuesta de curso de inglés con propósitos específicos para estudiantes de enfermería de la UABC, para mejorar la expresión oral y vocabulario en la comunicación enfermero-paciente dentro del entorno clínico en la zona fronteriza. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 934-960.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.37.25a

Resumen.

En la actualidad, la profesión de enfermería en México se ha enfrentado a la creciente demanda de atención médica por parte de extranjeros, causando así el fenómeno, turismo médico. En ocasiones, los hospitales y clínicas de la región fronteriza norte del país, han presentado problemas de comunicación debido a la barrera lingüística y esto obliga a los enfermeros a prepararse en el idioma inglés de manera que puedan enfrentar dichas barreras. Este estudio de tipo exploratorio-descriptivo, busca proponer un curso de inglés con propósitos específicos dirigidos a los estudiantes de enfermería de la UABC con el fin de



mejorar la expresión oral y ampliar su vocabulario. Se llevó a cabo la recolección de datos en dos etapas, la primera consistió en compartir cuestionarios a los estudiantes para conocer sus necesidades, y expectativas, mientras que la segunda etapa consistió en hacer entrevistas semiestructuradas al personal académico de Ciencias de la Salud, con la finalidad de triangular los resultados. A raíz de la triangulación, se detectaron las áreas de oportunidad para el desarrollo del curso de inglés con propósitos específicos, buscando mejorar la expresión oral y ampliar el vocabulario para mejorar la comunicación en inglés dentro del entorno clínico fronterizo México-E.U.

Palabras clave: Inglés con Propósitos Específicos. Enfermería. Comunicación enfermero-paciente.

Abstract.

Nowadays, the nursing profession is faced with the growing demand of caring for patients in the Mexico- U.S. border region, causing the phenomenon of medical tourism in the state of Baja California. Frequently, the nursing staff of hospitals and clinics present communication problems due to the linguistic barrier. This barrier has challenged nurses to learn English in order to overcome this. Qualitative in nature, this exploratory-descriptive study aims to propose an English for Specific Purposes (ESP) course for nursing students at the Autonomous University of Baja California in Ensenada. The purpose is to develop and improve their listening and vocabulary skills for effective communication in English. Data collection was carried out in two phases, the first consisted in sharing a questionnaire to the students in order to learn about their needs and expectations regarding their linguistic competence in English. The second phase consisted of carrying-out a semi-structured interview to the academic staff of the Nursing school for the purpose of triangulating data. Through this triangulation, certain aspects were detected such as a need to design an ESP course for nursing aimed specifically at listening and vocabulary terminology within the clinical context in this border region with the U.S.

Keywords: English of Specific Purposes. Nursing. Communication nurse-patient.

Introducción

Los cursos de inglés para propósitos específicos, también conocido como inglés con fines específicos, están diseñados para abarcar otros aspectos del idioma aparte de las cuestiones gramaticales, es decir, no enseñan inglés de forma general sino de forma especializada. De acuerdo con Paltridge y Starfield (2013, p.2) el curso de inglés con propósitos específicos

(ESP por sus siglas en inglés) se refiere a “the teaching and learning of English as a second or foreign language where the goal of the learners is to use English in a particular domain”. Partiendo de esa definición es que se puede entender que el objetivo de este tipo de cursos es que los estudiantes desarrollen las habilidades lingüísticas necesarias para desenvolverse en un contexto especializado y así estar preparados para enfrentar la competencia del mercado laboral. Estos cursos se diseñan de acuerdo con las necesidades latentes en el área de especialidad, por lo que conlleva un gran trabajo de investigación para así lograr satisfacer dichas necesidades (Hyland y Jiang, 2021).

El estudio de estos cursos se remonta a los inicios de los años sesenta, momento en el que el idioma inglés se posicionó como la lengua para el comercio y la tecnología. Esto causó que las instituciones y los académicos trabajaran mayormente en cursos de inglés para propósitos específicos para ingeniería y ciencias, dando así el surgimiento posterior al estudio del inglés para el área de la salud (Hutchinson y Waters, 1987).

Esta necesidad se traduce en que los profesionales de la salud deben ser capaces de comunicarse con la comunidad internacional de expertos de la salud, poder comunicarse eficazmente con los pacientes con contextos lingüísticos y culturales diferentes, así como tener acceso a la actualización de conocimientos. Así lo establecen Ángel et al. (2020):

[...] los médicos y estudiantes tienen diferentes razones para aprender el inglés con fines médicos. Una de las principales razones es que constantemente necesitan leer libros y revistas actualizadas de tipología médica. Las enfermeras también lo necesitan para: hablar con sus compañeros de trabajo, hacer uso de las importantes bases de datos disponibles en internet, intercambiar en conferencias internacionales, escribir trabajos de investigación para publicar en revistas, tomar cursos de postgrados en países de habla inglesa donde la tecnología es más avanzada, y trabajar de manera efectiva en hospitales donde se usa el inglés como primera lengua. (pp. 417-418)

En el caso de México, se ha visto un incremento en la popularidad de los cursos de inglés con propósitos específicos, siendo así que se han realizado trabajos analizando y diseñando

cursos de inglés para propósitos específicos en enfermería, medicina, ingeniería, entre otros (Nabor y Fierro, 2014; Ramírez et al., 2022). Siendo la especialidad de enfermería un área de oportunidad, puesto a que en su mayoría los cursos de inglés están enfocados en la medicina en términos generales y no específicamente pensados en las actividades y necesidades profesionales del enfermero.

La comunicación enfermero paciente en un escenario fronterizo

El turismo médico toma relevancia en México debido a su ubicación y a la calidad en la atención médica que ofrece, sin dejar de lado que los precios son accesibles en comparación a otros países, lo que incentiva a extranjeros a formar parte de este fenómeno. Es un sector que crece cada vez más, es necesario considerar los estragos que podría causar el no capacitar al personal, sobre todo en la cuestión lingüística, ya que al recibir pacientes de alrededor del mundo es indispensable contar con un personal bilingüe. Al hablar del turismo médico, hay que mencionar que una de las principales características es la atención médica. Para llevar a cabo dicha tarea, es necesario que el personal de la salud cuente con diferentes habilidades, entre ellas está la comunicación entre el personal médico con los pacientes.

Desde el punto de vista de Sibiya (2018), la comunicación es “the exchange on information between people by sending and receiving it through speaking, writing or by using any other medium” [el intercambio de información entre personas mediante el envío y la recepción oral, escrita o por cualquier otro medio.] (p. 20). Es así que el papel de la comunicación en el ámbito de la salud es primordial desde el primer acercamiento entre el paciente y el personal médico, sobre todo la comunicación entre paciente y enfermeros. Además, autores como Müggensburg y Riveros-Rosas (2012) señalan que la “interacción o comunicación enfermero-paciente ocupa un lugar prioritario en el ejercicio de la práctica profesional de las enfermeras” (p. 37). Por otra parte, Alba-Leonel et al. (2010) agregan que al entablar una buena comunicación con los pacientes, hará que la enfermera o enfermero cree lazos con el fin de elaborar valoraciones más exhaustivas, que permitirán identificar las necesidades del paciente.

La comunicación en la práctica de la enfermería no se centra solamente entre paciente y enfermero. Los enfermeros deben mantener comunicación con las personas dentro del hospital o clínica, entre ellos con otros enfermeros, otros médicos especialistas, administrativos, pacientes, familiares de pacientes, entre otros. Provocando que la comunicación no sea lineal sino circular, ya que se debe mantener un intercambio constante de información (Sibiya, 2018). Además, no todo lo que comunica el enfermero es precisamente información médica. Los enfermeros entablan conversaciones que en su mayoría son breves, entre ellos conversaciones médicas, es decir, usando terminología especializada; conversaciones transaccionales, transmitir y recibir información, y conversaciones no médicas, conversaciones de la vida cotidiana y que no requieran de terminología especializada (Eyre, 2010).

De ello la importancia de la comunicación del enfermero-paciente dentro de la profesión de enfermería, así como la clasificación de diversos tipos de conversaciones que forman parte de las actividades del enfermero dentro del entorno hospitalario y clínico. Esto no solo permite valorizar la labor de los enfermeros sino también facilitar la recuperación del paciente y entender la complejidad e importancia de la comunicación entre los enfermeros y su entorno.

Habilidades lingüísticas de los enfermeros en inglés

La comunicación es fundamental para la práctica de la enfermería. Aunque para tener una comunicación efectiva con los pacientes, y sobre todo en el idioma inglés al tratar pacientes en hospitales y clínicas en la región fronteriza, el enfermero debe contar con ciertas habilidades lingüísticas que le ayudarán en su labor. Richards y Schmidt (2010) definen las habilidades lingüísticas de la siguiente forma:

[...] (in language teaching) the mode or manner in which language is used. Listening, speaking, reading, and writing are generally called the four language skills. Sometimes speaking and writing are called the active/productive skills and reading and listening, the passive/receptive skills. (p. 322)

[(en la enseñanza de idiomas) el modo o manera en que se utiliza la lengua. Escuchar, hablar, leer y escribir suelen denominarse las cuatro destrezas lingüísticas. A veces, hablar y escribir se denominan destrezas activas/productivas, y leer y escuchar, pasivas/receptivas].

Con lo anterior, los enfermeros deben ser capaces de comunicarse en el segundo idioma y también entender el idioma. Mediante la habilidad de *listening* o comprensión oral, el enfermero puede escuchar y comprender las necesidades del paciente, además de crear un vínculo de confianza, debido a que el paciente sabrá que será escuchado en todo momento con el fin de mejorar su salud (Shipley, 2010). En el caso de la habilidad de *writing* o escritura, esta habilidad es necesaria para la toma de notas, registrar a los pacientes, redactar planes de cuidado o en caso de dedicarse a la investigación, la escritura es necesaria para la redacción de propuestas de investigación, presentaciones para conferencias, reportes, entre otros tipos de textos (Medlin, 2009). Por otra parte, la habilidad de *reading* o la comprensión de la lectura es una habilidad necesaria tanto para la formación académica del enfermero como para realizar ciertas actividades en su espacio laboral. Por ejemplo, Boshier (2013) menciona que los estudiantes de enfermería necesitan de estrategias efectivas para la lectura de materiales complejos, esto aunado a la habilidad de la lectura crítica.

Finalmente, la habilidad *speaking* o del habla es fundamental para el trabajo de los enfermeros, ya que son intermediarios entre los pacientes y el personal médico. Asimismo, Boshier expone que a comparación de otros miembros del hospital, los enfermeros son quienes pasan más tiempo con los pacientes y sus familiares. A lo largo de la interacción entre los pacientes y la familia, el enfermero realiza diversas actividades como lo son realizar entrevistas al paciente, explicar procedimientos, dar instrucciones para la ingesta de medicamentos y cuidados, responder preguntas de los pacientes, entre otros. Es por ello que la habilidad de la expresión oral es primordial en el ámbito de la salud, ya que de esto depende en gran medida el diagnóstico y el tratamiento inmediato del paciente.

Es fundamental reconocer las habilidades lingüísticas que son indispensables para la práctica de la enfermería. Al identificar estas habilidades, también se pueden describir las actividades que realizan los enfermeros dentro del contexto clínico y saber qué habilidades lingüísticas son necesarias para llevar a cabo su quehacer profesional. Esta información conforma lo que sería el syllabus de un curso de inglés con propósitos específicos, lo que sienta las bases para desarrollar un curso específico.

Inglés con propósitos específicos

A fin de entender la importancia de los cursos de inglés con propósitos específicos, es necesario compartir su definición. Generalmente, estos cursos son aquellos en los que se busca satisfacer las necesidades lingüísticas y comunicativas del estudiante de lenguas con el fin de tener las herramientas necesarias para desenvolverse en su ámbito laboral. Diferentes autores definen el concepto de inglés con propósitos específicos, uno de los más citados es la definición de Hutchinson y Waters (1987) quienes describen este tipo de cursos como un enfoque y no como un producto, ya que no lo describen sólo como vocabulario o metodología específica sino como un enfoque para el aprendizaje del idioma basado en las necesidades de los estudiantes. Asimismo, Dudley-Evans y St. John (1998) concuerdan en que los cursos de ESP buscan satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes, al mismo tiempo hacen notar que usualmente estos cursos están diseñados para adultos, ya sea estudiantes de nivel superior o que se encuentran trabajando, y quienes cuentan con un nivel intermedio o avanzado del idioma inglés.

Por otra parte, Paltridge y Starfield (2013) describen a los cursos de ESP de la siguiente manera:

A key feature of an ESP course is that the content and aims of the course are oriented to the specific needs of the learners. ESP courses, then, focus on the language, skills, and genres appropriate to the specific activities the learners need to carry out in English. Typically (although not always) ESP students are adult learners. They are also often a homogeneous group in terms of learning goals, although not always in terms of language proficiency. (p.2)

[Una característica clave de un curso de ESP es que el contenido y los objetivos del curso están orientados a las necesidades específicas de los alumnos. Así pues, los cursos de ESP se centran en la lengua, las destrezas y los géneros apropiados para las actividades específicas que los alumnos necesitan realizar en inglés. Normalmente (aunque no siempre) los alumnos de ESP son estudiantes adultos. También suelen ser un grupo homogéneo en cuanto a los objetivos de aprendizaje, aunque no siempre en cuanto al dominio de la lengua].

Una tercera definición de lo que son los cursos de inglés para propósitos específicos es la de Richards y Schmidt (2010), quienes lo describen como un curso de inglés el cual su contenido y objetivos están diseñados conforme a las necesidades específicas de un grupo en particular de estudiantes, dando pie a cursos de inglés para propósitos académicos, inglés para ciencias o inglés para la enfermería.

Considerando lo anterior, los cursos de inglés con propósitos específicos se pueden subdividir en diferentes ramas de acuerdo con la necesidad del alumno, es decir, si requiere el inglés para fines académicos o para fines de trabajo. Es así que Hutchinson y Waters (1987) reconocen el inglés con fines académicos (EAP, por sus siglas en inglés) e inglés con fines ocupacionales (EOP, por sus siglas en inglés) y que éstas a su vez se pueden clasificar de acuerdo al área de especialidad, por ejemplo, inglés para ciencias y tecnología, ciencias para negocios y economía, inglés para ciencias sociales e inglés para medicina.

En resumen, los cursos de inglés con propósitos específicos son cursos diseñados para satisfacer las necesidades lingüísticas específicas de los estudiantes, ya que estos no buscan aprender el idioma sino usar el idioma en su contexto cercano, mayormente en su educación y trabajo.

Los cursos de ESP siguen un proceso riguroso, iniciando con el análisis de necesidades de los alumnos, después se busca escoger las metodologías ideales para el tipo de curso que se busca desarrollar, con esto se puede trabajar en el syllabus, en el cual se describe toda la información necesaria para llevar a cabo el curso. A lo largo del desarrollo del syllabus, se debe buscar y adaptar los materiales didácticos adecuados para el curso y finalmente se

determina cómo se evaluará el curso, tanto para reconocer el desempeño del alumno como identificar la eficacia del curso, esto con el fin de mejorar el curso para futuros alumnos.

Enfoques para la enseñanza de ESP

Al tener identificadas las necesidades de los alumnos, el diseñador del curso puede establecer los objetivos que permitirán satisfacer las necesidades y es mediante esta información que se escogerá el enfoque con el cual se trabajará para alcanzar los objetivos planteados.

En la enseñanza de lenguas, hay diversas metodologías y enfoques, sin embargo, en la enseñanza del inglés para propósitos específicos, se debe elegir de forma que esté vinculado con el área de interés. Woodrow (2018) menciona que los cursos de ESP usualmente se trabajan con las metodologías del campo de especialización sobre las metodologías comunes para la enseñanza del inglés general, un ejemplo que ofrece es el de “problem-based learning (PBL) is popular in English for medical purposes because this is the dominant methodology in medical studies, while communicative language-teaching methodology is the chosen approach in many EGP courses” [el aprendizaje basado en problemas (ABP) es popular en inglés con fines médicos porque es la metodología dominante en los estudios médicos, mientras que la metodología comunicativa de enseñanza de idiomas es el enfoque elegido en muchos cursos de EGP] (p. 25).

Por otra parte, Richards y Rodgers (2014) describen que los enfoques más comunes en los cursos de inglés con propósitos específicos son el enfoque comunicativo y el enfoque de aprendizaje basado en tareas. El enfoque comunicativo (también conocido como Communicative language teaching) establece como objetivo principal de la enseñanza de lenguas la competencia comunicativa, es decir, que el alumno sea capaz de usar el idioma y que aprenda sobre el idioma a través del uso de la misma, lo que lo hace ideal para los cursos de ESP.

En cuanto al enfoque de aprendizaje basado en tareas (task based language teaching, TBLT) es aquel en el que los estudiantes aprenden al realizar tareas que podrían enfrentar

en el mundo real, lo que los obliga a usar el idioma de una forma más realista y no tan controlada, este enfoque se centra más en el proceso que en el producto final. Este tipo de enfoque es ideal para el área de enfermería, pues como lo menciona Nunan (2004), los cursos bajo este método están diseñados “to develop skills and knowledge that will ultimately facilitate the process of authentic communication” [desarrollar habilidades y conocimientos que, en última instancia, facilitarán el proceso de comunicación auténtica] (p. 22). La comunicación es lo más importante al momento de la práctica de enfermería, por lo que este enfoque le da la oportunidad a los estudiantes de desarrollar sus habilidades lingüísticas de forma que les sea auténtico para su profesión.

Estos enfoques son indispensables para los cursos de ESP, debido a que se busca que el estudiante utilice el idioma en actividades simuladas a su contexto real y a su profesión, lo que permite al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje y desempeño al realizar las actividades, pues puede identificar la utilidad de lo que va aprendiendo a lo largo del curso. Además, al trabajar con personas adultas que tienen en claro sus objetivos y motivaciones, ellos buscarán un espacio para practicar y mejorar sus habilidades lingüísticas, sobre todo su fluidez y precisión, por lo que actividades como juegos de roles, entrevistas, foros de discusión o actividades de llenado de información, son importantes para que los alumnos practiquen el idioma y aprender más vocabulario especializado de forma inductiva.

Metodología

Esta investigación se concentra en el tema de los cursos de inglés con propósitos específicos para estudiantes de la licenciatura en Enfermería. Debido a la naturaleza del tema, se ha optado por realizar el trabajo bajo un enfoque cualitativo, ya que al hacer un análisis de necesidades con el fin de proponer un curso de ESP para estudiantes de enfermería, se debe conocer la opinión y la experiencia de los participantes. Así como lo describen Hernández, et al. (2010) este enfoque se utiliza “cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes [...] acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados” (p.364), adicionalmente este enfoque es ideal porque

al ser un tema poco explorado a comparación con otros tipos de cursos de ESP, nos permite aportar al conocimiento actual para futuros trabajos.

Esta investigación es de tipo exploratoria-descriptiva, lo que engloba explorar los diferentes puntos de vista de diversos autores y contextualizar el trabajo de acuerdo a las necesidades latentes del alumnado, así como escuchar las opiniones del personal académico de la Escuela de Ciencias de la Salud, Campus Valle Dorado, para sustentar la base para la propuesta de un curso de ESP. Se ha considerado realizar la recolección de datos de tres fuentes diferentes: los estudiantes de la licenciatura en Enfermería, el responsable de la licenciatura en Enfermería y el maestro de la asignatura de inglés quien labora en el área de la salud.

Instrumentos para la recolección de datos

Con el fin de alcanzar el objetivo general del proyecto: proponer un curso de inglés con propósitos específicos para estudiantes de la licenciatura de Enfermería de UABC, Campus Valle Dorado, de tres unidades de aprendizaje para mejorar la habilidad de la expresión oral y vocabulario para la comunicación enfermero-paciente dentro del entorno clínico en la región fronteriza, se contempla el uso diferentes instrumentos: cuestionario mediante Google Forms y entrevistas semiestructuradas.

La recolección de datos se llevó a cabo en dos etapas, la primera en el ciclo escolar 2023-1, dirigida a los estudiantes de Enfermería mediante un cuestionario Google Forms y la segunda etapa dentro del ciclo escolar 2024-1, siendo una entrevista semiestructurada dirigida al personal académico de la licenciatura en Enfermería, específicamente, al responsable de la licenciatura en Enfermería y al maestro de inglés, quien ha trabajado con estudiantes de Enfermería dentro de la Escuela de Ciencias de la Salud.

Análisis de los resultados de la investigación

En esta sección se describen y analizan los resultados obtenidos de los instrumentos para recolección de datos, un cuestionario de Google Forms dirigido a los alumnos de la

licenciatura en Enfermería. El instrumento de la entrevista semiestructurada dirigida al responsable de la licenciatura en Enfermería consiste en diez preguntas, mientras que el instrumento para el maestro se conforma por doce preguntas.

Perspectiva del estudiante del área de la enfermería

A continuación se muestran los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos de la licenciatura en Enfermería con el fin de identificar a la muestra y realizar un análisis de necesidades. El instrumento aplicado fue un cuestionario a través de *Google Forms* que fue compartido a la Escuela de Ciencias de la Salud, Campus Valle Dorado.

La primera sección refiere a los participantes, se les pidieron los siguientes datos: *género, edad y semestre en curso*. La respuesta ante la invitación de participar en este trabajo, fue de doce alumnos, de los cuales en su totalidad son mujeres, entre las edades de 20 a 51 años y quienes cursan entre la etapa básica y la etapa terminal, además de obtener respuesta de una alumna egresada.

Se identificó que de las doce estudiantes, nueve de ellas cuentan con un certificado del idioma o consideran que tienen un nivel de inglés B1 de acuerdo con el MCERL, mientras que solo dos alumnas respondieron que no cuentan ni con certificado del idioma ni consideran que tienen un nivel intermedio del idioma inglés, solo una alumna mencionó tener un nivel C1. Lo anterior refleja que los estudiantes cuentan con el nivel necesario para cursar un curso de ESP dirigido a estudiantes de Enfermería. Aunque permite identificar la necesidad de sugerir incluir un examen para evaluar el nivel de inglés del alumno con el fin de que cumpla con el requisito de contar con un nivel B1.

El siguiente apartado consistió en analizar la situación actual de los alumnos relacionados a su conocimiento sobre el idioma inglés y su uso en su licenciatura, esto con el fin de identificar *las fortalezas y necesidades de los alumnos*. Es así que se les cuestionó la frecuencia con la que utilizan las habilidades de habla, escucha y lectura en el segundo idioma, y si están asociadas a las actividades realizadas en la licenciatura. La habilidad más

practicada es la de escuchar y ver material audiovisual y que ésta en su mayoría es para otros fines, es decir, para fines de entretenimiento.

Con el fin de conocer su opinión sobre qué habilidad lingüística le gustaría mejorar, el 75% seleccionó la habilidad de la expresión oral, el 16.7% escogió la habilidad de escritura mientras que solo el 8.3% eligió la habilidad de comprensión auditiva. El mayor interés es el de mejorar la expresión oral que es fundamental en la comunicación enfermero-paciente en el segundo idioma.

Adicionalmente, se agregaron dos preguntas abiertas que buscaron conocer la perspectiva de los estudiantes referente a la comunicación entre enfermeros y pacientes en el segundo idioma, pues al ser la habilidad, la expresión oral, seleccionada por los alumnos como una habilidad que les gustaría mejorar, es importante determinar su opinión e identificar cuáles son las barreras que se presentan en la comunicación.

De modo que se planteó la siguiente frase: *“La comunicación entre enfermeros y pacientes es muy importante”*. Ante tal expuesto, los alumnos respondieron en su totalidad que definitivamente es importante y en su mayoría establecen que es la base para su práctica profesional. Por otro lado, se buscó identificar cuáles son *las barreras lingüísticas que presentan los estudiantes durante la comunicación con pacientes en el idioma inglés*. Los participantes concuerdan que el idioma es la principal barrera, de forma más específica los participantes mencionan que el lenguaje especializado, el vocabulario y la pronunciación son factores sobresalientes en la barrera de la comunicación enfermero-paciente. En resumen, para el diseño y desarrollo del curso de ESP, se deben contemplar los términos que se repiten en las respuestas de los alumnos, pues eso demuestra las áreas de oportunidad que deben ser atendidas en el curso. Se consideran importantes los temas relacionados con vocabulario especializado, mejorar la fluidez y comprensión auditiva con el fin de atender las necesidades de los pacientes para así lograr una buena comunicación en el idioma inglés, lo que se traduce en ofrecer un buen servicio y atención.

Además se presentan las *preferencias de los alumnos con respecto a un curso de inglés con propósitos específicos*. El 100% de los encuestados están interesados en participar

en un curso de inglés para mejorar la expresión oral enfocado en la comunicación entre enfermeros y pacientes. Asimismo, se les preguntó por su preferencia en cuanto a tipo de modalidad del curso, el 58.3% eligieron la modalidad presencial, mientras que el 25% eligió la modalidad semipresencial, la cual es híbrida, teniendo clases presenciales y en línea, y finalmente solo el 16.7% seleccionó la opción de clases en línea. Otro aspecto estudiado fueron las horas que los alumnos contemplan dedicarle al curso, en donde el 58.3% contempla dedicar de 3 a 6 horas a la semana, mientras que el 25% está dispuesto a dedicarle de 8 a 10 horas a la semana y finalmente solo el 16.7% considera que podría dedicarle de 2 a 3 horas a la semana.

Finalmente, se busca identificar *las actividades que los alumnos les gustaría realizar a lo largo del curso*, por lo que se les dio diferentes opciones de acuerdo a los tipos de actividades que se usan en los cursos de ESP (Woodrow, 2018) y se dio un espacio para agregar cualquier otro que no se haya contemplado. Las actividades con mayor aceptación son las actividades que requieren de usar las tecnologías, el juego de roles, lecturas de textos especializados y la creación de materiales como carteles. Adicionalmente, es importante destacar la recomendación realizada por un alumno que involucra interactuar con hablantes nativos o personas que hablen inglés con diferentes acentos, considerando que en la ciudad de Ensenada hay una población extranjera, tanto anglosajona como hablantes de otros idiomas que utilizan el idioma inglés como segunda lengua.

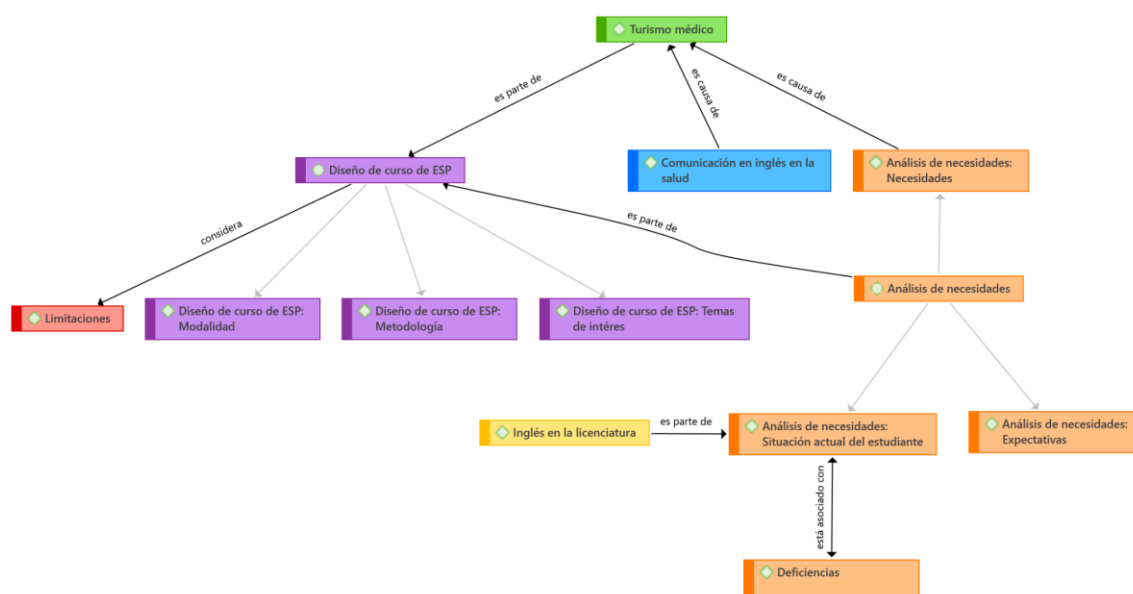
Voces de la disciplina a partir de la entrevista

Posterior a la recopilación de datos de los estudiantes, fue necesario conocer la opinión del personal de la Escuela de Ciencias de la Salud. Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con dos instrumentos diferentes, diseñados específicamente para el responsable de la licenciatura (Entrevistado 1: E1) y para el maestro de inglés incorporado a la escuela (Entrevistado 2: E2). A lo largo de la entrevista se abordaron los temas de datos generales, perspectiva sobre los cursos de ESP, las necesidades lingüísticas de los alumnos

de enfermería, temas pertinentes para un curso de ESP para enfermería y las expectativas para un curso de ESP.

A lo largo del análisis de datos, se contemplaron las siguientes categorías: diseño de curso de ESP, que a su vez se dividen en las subcategorías de *modalidad*, *metodología* y *temas de interés*; análisis de necesidades, que se divide en situación actual del estudiante, necesidades y expectativas, y comunicación en inglés en la salud. Sin embargo, a lo largo del análisis de ambas entrevistas, surgieron otras categorías como lo fueron el turismo médico y limitaciones (ver Figura 1).

Figura 1.



Fuente: Autoría propia

La categoría del *turismo médico*, debido a la ubicación de la ciudad de Ensenada, este tipo de turismo es ideal, así lo describe el entrevistada 1 al responder la pregunta, *¿Cuál es la importancia del idioma inglés en el cuerpo de la enfermería dentro del contexto actual?*

E1: Es muy importante principalmente por la zona donde nos ubicamos, estamos muy cerca de la frontera y eso facilita el dar atención de calidad a los pacientes, eso sí es muy importante.

Además, el entrevistado vuelve a hacer hincapié en la importancia del turismo médico al momento de responder la siguiente pregunta: *¿Qué beneficios considera que un curso de inglés para propósitos específicos pueda aportar a los estudiantes de la licenciatura en enfermería?*

E1: *Muchos beneficios porque [los estudiantes de enfermería] tendrían otra forma de comunicarse y aquí llega mucho turismo extranjero y la principal lengua que hablan es el inglés dentro de algunas [...] aparte de eso [Ensenada] es un lugar donde llegan muchas personas, tanto migrantes como turistas, entonces con base al turismo y las personas del país vecino que vienen y radican aquí por eso es importante tener ese segundo idioma porque ellos asisten a consultas o a los diferentes hospitales.*

Es así que se puede entender la necesidad y la importancia de que los estudiantes de enfermería cuenten con unas habilidades lingüísticas necesarias para afrontar este fenómeno que de acuerdo a Zermeño et al., (2020) es cada vez más visible en la región fronteriza de México y que es un área de oportunidad para los alumnos de Enfermería y egresados.

La segunda categoría de datos se denomina como *análisis de necesidades*, que es pieza fundamental para llevar a cabo el objetivo general de este trabajo, ya que permite explorar y describir las necesidades de los alumnos de acuerdo a la opinión del personal académico. Es por ello que al analizar los datos, se agruparon las subcategorías (1) *situación actual del estudiante*, (2) *necesidades* y (3) *expectativas*, con el fin de rescatar la información que nos permita explorar el contexto de los alumnos dentro de la Escuela de Ciencias de la Salud.

Primeramente, se considera describir la *situación actual del estudiante*, la cual genera interés debido a que la perspectiva de ambos entrevistados coincide en que los estudiantes de enfermería tienen cierto nivel del idioma inglés, pero no un dominio suficiente para las exigencias actuales en el campo laboral. Esto se refleja al cuestionar sobre su opinión acerca del nivel de inglés de los alumnos y si este es suficiente para su área laboral:

E1: *Muchos de ellos [alumnos de la licenciatura en enfermería] sí tienen conocimiento, yo pienso que como un treinta por ciento sí tiene un buen conocimiento. Pero el otro no tiene las bases esenciales, no puedo decirte ahorita porque no tengo las cifras aquí a la mano, pero sí, más o menos eso es.*

E2: *No, en la facultad no. Los alumnos salen [egresan] pero no tienen un buen nivel para su área laboral.*

Estas respuestas reflejan que hay una deficiencia en el nivel de inglés de los alumnos, y es que a pesar de ser requisito para egresar, los alumnos solo se enfocan en el idioma ya cuando están en los últimos semestres de la licenciatura con el fin de cubrir los requisitos de egreso, pues se espera que el alumno egresado complete los créditos necesarios, el servicio social comunitario y profesional, las prácticas profesionales y haber cursado un segundo idioma, alcanzando el nivel B1. Sin embargo, cuando trabajan, se dan cuenta de que su nivel no es suficiente para llevar a cabo su labor en los hospitales o clínicas atendiendo a pacientes extranjeros.

A partir de preguntas relacionadas con la importancia del inglés en la profesión de la enfermería y las dificultades que tienen los alumnos al usar el idioma inglés en su práctica profesional, se detectaron las *necesidades* que tienen los alumnos en el entorno clínico. Así lo describen los entrevistados:

E1: *aquí [en la licenciatura en enfermería] se absorbe mucho tiempo por la práctica clínica y a veces eso no da facilidad a este idioma por la carga de trabajo que llevan y porque se les pide como requisito al final de la carrera.*

E1: *La conversación es lo básico que deben de tener, donde los alumnos se deben sentir seguros.*

E2: *Es esencial porque es la única manera para ellos interactuar con los pacientes sobre el dolor y la urgencia que tienen por salvar sus vidas y mejorar su bienestar físico.*

E2: *No pueden interactuar, los alumnos requieren de traductores [intérpretes] ya que no pueden comunicarse con sus pacientes.*

E2: *Principalmente, se pueden salvar [las] vidas de los pacientes, lo que es más importante. Y en cuanto a la vida profesional, los alumnos tendrán más ofertas, más acceso a oportunidades de trabajo.*

Ambos participantes consideran una necesidad en el alumnado y sobre todo a nivel profesional para un curso de inglés con fines específicos. Estas necesidades varían, desde la cuestión administrativa en la cual se le pide un nivel mínimo de inglés a los alumnos como requisito de egreso, la naturaleza de la práctica de la enfermería que se basa en la comunicación con los pacientes, las limitaciones y desafíos a los que se enfrentan los enfermeros en su práctica laboral y finalmente, las motivaciones personales como lo es el crecimiento personal mediante búsqueda de oportunidades de trabajo en el extranjero.

En cuanto a la tercera subcategoría de análisis de necesidades, *expectativas*, ambos entrevistados externaron lo que esperan que los alumnos logren alcanzar al finalizar un curso de inglés diseñado para estudiantes de Enfermería:

E1: *La fluidez, y lo básico para comunicarse. La fluidez del idioma y tener como respaldo el vocabulario.*

E2: *Comunicarse, entender las necesidades hospitalarias de un paciente.*

El personal académico de la Escuela de Ciencias de la Salud espera que los alumnos desarrollen sus habilidades lingüísticas de forma que puedan atender a la necesidad de sus pacientes, pero se enfocan sobre todo en la habilidad de la producción oral. Debido a su profesión, es necesario que el enfermero pueda escuchar y entender a su paciente con el fin de garantizar su bienestar por lo que es pertinente que los alumnos de enfermería cuenten con espacios que le permitan mejorar esta habilidad, y es que a pesar de contar con clases de inglés, estos son específicamente cursos de inglés general, lo que no es suficiente para expandir el vocabulario y mejorar la expresión oral de los estudiantes de acuerdo a su práctica profesional.

Finalmente, la categoría de *diseño de curso de ESP*, considera las siguientes subcategorías: *modalidad, metodología y temas de interés*. La primera subcategoría se refiere a la preferencia para ofertar el curso, considerando el horario y lugar.

E1: *No sé si en tres semestres sea suficiente o se tenga que buscar aparte, pero estos tres últimos semestres son los que yo veo más posible que los estudiantes tengan más de tiempo, por como le digo, es mucho tiempo el que ellos están en la práctica clínica, u ofrecerlo como intersemestral.*

Aunque no se realizaron preguntas directas para determinar la modalidad del curso, a lo largo de la entrevista surgió el comentario del entrevistado 1 sobre considerar ofrecer el curso de ESP en la modalidad de curso intersemestral, esto debido a que los alumnos en sus primeros semestres cuentan con un horario muy ocupado entre sus clases y primeras prácticas. Por lo que se sugirió que el curso se diseñará con el fin de ser flexible con los alumnos, ya sea si es un curso semestral o intersemestral y que esté enfocado a los alumnos de los últimos semestres de la licenciatura.

Por otra parte, en la subcategoría de la metodología, ambos entrevistados mencionaron que es fundamental que el curso sea conversacional, así lo mencionan en diversas ocasiones a lo largo de la entrevista:

E1: *el nivel de inglés tiene que ser conversacional para que ellos lo hablen más rápidamente y puedan comunicarse con el paciente.*

E2: *La expresión oral aunque todas las habilidades son necesarias para el ámbito laboral. Hay que empatar el Marco Común Europeo con las necesidades de los alumnos.*

Como se menciona, el curso debe abarcar todas las habilidades lingüísticas, es decir, la escritura, lectura, expresión oral y comprensión auditiva del inglés. Así como tener un balance entre la teoría y la práctica. Sin embargo, se hace un énfasis en desarrollar la parte de la conversación, que comprende las habilidades de expresión oral y comprensión auditiva

del inglés, debido a las actividades que realizan los enfermeros en el entorno clínico fronterizo.

Finalmente, la subcategoría de *temas de interés* es fundamental para determinar cuáles son los temas que el curso debe abordar, que a su vez permitirá identificar los materiales adecuados para el curso. Mediante la entrevista, se logró destacar que un tema importante a practicar es la entrevista al paciente, así lo expone el entrevistado 1:

E1: *Si lo vemos desde el punto de vista que la enfermería fuera una empresa, tendría que ser principalmente la atención al cliente. Entonces es la comunicación de inicio para poder dialogar con la persona y poder obtener toda la información al hacerle al paciente una evaluación, se tratar de tener toda la información que nosotros la pediríamos en inglés, pero en el expediente iría en español. Entonces por eso le digo que para mí, yo siento que lo más importante sería la conversación.*

E2: *Entender las necesidades hospitalarias de un paciente.*

El curso debe contemplar el vocabulario relacionado con la entrevista al paciente, así como lograr que el alumno entienda las necesidades hospitalarias de sus pacientes con el fin de garantizar su bienestar. En la entrevista misma se desglosan cuáles son los temas que el alumno debe manejar, por ejemplo, saber realizar las preguntas de forma clara y concisa, escuchar al paciente en inglés y redactar la información en español en los formatos del hospital o clínica, dar instrucciones de cuidados, etc.

Propuesta de curso de inglés con propósitos específicos para estudiantes de enfermería

A continuación se describe la propuesta del curso de ESP dirigido a estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura en Enfermería, con el fin de satisfacer las necesidades señaladas a lo largo del análisis de necesidades. Además, se mencionan los objetivos del curso, se describen aspectos como los requerimientos, la modalidad del curso, las actividades divididas en las tres unidades de aprendizaje y sus respectivos objetivos, los materiales didácticos seleccionados para el curso, así como se sugiere cómo se puede evaluar el desempeño del estudiante.

A partir de los hallazgos del cuestionario y las entrevistas, se logró determinar los datos necesarios para diseñar el curso de inglés con propósitos específicos para estudiantes de enfermería. Se llegó a la conclusión de que es conveniente diseñar el curso bajo el enfoque comunicativo y utilizando el aprendizaje basado en tareas, ya que el objetivo principal del curso es mejorar la expresión oral del estudiante para su práctica profesional. Como bien lo menciona Nunan (2004) es importante enfocarnos tanto en el proceso como en el resultado final del curso, y la combinación de estos enfoques permite un balance entre el proceso y el resultado final. Además, en el caso de ambos, estos también se ven influenciados por el enfoque de aprendizaje centrado en el estudiante, lo que encaja con la característica de los cursos de ESP que buscan satisfacer las necesidades de los estudiantes.

En síntesis, el curso se diseña bajo un enfoque comunicativo, lo que permite al alumno utilizar significativamente el idioma con la meta de realizar actividades o tareas que simulan actividades indispensables en la práctica profesional de enfermería. Al tener en claro el enfoque para el diseño del curso de ESP, queda estructurar el syllabus, definiendo los temas a abordar en cada unidad, la duración de cada unidad, los materiales a utilizar y los instrumentos que se usarán para evaluar, siguiendo el enfoque seleccionado.

Con respecto al syllabus, primero se establece el objetivo general del curso que es el de mejorar las habilidades lingüísticas necesarias en el idioma inglés para mejorar la práctica profesional en el segundo idioma, enfatizando la comunicación enfermero-paciente. En atención a los resultados del análisis de necesidades, se optó por abordar los siguientes temas: (1) Generalidades de la enfermería, (2) El proceso enfermero y (3) Síntomas, tratamientos y prevención de enfermedades. En la tabla 12, se desglosan los temas y subtemas pensados para cada unidad (**Ver Tabla 1**).

Tabla 1.

Unidad de aprendizaje 1: Generalidades de la enfermería
1.1 ¿Cuál es mi especialidad y mis funciones?
1.1.1 Definición de los diferentes tipos de enfermeros

- 1.1.2 Descripción de las funciones de los diferentes tipos de enfermeros
- 1.2 Comunicación efectiva con el paciente
 - 1.2.1 Importancia de la comunicación en la enfermería en inglés
 - 1.2.2 La comunicación terapéutica en inglés
- 1.3 Analizando y buscando solución a barreras lingüísticas en la comunicación
 - 1.3.1 Reconociendo las principales barreras de comunicación en el contexto clínico
 - 1.3.2 Técnicas para reducir las barreras del idioma

Unidad de aprendizaje 2: El proceso enfermero

- 2.1 Las 5 etapas del proceso de enfermería
 - 2.1.1 Valoración
 - 2.1.2 Diagnóstico
 - 2.1.3 Planeación
 - 2.1.4 Ejecución
 - 2.1.5 Evaluación
- 2.2 Entrevistando al paciente
 - 2.2.1 ¿Qué preguntas son importantes de hacer?
 - 2.2.3 Organizando la información para hacer el diagnóstico
 - 2.2.4 ¿Qué haré para que mi paciente mejore?
 - 2.2.4 Mi plan en acción
 - 2.2.5 Evaluando mi plan de cuidado

Unidad de aprendizaje 3: Síntomas, tratamientos y prevención de enfermedades

- 3.1 Hablando sobre enfermedades comunes en la zona
 - 3.1.1 Describiendo los síntomas de las enfermedades comunes
 - 3.1.2 Tratamientos para las enfermedades comunes
- 3.2 Prevención de lesiones y cuidados en el turismo y turismo médico
 - 3.2.1 Definición de turismo y turismo médico
 - 3.2.2 Medidas preventivas para lesiones comunes durante vacaciones
 - 3.2.3 Cuidados en el turismo médico
- 3.3 Promoción de buenos hábitos de salud
 - 3.3.1 Hablando sobre estilos de vida saludables a jóvenes

- 3.3.2 Aconsejando a personas adultas para mejorar su bienestar vía redes sociales
- 3.3.3 Acercándome a la comunidad

Fuente. Autoría propia

Cada unidad cuenta con alrededor de 3 prácticas o tareas principales, siguiendo el enfoque basado en tareas y se establece desarrollar todas las habilidades lingüísticas, dando énfasis en la de expresión oral. A lo largo de la unidad, los alumnos realizan actividades que lo preparan para la tarea principal que se centra en verbalizar lo aprendido en simulaciones de su práctica profesional en el idioma inglés al final de cada unidad.

En función de la evaluación tanto al alumno como al curso, se ha optado por seguir la evaluación formativa, es decir, hacer constantes evaluaciones para saber si los alumnos han logrado alcanzar los objetivos de aprendizaje de cada unidad y así detectar áreas de oportunidad para mejorar en las siguientes unidades.

Debido a que se trabajará mediante tareas, cada tarea principal conlleva hacer una serie de actividades, por lo que se opta por hacer una evaluación sumativa al finalizar la tarea principal mediante rúbricas para evaluar la expresión oral o escrita y cuestionarios de opción múltiple. También se cree oportuno integrar las autoevaluaciones, con el fin de que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje e identificar sus fortalezas y debilidades, así como evaluación en pares, para intercambiar opiniones sobre el desempeño de los otros estudiantes, y así dialogar grupalmente para llegar a lluvia de ideas para mejorar sus habilidades lingüísticas (Nunan, 2004).

En cuanto a la evaluación de la efectividad del curso, se sugiere realizar dos cuestionarios dirigidos al estudiante, uno que realizarán al inicio del curso donde se buscará conocer sus expectativas y objetivos sobre el curso, y el segundo, se les compartirá un cuestionario al finalizar el curso, solicitando su opinión sobre los siguientes aspectos: (1) si los temas fueron pertinentes para su práctica profesional, (2) si las actividades fueron adecuadas, (3) si se cumplió con sus expectativas y objetivos y (4) recomendaciones. Estos

cuestionarios nos permitirán identificar los puntos fuertes del curso y sus puntos débiles para trabajar en ello para futuros estudiantes.

Esta propuesta de curso de inglés para propósitos específicos busca desarrollar al máximo la expresión oral y ampliar el vocabulario del estudiante de forma inductiva, ya que se espera que el mismo estudiante vaya aprendiendo el vocabulario y desarrollando las micro habilidades que forman parte de la expresión oral a lo largo de las tareas o actividades. Además, como consecuencia se crea un espacio seguro donde los estudiantes pueden interactuar y compartir sus conocimientos y consejos para su práctica profesional mientras mejoran sus habilidades lingüísticas.

Consideraciones finales

Para esta investigación se planteó como objetivo proponer un curso de inglés con propósitos específicos para estudiantes de la licenciatura de Enfermería de la Universidad Autónoma de Baja California de tres unidades, esto con el fin de mejorar la habilidad de la expresión oral y vocabulario para la comunicación enfermero-paciente dentro del entorno clínico en la región fronteriza.

Con la finalidad de cumplir con dicho objetivo, se aplicó un cuestionario a los alumnos interesados, en el cual se analizó la situación actual del alumno sobre su conocimiento y uso del idioma inglés, sus necesidades lingüísticas para su práctica profesional, también se trianguló con los datos recabados de entrevistas semiestructuradas dirigidas al responsable de la licenciatura de enfermería y a la maestra de inglés, quién ha trabajado con los estudiantes de enfermería. Con ello, se prosiguió con la definición de los temas del syllabus y la adaptación del material didáctico idóneo para satisfacer las necesidades de los estudiantes, que van de materiales escritos, audiovisuales y el uso de la tecnología. Resultando así en el diseño del curso de inglés para propósitos específicos de tres unidades de aprendizaje para mejorar la expresión oral y el vocabulario de los estudiantes de enfermería, en dicho diseño se describen los objetivos de cada unidad, las actividades a

realizar, el material didáctico necesario, el tiempo estimado para cada actividad y la forma para evaluar cada trabajo.

A raíz de los hallazgos del análisis de necesidades de los estudiantes de enfermería y la triangulación de datos, se logró responder a la pregunta de este estudio: ¿Cuáles son las necesidades lingüísticas en el idioma inglés de los estudiantes de enfermería de la UABC que sugieren la necesidad de diseñar un curso de ESP que beneficie su práctica profesional en el entorno clínico en la región fronteriza? En el cual, tanto estudiantes como el personal académico de la licenciatura en Enfermería expresaron que su mayor necesidad es la de mejorar la habilidad de la expresión oral en inglés y ampliar su vocabulario. Esto se debe a la naturaleza de la práctica de enfermería, donde el enfermero está en constante comunicación con su paciente con el fin de mejorar su bienestar y satisfacer sus necesidades para su recuperación. Este hallazgo complementa lo mencionado por Bosher (2013) quien enfatiza en la importancia de la comunicación enfermero-paciente y su relación con su recuperación. Además, otras necesidades relacionadas al idioma expuestas por los estudiantes fueron la de trabajar con el lenguaje especializado, mejorar la pronunciación y comprender la información expresada por el paciente angloparlante.

Por otra parte, el personal académico expresó también su preocupación por mejorar las habilidades lingüísticas de los alumnos, sobre todo la expresión oral, debido a la cuestión geográfica, dado que la ciudad de Ensenada es considerada zona turística y hogar de extranjeros jubilados, así como es punto estratégico para el crecimiento del fenómeno turismo médico en la región fronteriza. Con lo anterior, se dimensiona la creciente necesidad de ofrecer las herramientas necesarias a los estudiantes de enfermería para estar preparados para trabajar en el entorno clínico bilingüe.

Por último, se aconseja incentivar el involucrar a hablantes nativos del inglés en las actividades del curso, debido a la observación de una alumna sobre la preferencia de practicar el idioma con nativos, ya que en diferentes zonas del Puerto de Ensenada, hay estadounidenses jubilados y sus familiares que podrían ser parte de un intercambio intercultural, así como incluir las redes sociales para fomentar el cuidado y prevención de

enfermedades para un mayor alcance de la comunidad extranjera que radica o visita la ciudad. Esto podría también motivar a más alumnos a interesarse por el curso pues tendría espacio para practicar el idioma en un contexto real.

References

- Alba-Leonel, A., Fajardo-Ortiz, G., Tixtha, E. y Papaqui-Hernández, J. (2010). La comunicación enfermera-paciente en la atención hospitalaria, caso México. *Enfermería Neurología*. 11(3), 138-141.
- Ángel, N., Alpizar, Y. y García G. (2020) Importancia del idioma Inglés en el campo de la Medicina. *Medicentro Electrónica*. 24(2), 413-421.
- Bosher, S. (2013). English for nursing. En Paltridge y Starfield (Ed.), *The Handbook of English for Specific Purposes*, pp. 263-281
- Dudley-Evans, T., & Jo, M. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. *Cambridge University Press*, pp. 48-50.
- Eyre, J. (2010). *Finding a voice: Supporting ESL nursing students' communication in clinical placement*. Ako Aotearoa.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta ed.). Mc Graw Hill.
- Hutchinson T., & Waters A. (1987) *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. y Jiang, F. (2021) Delivering relevance: The emergence of ESP as a discipline. *English for Specific Purposes*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S088949062100034X>
- Medlin, L. (2009.) *English for Specific Purposes (ESP): Nursing in the U.S. Hospital*. [Tesis de maestría no publicada]. California State University, Chico. pp. 44-54.
- Müggenburg, M. y Riveros-Rosas, A. (2012) Interacción enfermera-paciente y su repercusión en el cuidado hospitalario. Parte 1. *Enfermería Universitaria*. 9(1) pp. 36-44.
- Nabor, M. y Fierro, L. (2014) Análisis de necesidades para el diseño de un curso de inglés con propósitos específicos dirigido a los alumnos de la Facultad de Enfermería, Mexicali de la UABC. *Revista Nebrija Procedía. Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*.

https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf

Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.

Paltridge, B y Starfield, S. (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell.

Sibiya, M. N. (2018). Effective Communication in Nursing. *InTech*. doi: 10.5772/intechopen.74995

Woodrow, L. (2018). *Introducing Course design in English for Specific Purposes*. Routledge.

Zermeño, S., Amaya, C. y Cuevas, T. (2020). Turismo de salud y redes colaborativas en innovación: caso Los Algodones, Baja California. *Turismo y Sociedad*, pp. 67-88.

<https://doi.org/10.18601/01207555.n26.03>

Alcances del Manejo Forestal Comunitario en diferentes Servicios Ecosistémicos de tipo ecológico, económico y social.

Scope of Community Forest Management in different Ecosystem Services.



[Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#).

DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.38.25a

José Manuel Castellanos Martínez

El Colegio de Michoacán
(MÉXICO)

CE: josem.castellanos@colmich.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0380-3645>

Recepción: 25/10/2024 Revisión: 19/11/2024 Aprobación: 18/12/2024

Resumen.

Uno de los grandes retos en el estudio de los sistemas forestales es comprender la complejidad y dinámica socioecológica con la que los bosques aportan diversos servicios ecosistémicos. Este aporte no solamente es una causa y un efecto simultáneo de otros procesos naturales y ciclos ecológicos de los sistemas forestales, sino también es consecuencia de las acciones sociales, las cuales influyen de forma paralela en la provisión de SE. Este artículo muestra los impactos que tuvo el cambio del manejo forestal comunitario (MFC) sobre diversos servicios ecosistémicos en un ejido perteneciente a una porción de la Sierra de Álvarez en la zona media de San Luis Potosí donde se practicaba la deforestación descontrolada. El estudio se basa en los principios de la teoría neoinstitucional de los bienes comunes. La recolección de información se desarrolló en una etapa de trabajo de campo a través de entrevistas semiestructuradas, recorridos de campo y observación participante. Las acciones de MFC no solo detuvieron la deforestación, sino que promovieron un proceso de conciencia y educación forestal e impactaron en los beneficios económicos del ejido. El MFC aporta a la provisión de servicios ecosistémicos, pero complementado con otras dinámicas participativas, sociales y tecnológicas en la región, indudablemente propician el aumento del potencial de los SE en las dimensiones sociopolítica, económica y ecológica.

Palabras clave: Percepción. Cooperación. Cambio institucional. Monitoreo participativo.

Cómo citar este artículo (APA):

En párrafo:
(Castellanos, 2025, p. __)

En lista de referencias:
Castellanos, J.M. (2025). Alcances del Manejo Forestal Comunitario en diferentes Servicios Ecosistémicos de tipo ecológico, económico y social. *Revista Sincronía*. XXIX(87). 983-1006.
DOI: 10.32870/sincronia.axxix.n87.38.25a

Abstract.

One of the great challenges in the study of forest systems is to understand the complexity and socio-ecological dynamics with which forests provide various ecosystem services. This contribution is not only a simultaneous cause and effect of other natural processes and ecological cycles of forest systems, but is also a consequence of social actions, which influence in parallel the provision of ES. This article shows the impacts that the change in community forest management (MFC) had on various ecosystem services in an ejido belonging to a portion of the Sierra de Álvarez in the middle zone of San Luis Potosí where uncontrolled deforestation was practiced. The study is based on the principles of the neo-institutional theory of common goods. The collection of information was developed in a stage of field work through semi-structured interviews, field trips and participant observation. The MFC actions not only stopped deforestation, but also promoted a process of forest awareness and education and impacted the economic benefits of the ejido. The MFC contributes to the provision of ecosystem services, but when complemented with other participatory, social and technological dynamics in the region, it undoubtedly promotes the increase in the potential of ES in the socio-political, economic and ecological dimensions.

Keywords: Perception. Cooperation. Institutional change. Participatory monitoring.

Introducción

Hoy se sabe que los sistemas forestales tienen una vital importancia para la humanidad. Solo en términos alimentarios los bosques sostienen aproximadamente al 12.5% de la población mundial, aproximadamente 1 000 millones de habitantes, quienes se alimentan directamente de los recursos producidos por este tipo de ecosistemas (FAO¹, 2023), además del resto de la población que consume sus productos y alimentos forestales de forma indirecta. Por sus procesos y ciclos ecológicos de absorción de CO₂ y generación de carbono, los bosques también tienen la función de reducir los fenómenos climatológicos extremos y sus impactos; aportan a la reducción de plagas y enfermedades y; tienen el potencial de mitigar y revertir el cambio climático (Conafor², 2017) que actualmente provoca fuertes

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación.

² Comisión Nacional Forestal.

alarmas de contingencia ambiental y problemas en la salud de los ecosistemas en el plano internacional.

Para este tipo de ecosistemas, diversos autores (Leyva-Pablo et al., 2021; López Barrera et al., 2010; Sabogal et al., 2008; Vázquez García, 2015; Yepes Quintero et al., 2022) han propuesto estrategias y planes de manejo forestal comunitario (MFC) como una de las posibilidades con muchas fortalezas para lograr un equilibrio entre la conservación ecológica y su aprovechamiento para el desarrollo económico, de modo que lo que se busca es planificar el uso y acceso a los bosques por parte de sus propios habitantes locales (Sabogal et al., 2008), los cuales en su mayoría se tratan de ejidos y comunidades agrarias o indígenas, incluso poblaciones de agricultores, campesinos y otros tipos de asentamientos que guardan profundas identidades con los territorios forestales (Madrid et al., 2009). De manera que ver en este tipo de poblaciones locales la fuerza identitaria y el arraigo con sus territorios abre un amplio campo de posibilidades para identificarlos como actores potenciales en el desarrollo del MFC, lo que puede no sólo hacer frente a los problemas ambientales y sociales, sino también resulta posible abordar temas de agenda internacional en escalas locales como es el aumento del potencial de los servicios ecosistémicos (SE), la producción alimentaria, la educación y la conciencia ambiental, etcétera.

El MFC no solo trata asuntos sobre la planificación del uso y acceso al bosque, sino que integra las reglas y acuerdos que guían las actividades, así como la toma de decisiones para promover la conservación y el aprovechamiento de recursos forestales de manera sostenible (Aguirre-Calderón, 2015), ya que de ello y del tipo de MFC dependerá la capacidad para potenciar la provisión de determinados SE (Ray et al., 2015). La conexión que existe entre los sistemas forestales y diversos SE puede percibirse de tipo causa-efecto, debido a la sinergias, compensaciones o afectaciones que existen simultáneamente (Bennett et al., 2009; Lee y Lautenbach, 2016). Es decir, si se usa o aprovecha más un servicio ecosistémico, este reducir su disponibilidad, mientras que otros pueden aumentar su disponibilidad y afectar simultáneamente de manera positiva o negativa el sistema. En este sentido, como componente de discusión académica para proponer estrategias o modelos de MFC y como

elemento de planificación y toma de decisiones en la política local, nacional e internacional, el tema de los SE ha tenido una fuerte importancia tanto para priorizar temas ambientales como para comprender la complejidad de interacciones en cualquier sistema socioecológico (Biao et al., 2010; Laurans et al., 2013; MEA³, 2005; Serfor⁴, 2015).

De acuerdo con la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio (MEA, 2005), los bosques soportan un amplio conjunto de servicios y bienes ecosistémicos indispensables para la humanidad, entre otros están los alimentos, materias primas y combustibles como la madera, recursos medicinales; incluso procesos biológicos y bioquímicos como la polinización, ciclos del suelo, captura y almacenamiento de carbono, ciclos hídricos y producción de agua o aquellos bienes que proporcionan bienestar espiritual, cultural y recreativo (Costanza et al., 1997, 1998; Fisher et al., 2009; MEA, 2005).

Si bien, por sus procesos biológicos y bioquímicos naturales, los ecosistemas forestales proveen determinados SE, no obstante, también las acciones sociales de deforestación, aprovechamiento o conservación forestal que se realizan en las partes altas de los territorios influyen determinadamente en el aumento o disminución de los SE, especialmente en los de tipo hidrológico. En este sentido, el territorio mexicano resulta una región relevante en el estudio de la provisión de agua mediante los ecosistemas forestales debido a que representan el 70% de la superficie nacional, donde habitan 10.9 millones de personas (Conafor, 2021), de tal manera, las acciones que desarrolla la población que habita en estos territorios debería de tener un lugar de primer orden en la toma de decisiones para el diseño de políticas públicas referentes a los bosques.

En México los estudios sobre SE han sido enfocados principalmente hacia los ecosistemas de bosques y selvas, en estos casos se ha argumentado que la presencia forestal incrementa la recarga de agua subterránea (Alix-García y Wolff, 2014; Carvalho-Santos et al., 2014; Cortina-Villar et al., 2012; Perevochtchikova y Oggioni, 2015). Para demostrar esta relación, el objetivo de este estudio fue analizar la percepción del cambio de los beneficios

³ Millennium Ecosystem Assessment.

⁴ Servicio Nacional Forestal y de Fauna Silvestre.

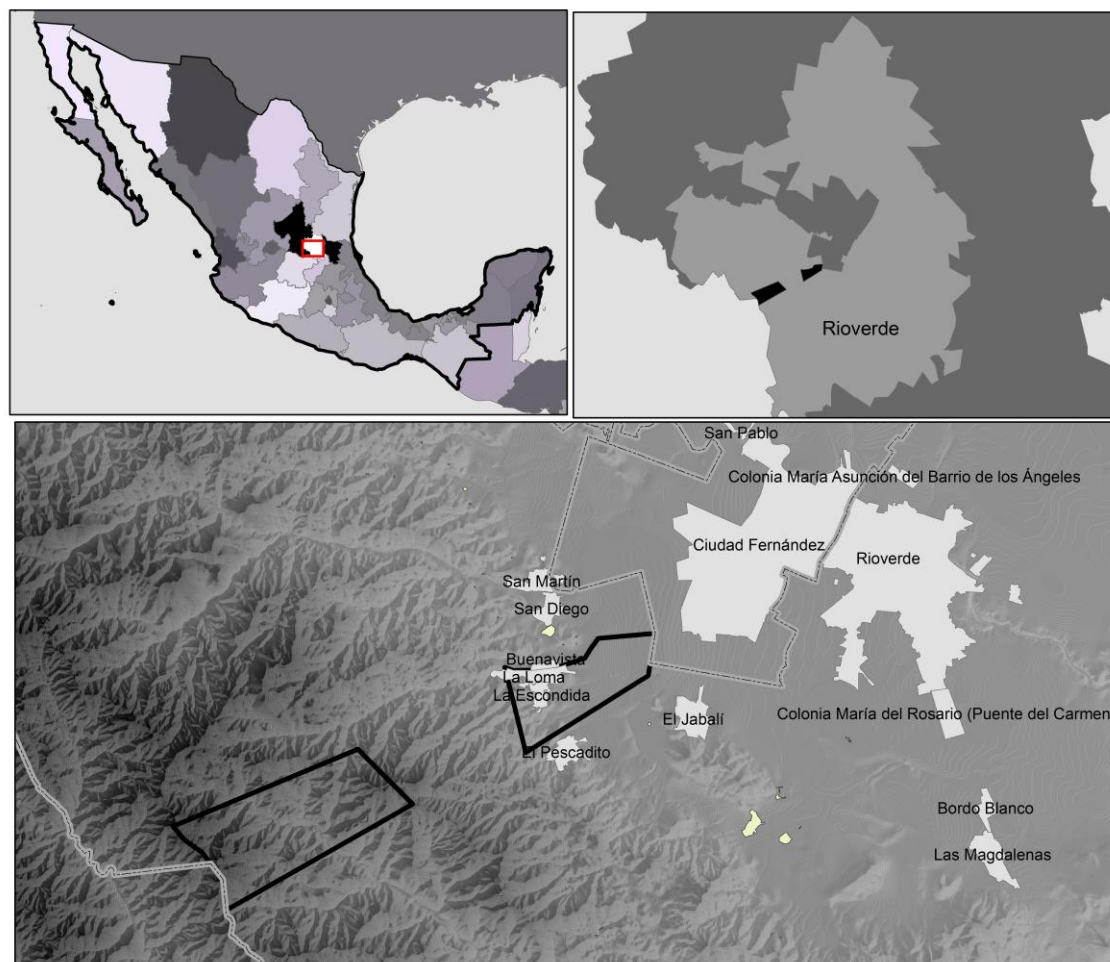
ecosistémicos en un ejido del municipio de Rioverde del estado de S.L.P., donde se ha ejecutado un proceso de MFC durante los últimos 25 años con la finalidad de detener el proceso de deforestación descontrolada que se llevaba a cabo en la década de los años noventa del siglo pasado. Este objetivo, bajo el supuesto de que conforme se recupera la cubierta forestal incrementan los servicios ecosistémicos de diverso tipo (económicos, ecológicos, recreativos o sociales) y principalmente los de tipo hidrológico. De tal manera que la pregunta principal de investigación sería. ¿Cuál es la percepción del alcance que han tenido las acciones de MCF en el ejido La Loma sobre los servicios ecosistémicos de diverso tipo durante los años 2000-2018?

Bajo los principios del enfoque de sistemas socioecológicos y del neoinstitucionalismo (Keohane y Ostrom, 1995; McGinnis y Ostrom, 2014; Ostrom, 1995, 1998, 2010), se seleccionó un conjunto de variables de cambio institucional a analizar con el objetivo de mostrar la percepción que tienen los habitantes de un ejido en la Zona de Media del estado de San Luis Potosí sobre el impacto que las de las actividades de MFC han tenido en la provisión SE, esto con la finalidad de identificar y orientar estrategias de MFC en otras comunidades de México con características similares al estudio analizado y de esta manera mejorar la toma de decisiones y el diseño e implementación de políticas públicas orientadas hacia el sector forestal para impulsar el aumento de diferentes tipo de SE.

Materiales y métodos

Área de estudio

Figura 1. Localización de La Loma.



Fuente: Elaboración propia con datos de INEGI⁵.

Este análisis se desarrolló en el ejido La Loma, Rioverde, San Luis Potosí (ver figura 1). Se trata de un núcleo agrario que ha presentado problemas tanto de deforestación como de contaminación y degradación de los diferentes recursos en diversos periodos de tiempo. Además, sus características topográficas y ecológicas facilitan la erosión del suelo y presentan una alta probabilidad a la pérdida de biodiversidad y a la desertificación debido a

⁵ Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

los incendios forestales, en ocasiones provocados para aprovechamiento maderable. Sin embargo, para revertir estos problemas mediante acciones de MFC, se ha creado una estructura social, a través de un grupo de vigilancia y manejo ambiental, lo cual ha afectado de manera positiva, en las dimensiones económica y ecológica, no solo al ejido, sino también a la población de la región mediante el incremento de agua subterránea y otros servicios ecosistémicos de manera paulatina, a los cuales se les dedica una sección de este documento en el apartado de resultados.

Técnicas de recolección y sistematización de información

Durante la recopilación de datos se aplicaron entrevistas semiestructuradas a diferentes actores locales relacionados con el MFC y sus consecuencias; además se realizaron recorridos de campo y ejercicios de observación participante para conocer cómo se han desarrollado las acciones de MFC y cómo ha sido la dinámica para la toma de decisiones y acuerdos en este proceso. Con esto fue posible mostrar la percepción social del impacto sobre los SE de diferentes tipos como consecuencia del cambio de MFC.

En una etapa previa al trabajo de campo se realizó una revisión de los documentos que forman parte del marco normativo institucional del área de estudio, por ejemplo, La Ley Agraria, el Programa de Ordenamiento Territorial del ejido y su Reglamento Interno, entre otros. Durante el trabajo de campo se realizó una fase exploratoria con la finalidad de generar un acercamiento directo a los habitantes del ejido y reestructurar las variables y guías de las entrevistas, así como para redefinir el tipo y número de actores a entrevistar.

Finalmente, el trabajo fuerte de esta etapa integró la aplicación de entrevistas a los actores que, directa o indirectamente, habían participado o continuaban participando en las acciones de MFC, por ejemplo, el comisariado actual y ex comisariados del ejido; los integrantes y líderes principales del grupo de MFC; los participantes en los programas de PSA-H⁶ asignados al ejido; los técnicos, académicos o directivos de instituciones gubernamentales y no gubernamentales que han intervenido y han dado seguimiento a las

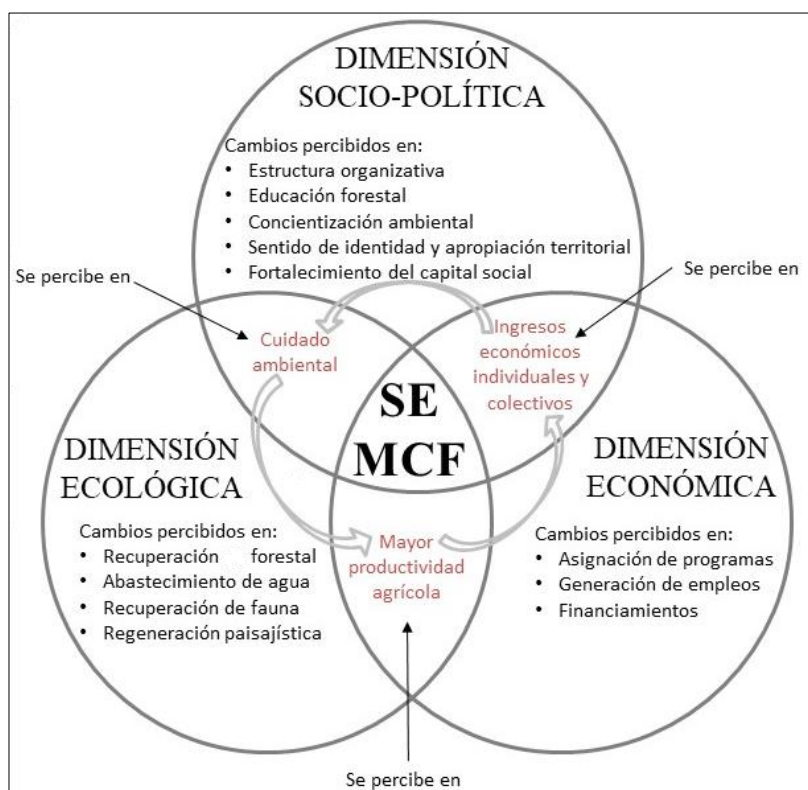
⁶ Pago por Servicios Ambientales Hidrológicos.

acciones de MFC en La Loma. Este proceso fue guiado mediante la técnica de bola de nieve y la selección de informantes con perfiles concretos de actores sociales con determinada relación en el MFC. Adicional a este trabajo, en la parte final de la recolección de información, se consultaron los archivos ejidales que incluyen los libros de actas de asambleas, fotografías, periódicos y otros documentos elaborados por el grupo que lidera las acciones de MFC y mapas participativos elaborados por habitantes de la comunidad en general. Esta información se sistematizó, trianguló y analizó en el software de análisis cualitativo ATLAS.ti que funciona como un soporte informático para recuperar, sistematizar y analizar grandes cantidades de información cualitativa bajo los principios de codificación, con variables y categorías, propuestos en la Teoría fundamentada (San Martín Cantero, 2014; Strauss y Corbin, 2002).

Resultados y discusiones

Se encontró que el MFC trae por consecuencia un encadenamiento múltiple y simultáneo de SE de distinto tipo, incluso influye en la dimensión política y socio-organizativa de la población, algo que resulta un tanto invisible en el marco de los SE, ya que abona no al capital natural ni al capital económico, sino al capital social que ya ha sido ampliamente discutido en el marco del enfoque neoinstitucional (Ostrom, 1998), pero poco tratado como un servicio ecosistémico (Arcos Severo et al., 2020; Cordoves Sánchez y Vallejos Romero, 2019; Quétier et al., 2007). En este sentido resulta posible mostrar los impactos del MFC en La Loma desde tres dimensiones. La figura 2 muestra una representación sobre las dimensiones en las que ha tenido impactos importantes el proceso de MFC en el ejido analizado, donde además se exponen claros ejemplos mediante los cuales se han percibido estos beneficios.

Figura 2. Dimensiones en las que impacta el MFC.



Fuente: Elaboración propia.

Dimensión socio-política

La primera de las dimensiones que afecta de manera directa e indirecta el MFC en el corto, mediano y largo plazo es la estructura y organización política que comienza y termina por afectar las formas de adaptación social relacionadas con las acciones respecto del manejo forestal en la comunidad. Además, esta situación tiene su origen directo en un cambio de patrones de pensamiento en el sentido de pasar de un proceso de deforestación y aprovechamiento descontrolado de los recursos forestales, sobre todo maderables, a una situación de recuperación y conservación forestal, de modo que, de acuerdo con los discursos de las entrevistas, los hábitos de consumo, cuidado y aprovechamiento cotidiano de los recursos forestales han cambiado de forma radical en la comunidad, es decir pasaron de una ausencia total de la conservación y el manejo forestal a la institucionalización del conservación forestal mediante el apoyo de instituciones gubernamentales y no

gubernamentales. De tal manera, la afectación socio-política no es en sí misma una consecuencia del MFC, sino que se trata del origen y causa del MFC, ya que comienza con una conciencia ambiental que se trata de un agente de cambio a raíz de un nuevo paradigma educativo que es fundamental para lograr verdaderos cambios y revertir los procesos que dan origen a la crisis ambiental actual (López Betanzos y Santiago Lastra, 2011).

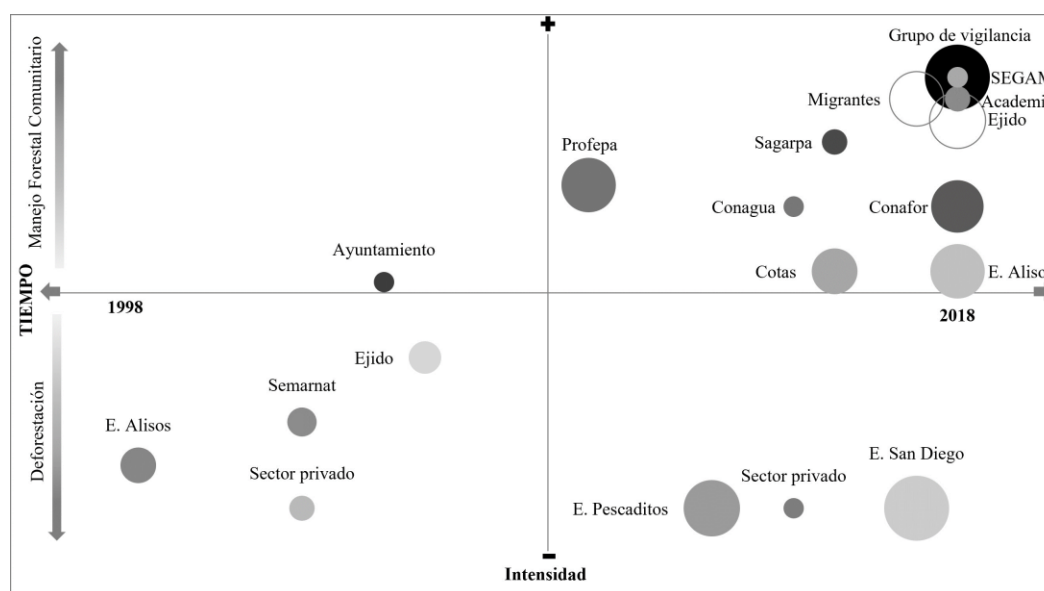
Como consecuencia de lo anterior, los habitantes del ejido, en general, y quienes han intervenido en las acciones de MFC y vigilancia ambiental, en particular, han percibido una mejora en las categorías estructurales del capital social, entendiendo que dos de esas categorías son las redes sociales y las normas o reglas formales e informales en las que se apoyan los pilares del capital social que son la reciprocidad, la confianza y la reputación (Ostrom, 1998; Ostrom et al., 2003). En primer lugar, la estructura social y redes de actores han ganado fuerza con el tiempo, ya que la mayoría de los actores que habían practicado la deforestación han disminuido en cantidad y el proceso de deforestación ha perdido fuerza debido a que los participantes en las acciones de MFC han aumentado y han creado redes sólidas y fuertes entre distintos tipos de actores internos y externos al ejido, lo que ha fortalecido el MFC con actores de tipo multisectorial (ver figura 3).

La figura 3 muestra una representación de los actores sociales que han intervenido en el tiempo en las acciones de MFC, mientras que el eje X hace referencia al avance temporal, el eje Y representa el tipo de actividad forestal en la que ha intervenido cada uno de los actores señalados en la figura; el tamaño de las esferas muestra el nivel de participación las acciones forestales que practican cada uno de los actores, ya sea deforestación o MFC. Se observa que conforme ha avanzado el tiempo son más, en cantidad y en fuerza, los actores que se integran al MFC, esto da muestra de un trabajo participativo y transdisciplinario en evolución.

Cabe mencionar que en la figura 3 se ubica Semarnat como uno de los actores que han participado en algún momento del tiempo en acciones de deforestación, quizá no de manera directa, pero si ha promovido estas acciones permitiéndolas y acreditándoles con permisos proporcionados fuera de reglamentación y sin ningún tipo de vigilancia y

supervisión, tal y como lo mencionan los habitantes de La Loma y particularmente los ejidatarios que participan en acciones de MFC, quienes tuvieron que solicitar la baja de los permisos de “aprovechamiento forestal” en el ejido entre los años 2000-2004.

Figura 3. Mapa y nivel de intervención de actores en el tiempo en el MFC



Fuente: Elaboración propia.

Además, se ha logrado cierto orden y jerarquía en el control y seguimiento que estos actores tienen sobre los trabajos de MFC dentro del ejido. En este sentido, el Grupo de vigilancia no solo es el actor que tiene mayor nivel y tiempo de participación en las acciones de MFC, sino que es el que tiene ha tenido mayor importancia y jerarquía en el proceso de cambio ya que es a través de este grupo que se han insertado otros actores al MFC del ejido y ha sido el actor que ha promovido cambios importantes en el reglamento interno del ejido y, con ello, la gestión de programas públicos para la conservación forestal como el Programa de Pago por Servicios Ambientales Hidrológicos (PSA-H). Sin embargo, el mayor beneficio en la dimensión social ha sido el cambio de paradigma mencionado al principio de este apartado, lo cual ha fortalecido la conciencia y cultura ambiental entre los habitantes de diferentes edades, adultos y niños, tanto de La Loma como de otros ejidos vecinos.

Dimensión económica

Si bien es cierto que la valoración económica de los recursos naturales, en general, y forestales, en particular, no es ajena al capitalismo, también es cierto que no es ajena a la cotidianidad de comunidades agrarias y ejidos como La Loma, sobre todo aquellas comunidades inherentemente agrícolas o insertas en el sector primario. Si bien, existen diversos métodos cuantitativos para conocer el impacto o valoración económica de los SE en un territorio (Pardo Rozo et al., 2022), la percepción social de esta valoración económica no está exenta de considerarse en el conjunto de métodos existentes (Perevochtchikova, 2016). En este sentido los entrevistados han percibido un acervo amplio de beneficios económicos como consecuencia del proceso de MFC desde tres puntos de vista.

Primero, de acuerdo con los argumentos de los entrevistados los niveles de los pozos al interior del ejido disminuyeron preocupantemente durante la década de 1990, al punto que la población se veía obligada a adquirir pipas de agua. Los habitantes del ejido y participantes en las actividades de MFC asociaron esta situación a los procesos de deforestación y clandestinaje previo al año 2000. Esto además porque la productividad agrícola disminuía y había pérdidas económicas importantes por la baja producción de la agricultura, debido a las bajas precipitaciones y a la falta de agua en los acuíferos, lo cual llegó a afectar también los cultivos locales, tanto de temporal como de riego. En cambio, con la con la institucionalización de las acciones de MFC y la recuperación de la cubierta forestal, en la actualidad la producción agrícola ha incrementado gracias a que los niveles piezométricos se han mantenido constantes para las demandas hídricas de los sistemas de riego en el territorio, esto ha dado lugar al aumento de la productividad agrícola y por lo tanto al incremento de ganancias económicas en el ejido.

En segundo lugar, el apoyo económico a través de diferentes programas que ha gestionado el ejido, resulta un beneficio directamente monetario para los habitantes del lugar. Programas como el programa de PSA-H, COUSSA⁷ y el programa de empleo temporal

⁷ Programa de Conservación y Uso Sustentable del Suelo y Agua

asignados por la Conafor, Sagarpa⁸ y Conagua⁹ respectivamente, y otros apoyos económicos del sector privado y gubernamental para desarrollar trabajos de reforestación, de suelo y agua, no solo han impulsado el MFC, sino han sido generadores directos de empleos temporales para la población local.

En tercer lugar, se da una combinación entre los beneficios económicos y sociales que se perciben de manera sutil como cambios que han beneficiado la cotidianidad del hogar y las familias. Por ejemplo, no solo está la percepción de que el agua ha incrementado para mejorar la productividad agrícola y ganadera, sino que ahora es posible desarrollar las actividades domésticas sin tener que pagar pipas semanalmente, como se hacía hace dos décadas para abastecer pequeños depósitos de agua (tambos, tinacos o tinas) para las actividades de la vida cotidiana. Esto se debe a que se han logrado reactivar un par de pozos destinados al asentamiento humano del ejido que se encontraban si uso por los bajos niveles de agua que habían mantenido hasta hace una década. Además, los recursos forestales como la madera que solo se han aprovechado y recolectado para uso doméstico y cultural.

Dimensión ecológica

Mooney y Ehrlich (1987) identifican un amplio acervo de SE de tipo ecológico, entre otros están el control de plagas, la polinización, la regulación climática, la retención de suelos, el control de inundaciones, la formación de suelos, los ciclos del agua y de la materia, el mantenimiento de la fertilidad del suelo o el mantenimiento y recuperación de la biodiversidad y su genética (Mooney y Ehrlich, 1987). Estos servicios en su mayoría soportan otros servicios como la provisión de alimentos, aguas, materias primas, etcétera, los cuales no son ajenos a lo percibido en este estudio de caso, ya que la mayoría de los actores que se entrevistaron tienen un amplio conocimiento de su territorio e identifican de manera clara la dinámica ecológica e hidrogeológica que lo integra. Entre los habitantes de la comunidad predominó el argumento de que el MFC desarrollado por un grupo de ejidatarios ha sido

⁸ Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación

⁹ Comisión Nacional del Agua

clave en la provisión de muchos beneficios ambientales o SE, en este documento se destacan aquellos servicios que ayudan a regular los ciclos hidrológicos, los procesos del suelo, mejora de la calidad ambiental y paisajística, incremento de la disponibilidad de agua y de la productividad agrícola, entre otros.

La percepción de estos beneficios ecosistémicos se basa en la memoria histórica de la población local, quienes recuerdan periodos de sequía intensa que obedecen a los patrones del proceso de deforestación descontrolada que se desarrolló en la década de los años noventa, los cuales cambiaron con el tiempo a partir del proceso de MFC. Sumado a ello, también se ha percibido una recuperación y diversificación de especies, tanto de fauna como de flora, esto se argumenta debido al avistamiento de especies como el guajolote, anfibios, venados y felinos. A diferencia de otros actores externos, la percepción que tienen los habitantes del ejido sobre los cambios ecológicos en el territorio está completamente ligada al proceso de MFC.

Se identificó otro tipo de percepción entre actores externos al ejido La Loma, pero que han intervenido de cierta forma en el cambio del MFC, por ejemplo, el presidente del Cotas¹⁰ de Rioverde y el técnico asignado por la Conafor, para el acompañamiento del programa de PSA-H en el territorio ejidal, destacan que los mayores beneficios ecosistémicos de tipo hidrológico no fueron directamente para La Loma, sino para el valle de Rioverde y Ciudad Fernández, esto se debe a que la recarga del acuífero granular beneficia mayoritariamente a esta parte de la región. Mientras que el beneficio más evidente para el ejido ha sido económico mediante diferentes programas de apoyo económico por los servicios ambientales que aportan.

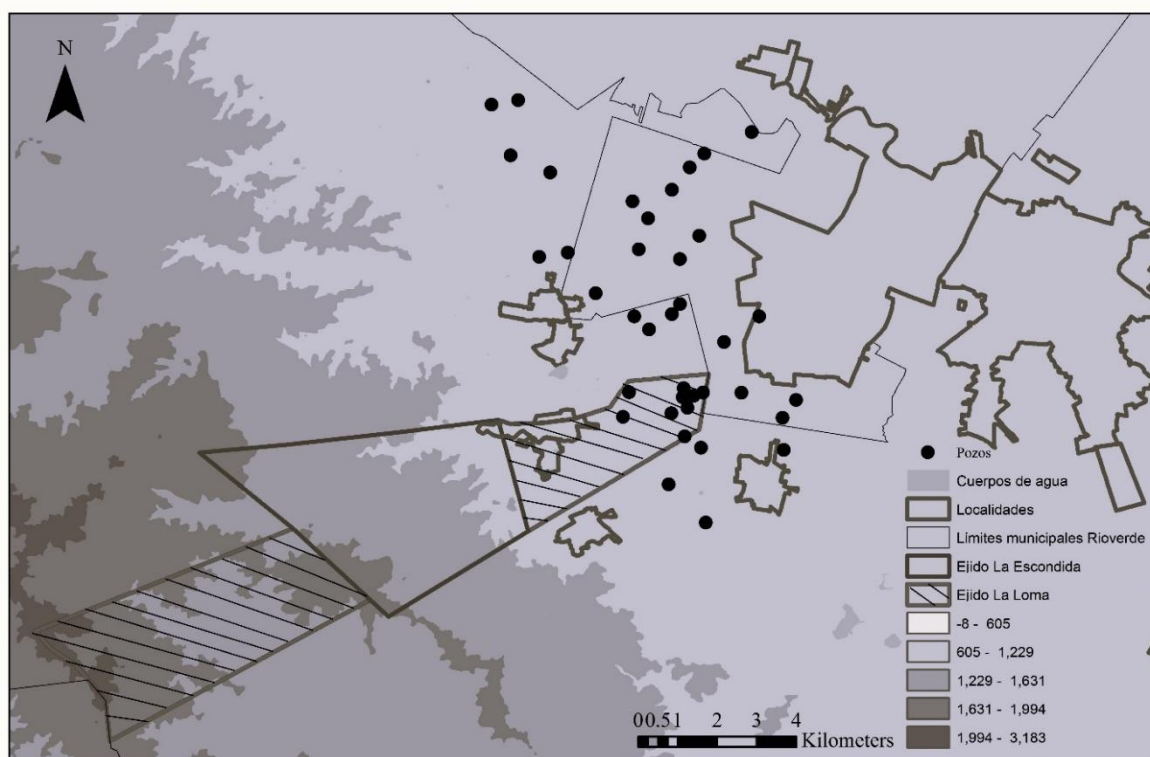
Aunque la Conafor no tiene indicadores ni mucho menos métodos de evaluación ni monitoreo sobre la aplicación de PSA-H en el plano nacional, el Cotas percibió el impacto del programa asignado al ejido entre los años 2009 y 2015 a través del aumento de los niveles piezométricos, razón por la cual en el año 2014 comenzaron a monitorear los niveles de los pozos de la región. Sin embargo, ni el Cotas ni la Conafor atribuyen tal resultado únicamente

¹⁰ Comité Técnico de Agua Subterránea

al MFC. Esto debido a que la asignación del PSA-H al ejido coincidió con un periodo de trabajo fuerte en las acciones de MFC y otras estrategias implementadas en todo el municipio, por ejemplo, planes y campañas de cultura del agua, así como la implementación y cambio de nuevos sistemas de riego que disminuían el consumo hídrico en el municipio y otros programas implementados por la Conagua y Sagarpa, situación que ayudo en la generación de microclimas en la parte alta de la sierra y un nuevo atractivo paisajístico y turístico en la región. De modo que, al actuar con dimensiones ecológicas, sociales, económicas y políticas, la complejidad sistémica y dinámica que integra el MFC en el territorio aporta una diversidad de beneficios ecosistémicos de manera simultánea y multifactorial. Es decir, el incremento de los servicios ecosistémicos hidrológicos no solo depende de las acciones de MFC, sino de procesos climatológicos, de precipitación, extracción de agua, fugas o derrames, procesos de urbanización e industrialización, intervención del sector privado o la propia conciencia ambiental de la población en general, además de las acciones y programa de gobierno implementados en la región.

Finalmente, resulta importante mencionar que durante el trabajo de campo además de las técnicas de recolección de datos mencionadas en el apartado metodológico se tuvo la oportunidad de consultar la información histórica disponible en el Cotas sobre los niveles estáticos de 39 pozos ubicados en la parte baja del ejido y aunque se realizó una revisión exploratorio sobre la evolución de sus niveles para conocer el comportamiento del acuífero en esa zona de la región (ver tabla 1 en anexos), la información fue insuficiente para un análisis a profundidad con métodos cuantitativos formales debido a que, para ello, se requieren datos de por lo menos los últimos 30 años para conocer cómo ha cambiado dicho comportamiento (ver figura 4). De modo que existe una urgente necesidad de registros históricos cuantitativos al respecto, lo que abonaría a complementar la información de corte cualitativo.

Figura 4. Pozos de extracción hídrica dentro de la zona de estudio.



Fuente: Elaboración propia con datos del Cotas, Rioverde.

En el marco del trabajo comunitario, el cambio organizacional y participativo que ha implicado este tipo de manejo forestal y debido a la necesidad de más información histórica que complemente la percepción ecológica, se plantea el reto de complementar las acciones de MFC con actividades de monitoreo comunitario y participativo y no dejar únicamente la evaluación de los resultados de programas a las instancias encargadas, sino integrar la participación ejidal, gubernamental y académica, entre otros actores, al monitoreo de indicadores que puedan mostrar evidencias empíricas y palpables de las acciones de MFC y que, de esta manera, las comunidades tengan la posibilidad de realizar sus propias conclusiones del trabajo que desarrollan.

Ejemplos evidentes de lo que se podría monitorear de manera participativa y comunitaria, con los talleres y capacitaciones necesarios, son los niveles de los pozos en diferentes épocas del año, especies de fauna y flora con registros de distinto tipo y cámaras

trampa, pruebas de calidad del agua, calidad del suelo, integrantes y participantes en las acciones de MFC, entre otros. A grandes rasgos el monitoreo comunitario y participativo puede medir cambios biofísicos utilizando métodos como muestras de vegetación, transectos, calendarios de quemas, bitácoras de campo o mediciones de precipitación pluvial (Evans y Guariguata, 2008).

Conclusiones

Con este trabajo, el monitoreo, que además se trata un emprendimiento transdisciplinario se asegura tanto una mayor cohesión y consolidación del capital como la disponibilidad de la información necesaria en el corto mediano y largo plazo, lo que puede generar potentes resultados con la implementación y metodologías adecuadas. En este sentido, el monitoreo comunitario participativo aparece como un reto y un dispositivo de participación, construcción de capital social y cambio de paradigma y concientización ambiental debido a la disposición y transparencia de la información que facilita este dispositivo.

El MFC que ha promovido el ejido puede ser un factor que influye de manera paulatina y lenta para que puedan reflejarse de manera palpable los SE, sobre todo aquellos relacionados con la cobertura forestal y con los niveles del acuífero. No obstante, el programa de PSA-H implementado durante 2008-2013, fue un impulso para que los trabajos de MFC se intensificaran, lo que aportó de manera inmediata a la recarga del acuífero, pero al disminuir las actividades de manera radical se visualizó de manera inmediata una pausa en el incremento de los SE sobre todo aquellos relacionados con el agua.

Resulta necesario enfatizar en que los impactos de los trabajos de MFC son notorios cuando las acciones de MFC para la conservación se mantienen en combinación con la implementación de programas que promueven obras e infraestructura de distinto tipo como el de PSA-H. En algunos casos los cambios han evitado una disminución dramática en los niveles del agua subterránea por la intensa actividad agrícola en la región. Sin embargo, hay que tener en consideración que la afectación percibida en los SE no depende exclusivamente de trabajos y actividades directas en el territorio local, sino que se asocia a otras estrategias

de planificación multisectorial y multiterritorial donde se integran actores relacionados con los procesos agrícolas, ganaderos y hasta educativos, lo que también influirá en los patrones climáticos, de materiales y precipitaciones, entre otros.

Este análisis perceptual, en primer lugar, aporta un panorama general del enfoque multidimensional, dinámico y sistémico que se requiere para el estudio de temas de manejo de ecosistemas; en segundo lugar, se refuerza y responde parcialmente al supuesto planteado en esta investigación que versa sobre la influencia que las acciones de MCF tienen sobre los SE multidimensionales. Se argumenta una respuesta parcial, ya que es imprescindible complementar este análisis perceptual con otros datos cuantitativos, cualitativos y cartográficos, lo cual abonaría a esta visión compleja y dinámica.

Sin embargo, los desafíos mencionados en el párrafo anterior no le quitan importancia a este análisis de percepción, sino al contrario, este enfoque cualitativo ayudó a argumentar la influencia multidimensional como en la dimensión ecológica con una mayor retención y mantenimiento del suelo, la recuperación de la cubierta vegetal y una mejora paisajística; la dimensión socio-política, donde se percibió una mejor organización institucional en la escala local, un mejor control territorial y el aumento de concientización ambiental; por último, en la dimensión económica, se percibió que la productividad agrícola y sus consecuencias económica, resultó en una mejora constante, a diferencia de otros periodos de tiempo, además de tomar en cuenta la gestión de recursos económicos hacia el ejido con el apoyo de programas gubernamentales que han generado fuentes de empleo temporal.

References

- Aguirre-Calderón, O. A. (2015). Manejo Forestal en el Siglo XXI. *Madera y Bosques*, 21.
<https://doi.org/10.21829/myb.2015.210423>
- Alix-García, J., & Wolff, H. (2014). Payment for Ecosystem Services from Forests. *Annual Review of Resource Economics*, 6(1), 361–380. <https://doi.org/10.1146/annurev-resource-100913-012524>

- Arcos Severo, M., Gutiérrez Cedillo, J. G., Balderas Plata, M. Á., & Martínez García, C. G. (2020). Social perception of the ecosystem services provided by the family orchards of the Mexican highlands. *Ecosistemas*, 29(3). <https://doi.org/10.7818/ECOS.1959>
- Bennett, E. M., Peterson, G. D., & Gordon, L. J. (2009). Understanding relationships among multiple ecosystem services. *Ecology Letters*, 12(12), 1394–1404. <https://doi.org/10.1111/j.1461-0248.2009.01387.x>
- Biao, Z., Wenhua, L., Gaodi, X., & Yu, X. (2010). Water conservation of forest ecosystem in Beijing and its value. *Ecological Economics*, 69(7), 1416–1426. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2008.09.004>
- Carvalho-Santos, C., Honrado, J. P., & Hein, L. (2014). Hydrological services and the role of forests: Conceptualization and indicator-based analysis with an illustration at a regional scale. *Ecological Complexity*, 20, 69–80. <https://doi.org/10.1016/j.ecocom.2014.09.001>
- Conafor. (2017). Bosques y Cambio Climático. Comisión Nacional Forestal. <https://www.gob.mx/conafor/documentos/bosques-y-cambio-climatico-23762>
- Conafor. (2021). Estado que guarda el sector forestal en México. Bosques para el bienestar social y climático. <http://www.conafor.gob.mx:8080/documentos/docs/1/7825El%20Estado%20que%20guarda%20el%20Sector%20Forestal%20en%20M%c3%a9xico%202020.pdf>
- Cordoves Sánchez, M. A., & Vallejos Romero, A. (2019). Mapeo del valor social en el marco de los servicios ecosistémicos. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 33(79), 177. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.79.58008>
- Cortina-Villar, S., Plascencia-Vargas, H., Vaca, R., Schroth, G., Zepeda, Y., Soto-Pinto, L., & Nahed-Toral, J. (2012). Resolving the Conflict Between Ecosystem Protection and Land Use in Protected Areas of the Sierra Madre de Chiapas, Mexico. *Environmental Management*, 49(3), 649–662. <https://doi.org/10.1007/s00267-011-9799-9>
- Costanza, R., d'Arge, R., de Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, B., Limburg, K., Naeem, S., O'Neill, R. V., Paruelo, J., Raskin, R. G., Sutton, P., & van den Belt, M. (1997). The value of the world's ecosystem services and natural capital. *Nature*, 387(6630), 253–260. <https://doi.org/10.1038/387253a0>
- Costanza, R., d'Arge, R., de Groot, R., Farber, S., Grasso, M., Hannon, B., Limburg, K., Naeem, S., O'Neill, R. V., Paruelo, J., Raskin, R. G., Sutton, P., & van den Belt, M. (1998). The value of

- ecosystem services: putting the issues in perspective. *Ecological Economics*, 25(1), 67–72.
[https://doi.org/10.1016/S0921-8009\(98\)00019-6](https://doi.org/10.1016/S0921-8009(98)00019-6)
- Evans, K., & Guariguata, M. R. (2008). Monitoreo Participativo para el manejo forestal en el trópico: una revisión de herramientas, conceptos y lecciones aprendidas. Centro para la Investigación Forestal Internacional (CIFOR).
https://www.cifor.org/publications/pdf_files/Books/BGuariguata0801S.pdf
- FAO (2023). Acto mundial de celebración del Día Internacional de los Bosques de 2023 destaca la importancia de los bosques para el medio ambiente y la salud humana. Organización de Las Naciones Unidas Para Alimentación y La Agricultura (FAO).
<https://www.fao.org/newsroom/detail/international-day-of-forests-2023-global-event-highlights-importance-of-forests-for-environmental-and-human-health/es>
- Fisher, B., Turner, R. K., & Morling, P. (2009). Defining and classifying ecosystem services for decision making. *Ecological Economics*, 68(3), 643–653.
<https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2008.09.014>
- Keohane, R., & Ostrom, E. (1995). *Local Commons and Global Interdependence: Heterogeneity and Cooperation in Two Domains*. SAGE Publications Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781446222010>
- Laurans, Y., Rankovic, A., Billé, R., Pirard, R., & Mermet, L. (2013). Use of ecosystem services economic valuation for decision making: Questioning a literature blindspot. *Journal of Environmental Management*, 119, 208–219.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2013.01.008>
- Lee, H., & Lautenbach, S. (2016). A quantitative review of relationships between ecosystem services. *Ecological Indicators*, 66, 340–351. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2016.02.004>
- Leyva-Pablo, T., León-González, F. de, Etchevers-Barra, J. D., Cortés-Pérez, M., Santiago-García, W., Ponce Mendoza, A., & Fuentes-Ponce, M. H. (2021). Almacenamiento de carbono en bosques con manejo forestal comunitario. *Madera y Bosques*, 27(4), 1–18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=61770808001>
- López Barrera, F., Velázquez, A., & Merino Pérez, L. (2010). Explorando los determinantes del buen manejo forestal comunitario. *Interciencia*, 35(8), 560–567.
<https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/01/560-LOPEZ-8.pdf>

- López Betanzos, S., & Santiago Lastra, J. A. (2011). Un cambio de paradigma educativo para crear conciencia ambiental. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 12.
<https://www.uv.mx/cpue/num12/opinion/Lopez-Santiago-cambio.html>
- Madrid, L., Núñez, J. M., Quiroz, G., & Rodríguez Aldabe, Y. (2009). La propiedad social forestal en México. Investigación Ambiental. Ciencia y Política Pública, 1(2), 179–196.
<https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/agenda/DOFsr/INVEAMB000016.pdf>
- McGinnis, M. D., & Ostrom, E. (2014). initial changes and continuing challenges. Ecology and Society, 19(2). <http://www.jstor.org/stable/26269580>
- MEA (2005). Ecosystems and human well-being: synthesis report. Millennium Ecosystem Assessment, Island Press, Washington, DC.
<https://www.millenniumassessment.org/documents/document.356.aspx.pdf>
- Mooney, H. A., & P. R. Ehrlich. (1987). Ecosystem services: a fragmentary history. In G. C. Daily (ed.) (Ed.), Nature's Services: Societal Dependence on Natural Ecosystems (pp. 11–22). Island Press.
<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=QYJSzIDfTjEC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Ecosystem+services:+a+fragmentary+history&ots=YhCONPBUCf&sig=bJBQEOdY2jCXPgCLIIATPT464N4#v=onepage&q=Ecosystem%20services%3A%20a%20fragmentary%20history&f=false>
- Ostrom, E. (1995). Self-organization and Social Capital. Industrial and Corporate Change, 4(1), 131–159. <https://doi.org/10.1093/icc/4.1.131>
- Ostrom, E. (1998). A Behavioral Approach to the Rational Choice Theory of Collective Action: Presidential Address, American Political Science Association, 1997. American Political Science Review, 92(1), 1–22. <https://doi.org/10.2307/2585925>
- Ostrom, E. (2010). Beyond Markets and States: Polycentric Governance of Complex Economic Systems. American Economic Review, 100(3), 641–672.
<https://doi.org/10.1257/aer.100.3.641>
- Ostrom, E., Ahn, T. K., & Olivares, C. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva (A Social Science Perspective on Social Capital: Social Capital and Collective Action). Revista Mexicana de Sociología, 65(1), 155.
<https://doi.org/10.2307/3541518>

- Pardo Roza, Y. Y., Muñoz Ramos, J., & Velásquez Restrepo, J. E. (2022). Valoración económica de servicios ecosistémicos en bosques de sistemas agropecuarios del piedemonte amazónico colombiano. *Revista Desarrollo y Sociedad*, 91, 143–169. <https://doi.org/10.13043/DYS.91.4>
- Perevochtchikova, M. (2016). Experiencia en Ajusco, México. Colegio de Mexico. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1qft0rr>
- Perevochtchikova, M., & Oggioni, J. (2015). Global and Mexican analytical review of the state of the art on Ecosystem and Environmental services: A geographical approach. *Investigaciones Geográficas*, 0(85). <https://doi.org/10.14350/rig.41239>
- Quétier, F., Tapella, E., Conti, G., Cáceres, D., & Díaz, S. (2007). Servicios ecosistémicos y actores sociales. Aspectos conceptuales y metodológicos para un estudio interdisciplinario. *Gaceta Ecológica*, 84(85), 17–26. <https://www.redalyc.org/pdf/539/53908503.pdf>
- Ray, D., Bathgate, S., Moseley, D., Taylor, P., Nicoll, B., Pizzirani, S., & Gardiner, B. (2015). Comparing the provision of ecosystem services in plantation forests under alternative climate change adaptation management options in Wales. *Regional Environmental Change*, 15(8), 1501–1513. <https://doi.org/10.1007/s10113-014-0644-6>
- Sabogal, C., de Jong, W., Pokorny, B., & Louman, B. (2008). Manejo forestal comunitario en América Latina. Experiencias, lecciones aprendidas y retos para el futuro (C. Sabogal, W. de Jong, B. Pokorny, & B. Louman, Eds.; CIFOR). https://www.cifor.org/publications/pdf_files/Books/BSabogal0801S2.pdf
- San Martín Cantero, Daniel. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado en 23 de noviembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tIng=es.
- Serfor. (2015). El análisis de servicios ecosistémicos forestales como herramienta para la formulación de políticas nacionales en el Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1268948/Servicios-Ecocistemicos-Politicas-Nacionales.pdf>
- Strauss, Anselm y Corbin Juliet (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.

Vázquez García, V. (2015). Manejo forestal comunitario, gobernanza y género en Hidalgo, México.

Revista Mexicana de Sociología, 77(4), 611–635.

<http://revistamexicanadesociologia.unam.mx/index.php/rms/article/view/52673/46863>

Yepes Quintero, A. P., Agudelo-López, M., González-Vargas, C., Mora-Rodríguez, E., Chaux-

Echeverri, C.-E., Santos-Acuña, L., & Fernández-Ugalde, J. C. (2022). Costos de aprovechamiento del manejo forestal comunitario en Colombia: impactos, lecciones aprendidas y desafíos. Colombia Forestal, 25(2), 104–119.

<https://doi.org/10.14483/2256201X.18723>

Anexos

Tabla 1. Niveles estáticos de los pozos dentro de la región de estudio. Elaboración propia con datos del COTAS de Rioverde.

ID	Nombre	2006	2010	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1	Marcelino Hernández	25.68	14.00	19.80	17.80	17.00	17.75	17.75	17.50
2	Juan Martínez Salas	24.62	12.85	20.50	15.50	15.30	15.85	16.20	14.68
3	José Adelo Méndez	12.83	14.50	26.50	27.00	26.00	17.65	20.47	14.32
4	Margarito Beltrán	26.02	19.00	22.80	22.00	23.00	25.50	22.57	30.83
5	Pascual Hernández Alvarado	33.70	14.00	26.30	20.50	17.50	18.97	18.80	18.68
6	Pablo Sánchez Cruz	22.91	15.00	23.00	16.90	14.00	14.40	14.77	14.88
7	Gabriel Barragán	29.03	19.00	23.85	17.90	17.00	15.60	17.07	16.47
8	Pozo No. 16 Sasar	18.00	12.00	16.95	13.70	13.00	15.45	17.07	17.17
9	Juan Alvarado García	22.70	14.43	20.50	15.30	15.00	13.00	14.50	13.72
10	Félix Compean		10.30	12.63	13.70	13.00	15.45	17.07	17.17
11	Vicenta Robles Ortiz		23.40	31.50	12.00	11.50	13.00	11.70	10.63
12	Nicolás Martínez Díaz		13.50	25.00	25.50	20.30	21.25	20.97	21.13
13	Bartolo Ibarra		9.50	15.40	13.65	12.80	11.45	13.43	13.72
14	Benigno Reséndiz Acosta		10.00	10.75	11.50	11.30	12.05	11.83	11.83
15	Huerta				25.80	25.80	27.35	26.47	25.83
16	Salazar				9.20	8.00	9.65	9.43	10.10
17	García Díaz				7.10	7.00	7.60	6.77	8.50
18	Juárez Rodríguez				12.50	13.00	13.65	12.87	12.93

19	Pascual Rojas				10.00	12.00	9.00	12.30	10.45
20	Salazar Martínez				9.85	8.30	10.20	10.17	10.23
21	Juárez				10.70	9.30	11.40	13.87	14.08
22	Santos Hurtado				7.70	8.00	8.55	9.93	7.98
23	Sánchez Hernández				8.70	8.00	9.10	9.30	9.60
24	Sánchez				9.70	9.00	10.15	10.00	10.47
25	Juárez Hernández				10.90	10.60	12.00	10.37	10.97
26	Vázquez Rangel				10.00	9.30	10.63	10.90	10.57
27	Flores Verde				7.70	10.10	8.65	9.43	8.20
28	Vega Torres				12.20	12.00	11.85	12.47	9.97
29	Hernández Castañón				16.15	13.60	15.45	16.23	15.52
30	Rodríguez				16.40	14.30	12.85	14.73	13.13
31	Guerrero Salinas				17.70	15.80	15.70	16.07	16.05
32	Flores Salas				18.50	18.00	19.20	20.77	22.47
33	Sánchez Robles				10.90	10.15	11.95	12.07	11.20
34	Pozo 10 Sasar				10.90	10.80	11.15	10.47	10.60
35	Sánchez Rojas				16.80	19.80	17.00	15.43	14.73
36	Pérez Aguilar				43.50	42.30	42.75	45.67	40.33
37	Pérez Rodríguez				36.70	36.00	36.75	38.30	36.18
38	De Bartolo Sánchez				38.00	38.00	35.85	38.27	37.97
39	Hernández Galván				10.70	11.00	13.05	15.43	11.80

Fuente: COTAS, Rioverde, S. L.P