

Año 9 · Núm. 18 · enero - junio 2025

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras



ISSN 2954-503X

Año 9 · Núm. 18 · enero - junio 2025

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras



Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ
RECTORA

JOSÉ MANUEL ALONSO OROZCO
SECRETARIO GENERAL

JORGE DAVID CORTÉS MORENO
DIRECTOR GENERAL DE PUBLICACIONES

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

JOSEFINA MANJARREZ ROSAS
DIRECTORA

ROSENDO EDGAR GÓMEZ BONILLA
SECRETARIO ACADÉMICO

RICARDO A. GIBU SHIMABUKURO
SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y
ESTUDIOS DE POSGRADO

CECILIA C. CUAN ROJAS
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

TANYA GONZÁLEZ ZAVALA
COORDINADORA DE EVENTOS Y DIFUSIÓN ACADÉMICA

JOSÉ CARLOS BLÁZQUEZ ESPINOSA
COORDINADOR DE PUBLICACIONES

CINTILLO LEGAL

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Año 9, Número 18, julio-diciembre de 2025. Es una publicación periódica semestral editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con domicilio en 4 Sur número 104, Centro Histórico, Puebla, Pue., C. P. 72000, teléfono (222) 2295500, ext. 5492. <http://graffylia.buap.mx>. Editora responsable: Dra. María Guadalupe Huerta Morales, graffylia.ffyl@correo.buap.mx. Reserva de derechos al uso exclusivo: 04-2021-092715015200-203, ISSN: 2954-503X. Ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor de la Secretaría de Cultura. Responsable de la última actualización de este número, Coordinación de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP, Dr. José Carlos Blázquez Espinosa, domicilio en Av. Juan de Palafox y Mendoza No. 229, Centro Histórico, Puebla, Pue., C. P. 72000, publicaciones.ffyl@correo.buap.mx. Fecha de última modificación, junio de 2024.

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

Esta difusión no cobra a sus autores por publicar sus artículos.

Portada: *La gran visión en Eleusis*, 2023.
Autor: Estéfano Arnold Robles Avalos

DIRECTORIO

DIRECTORA DE LA REVISTA
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

SECRETARIO
DANIEL RAMOS GARCÍA

COORDINADORES DEL NÚMERO
MARÍA DEL CARMEN DE LA LUZ LANZAGORTA
DANIEL RAMOS GARCÍA
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES

REVISIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO
MARÍA GUADALUPE HUERTA MORALES
DANIEL RAMOS GARCÍA
CAROLINA VILLALBA ROMERO

ASISTENCIA EDITORIAL

CAROLINA VILLALBA ROMERO
ANTONIO MIGUEL MUÑOZ ORTIZ

DISEÑO
MARA EDNA SERRANO ACUÑA
JOSÉ LUIS AVELINO OTERO

MAQUETACIÓN
ANTONIO MIGUEL MUÑOZ ORTIZ

COMITÉ EDITORIAL

JUAN CARLOS CANALES FERNÁNDEZ
ROMÁN ALEJANDRO CHÁVEZ BÁEZ
ALEJANDRA GÁMEZ ESPINOSA
RICARDO A. GIBU SHIMABUKURO
ALEJANDRO PALMA CASTRO
ALEJANDRO RAMÍREZ LÁMBARRY
ALICIA RAMÍREZ OLIVARES

COMITÉ EDITORIAL CIENTÍFICO

JUAN CARLOS AYALA BARRÓN
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA)
PAMELA COLOMBO
(ESCUELA DE ESTUDIOS SUPERIORES EN CIENCIAS SOCIALES, PARÍS)
JOSÉ RAMÓN FABELO CORZO
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)
MARÍA DEL CARMEN GARCÍA AGUILAR
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)
ERNESTO LICONA VALENCIA
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)
LILIANA MOLINA
(UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, COLOMBIA)
LILIAN PAOLA OVALLE
(UNIVERSIDAD DE BAJA CALIFORNIA)
ANTOLÍN SÁNCHEZ CUERVO
(CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, MADRID)
RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ
(UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA)
STEFANO SANTASILIA
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS POTOSÍ)
KARLA VILLASEÑOR PALMA
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)
ANTONIO MATEOS CASTRO
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA)
CINTIA CANDELARIA ROBLES
(UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA)
MARCELA VENEBRA
(UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO)
RICARDO CARTAS FIGUEROA
(BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	
Mirarnos: Recurrencias y rupturas	5
Maria Guadalupe Huerta Morales Daniel Ramos Garcia Maria del Carmen de la Luz Lanzagorta	
ESTUDIO	
Modelo Educativo Intercultural: Un enfoque latinoamericano	7
Maria José Guevara Ocaña Lia Margarita Ramirez Baez Elizabeth Solano Reyes	
Internacionalización en la Educación Superior en México y Argentina	23
Jazmin Nava Tesillos Estrella Valeria Martinez Lima Frida Sevilla Flores Grisel Ivonne Vázquez García	
Educación artística en América del Norte: México y Estados Unidos.	31
Aleida Citlali Vázquez Sarmiento Ana Jesuara Sánchez Conde Ana Guadalupe Ramirez Rincón	
La gamificación empleada en distintos sistemas educativos de América Latina	41
Maria Isabel Torres Guzmán Alejandra Hernández Millán Paola Yeremi Palestino Munive	
El cuerpo y el texto en gestación en <i>Linia nigra</i> de Jazmina Barrera e <i>In Vitro</i> de Isabel Zapata	50
Laiza Sabrina de la Torre Zepeda	
La aeropoesía de Edgar List: Una interpretación analógica	67
Angel Manuel Nuño López	
GALERÍA	
Ciclos y símbolos: Conversaciones con Estéfano Robles	80
Daniel Ramos Garcia	
<i>Obra poética</i> : Oscuridad, Fertilidad, Fuego, Siega.	86
Estéfano Robles Avalos	
Obra gráfica: 50 Puertas, Cuenta del Omer, Walt Whitman y la desconfiguración de una idea (VI), La gran visión en Eleusis, Carta natal.	90
Estéfano Robles Avalos	
RESEÑAS	
Filosofía forense: Fosas, cadáveres y la violencia en el México contemporáneo	95
Arturo Aguirre Moreno Roberto Carlos Monroy Álvarez	
Memoria académica: Primer Encuentro de Fosas Clandestinas en México	113
Cecilia Gabriela Natividad Zacarias	
Convocatoria	130

MIRARNOS: RECURRENCIAS Y RUPTURAS

Looking at ourselves: recurrences and ruptures

María Guadalupe Huerta Morales¹ | Daniel Ramos García²
María del Carmen de la Luz Lanzagorta³

Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, se ha construido como un espacio de diálogo y divulgación académica de las Humanidades y Ciencias Sociales. Desde la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, que este año cumple 60 años de trayectoria, se ha impulsado la labor de atender temas que impactan nuestra realidad contemporánea y que merecen la atención de nuestra mirada comprehensiva y humanista. En este número, la educación, la literatura y la filosofía nos hacen mirarnos a través de las recurrencias y rupturas que se presentan en distintos ámbitos sociales y en distintas latitudes, pero que nos atraviesan desde los ámbitos más cotidianos hasta los emocionalmente más profundos. Aquello que nos distingue, pero que nos une en esa complejidad de la humanidad. De manera especial, en este número, convergen miradas de estudiantes de licenciatura y posgrado con docentes e investigadores consolidados. De esta manera, en este número se reúnen 20 autores que, de forma individual y colectiva, reflexionan sobre lo que ocurre en México y América.

La sección de Estudio está compuesta por seis artículos. Los primeros cuatro artículos que se presentan abordan situaciones actuales de la educación superior. Estudiantes de la licenciatura en Procesos Educativos, guiadas por la doctora María del Carmen de la Luz Lanzagorta, ofrecen a quienes leen distintos panoramas sobre la educación superior en América, revisando tema como la educación intercultural en Bolivia, Colombia y México, la internacionalización en México y Argentina, la educación artística en México y Estados Unidos, y; la gamificación en distintos países latinoamericanos. Posteriormente, se presentan dos artículos que hacen revisiones en la literatura de dos autores: Isabel Zapata y Edgar List, en los cuales se revisan la forma en que se representan los cuerpos, así como se han abordado los futurismos en las vanguardias.

En la sección de Galería, Daniel Ramos hace entrega de una conversación con el poeta, fotógrafo y dibujante Estéfano Robles, en donde se reflexiona sobre los símbolos, los rituales y los ciclos de la vida. Y por supuesto, se invita a conocer la obra poética y gráfica del autor, que en la misma sección se presenta.

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0000-0002-3136-5876, guadalupe.huerta@correo.buap.mx.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Antropología Social, México, ORCID ID 0000-0002-8388-5646, daniel.ramos@correo.buap.mx.

³ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0000-0002-4078-1302, carmen.delaluz@correo.buap.mx.

En la sección de Reseña, se aborda el tema de las fosas clandestinas, la violencia y la filosofía forense. Se ofrece una entrevista entre dos estudiosos del tema, los doctores Roberto Monroy y Arturo Aguirre, así como la memoria de un evento académico realizado sobre el tema.

Esperamos que este número sea provechoso para reflexionar sobre las rupturas y continuidades que encontramos al mirar nuestras realidades y nuestras formas de expresión.

ESTUDIO

MODELO EDUCATIVO INTERCULTURAL: UN ENFOQUE LATINOAMERICANO

Intercultural Educational Model: A Latin American Approach

María José Guevara Ocaña¹ | Lia Margarita Ramírez Baez²
| Elizabeth Solano Reyes³

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo conocer los modelos educativos interculturales implementados en universidades de Bolivia, Colombia y México. Aunque todos los países reconocen la importancia de la interculturalidad, los resultados evidencian los desafíos: Bolivia avanza en lo conceptual, pero compete con otras universidades; Colombia cuenta con etnoeducación oficial, pero carece de marcos teóricos y se enfrenta a la homogeneización; y México presenta disparidades entre políticas y necesidades indígenas. La razón detrás del uso de una metodología mixta con un diseño comparativo indica que es necesario fortalecer los marcos teóricos y políticos para promover un verdadero diálogo intercultural y una educación inclusiva.

Palabras clave: Educación comparada, educación intercultural, enseñanza superior, modelo educacional, inclusión social.

ABSTRACT

The objective of this article is to learn about the intercultural educational models implemented in universities in Bolivia, Colombia and Mexico. Although all countries recognize the importance of interculturality, the results show the challenges: Bolivia advances conceptually but competes with other universities; Colombia has official ethno-education but lacks theoretical frameworks and faces homogenization; and Mexico presents disparities between policies and indigenous needs. The rationale behind the use of a mixed methodology with a comparative design indicates that it is necessary to strengthen theoretical and policy frameworks to promote true intercultural dialogue and inclusive education.

Keywords: Comparative Education, Intercultural Education, Higher Education, Educational model, Social Inclusion.

1 Benemérita Universidad Autónoma De Puebla, Facultad de Filosofía Y Letras, Estudiante del Colegio de Procesos Educativos, México, Orcid ID: 0009-0003-0400-4957, maria.guevarao@alumno.buap.mx.

2 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante del Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0005-0543-2907, lia.ramirez@alumno.buap.mx.

3 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Estudiante del Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0003-1585-3743, elizabeth.solano@alumno.buap.mx.

INTRODUCCIÓN

La implementación del modelo educativo intercultural en la educación superior de Bolivia, Colombia y México enfrenta diversos desafíos que ponen a prueba su efectividad y éxito. Estos desafíos incluyen desde la falta de adaptación curricular hasta la desconexión entre las instituciones educativas y las comunidades indígenas. En un contexto marcado por la diversidad étnica y cultural de la región latinoamericana, promover una educación inclusiva y respetuosa se convierte en un objetivo complejo pero crucial.

La investigación se centra en comparar la formulación de políticas, implementación de programas educativos y la experiencia de aprendizaje de los docentes en estos tres países, con el propósito de identificar similitudes, diferencias y estrategias potenciales para abordar estos desafíos. Este estudio se justifica por su capacidad para atender una necesidad urgente en la región, contribuyendo al desarrollo social, económico y cultural mediante la mejora de la calidad y equidad en la educación superior. En Bolivia, Colombia y México, el análisis de las políticas públicas muestra tanto estrategias comunes como obstáculos particulares; a pesar de que los tres países reconocen la importancia de la interculturalidad en la educación, enfrentan obstáculos distintos en la traducción de estas políticas en acciones concretas.

Desde la competencia entre universidades en Bolivia hasta la falta de marcos teóricos sólidos en Colombia y las desigualdades en el acceso y la calidad de la educación en México, cada país presenta su conjunto único de desafíos. Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa, se requiere un fortalecimiento de los marcos teóricos y políticos, así como un genuino diálogo intercultural que reconozca y valore la diversidad cultural en todos los niveles de la sociedad y el sistema educativo. Este estudio busca ofrecer conocimientos valiosos que construyan, informen y apliquen políticas públicas y prácticas educativas, impulsando sociedades más inclusivas y equitativas en la región latinoamericana.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La integración del modelo educativo intercultural en la educación superior de Bolivia, Colombia y México plantea desafíos significativos que afectan su efectividad y éxito. La lucha por la preservación de la identidad cultural, influenciado por una variedad de factores como el desarrollo socioeconómico y la justicia social de los mismos pueblos originarios en todo el mundo. Esta situación se ve reflejada en la falta de adaptación curricular, resistencia institucional, limitación de recursos, desconexión con las comunidades indígenas y la insuficiencia en la evaluación y seguimiento de su implementación. Razones por las cuales se ha realizado este estudio, con el fin de comparar la formulación de políticas, implementación de programas educativos y la experiencia de aprendizaje de algunos docentes; para identificar similitudes, diferencias y posibles estrategias para abordar estas influencias.

En este contexto, uno de los principales obstáculos para la implementación efectiva del modelo intercultural es la falta de adecuación curricular. Aunque han existido demasiados avances en este campo, específicamente en lo que respecta a la relevancia del sistema de Educación Superior, hay límites. Mato (2018) define la interculturalización de la educación superior como la inclusión de "los conocimientos, modos de producción de conoci-

miento, formas de aprendizaje, visiones de mundo, idiomas y propuestas de esos pueblos" (p. 18) sean originarios o afrodescendientes, que sea pertinente para las diversas formaciones profesionales. Aunado a esto, la resistencia institucional hacia el cambio representa otro desafío importante en la implementación del modelo educativo intercultural. Según Chaves y Krainer (2021) "la interculturalidad no se comprende desde su visión crítica y se termina adoptando estrategias interculturalizantes que responden a una visión funcional, en la cual las poblaciones y culturas subalternas son introducidas a una matriz homogénea de conocimiento occidental" (pp. 37-38).

A su vez, la escasez de recursos financieros y humanos también impacta negativamente en la implementación efectiva del modelo intercultural en la educación superior. Requiere de algunos elementos presentes en el aula, tal como menciona Alcázar (et. al, 2005) "las lenguas maternas como expresión manifiestan el respeto por la cultura; requieren equipos interdisciplinarios que utilicen diversos enfoques en todas las áreas de conocimiento, porque la educación intercultural supone la existencia y coordinación de equipos pedagógicos bien preparados" (p. 746) y si esto no ocurre, se obstaculizan los esfuerzos por promover una educación inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural.

Finalmente, la desconexión entre las instituciones educativas y las comunidades indígenas y otras poblaciones marginadas contribuye a la falta de legitimidad y relevancia del modelo educativo intercultural, conexiones que aunque son escasas, se han logrado observar pocas a través de experiencias desarrolladas en diversas modalidades como lo destaca Mato (2018) en colaboración con pueblos indígenas, universidades y otras IES, otras son iniciativas propias y autónomas de organizaciones indígenas, mientras que otras son de los Estados, generalmente desarrolladas en respuesta a demandas del movimiento indígena, aunque casi siempre sin su participación directa.

En este contexto, es fundamental abordar estos desafíos de manera integral y colaborativa, involucrando a los actores clave para promover una implementación efectiva del modelo educativo intercultural en la educación de nivel superior en Bolivia, Colombia y México. Resumiendo la importancia de este tema, por su capacidad de abordar una necesidad urgente en la región, contribuyendo al desarrollo social, económico y cultural de estos países mediante la mejora de su calidad y equidad en la educación superior; por lo que es altamente valorado por su relevancia en el contexto educativo latinoamericano y la trascendencia radica en su potencial para generar conocimientos valiosos que informen políticas públicas y prácticas educativas, promoviendo sociedades más inclusivas y equitativas.

OBJETIVO GENERAL

Conocer la implementación de los modelos educativos interculturales en la educación de nivel superior en Bolivia, Colombia y México, con el fin de comprender sus desafíos, prácticas y posibles estrategias de mejora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las prácticas de educación intercultural en universidades de Bolivia, Colombia y México.

- Analizar las políticas educativas en Bolivia, Colombia y México para coadyuvar en la interculturalidad educativa.
- Explicar el papel de las comunidades originarias para crear una educación más inclusiva.
- Interpretar los desafíos que enfrentan los docentes para integrar la interculturalidad en la educación superior.

MARCO TEÓRICO

La educación intercultural se refiere al desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para elegir, comprometerse, decidir, realizar y relacionarse con valores, por medio de un paradigma que promueve una transformación de las culturas a través de procesos de interacción en las fronteras (Castro, 2017 como se citó en Comboni y Juárez, 2013). Siendo así el modelo educativo intercultural la participación de dos o más grupos étnicos, que buscan ayudar a los participantes a comprender su propia identidad cultural y a apreciar la de otros, reduciendo los prejuicios y estereotipos y promoviendo el pluralismo cultural y la participación igualitaria (Vázquez, 1994 como se citó en Gutiérrez, et. al, 2005).

Para incorporar este modelo, es necesaria una política educativa intercultural que articule la justicia cultural con la social, atacando no sólo las consecuencias de la desigualdad entre culturas y la discriminación, sino también sus causas estructurales (Cruz, 2015). Estas políticas deben apostar por el diálogo, el respeto y la convivencia, ser participativas y de largo plazo. Además, es importante reconocer y respetar la educación intercultural bilingüe, garantizando la educación de los pueblos originarios en sus lenguas nativas y según sus conocimientos y prácticas culturales. Comprendiendo así que, los pueblos originarios tienen una cultura de pertenencia con una historicidad que los antecede, y han creado sus propios simbolismos y prácticas sociales mediante usos y costumbres, los cuales se articulan entre sí a través de su lengua (Fabro, 2019).

MARCO CONTEXTUAL

Además de los conceptos mencionados, se proporciona a continuación una visión general de los modelos educativos a considerar, tomando en cuenta datos estadísticos, políticas públicas y el contexto general del escenario educativo. Con el objetivo de vincularse a los datos que se obtendrán y expondrán más adelante.

1. Datos estadísticos

Los datos estadísticos se recopilieron del libro *El mundo indígena* de Mamo (2023, abril), publicado por la UNESCO.

En Colombia habitan "115 pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes" (p. 345), para el 2018, en su censo nacional,

las poblaciones étnicas equivalen al 13,6% de la población total del país (48.258.494 personas), y están representadas por 1.905.617 que se auto reconocen como indígenas de pueblos originarios diferentes, y 4.671.160 afrodescendientes, raizales, palenqueros y rom (p. 345).

Por otro lado, el Censo de Población y Vivienda de 2020, aplicado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), menciona que, en México "23,2 millones de personas de tres años y más, se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19,4% de la población total del país" (Mamo, 2023, p. 403). El Censo también reveló que "el 6,1% de la población total del país, habla alguna de las 68 lenguas originarias del país, agrupadas en por lo menos 364 variantes" (2023, p. 403). Por último y a partir del Instituto Nacional de Estadística del 2017, Bolivia expone que el 48% de su población mayor de 15 años es de origen indígena,

de los 36 pueblos reconocidos en el país, habitan en los Andes mayoritariamente los de habla quechua (49,5%) y aymara (40,6%). En las Tierras Bajas, son mayoría los chiquitano (3,6%), guaraní (2,5%) y moxeño (1,4%). Hasta la fecha, los pueblos indígenas han consolidado en propiedad colectiva 25 millones de hectáreas bajo la figura de Tierras Comunitarias de Origen, que representan el 23 % de la extensión total del país (Mamo, 2023, p. 318).

2. Políticas públicas para la educación intercultural

Los países que forman parte de este análisis tienen sistemas legales e institucionales que otorgan y reconocen los derechos de los pueblos originarios. Esto se puede observar en sus distintas constituciones y decretos, los cuales dan lugar a la construcción de un campo jurídico que busca el respeto a la diversidad e inclusión. Gracias a la UNESCO (2018) y datos proporcionados en algunas entrevistas realizadas por las autoras de este trabajo, se hace una breve mención a leyes y políticas implementadas para este sector poblacional, con el objetivo de superar el racismo, discriminación y desigualdad.

BOLIVIA

El artículo 2 de la Constitución Política reconoce a los pueblos indígenas y sus organizaciones, garantizando su derecho a la autonomía, autogobierno y a su cultura; el artículo 30 define a los pueblos indígenas y establece su derecho a una educación intercultural y plurilingüe; y el artículo 95 destaca la importancia de crear centros interculturales para la formación y capacitación técnica y cultural, así como la implementación de programas para la recuperación, preservación y divulgación de las lenguas de los pueblos originarios. Además de los artículos mencionados, se incluye el Decreto Supremo 29664, emitido en 2008, que tiene como objetivo brindar una educación a los pueblos indígenas de acuerdo con las especificaciones del artículo 30, mediante la creación de tres universidades indígenas.

COLOMBIA

Colombia ha avanzado significativamente en el reconocimiento de los pueblos originarios, comenzando con la Constitución de 1991 que se reconoce como una nación pluriétnica y multicultural. El Decreto 804 de 1995 establece la inclusión de la etnoeducación en todos los planes educativos donde existan comunidades originarias, con universidades públicas ofreciendo cupos para aspirantes de estas comunidades. Donde el Ministerio de Educación Nacional en el año 2007, retoma a la etnoeducación como un proceso social por el cual, "los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de

valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural" (Santamaría, 2015, p. 225). Durante ese mismo año, "el Viceministerio de Educación Superior inició un proceso de construcción de la política inclusiva" (Mazabel, 2018, p. 179), lo que significa cambiar su política para, en palabras de Mazabel, "atender las necesidades de la diversidad nacional priorizadas en 5 poblaciones: los grupos étnicos, las víctimas del conflicto armado, la población con discapacidad, la población en fronteras y la población desmovilizada en proceso de reintegración" (2018, p. 181).

México

Se han hecho esfuerzos para reconocer y proteger a los pueblos indígenas. El 28 de enero de 1992, con la aprobación del Convenio 169 de la OIT, se reconoció la diversidad pluricultural de México, basada en sus pueblos indígenas (Hernández, 2018). Por lo que, Hernández (2018) analiza cómo se han modificado y transformado las políticas públicas para la educación intercultural, comenzando con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), que reemplazó al Instituto Nacional Indigenista (INI) en 2003 y publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Los pueblos originarios han sido visibilizados por instituciones como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la CDI, siendo en el artículo 7 de la Ley General de Educación donde se establece que los hablantes de lenguas indígenas tienen derecho a recibir educación en su lengua materna. Además, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) estableció las Universidades Interculturales (UI). Sin embargo, en la "Educación Superior no existe una ley aplicable, sino que actualmente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desarrolla un proceso de consulta para su creación, pero en este el enfoque intercultural no ha tenido resonancia" (p. 230).

3. Escenario educativo

La UNESCO, coordinada por Mato (2018), proporciona estadísticas y conceptos para comprender el escenario educativo intercultural de cada uno de los países que forman parte de este estudio, así como menciones específicas a las universidades de cada uno de los investigadores entrevistados.

BOLIVIA

En el mandato del presidente Evo Morales, se establecieron tres instituciones de educación superior mediante el "Decreto Supremo 29664 del 2 de agosto 2008, para responder a las demandas de los pueblos Aymara, Quechua y Guaraní" (Hooker, 2018), para que, según el Censo de 2012, la tasa de alfabetización sea del 94.9%. El proceso de alfabetización ha sido crucial durante los últimos diez años y ha permitido que la población indígena se profesionalice, siendo el alcance en la educación superior relativamente nuevo, por lo que, el renacimiento de su identidad se debe a la creación de organizaciones locales. Para esta investigación, se tomó como referencia a la Universidad Católica Boliviana, incluida en el sistema de la Universidad Boliviana en la tercera reunión de rectores de la universidad y el Consejo Nacional de Educación

Superior (CNES) el 19 de diciembre de 1974 y a lo largo de los años, se han abordado algunos de sus desafíos, como el parque social y su vinculación con las prácticas formativas en servicio a la periferia y se proyecta a nivel nacional el Instituto del Patrimonio y de Preservación de Lenguas.

México

Hooker (2018) explora las instituciones y modalidades de colaboración intercultural que intervienen en el país, ya que, "desde el 2001 se planteó la posibilidad y necesidad de crear universidades interculturales, asumido por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP)" (p. 306). Pero es hasta el 2003 que se funda la primera universidad intercultural, en el Estado de México. La Universidad del Pueblo Yaqui se inauguró recientemente, lo que la convierte en un punto central en la política educativa del país y un acto de justicia social con los pueblos originarios. En agosto del año pasado, la universidad recibió la primera generación de estudiantes y el rector Crescencio Buitimea Valenzuela, afirma que "hay 213 estudiantes inscritos de la zona, quienes principalmente provienen de los ocho pueblos yaquis: Loma de Guamúchil, Loma de Bácum, Tórim, Vicam, Pótam, Ráhum, Huirivis y Belem, además de comunidades cercanas al territorio yaqui" (C. Buitimea, comunicación personal, 18 de marzo de 2024). Según su modelo intercultural, están disponibles en la Universidad del Pueblo Yaqui: licenciatura en educación, licenciatura en medicina y salud comunitaria, licenciatura en derecho y la ingeniería en procesos de producción sostenibles y economía social comunitaria con una duración de cuatro años.

COLOMBIA

"La Misak Universidad es una experiencia fundada por el Cabildo Guambia en el año 2010" (Hooker, 2018, p. 304) que ofrece cuatro programas llamados tejidos del currículo, que se basan en la filosofía y el pensamiento del pueblo. A finales del año 2016, había 78 estudiantes. Su nombre oficial es Ala Kusreik Ya Misak Universidad y se encuentra en la vereda Santiago, el territorio ancestral Misak. En 1958, se estableció el comité de educación de Guambia, lo que permitió establecer una educación terciaria y formación avanzada con un enfoque étnico, especial, oficial y comunitario para los Misak y otras culturas. La Autoridad Ancestral Misak Cabildo de Guambia emitió la Resolución Especial 0011 en 2011 para establecer la Universidad Ala Kusreik Ya, Étnica, Especial, Oficial y Comunitaria, conocida como Misak Universidad. Sin embargo, hay varias normas que dictan la creación de una educación diferenciada para los grupos étnicos y pueblos indígenas. La trayectoria de esta regulación especial comienza con el decreto 1142 de 1978 y continúa hasta el decreto 2500 del 12 de julio del 2010, junto con otras regulaciones pertinentes, expuesto por Hooker, 2018.

METODOLOGÍA

Se utilizó una metodología mixta, un diseño comparativo que permitió la definición de las unidades de análisis y los criterios de comparación con base en los objetivos, otorgando flexibilidad de adecuación del objeto de investigación, producto de las variables previamente planteadas; un método comparativo cuyo desarrollo, permitió identificar y elucidar entre los escena-

rios de México, Colombia y Bolivia dictaminando similitudes y diferencias en cuanto a su manera de abordar un modelo intercultural en el nivel universitario, dadas por la aplicación de una técnica de investigación, la recolección e interpretación de los datos. Finalmente, se siguió una lógica del estudio descriptivo para analizar y comprender la profundidad de las percepciones y las experiencias de los participantes en relación con el fenómeno de la educación intercultural. Para ello, se creó una matriz de operacionalización de la investigación que contenía distintos conceptos clave, con su definición conceptual bajo un marco teórico y operacional, es decir, la conceptualización interpretativa además de indicadores, que contrastaba lo conocido con la prospectiva bajo el análisis crítico y, las preguntas, elementos que, en su conjunto, dieron pauta a la creación de un guion de entrevista.

Posteriormente, se seleccionaron tres participantes clave para este estudio, todos ellos líderes educadores con experiencia en la implementación de programas educativos contextualizados en pueblos originarios; por lo que los participantes, fueron seleccionados mediante muestreo intencional, considerando su experiencia y conocimiento relevante para el tema de estudio. Simultáneamente a su elección, se estableció contacto con los participantes, se les explicó el propósito y los objetivos de estudio, por lo que se programaron y llevaron a cabo las entrevistas individuales con Claudia Ranaboldo, Plataforma de Diversidad Biocultural y Territorios en Bolivia, el Doctor Javier Fayad Sierra, docente de la Universidad del Valle en Colombia y con el Licenciado Crescencio Buitimea Valenzuela rector de la Universidad del Pueblo Yaqui en México.

Como instrumentos de recolección de datos se tuvieron entrevistas semiestructuradas; diseñadas para explorar de manera virtual las percepciones, experiencias, desafíos y éxitos relacionados con la implementación de programas educativos contextualizados en comunidades. Estas, fueron grabadas con su consentimiento previo, para garantizar la precisión e integridad de los datos; durante las mismas, se siguieron las preguntas semiestructuradas para guiar la conversación, permitiendo también la emergencia de temas y perspectivas relevantes para los participantes. Debido al tamaño reducido de la muestra, los hallazgos de este estudio pueden no ser generalizables a todas las comunidades indígenas y la investigación se centró en las percepciones y experiencias de los participantes, por lo que puede haber limitaciones en cuanto a la objetividad y representatividad de los datos recopilados.

Resultados

Para el análisis de los datos se transcribieron las grabaciones de las entrevistas y se realizaron los análisis de contenido para identificar temas, patrones y categorías emergentes, por lo que se utilizó el enfoque de análisis temático para organizar y codificar los datos, resaltando conceptos clave y relaciones entre ellos. Finalmente, se llevó a cabo una triangulación de datos, comparando y contrastando las percepciones y experiencias de los participantes para garantizar la validez y fiabilidad de los hallazgos. Por lo que, se obtuvieron los siguientes resultados, los cuales se dividen en aspectos similares con los primeros siete apartados y posterior, las diferencias a partir del octavo punto.

ENFOQUE TERRITORIAL E INTERCULTURAL, SU RELEVANCIA Y CONTEXTUALIZACIÓN

Los tres países destacan la importancia de considerar el contexto geográfico y territorial en el desarrollo de programas educativos y políticas públicas. Lo que implica comprender profundamente las características y particularidades de los territorios donde se desarrollan las comunidades indígenas, resaltando la interculturalidad en la educación, reconociendo la diversidad de los pueblos originarios, la necesidad de promover el diálogo y las relaciones entre diferentes culturas. Enfatizando en la necesidad de que los programas educativos sean relevantes y contextualizados para las comunidades, incorporando sus cosmovisiones, conocimientos tradicionales y formas de vida, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PROBLEMAS Y DESAFÍOS IDENTIFICADOS EN LA EDUCACIÓN

Los tres países identifican problemas en el sistema educativo, como la escasa formación holística y sistemática, la fragmentación en la oferta académica y la necesidad de evaluar la efectividad de los programas en la atención de problemas centrales de la comunidad. La necesidad del reconocimiento y promoción de la educación intercultural que debe reconocer y promover la educación intercultural y etnoeducación, así como la necesidad de equilibrar la educación global con los saberes locales. Por otro lado, algunos de sus desafíos tanto en Bolivia como en México, se relacionan con la diversidad cultural y lingüística en el sistema educativo, así como la necesidad de promover la innovación y la creatividad en los estudiantes.

VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

En México y Colombia se destaca la importancia de reflejar y promover la diversidad cultural y lingüística en los materiales educativos, así como en el equilibrio entre el conocimiento científico global y el conocimiento tradicional de las comunidades. En cuestiones más educativas, los tres países resaltan la necesidad de incorporar y valorar la diversidad cultural en los currículos educativos, así como en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. En cuanto a la participación comunitaria, en los tres países se destaca la importancia de la participación activa en la toma de decisiones educativas y en el diseño e implementación de programas educativos que reflejen sus necesidades, valores y tradiciones; por ello es necesaria la inclusión de diversos grupos de interés en el proceso de elaboración de políticas públicas, asegurando la representación de comunidades locales, pueblos indígenas, organizaciones de la sociedad civil, empresas privadas y otros actores relevantes a través de la promoción de la participación ciudadana en la implementación de políticas públicas y mecanismos efectivos para involucrar a la sociedad civil en el proceso político.

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y CAPACITACIÓN DOCENTE

Debe existir un reconocimiento de la diversidad lingüística, tanto Bolivia como México y Colombia reconocen la diversidad lingüística dentro de sus países y la importancia de preservar y promover las lenguas indígenas como parte integral de la identidad cultural, dando énfasis en la inclusión de lenguas originarias en el sistema educativo a través de materias exclusivas en sus lenguas y en la creación de contenido que no sea exclusivo en el español, reconociendo su importancia cultural y su relevancia para las comunidades locales. Por otro lado, Bolivia y México, destacan la importancia de la capacitación docente para trabajar en entornos multiculturales y lingüísticamente diversos, promoviendo el respeto por la diversidad y la inclusión en el aula.

CRÍTICA AL MODELO EDUCATIVO DOMINANTE E INTERACCIÓN CON INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Se cuestiona el modelo educativo actual en los tres países, señalando su relación con el legado colonialista y la hegemonía de la relación ciencia-disciplina-área, lo que limita la diversidad y la interculturalidad en la educación. Y se destaca la interacción con universidades u otras instituciones educativas para abordar vacíos en la oferta académica y promover la diversidad cultural y lingüística en el ámbito educativo. La colaboración interinstitucional tanto en Bolivia como México se destaca con la creación y desarrollo de programas educativos adaptados a las necesidades locales. Pero no solo se enfoca en la colaboración, ya que también existe la diversificación de opciones educativas, donde México y Bolivia lo buscan ya sea a través de programas de maestría en Bolivia o de escuelas de artes y oficios y programas de posgrado en México.

EVALUACIÓN DEL IMPACTO Y LOGROS EDUCATIVOS

Es importante evaluar el impacto de los programas educativos impulsados, ya sea mediante la comparación de datos actuales con años anteriores, como se hace en México o a través del reconocimiento del impacto en la permanencia de estudiantes indígenas en Colombia. Aunado a ello, en Bolivia y Colombia, se lograron acuerdos con universidades prestigiosas y altas tasas de graduación de los estudiantes en programas de formación. En los tres países se expone la importancia de evaluar los programas educativos en términos de su impacto en el desarrollo de habilidades, el acceso a la educación y la promoción del desarrollo sostenible.

APLICACIÓN PRÁCTICA DEL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO EDUCATIVO ESPECÍFICO

En Bolivia y Colombia se ha tenido éxito en la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en proyectos de cambio territorial e institucional, lo que indica una conexión entre la formación académica y la acción en el terreno. En cuanto al desarrollo educativo específico, tanto Bolivia como México están comprometidos con el fin de abordar las necesidades y desafíos particulares

de sus contextos, Bolivia lo hace a través de la maestría en desarrollo territorial y México se enfoca en la implementación de escuelas de artes y oficios, además de programas de posgrado.

ENFOQUE EDUCATIVO

En Bolivia se menciona la resistencia inicial de algunas universidades a cambiar sus enfoques académicos tradicionales y la necesidad de aceptar estudiantes no tradicionales en los programas de formación, también se centra en los resultados y éxito de la implementación de programas de formación. Mientras que México se centra en la disponibilidad y producción de materiales educativos que reflejen la diversidad cultural y lingüística, así como en la difusión y accesibilidad del conocimiento generado. Colombia hace hincapié en la diferencia entre interculturalidad y educación propia, resaltando la importancia de fortalecer la tradición cultural propia en la educación; destaca la transformación en municipios hacia la etnoeducación, el cambio de mentalidad en las instituciones académicas y la relación entre la interculturalidad y el reconocimiento del otro con el tema ambiental.

CAPACITACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN Y GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO

En Bolivia, se menciona la necesidad de examinar los programas de capacitación docente para asegurar la preparación de los maestros en entornos multiculturales. En México, se evalúa específicamente la competencia lingüística de los docentes y su capacitación en enfoque intercultural. Para la generación de conocimiento e investigación, México y Colombia hacen hincapié en la participación de las comunidades indígenas, mientras que en Bolivia se destaca más la inclusión de talentos locales en los programas de formación y la aplicación práctica de conocimientos en proyectos de desarrollo.

ENFOQUE DE LA EVALUACIÓN

En Bolivia, se enfatiza en la certificación de competencias y la inclusión de actividades en el currículo, además de la internacionalización de los programas y la apertura de las universidades, mientras que en México se evalúa la articulación entre los diferentes niveles educativos y la inclusión de contenidos interculturales y la aplicación práctica de conocimiento. En Colombia, se aborda la transformación hacia la etnoeducación y la creación de universidades indígenas, se enfoca en aspectos como la política de inclusión en la educación superior y las estrategias organizativas en las universidades. Cada país tiene un enfoque específico en la evaluación de la participación comunitaria y ciudadana; Bolivia se enfoca en la participación de actores locales y la promoción de la participación ciudadana en la toma de decisiones, por su parte, México, se centra en la participación de autoridades tradicionales, comunidades locales y la evaluación del impacto intercultural y Colombia destaca la participación indígena, autonomía comunitaria y el reconocimiento de saberes ancestrales.

ÁMBITO GEOGRÁFICO Y PROGRAMAS ESPECÍFICOS

Cada modelo educativo se debe de enfocar en un contexto geográfico específico, sea Bolivia, Colombia o México, reflejando la diversidad de enfoques y experiencias en diferentes regiones y países. En este sentido, la creación de estrategias y programas específicos debe basarse en sus respectivos contextos, en Bolivia se menciona un programa dirigido al Desarrollo Territorial Rural e Identidad Cultural además de la creación de programas académicos específicos. México destaca la necesidad de evaluar cómo se incorpora el contexto geográfico en diversas materias, aunado a la implementación y el impacto concreto de programas como las escuelas de artes y oficios, así como el desarrollo de posgrados y especialidades para abordar necesidades emergentes. Colombia menciona el trabajo de acompañamiento en zonas específicas con poblaciones indígenas. Además, debe tener un enfoque en los problemas educativos identificados; en Bolivia se destaca la necesidad de profundizar el conocimiento territorial, mientras que en Colombia se mencionan luchas sociales y movimientos que influyen en el reconocimiento y promoción de la educación intercultural.

RETOS Y DESAFÍOS ESPECÍFICOS

Cada país expone aspectos específicos que deben atender como Colombia, quien menciona el déficit de cobertura en educación superior, la falta de universidades bilingües interculturales y destaca la necesidad de equilibrar los saberes científicos globales en el conocimiento tradicional de las comunidades. México señala la necesidad de abordar la deserción estudiantil, especialmente entre estudiantes indígenas y se centra en la disponibilidad y producción de materiales educativos, y Bolivia menciona desafíos relacionados con la invasión de tierras y territorios de poblaciones indígenas. Por ello, existen propuestas y debates educativos específicos en el ámbito educativo, en Colombia se debate sobre la creación de universidades indígenas y se señala una reforma en universidades y educación superior para adaptarse a la diversidad cultural.

ÉNFASIS EN LA DIVERSIDAD CULTURAL Y POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Se analiza la diversidad cultural desde varias perspectivas, destacando la relevancia de profundizar en el conocimiento de las diversas prácticas culturales en Bolivia y México, y destaca la importancia de la interculturalidad como un lugar de encuentro y relación en Colombia. Cada nación también menciona sus propias características políticas y culturales, como la influencia de la Asamblea Nacional Constituyente en Colombia y su reconocimiento de saberes ancestrales, y la importancia de la autonomía comunitaria en Bolivia. Además, Bolivia y México se enfocan en su desarrollo y eficacia para abordar la diversidad lingüística, mientras que Colombia enfatiza la necesidad de políticas para universidades bilingües interculturales y Bolivia y México evalúan el uso de las lenguas indígenas en la educación y su inclusión en el currículo, mientras que Colombia se enfoca en aspectos más amplios como la creación de universidades indígenas debido a la pérdida de las lenguas

indígenas, reflejando diferentes etapas de desarrollo y enfoques en la preservación de sus lenguas.

ENFOQUE DE LA COLABORACIÓN

En México, se destaca la colaboración entre el gobierno, instituciones educativas y organizaciones de la sociedad civil para promover la diversidad cultural y lingüística; en Bolivia, se propone un modelo de formación que combina cursos a distancia con módulos presenciales anclados en los territorios, involucrando a expertos locales en la enseñanza; y en Colombia, se menciona el reconocimiento de derechos a través del autorreconocimiento y autoorganización de los estudiantes.

ÁREAS DE IMPACTO

Bolivia se concentra en el impacto de los programas de formación en el cambio territorial e institucional, mientras que Colombia destaca la transformación hacia la etnoeducación y el reconocimiento de la diversidad cultural en el ámbito ambiental. En México, se evalúa el número de alumnos matriculados en programas educativos impulsados en el contexto local, y en Colombia, se menciona la distancia entre el mundo urbano y el mundo rural como un factor que influye en la capacidad de permanencia de los estudiantes indígenas y afroamericanos en la universidad, así como la importancia del cabildo indígena universitario para el reconocimiento de la inclusión de los estudiantes afroamericanos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se observó a lo largo del artículo la situación educativa en Bolivia, Colombia y México presenta una compleja interacción entre diversidad cultural, políticas gubernamentales y prácticas educativas. De acuerdo con las opiniones de Buitimea (comunicación personal, 18 de marzo de 2024), Fayad (comunicación personal, 12 de marzo de 2024) y Ranaboldo (comunicación personal, 17 de marzo de 2024) en conjunto con el marco teórico elaborado, se observa como en Bolivia, Colombia y México se presenta una compleja interacción entre diversidad cultural, políticas gubernamentales y prácticas educativas. El partir desde diversas perspectivas como lo es la docencia hasta la rectoría de las instituciones, permite describir adecuadamente las experiencias de las prácticas educativas interculturales de estos tres escenarios; rescatando que estos espacios requieren de un diálogo con las comunidades para una óptima adecuación de sus cosmovisiones, que apoyen en el desarrollo de sus contextos.

Además, que las instituciones juegan un rol importante en brindar los elementos necesarios para lograr estos modelos educativos interculturales. En adición a lo anterior, en el marco contextual se dialoga respecto a las diversas políticas públicas realizadas en estos tres países, que al analizar cada uno de estos marcos normativos se rescatan elementos importantes que comparten cada uno. Se percibe que estas normativas de identificación se dan a finales del siglo XX, como lo es el reconocimiento y protección

a los pueblos originarios; siendo para inicios del siglo XXI hasta la actualidad, el enfoque en crear estos espacios culturales e inclusivos, implementar aspectos como la etnoeducación, centro de formación interculturales y la educación en lengua propia, aludiendo a espacios educativos de educación superior, que sean respetuosos e inclusivos con las cosmovisiones y formas de vida de las comunidades.

Tal como se percibe en los párrafos anteriores, desde las experiencias de los entrevistados hasta los marcos normativos analizados se hace presente la valía de la voz de las comunidades para lograr con éxito modelos educativos interculturales. Con esto no se desacredita los conocimientos globales científicos, sino que se busca un equilibrio en conjunto con el conocimiento tradicional de las comunidades, además de hacer especial énfasis en que esta incorporación no se quede en aspectos teóricos, sino que exista su aplicación. Por ello la importancia de la participación de la diversidad en la que se encuentran los programas de estudios, ya que al trabajar de manera conjunta se permite desarrollar óptimamente estos elementos educativos y además se tiene una evaluación realista, ya que la comunidad verificará que se aplique correctamente sus conocimientos con relación a lo disciplinar de las instituciones. Si bien se perciben beneficios y acciones que se concretan en el actuar educativo intercultural universitario de estos países, existen determinadas áreas de oportunidad que requieren ser abordadas para la mejora de las prácticas educativas. Hablando especialmente del profesorado, se hace alusión a una revisión de los programas de capacitación para que estos se encuentren preparados a espacios multiculturales, ejemplo de esto, que dominen el aspecto lingüístico para desempeñar su práctica de enseñanza.

En conclusión, en estos tres escenarios de estudio se presentan grandes avances con respecto a la conceptualización y promoción de la interculturalidad en la educación tal como lo es en el caso de Bolivia. Sin embargo, en México y Colombia enfrentan desafíos sobre la implementación práctica y alineación con las necesidades reales de las comunidades. Ante esto, se plantea la postura que, para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y equitativa, es necesario fortalecer los marcos teóricos y políticos, así como promover un diálogo intercultural genuino que reconozca y valore la diversidad cultural en todos los niveles de la sociedad y el sistema educativo.

REFERENCIAS

- Alcázar, M; Carillo, E; Cortés, MG; Cruz, H, Felix, EE; Hernández, A; Ontiveros, JE; Ponce, V. y Vergara, M. (2005). Condiciones y mejoramiento de la educación intercultural de los estudiantes indígenas, nahuas y huicholes de educación primaria en Jalisco. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3, (1), pp. 743-749. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130169>
- Chaves, A. y Krainer, A.J. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de la educación superior*. 199, (50). pp. 27-50. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v50n199/0185-2760-resu-50-199-27.pdf>
- Comboni, S. y Juárez, JM. (2013). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (66), pp. 10-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019002>
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber*, 6 (12), pp. 191-207. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477247216010>
- Gutiérrez, MC; Oliveira, M; Rodríguez, A. y Touriñán, JM. (2005). Modelos interculturales: cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención.

- Revista de investigación en educación, 2, pp. 89-108. <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/16>
- Hernández, SE. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. pp. 225-248. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000372649&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_0bdalbc7-effe-4ed7-a853-1094bd893f6a%3F_%3D372649spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000372649/PDF/372649spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A510%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C-327%2C674%2C0%5D
- Hooker, AS. (2018). Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. pp. 225-248.
- Mamo, D. (2023, abril). El mundo indígena 2023. UNESCO. <https://www.iwgia.org/doclink/iwgia-libro-el-mundo-ind%3%ADgena-2023-esp/eyJ0eXAiOiJKV-1QiLCJhbGciOiJIUzI1NiJ9.eyJzdWUiOiJpd2dpYSIsaWJybyl1bCltW5kbylpbmRcd-TAwZWFnZW5hLTlwMjMtZXNwliwiaWF0IjoxNjgxNzcxwMDMxLCJleHAiOiJEO-DE4NTYQMzF9.Hn3W6Havll8X0w7Nul2RoL8U4Bl9EUbcwmDGMcUajUg>
- Mato, D. (2015). Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. pp. 19-44. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf
- Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. pp. 15-36.
- Mazabel, MM. (2018). Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. pp. 171-198.
- Santamaría, A. (2015). Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En Mato, D. (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. pp. 223-245. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121042125/pdf_1285.pdf
- Touriñán, JM. (2017). El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación. *Revista Virtual Redipe*, 6, (12). pp. 24-65. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528193.pdf&ved=2ahUKewitmcibjsyEAXWQLUQIHUTVAb-4QFnoECCwQAQ&usq=AOvVawlwQntFe9GJ-EI5575POlIX>

INTERNACIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO Y ARGENTINA

Internationalization in Higher Education in México and Argentina

Jazmin Nava Tesillos¹ | Estrella Valeria Martínez Lima²
Frida Sevilla Flores³ | Grisel Ivonne Vázquez García⁴

RESUMEN

El presente texto aborda la internacionalización en la educación superior, enfocándonos en aquellos desafíos y oportunidades que enfrentan México y Argentina con respecto a la movilidad estudiantil. Para ello se utiliza un enfoque interdisciplinario basado en la educación comparada, en donde se incluyen entrevistas a expertos en economía y psicología de ambos países para identificar similitudes, diferencias y estrategias de mejores prácticas en la movilidad estudiantil. Se destacan los beneficios del intercambio académico que brinda la experiencia estudiantil internacional, los resultados de la internacionalización, los beneficios académicos, los desafíos a los que se pueden enfrentar los alumnos, como lo son las barreras lingüísticas, dificultades de alojamiento y adaptación. Además, se enfatiza la importancia de superar barreras culturales y lingüísticas a través de la movilidad estudiantil, y promover la inclusión e interculturalidad en los programas de intercambio.

Palabras clave: Internacionalización, educación superior, competencias interculturales, desafíos socioeconómicos, movilidad estudiantil, México, Argentina.

ABSTRACT

This article addresses internationalization in higher education, focusing on the challenges and opportunities that Mexico and Argentina face regarding student mobility. It uses an interdisciplinary approach based on comparative education, including interviews with experts in economics and psychology from both countries to identify similarities, differences, and best-practice strategies in student mobility. The article highlights the benefits of academic exchange provided by the international student experience, the outcomes of internationalization, the academic benefits, and the challenges that students may face, such as language barriers, accommodation difficulties, and adaptation difficulties. It also emphasizes the importance of overcoming cultural

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0001-6130-0707, jazmin.navat@alumno.buap.mx.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0006-6525-7060, estrella.martinezl@alumno.buap.mx.

³ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0005-2027-3668, frida.sevillaf@alumno.buap.mx.

⁴ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0008-5689-8274, grisel.vazquezga@alumno.buap.mx.

and linguistic barriers through student mobility and promoting inclusion and interculturality in exchange programs.

Keywords: Internationalization, Higher Education, Intercultural Competencies, Socioeconomic Challenges, Student Mobility, Mexico, Argentina.

INTRODUCCIÓN

La internacionalización en la educación superior se ha convertido en un tema de gran relevancia en el panorama académico global, en un mundo cada vez más interconectado las instituciones educativas de diversos países buscan promover la movilidad estudiantil como una forma de enriquecer la experiencia de aprendizaje, fomentar la diversidad cultural y preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mercado laboral globalizado.

En este contexto, México y Argentina son países que han mostrado un creciente interés en impulsar estos programas en sus sistemas educativos. De acuerdo con la Secretaría de Relaciones Exteriores (2024), menciona que el intercambio educativo entre México y Argentina es una de las más grandes áreas en cuanto a la relación bilateral con antecedentes históricos, generando así que la relación se fortalezca entre las universidades y centros de investigación de ambos países. Sin embargo, este proceso no está exento de desafíos ya que presenta diversas oportunidades que deben abordarse para lograr una efectiva movilidad estudiantil, así como aspectos que complican el proceso.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ante la creciente importancia de la internacionalización en la educación superior como medio para promover la excelencia académica, la diversidad cultural y el desarrollo de habilidades globales, surge la necesidad de comprender en profundidad los desafíos y oportunidades específicos que enfrentan los sistemas educativos de México y Argentina en este proceso.

En este contexto, el presente estudio se propone investigar cómo se manifiestan los obstáculos socioeconómicos, las barreras culturales y lingüísticas, las cuestiones de calidad y reconocimiento de títulos, así como el desarrollo de competencias interculturales en la movilidad estudiantil entre dichos países. A través de un enfoque interdisciplinario que integre la sociología de la educación, la economía de la educación y los estudios interculturales, se busca identificar estrategias efectivas para promover una internacionalización más inclusiva y equitativa en los sistemas de educación superior de México y Argentina, con el objetivo de optimizar los beneficios de la movilidad estudiantil y fortalecer la preparación de los estudiantes para enfrentar los desafíos globales.

Según Mayoral y Di Lorenzo (citado en Corbella y Elías, 2018), estos son los puntos principales que deben ser tomados en cuenta respecto a la movilidad estudiantil, y que, por ende, retomaremos para esta investigación:

1. Desigualdades socioeconómicas y acceso: A pesar de los esfuerzos por promover la internacionalización en la educación superior, persisten desafíos significativos en ambos países en términos de acceso equitativo. En México, la falta de recursos económicos puede limitar la capacidad de los estudiantes para participar en programas de intercambio o estudios en el extranjero.
2. Diversidad cultural y lingüística: Ambos países tienen una diversidad cultural y lingüística significativa, lo que puede afectar la experiencia de

internacionalización. En México, la riqueza cultural y lingüística del país puede ser un activo, pero también puede plantear desafíos en términos de adaptación para los estudiantes internacionales.

3. Calidad y reconocimiento de títulos: La internacionalización en la educación superior también plantea preguntas sobre la calidad y el reconocimiento de los títulos obtenidos en el extranjero. En México, el reconocimiento internacional de las instituciones y programas educativos puede ser un desafío, lo que puede afectar la empleabilidad y las oportunidades profesionales de los graduados.

4. Competencia global y habilidades interculturales: La internacionalización en la educación superior busca preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más globalizado. Sin embargo, garantizar que los estudiantes desarrollen habilidades interculturales sólidas y una comprensión profunda de la dinámica global puede ser un desafío. Tanto en México como en Argentina, puede haber una brecha entre el objetivo de la internacionalización y la realidad de las experiencias de los estudiantes, especialmente si no se ofrece un apoyo adecuado para el desarrollo de estas habilidades.

OBJETIVO GENERAL

Estudiar cómo se fomentan las colaboraciones que promueven el enriquecimiento académico, cultural y científico, cómo estas facilitan el intercambio de estudiantes y contribuyen al desarrollo global de la educación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A. Investigar las barreras culturales y lingüísticas que enfrentan los estudiantes mexicanos y argentinos al participar en programas de intercambio, proponiendo medidas para fomentar la inclusión y el entendimiento intercultural.

B. Estudiar el desarrollo de competencias interculturales en los estudiantes que participan en programas de movilidad estudiantil entre México y Argentina, identificando estrategias para fortalecer estas habilidades y promover una mayor comprensión intercultural.

C. Conocer nuevas perspectivas por parte de expertos sobre cómo mejorar la internacionalización en la educación superior y maximizar los beneficios de la movilidad estudiantil para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o lingüístico.

MÉTODOS Y MATERIALES

Para esta investigación, se utilizó un enfoque cualitativo particularmente el método comparativo, que nos ayudó a definir los temas principales que fueron abordados en esta investigación, para ello se seleccionaron cinco subtemas clave que nos sirvieron como punto de partida. Estos subtemas, son: internacionalización, movilidad estudiantil, educación superior, interculturalidad y globalización, estos nos permitieron delimitar el alcance de nuestro estudio.

Para este texto tomamos en cuenta la educación superior, que desde la perspectiva de Ibáñez (1994, citado en Barrios y Reséndiz, 2012), la educación tiene como objetivo la formación de capacidades y actitudes de los individuos para su integración a la sociedad como seres que sean capaces de regular el estatus quo y a la vez puedan transformar la realidad social en pro de los valores vigentes en un momento histórico determinado.

La educación superior desempeña un papel fundamental dentro del desarrollo personal, académico y profesional para los alumnos, las institucio-

nes los preparan para los desafíos de que enfrenta la sociedad. Es por ello por lo que estas instituciones han fomentado diferentes programas que les ofrecen el desarrollo de habilidades y conocimientos, pero, además busca a través de ellos fomenta la comprensión de otros contextos. Uno de los programas que tomaremos en cuenta dentro de este texto es la movilidad académica, que desde el punto de vista de Marum (2004), la movilidad académica tiene como objetivo principal mejorar la calidad académica de profesores y alumnos para el desarrollo de habilidades y competencias que los preparen para la vida social y profesional. Aunado a esto consideramos que la movilidad estudiantil explora caminos diferentes que fomenta en los estudiantes diferentes habilidades y conocimientos para desempeñarse laboral y socialmente en una realidad interdependiente.

Además de ello podemos tomar en cuenta que Mittelman (1997, citado en Sequeira Rodríguez, 2002), nos habla de la globalización como una mezcla de los procesos transnacionales y los procesos guiados por la política de manera que la economía, política, cultura e ideología penetre de un país a otro, no obstante, desde el escenario elegido podemos ver a la globalización en los procesos de internacionalización de educación superior, mismos que tendieron a masificarse, y ha ampliado las oportunidades de movilidad académica al facilitar la circulación de personas, conocimientos e ideas a nivel internacional. Esto ha llevado a un aumento en los programas de intercambio estudiantil, colaboraciones entre instituciones educativas de diferentes países y la internacionalización de la investigación y la enseñanza.

En la década de los noventa, de acuerdo con Vicente Aranda y Montoya (2006) autores como Root, Welch y Loustarinen y Rialp señalaron la internacionalización es todo aquel conjunto de operaciones que facilitan el establecimiento de vínculos más o menos estables entre la empresa y los mercados internacionales, a lo largo de un proceso de creciente implicación y proyección internacional; sin embargo, en la perspectiva que nos interesa abordar este texto definimos la internacionalización como un medio de cooperación, que permite diversificar la oferta docente y generar nuevos programas, lo que trae consigo un aumento en el nivel académico y científico.

La internacionalización es fundamental para mejorar la calidad de la educación superior, fomentando la diversidad cultural y proporciona a los estudiantes interactuar con personas de diferentes contextos, enriqueciendo sus perspectivas y conocimientos culturales. Al utilizar metodologías de enseñanza innovadoras de diversas partes del mundo, nos ayuda a elevar la académica, esta colaboración entre instituciones educativas promovida por la internacionalización conduce a nuevos conocimientos culturales, académicos, sociales, etc., lo que ayuda a enriquecer la experiencia educativa. Por último, al proporcionar a los estudiantes diferentes habilidades y experiencias le ayuda a expandir sus horizontes, promueve la comprensión de contextos, el análisis de escenarios, etc., que le ayudarán a mejorar su vida cotidiana y laboral en un futuro.

Con esto en cuenta es importante comprender la importancia de un concepto clave que es la interculturalidad, que, desde la perspectiva de Schmelkes (2009), nos habla de que "la interculturalidad es un concepto que se refiere a la interacción entre grupos y personas que pertenecen a culturas distintas" (p. 3). La interculturalidad y la movilidad académica están estrechamente relacionadas ya que la movilidad académica implica el encuentro

y la interacción entre personas de diferentes culturas, lo que promueve el intercambio de perspectivas, valores y prácticas.

Para dar estructura y profundidad a nuestro análisis, retomamos definiciones conceptuales para cada subtema, posteriormente, se hizo la elaboración de definiciones operacionales de los mismos conceptos, pero enfocados a nuestro tema de investigación con la finalidad de darle un sentido.

Para el primer concepto elaboramos el indicador: Escuelas de nivel superior que manejan la movilidad estudiantil/ Escuelas de nivel superior existentes, que nos ayudaron a formular las preguntas: ¿Cuál es la importancia de la internacionalización en el contexto de la educación superior, y cómo puede contribuir a mejorar la calidad y la relevancia de la enseñanza en las instituciones académicas de México y Argentina?, y, ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan las instituciones educativas al tratar de promover la internacionalización, y qué estrategias efectivas has identificado para superar estos desafíos?.

Para el siguiente concepto nuestro indicador clave fue Estudiantes que han practicado la movilidad estudiantil/ Estudiantes matriculados, que detono las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los mayores desafíos que enfrentan los estudiantes durante su experiencia respecto a movilidad estudiantil, y qué estrategias se pueden implementar para superar estos desafíos de manera efectiva? , y, ¿Cómo ha evolucionado la movilidad estudiantil en los últimos años y cuáles considera que son los principales beneficios que ofrece a los estudiantes en términos de desarrollo personal y académico? ; seguido de este, para el concepto de educación superior el indicador utilizado fue Estudiantes matriculados en educación nivel superior/ Estudiantes que no lograron ingresar al nivel superior, que dieron paso a la pregunta: De acuerdo con su percepción, ¿Qué tanto la educación de nivel superior prepara a los estudiantes a enfrentar la globalización y sus desafíos?, para el penúltimo concepto hicimos uso del indicador: Estudiantes discriminados durante una estancia de movilidad/ Estudiantes en estancia de movilidad, que nos ayudaron a formular las siguientes preguntas: ¿Cómo considera que la interculturalidad influye en la experiencia de los estudiantes que participan en programas de movilidad estudiantil, y qué medidas se pueden tomar para fomentar un diálogo intercultural más enriquecedor?, y, ¿Cuáles son algunos de los desafíos específicos que enfrentan las instituciones educativas para integrar eficazmente la dimensión intercultural en los programas de movilidad estudiantil, y qué estrategias eficaces has identificado para abordar estos desafíos?.

Finalmente en el último concepto manejamos la globalización con el indicador: Estudiantes que tienen acceso a la movilidad estudiantil en educación superior/ Estudiantes cursando educación superior, que detonaron las dos últimas preguntas que son: Desde su perspectiva como investigador, ¿qué tanto la globalización ha influido en las políticas educativas y las estrategias de colaboración entre instituciones académicas a nivel internacional respecto a la movilidad estudiantil?, y, ¿Cómo cree que la globalización ha impactado en la movilidad estudiantil y qué cambios has observado en este aspecto en los últimos años?.

Todo esto nos ayudó a conformar las preguntas clave que fueron utilizadas para la elaboración de una entrevista realizada a doctoras expertas en

el tema de la internacionalización en la movilidad estudiantes que enfrentan desde sus países de origen.

RESULTADOS/ ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Se realizó una entrevista a la Lic. (Mg.) y Prof. Virginia I. Corbella perteneciente al Departamento de Economía en la Universidad Nacional del Sur, es docente e investigadora del Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur. Actualmente se desempeña como Asistente de las asignaturas Principios de Economía y Economía General. Posee título de Lic. en Economía, Magister en Economía y Profesora en Economía por la UNS. Dicta clases tanto en nivel secundario como superior. Su área de investigación es la economía internacional y la Internacionalización de la educación superior. Ha presentado numerosos trabajos en congresos y ha publicado en revistas de su especialidad. Participa de proyectos de investigación del Departamento de Economía en los temas de su interés (Corbella y Elías, 2018).

La entrevista fue respecto al tema de Internacionalización de la educación superior. Lo podemos categorizar en 3 subtemas; globalización, internacionalización e intercambio académico.

Para la Dra. Virginia, la educación superior prepara a los estudiantes de manera efectiva para enfrentar los desafíos de la globalización, tanto para aquellos que realizan movilidad como para los que no. La movilidad estudiantil se considera como un valor añadido para el desarrollo académico y personal en un mundo globalizado. Mencionó que la movilidad estudiantil ha evolucionado en los últimos años, la universidad organiza programas de intercambio a través de departamentos y ofrece apoyo integral a los estudiantes tanto salientes como entrantes. Se destacaron los beneficios en términos de desarrollo personal y académico que ofrece la movilidad estudiantil.

De acuerdo con los desafíos plantea las barreras lingüísticas, dificultades para encontrar alojamiento, adaptarse al nuevo entorno académico y social, así como posibles retrasos en el financiamiento de becas. Se señaló que las instituciones enfrentan desafíos al promover la internacionalización, como la falta de adaptación de los planes estructurados a diferentes contextos y la gestión del dinero en el extranjero. Dentro de la influencia de la interculturalidad, reconoció que la interculturalidad enriquece la experiencia de los estudiantes y se mencionaron medidas para fomentar un diálogo intercultural más enriquecedor, como el respeto y la organización de actividades de convivencia. Presenta y observa los desafíos para integrar la dimensión como las diferencias culturales, la falta de preparación intercultural, las barreras lingüísticas y el estrés cultural, y se sugirieron estrategias para abordarlos, como la orientación intercultural y el apoyo emocional. Finalmente plantea el impacto de la globalización como la accesibilidad a la movilidad estudiantil y la generación de vínculos entre instituciones a través de las conexiones establecidas por los estudiantes durante sus estancias.

Para México se realizó la entrevista a la Dra. Iliana Isabel Carmona Maldonado, destacada profesional en el ámbito de la Psicología. Procedente del departamento de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Obtuvo su maestría en Ciencias del Lenguaje en la misma institución y su doctorado en Psicología en el Instituto Superior Universitario (ISU), consolidando así su trayectoria en el campo, tuvo participación en el diplomado de docencia universitaria ofrecido por la BUAP. Su interés por el desarrollo

integral de la infancia la llevó cursar diplomados en desarrollo infantil e investigación, ambos otorgados por el Centro de Modelación y Uso del Conocimiento Humano (CMUCH).

La doctora nos menciona que la educación superior no está preparando adecuadamente a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la globalización, ya que se centra más en aspectos disciplinarios que en una perspectiva global. En la evolución de la movilidad estudiantil considera que ha progresado, especialmente en instituciones como la BUAP, gracias a una mayor difusión. Los principales beneficios incluyen la exposición a otras culturas y problemas sociales, políticos y económicos, enfatizando la importancia de comprenderlos.

En cuanto a los desafíos incluyen aspectos sociales, culturales y personales de adaptación. Estrategias efectivas podrían enfocarse en programas de apoyo y orientación para estudiantes en el extranjero. La internacionalización menciona es crucial para ampliar la perspectiva de los estudiantes y mejorar la calidad de la enseñanza. Exponer a los estudiantes a diferentes contextos sociales, culturales y políticos es fundamental. Es importante homologar enfoques formativos entre países e instituciones es un desafío clave. Estrategias efectivas podrían incluir la colaboración internacional y la creación de estándares comunes. Las instituciones educativas enfrentan dificultades para integrar efectivamente la dimensión intercultural en los programas de movilidad. Incluyen una mayor atención a la diversidad cultural y regional. Finalmente, la globalización ha aumentado la movilidad estudiantil, y se ha reflejado en ciertos sectores económicos, ha influido en la reducción de barreras y en el aumento del acceso a la movilidad estudiantil a través de becas y colaboraciones internacionales.

CONCLUSIONES

El estudio examinó los desafíos y oportunidades en la internacionalización de la educación superior en México y Argentina, destacando las desigualdades socioeconómicas en el acceso, las barreras culturales y lingüísticas, y el reconocimiento de títulos. Se empleó un enfoque interdisciplinario para proponer estrategias que fomenten una internacionalización más inclusiva y equitativa. Las entrevistas revelaron que la movilidad estudiantil es valorada por su contribución al desarrollo personal y académico, pero se enfrentan desafíos como las barreras lingüísticas y la adaptación cultural. Se resaltó la importancia de la interculturalidad para enriquecer la experiencia estudiantil y promover un diálogo más enriquecedor entre culturas.

La globalización ha facilitado la movilidad estudiantil, pero también plantea desafíos en las políticas educativas y la colaboración internacional. Se identificaron obstáculos en la adaptación de los planes de estudio a diferentes contextos y en la gestión financiera en el extranjero.

En conclusión, se destaca la necesidad de una internacionalización más inclusiva y equitativa en la educación superior, con estrategias para superar desafíos como las desigualdades socioeconómicas y las barreras culturales y lingüísticas. Promover un diálogo intercultural enriquecedor y maximizar los beneficios de la movilidad estudiantil son pasos clave para preparar a los estudiantes para los desafíos globales en un mundo interconectado.

REFERENCIAS

- Barrios, J. G., & Reséndiz, M. T. F. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. *Alternativas en Psicología. Revista Semestral*, 27, pp. 35-41. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n27/n27a03.pdf>
- Bohorquez, J. C. A. (2020). Análisis de las estrategias de internacionalización de educación superior en las universidades colombianas. *Punto de vista*, 12 (17), pp. 3-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9020138.pdf>
- Cerón, J. S. M. (2011). La internacionalización de la educación superior, factor clave para fortalecer la calidad educativa y mejorar las condiciones de vida de la sociedad. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 4 (2), pp. 55-71. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058723003.pdf>
- Corbella, V. I., & Elías, S. (2018). Movilidad estudiantil universitaria: ¿qué factores inciden en la decisión de elegir Argentina como destino? *Perfiles educativos*, 40 (160), pp. 120-140. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000200120&lng=es&nrm=i.p
- Marum Espinosa, E., (2004). La movilidad de estudiantes, características y opiniones de los estudiantes extranjeros en Guadalajara, Jalisco, México. *Perfiles Educativos*, XXVI(106), 143-158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13210607>
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), pp.1-10. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200004
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2024.). *Relación bilateral México-Argentina*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sre>
- Sequeira Rodríguez, A. (2002). La globalización y su incidencia en la educación superior. *Revista Educación*, 26 (2), pp.125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44026213.pdf>
- Silva Peralta, Y., & Rompató, M. E. (2020). Desafíos en movilidad internacional y desarrollo de competencias psicosociales emprendedoras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20 (1), pp. 75-110. <https://www.redalyc.org/journal/447/44764873004/html/>
- Vicente Aranda, Y., & Montoya, I. A. (2006). Principales enfoques conceptuales explicativos del proceso de internacionalización de empresas. *Agronomía Colombiana*, 24 (1), pp. 170-181. <https://www.redalyc.org/pdf/1803/180316238019.pdf>

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN AMÉRICA DEL NORTE: MÉXICO Y ESTADOS UNIDOS

Artistic Education in North America: Mexico and United States

Aleida Citlali Vázquez Sarmiento¹ | Ana Jesuara Sánchez Conde²
Ana Guadalupe Ramírez Rincón³

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar el panorama general de la educación artística en las escuelas de México y Estados Unidos, identificando desafíos y oportunidades. Mediante una investigación cualitativa, utilizando un enfoque hermenéutico y un método comparativo, fundamentándola con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner. Los resultados revelan que en ambos países se reconoce la importancia de la educación artística como parte fundamental del desarrollo integral de las personas, así como la limitada inclusión a los currículos, la falta de recursos y formación docente, y la necesidad de mayor difusión y apoyo económico.

Palabras clave: Educación artística, desarrollo integral, participación comunitaria, inclusión social, currículo.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the general panorama of artistic education in schools in Mexico and the United States, identifying challenges and opportunities. Through qualitative research, using a hermeneutic approach and a comparative method, basing it on Gardner's Theory of Multiple Intelligences. The results reveal that in both countries the importance of artistic education is recognized as a fundamental part of the integral development of people, as well as the limited inclusion in the curricula, the lack of resources and teacher training, and the need for greater dissemination and support economic.

Keywords: Artistic Education, Comprehensive Development, Community Participation, Social Inclusion, Curriculum.

INTRODUCCIÓN

La educación artística en América del Norte ha sido objeto de creciente interés y análisis en los últimos años, surgiendo como respuesta a la conciencia sobre su importancia en el desarrollo y formación integral de las personas y, por lo tanto, de las sociedades. En este sentido, México y Estados Unidos enfrentan desafíos similares y particulares en cuanto a la integración y el for-

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0001-2294-6230, aleida.vazquez@alumno.buap.mx.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0008-8204-4977, ana.sanchezcon@alumno.buap.mx.

³ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID ID: 0009-0003-2909-5138, ana.ramirezrin@alumno.buap.mx.

talecimiento de la educación artística en sus sistemas educativos. A pesar de las diferencias en políticas y enfoques, estos países comparten la necesidad de reflexionar sobre la eficacia y el alcance de sus programas de educación artística.

El problema que motiva la realización de este artículo radica en la falta de atención y recursos destinados a la educación artística, así como en la ausencia de una estructura curricular sólida que se ha identificado, ya que a menudo, las artes se consideran como un complemento opcional en lugar de un componente fundamental del proceso educativo, lo que resulta en una subestimación de su potencial para fomentar la creatividad, la expresión individual y la comprensión intercultural.

Por lo tanto, en este artículo se busca explorar y analizar críticamente el panorama actual de la educación artística en México y Estados Unidos, identificando los obstáculos y oportunidades para su inclusión y mejora en el currículo, la formación docente, el acceso a los recursos y la participación comunitaria.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación artística en América del Norte, especialmente en países como México y Estados Unidos, enfrenta una serie de desafíos que afectan su desarrollo y alcance. A pesar de su importancia en la formación integral de los individuos y en la preservación de la identidad cultural, existen preocupaciones sobre la disponibilidad de recursos, la calidad de los programas educativos y la equidad en el acceso a la educación en las artes.

El acceso limitado a programas y disponibilidad de recursos adecuados es uno de los principales desafíos para la educación artística en América Latina, según datos del Banco Mundial (2018), muchos países de la región enfrentan dificultades para financiar la educación en general, lo que impacta negativamente en la disponibilidad de materiales, espacios y personal capacitado para la enseñanza de las artes. Esta crisis va de la mano con los altos índices de desigualdad y bajo crecimiento que encontramos en América Latina y el Caribe: la concentración de poder; la violencia, política, criminal y social; y los elementos de diseño de los sistemas de protección social y de los marcos regulatorios de los mercados laborales que introducen distorsiones a la economía, contribuyen significativamente a estas brechas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [UNPD], 2019).

De acuerdo con el Informe de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos establece que la educación debe ser gratuita, obligatoria y desarrollar la personalidad humana. La institución educativa se ubica en un sistema social y tiene una utilidad social que no necesariamente se orienta a reducir las brechas sociales.

Es entonces que la educación musical pierde importancia curricular debido a la política centrada en el mejoramiento de los resultados académicos en pruebas estandarizadas. La UNESCO estableció los Objetivos para el Desarrollo de la Educación Artística, que velan que la educación artística sea accesible, de gran calidad y sostenible en el tiempo, y una contribución para solucionar problemas sociales y culturales actuales. (Giráldez, 2019).

OBJETIVO GENERAL

Conocer la percepción de los docentes sobre la situación actual de la educación artística en México y Estados Unidos, para identificar las áreas de oportunidad en este ámbito.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la percepción de los docentes de educación artística en México y Estados Unidos sobre la efectividad de los programas educativos actuales, los recursos disponibles y las barreras que enfrentan en la enseñanza de las artes.
- Analizar las diferencias y similitudes en las percepciones de los docentes de educación artística en México y Estados Unidos en relación con la integración de las artes en el currículo escolar y la formación docente en este campo.
- Explicar el impacto percibido por los docentes de educación artística en México y Estados Unidos en el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales, a través de sus experiencias y observaciones en el aula.
- Interpretar las sugerencias y propuestas de los docentes de educación artística en México y Estados Unidos para mejorar la calidad y el alcance de la educación artística, identificando patrones, tendencias y áreas de oportunidad.

MÉTODOS Y MATERIALES

Para comprender mejor lo que es la educación artística, es necesario empezar por definirla y aunque hacerlo puede resultar complejo, debido a su naturaleza polisémica, Giraldes (2019) nos propone entenderla dentro del contexto en el que se utiliza ya que se refiere a todos los procesos de formación (formal, no formal/informal), en cualquier arte incluyendo de igual manera los espacios en los que se imparten. En Estados Unidos de Norteamérica, este tipo de educación era desconocida, pero gracias a Benjamín Franklin (1794) que dio algunas sugerencias para este tipo de academia, se consiguió que en 1821 de manera básica se implementara la instrucción artística en el plan de estudios de las escuelas públicas, sin embargo a pesar de que era un punto realmente positivo tuvo demasiada oposición por parte de los padres de familia, no obstante, esas trabas ayudaron a que se considerara que los estudiantes podían usar el arte como medio para desarrollar su personalidad, y desenvolverse de manera adecuada en la sociedad, además de que se dio a conocer legalmente en 1860, en este país la educación artística ha progresado demasiado, desde la introducción experimental a las aulas hasta los estudios más complejos en esta área.

Por lo mismo en Estados Unidos el alcance de la educación artística varía con respecto a las diversas actividades que existen, las cuales son: las artes visuales, la música, el teatro y la danza, que se consideran parte integral del currículo escolar, pues los estudiantes tienen la oportunidad de participar en clases de arte desde la educación primaria hasta la secundaria, en el mismo país se considera fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, pues fomenta la creatividad, la expresión personal, el pensamiento crítico, y la apreciación estética, además de que impulsa las habilidades cognitivas, sociales, y emocionales de los estudiantes.

Por supuesto, también es importante reconocer que al hablar de educación artística se habla no sólo de cumplir con un programa, de por sí escaso, establecido dentro de los currículos de cada institución; sino que también se habla del desarrollo integral de los estudiantes.

Howard Gardner (1995), contribuyó significativamente a darle visibilidad a la enseñanza de las artes en las escuelas, al presentar la Teoría de las inteligencias múltiples: Lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico, interpersonal e intrapersonal. Las cuales no solo influyen en el desempeño académico de los alumnos, sino que, al mismo tiempo, pueden favorecer mejores condiciones de justicia y equidad para que cada uno de los estudiantes tengan las mismas posibilidades de expresión y desarrollo de sus propias habilidades (García, 2005).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) menciona beneficios que trae consigo la participación dentro de alguna actividad artística: amplía la esencia del aprendizaje y lo hace divertido cuando va más allá de las aulas y los enfoques educativos tradicionales, desde el aprendizaje a lo largo de toda la vida hasta la educación y formación técnica y profesional, así como desempeñan un papel crucial para valorizar y preservar la cultura, el patrimonio y las tradiciones propias, y apreciar las ajenas.

PANORAMA GENERAL DE MÉXICO

La educación artística en México, inicia desde el siglo XVIII, la educación artística se comienza implementar en las escuelas, gracias a que los profesionales del arte lo propusieron pues consideraban que era importante, el pedagogo y filósofo Johann Heinrich Pestalozzi, fue un pionero de la educación artística, ya que defendía la importancia de la educación holística, mencionando que era importante desarrollar todas la habilidades artísticas como parte de la educación general, gracias a su interés por que el estudiante socializa en la escuela, se comienza a implementar en el currículo. Además, se propuso que las artes no solo son una disciplina técnica, sino que se ha demostrado que los estudiantes a través de las artes pueden expresar todo lo que sienten.

En México, la educación artística en el Sistema Educativo se implementa a partir de 1821 cuando se consuma la Independencia de nuestro país, es un sistema complejo, conformado y transformado por diversas circunstancias, situaciones, y procesos. La búsqueda de una educación integral en México se ha caracterizado por el diseño y la implementación de políticas educativas.

La educación artística comienza en las escuelas de iniciación artística que tienen origen en los Centros Populares de Arte, contruidos durante el sexenio del General Lázaro Cárdenas para los trabajadores y obreros, quienes solicitaron espacios de superación y esparcimiento una vez que finalizaban sus labores.

La escuela de iniciación artística No.2 del instituto nacional de bellas artes y literatura, dependía de la Secretaría de Educación Pública, ahora depende de la secretaria de Cultura, con base en lo que establece la ley que promulgó su creación publicada en el D.O.F del 31 de diciembre de 1946, las funciones de esta ley son las siguientes:

- La organización y desarrollo de la educación profesional en todas las ramas de las Bellas Artes; de la educación artística y literaria comprendida en la educación general que se imparte en los establecimientos de enseñanza preescolar, primaria, de segunda enseñanza y normal.
- El fomento, la organización y la difusión de las Bellas Artes, inclusive las bellas letras, por todos los medios posibles y orientada esta última hacia el público en general y en especial hacia las clases populares y la población escolar.

A partir de este momento en 1946 se creó la ley del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL), ley en que se retoma el proyecto de las escuelas de iniciación artística, aunque se cambia el nombre por Centros de Iniciación Artística, y en 1967 se crea la Coordinación de Educación e Investigación Artísticas, que da paso a la Benjamín elaboración de los planes y programas de estudio de las Escuelas de Iniciación Artística, con el objetivo -entre otros- de obtener el reconocimiento oficial de estudios otorgados por la Secretaría de Educación Pública.

En el Sistema Educativo en México, no todos los elementos de la planeación y de la administración educativa han tenido tanta relación, pero a lo largo de nuestra historia, han dado forma a las políticas de educación, como lo son: conservadurismo, liberalismo, positivismo, socialismo. Esta realidad compleja y holística de la educación se inserta en los contenidos académicos de los diversos planes de estudio del Sistema Nacional Educativo. Es por eso por lo que la educación artística se vuelve obligatoria en las escuelas públicas en México.

PANORAMA GENERAL DE ESTADOS UNIDOS

La historia de la educación artística en Estados Unidos ha sido un viaje complejo, influenciado por cambios sociales, culturales y políticos a lo largo del tiempo. Durante el siglo XIX, el enfoque estaba en la formación de artistas profesionales, principalmente en academias de arte y escuelas especializadas financiadas por instituciones privadas o filantrópicas (Smith, 2000). Sin embargo, con la industrialización y la expansión de la educación pública en el siglo XX, surgieron nuevos enfoques, como el Proyecto de Arte Federal y el Movimiento de Educación Artística de Posguerra, que llevaron al reconocimiento del valor del arte en el currículo escolar (Efland, 2002).

Durante la segunda mitad del siglo XX, la educación artística experimentó un cambio hacia la inclusión en la educación general, enfocándose en la creatividad, la expresión personal y la apreciación del arte en todas sus formas (Gude, 2010). Hitos importantes en este proceso fueron la creación del Consejo Nacional de Arte en Educación en 1985 y la adopción de estándares nacionales de aprendizaje en artes visuales en 1994 (Smith, 2000).

A pesar de estos avances, la educación artística en Estados Unidos enfrenta desafíos significativos, como los recortes presupuestarios en muchas escuelas públicas, que han reducido los programas de arte y el tiempo dedicado a las artes en el currículo escolar (National Endowment for the Arts, 2019). Esto ha creado una brecha en el acceso a la educación artística, especialmente en comunidades desfavorecidas.

Sin embargo, existen esfuerzos notables para fortalecer la educación artística en el país. Organizaciones como Americans for the Arts han abogado por políticas que respalden la educación artística y han propor-

cionado recursos para educadores y artistas (Americans for the Arts, 2022). Además, muchos estados y distritos escolares han desarrollado estándares de aprendizaje en artes visuales, música, teatro y danza.

En este contexto, la Asociación Nacional de Educación Artística (NAEA) y la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) desempeñan un papel crucial en la promoción y desarrollo de la educación artística. Estas organizaciones contribuyen a la investigación, formación del profesorado y promoción de estándares de calidad en la enseñanza artística en el país.

La educación artística en Estados Unidos ha experimentado avances notables en las últimas décadas, con un enfoque en la integración de nuevas tecnologías y medios digitales en el proceso educativo. La NAEA y la AERA han promovido metodologías innovadoras en la enseñanza artística, fomentando la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. Además, se ha prestado especial atención a la cultura y la alfabetización visuales en la sociedad contemporánea.

Afrontando desafíos y aprovechando oportunidades en un entorno educativo en constante cambio, la NAEA y la AERA abogan por la inclusión de enfoques multiculturales en la enseñanza artística y la formación continua del profesorado en artes visuales. La integración de la tecnología también ha brindado nuevas oportunidades en la educación artística, enriqueciendo la experiencia de los estudiantes con recursos digitales y plataformas de aprendizaje en línea (Rabinowitz et al., 2020).

METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación se seleccionó un diseño cualitativo, enfoque hermenéutico que, de acuerdo con Grondin (2006), es el arte de interpretar textos, por lo cual nos permitirá interpretar y comprender los contextos sociales y culturales que moldean los diferentes sistemas educativos, así como los discursos educativos presentes dentro de la enseñanza artística. El enfoque fenomenológico, que buscan profundizar intensamente en las perspectivas de los sujetos en relación con una experiencia determinada en la cual han estado o están directamente involucrados (Sime, 2020), lo que posibilita centrarse en la experiencia vivida de los actores educativos, entendiendo cómo perciben y viven la educación artística en las escuelas. De igual manera, se utilizó el método comparativo, el cual consiste en confrontar dos o más situaciones en términos de una o más propiedades, singularizadas en dos o más casos en un momento específico o en un lapso más o menos amplio (Morlino, 2024), lo cual nos permitió contrastar ambas experiencias docentes dentro del ámbito educativo y artístico cultural.

Abordando la investigación en educación artística desde la perspectiva de sus desafíos y oportunidades, destacando la importancia de superar las metodologías tradicionales y explorando a la vez, la aplicación de enfoques cualitativos, especialmente en el campo del arte, y la necesidad de adaptaciones específicas para el contexto educativo. Las artes visuales se presentan como una vía innovadora para el estudio y enseñanza en este ámbito, promoviendo la creación y la interpretación artística como formas de generar conocimiento, según Beltrán (2017).

Por otra parte, Martínez (2017) menciona que, se plantean tres enfoques para la enseñanza de la música: desde la primera persona (el aprendizaje

individual del estudiante), desde la tercera persona (la evaluación objetiva) y propone un enfoque de segunda persona, que se centra en la interacción entre maestro y alumno. Promoviendo el aprendizaje basado en el diálogo y la retroalimentación, mejorando la formación musical a través de la relación maestro-alumno.

Se comenzó por elección del tema y la delimitación del problema, para así realizar una matriz de operacionalización que nos ayudó a determinar conceptos clave para la realización y selección de preguntas. Se optó por llevar a cabo una investigación documental de la educación artística en ambos países, así mismo, para tener un mejor panorama de la problemática se contactó a dos maestros, quienes se desarrollan profesionalmente en el ámbito artístico nacional e internacional, siendo ambos músicos de profesión, por lo que su experiencia es bastante significativa para esta investigación. Una vez se obtuvo respuesta por parte de ambos, se les explicó la mecánica del trabajo a realizar y se programaron entrevistas realizadas de manera individual, la primera con la maestra Beatriz Aguirre Tamez de Monterrey, con quien por cuestiones de salud, se optó por recabar la información por medio de un documento de Word; la segunda entrevista se realizó de manera virtual con el maestro Sergio Castro Medina de Puebla, en la cual se siguieron las preguntas planteadas previamente y que permitieron emerger diferentes temas que son de gran relevancia y pertinencia para las integrantes.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de resultados se realizó la transcripción de la grabación de la entrevista para poder contrastarlo con el documento recibido. Posteriormente se examinaron ambas aportaciones para poder distinguir los temas abordados e ir recuperando las ideas y conceptos principales de cada uno, para así identificar y comparar las similitudes y diferencias presentadas en las concepciones y experiencias de cada uno de los maestros. Por lo tanto, los resultados obtenidos son los siguientes, siendo el séptimo punto más una propuesta e invitación a la reflexión.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL CURRÍCULUM INSTITUCIONAL

Ambos maestros destacan la falta de inclusión de la educación artística dentro de los currículos de educación básica y media superior por parte de organismos como la Secretaría de Educación Pública (SEP). Aunque actualmente se empieza a involucrar más la educación artística en México, con el modelo de la Nueva Escuela Mexicana, no se han realizado las adecuaciones necesarias, ni formado correctamente a los docentes o contratados docentes capacitados para impartir clases de esta índole. Resaltando también que las personas que se desenvuelven en el ámbito artístico lo hacen de manera externa a las instituciones educativas, ya sea en academias o institutos.

DESARROLLO INTEGRAL

Ambos maestros destacan la importancia de la inclusión de las artes en la educación para beneficiar y contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, resaltando algunas de las habilidades que nos ayudan a desarrollar como lo son el pensamiento cuantitativo, comprensión, habilidades de inves-

tigación, sentido de pertenencia, desarrollo físico, creatividad, motricidad fina y gruesa, la comunicación, colaboración, la expresión, resiliencia, autoconfianza y disciplina.

FORMACIÓN ACADÉMICA DOCENTE

Ambos maestros mencionan que, si bien es complicado esperar que todos los maestros cuenten con una formación de nivel superior en cualquier disciplina artística, es necesario pedir que por lo menos posean una formación técnica que les permita compartir con sus alumnos la parte teórica y práctica de las artes, así mismo se necesita que cuenten con una formación en alguna rama de la educación. La importancia de contar con estos dos tipos de formación es para poder garantizar un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de las aulas de clase y proporcionar una educación de calidad que promueva el desarrollo creativo, cognitivo, emocional y social de los estudiantes a través del arte.

DIFUSIÓN DE LAS ARTES POR PARTE DE LA COMUNIDAD ARTÍSTICA

Se llega a la conclusión, de acuerdo con las experiencias de ambos maestros, que existe en el país una creciente escasez de públicos y espacios en los que se puedan realizar manifestaciones artísticas. Nos enfrentamos a la necesidad de descentralizar las artes para poder acercarnos a más personas, dentro y fuera de la ciudad capital, pues es así como, sin omitir la consideración a los diferentes contextos sociales, económicos y políticos que se viven en el país, podremos generar espacios que permitan el acceso a las artes. Siendo esto a través de muestras gratuitas que permitan un primer acercamiento a cualquier disciplina artística.

RECURSOS ECONÓMICOS DESTINADOS A LAS ARTES

Podemos darnos cuenta de que desarrollar actividades artísticas requiere de una inversión monetaria bastante considerable, lo que resulta siendo la principal limitante para incluir la educación artística dentro de las escuelas. Sin embargo, podemos ver que por otro lado las escuelas del sector privado pueden permitirse invertir en diversas actividades como las bandas y orquestas sinfónicas. Por lo tanto, se debe realizar un arduo trabajo para convencer a los principales organismos educativos, gobierno federal, estatal y municipal, y personas en el sector privado, que es importante otorgar los recursos para las artes, y aunque si bien esto posiblemente no generará ingresos monetarios, si ayudará a formar personas más humanas e integrales.

INVERSIÓN DEL SECTOR PRIVADO

Un sector que muchas veces hemos dejado de lado para poder acercarnos a conseguir recursos económicos para poder desarrollar actividades artísticas es el sector privado. En este sector podemos encontrar personas interesadas en el financiamiento de programas artísticos que permitan acercar a más personas a este ámbito. Por su parte, en Estados Unidos podemos observar un gran ejemplo de cómo el capital privado puede ser de gran apoyo, pues

es un empresario de este sector quien se encarga de cubrir el salario y honorarios del director venezolano, quien actualmente se desenvuelve como director de la Filarmónica de Nueva York.

ACCIONES PARA EL COMIENZO DEL CAMBIO

La educación artística actualmente se enfrenta a diferentes retos que se traducen en la falta de recursos económicos y apoyo institucional, siendo este último donde vemos reflejada la escasa capacitación para docentes en educación artística, la carencia de infraestructura adecuada y materiales artísticos, y la baja prioridad dada al desarrollo de habilidades creativas y artísticas en el currículo educativo. Todo esto aunado con el poco fomento y de acceso trae por consecuencia que cada vez se encuentre menos gente interesada. El panorama actual nos exige a las personas que se desenvuelven en el medio artístico, un trabajo en conjunto con autoridades educativas y gubernamentales, siendo que en este último se necesita recordar que México es un país democrático que se rige por legislaciones, es necesario generar políticas públicas que permitan constitucionalizar los proyectos artísticos: orquestas, grupos de danza, teatros, etc.; comunidades y personas del sector privado y público; para poder lograr darle visibilidad a la importancia de la educación artística en el desarrollo y formación integral de todas las personas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diferentes autores han documentado la necesidad de incluir la educación artística dentro de los currículos oficiales de las instituciones educativas, debido a la importancia de su papel como potenciadores de habilidades para el desarrollo integral de los estudiantes, pues no solo obtendrá nuevas habilidades, sino que también encontrará nuevas maneras de expresarse y comunicarse con el mundo y las personas que están en él. La educación artística no solo contribuye a tener ciudadanos culturalmente conscientes, sino que fomenta su participación en la sociedad.

Sin embargo, a pesar de los trabajos realizados en pro de la reorientación de las artes en la educación, ambos países se pueden notar limitantes en común: la falta de apoyo institucional y el recorte de presupuesto destinado para el sector artístico, lo que, como ya se ha mencionado anteriormente, se convierte en uno de los principales desafíos a enfrentar. Así mismo nos encontramos con la centralización silenciosa que ha tenido el arte, pues la concentración de manifestaciones artísticas en la capital de los estados, limita el acercamiento de las personas de diferentes regiones a las actividades de esta índole y se concentra solo en los pocos que tienen la oportunidad acceder a ellas.

Finalmente, es evidente que se requiere de las acciones concretas y el trabajo en conjunto en las que se vean involucrados diferentes sectores, incluidos el gobierno, el sector público y privado, la comunidad y por supuesto el gremio artístico, para abordar efectivamente los desafíos a los que se enfrenta la educación artística.

REFERENCIAS

- Alvarado, A. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), pp. 1-24. <https://doi.org/10.15517/reveduc.v42i2.29055>
- American Educational Research Association (AERA). (2022). Recuperado de: <https://www.aera.net/>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial. Aprender a hacer realidad la promesa de la educación*. pp 57-106. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- Beltrán, Z. S. (2017). Investigación en educación artística. Más allá de los riesgos, la búsqueda por las posibilidades. *Pensamiento, Palabra y Obra*, 18(18), pp. 87-100 <https://www.redalyc.org/journal/6141/614164647009/html/>
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College Press.
- Farro, C. (2020). La educación artística y su importancia para la formación integral de los estudiantes. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6800>
- García, A. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, (2), pp. 80-97. <https://www.redalyc.org/pdf/874/87400207.pdf>
- Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Paidós. https://ict.edu.ar/renovacion/wp-content/uploads/2012/02/Gardner_inteligencias.pdf
- Giraldes, A. (2019). Estado del arte de las investigaciones en Educación Artística a nivel nacional e internacional. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/estado-del-arte-de-las-investigaciones-en-educacion-artistica-a-nivel-nacional-e-internacional/>
- Grondin, J. (2006). *¿Qué es la hermenéutica?* Herder Editorial.
- Gude, O. (2010) *Playing, creativity, possibility*. *Art Education*. https://www.researchgate.net/publication/234712169_Playing_Creativity_Possibility
- Martínez, I. C., & Tovar, P. J. H. (2017). La didáctica musical entre la primera y la tercera persona: hacia una perspectiva de segunda persona en la formación de músicos profesionales. *Pensamiento Palabra y Obra*, 18(18). Pp. 8-15. <https://www.redalyc.org/journal/6141/614164647002/>
- Meléndez, M. (2021). *Informe regional de desarrollo humano. Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y el Caribe*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.undp.org/es/latin-america/publicaciones/informe-regional-de-desarrollo-humano-atrapados-alta-desigualdad-y-bajo-crecimiento-en-america-latina-y-el-caribe>
- Morlino, L. (2024). El método comparativo. En C. Domínguez & A. Arévalo (Eds.), *Métodos y técnicas de investigación en contextos de alta vulnerabilidad político-social*. Volumen II. (123-125). CLACSO.
- National Art Education Association (NAEA). (2022). Recuperado de: <https://www.arteducators.org/>
- Rabinowitz, E., & colaboradores. (2020). K-12 Art Teacher Technology Use and Preparation. *Computers & Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103896>
- Sime, L. (2020). Método de investigación fenomenológico. En Sánchez, A., *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. (pp.34-35). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Smith, R. A. (2000). *The History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. Teachers College Press.
- Tourián López, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente "educación" y adjetivamente "artística". *Educación XX1*, 19(2), pp. 45-76. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811002.pdf>
- UNESCO (2024). Lo que hay que saber sobre cultura y educación artística. <https://www.unesco.org/es/articles/lo-que-hay-que-saber-sobre-cultura-y-educacion-artistica>

LA GAMIFICACIÓN EMPLEADA EN DISTINTOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE AMÉRICA LATINA

Gamification Used in Different Educational Systems in Latin America.

María Isabel Torres Guzmán¹ | Alejandra Hernández Millán²
Paola Yeremi Palestino Munive³

RESUMEN

En el siguiente artículo de investigación, se aborda la importancia de la gamificación en la educación como una estrategia para mejorar en el proceso de aprendizaje mediante los diversos elementos de juego. La investigación fue realizada utilizando el enfoque cualitativo y la metodología comparativa; en los resultados encontramos discrepancias en las percepciones, diseños y enfoques de la gamificación ante los contextos educativos, también se observan coincidencias de la esencia, desarrollo y programas donde la gamificación sea considerada motivación para los estudiantes, mediante el uso de elementos propios de los juegos.

Palabras clave: Gamificación, educación superior, perspectivas, aula.

ABSTRACT

In the following research article, the importance of gamification in education is addressed as a strategy to improve the learning process through the various elements of gaming. The research was conducted using the qualitative approach and the comparative methodology; in the results we found discrepancies in the perceptions, designs and approaches of gamification in educational contexts, coincidences are also observed in the essence, development and programs where gamification is considered motivation for students, through the use of elements of games.

Keywords: Gamification, Higher Education, Perspectives, Classroom.

INTRODUCCIÓN

La implementación de la gamificación en los países de México y Colombia muestra un entorno presencial y a distancia, además de la gran diferencia entre el aprendizaje tradicional e innovador, la construcción activa del conocimiento, la motivación intrínseca y el uso de metodologías más participativas y centradas en el estudiante. Sin embargo, la forma de implementación y diseño se llega a considerar laboriosa, además las técnicas de juego y su

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID iD: 0009-0002-0006-5747, maria.torresguz@alumno.buap.mx.

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID iD: 0009-0007-1730-7374, alejandra.hernandezmil@alumno.buap.mx.

³ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Procesos Educativos, México, ORCID iD: 0009-0006-0489-0102, paola.palestino@alumno.buap.mx.

inclusión se considera relevantes para la aceptación de los estudiantes ante esta nueva metodología en el aula.

La gamificación en instituciones educativas de México y Colombia, utilizan la tecnología y ausencia de esta, además observan que se puede establecer un contacto de la gamificación con zonas rurales sin acceso a electricidad, resaltando una gran comparación, sobre la gamificación, la cual se puede utilizar a través de la tecnología, a distancia, de manera presencial, etc. En resumen, el texto proporciona una visión detallada de la gamificación en el ámbito de la Educación Superior, resaltando sus ventajas, principios de diseño y aplicaciones prácticas en el aula, así como una breve comparación de la implementación de gamificación en contextos educativos de México y Colombia.

LA GAMIFICACIÓN

Maluy (2023) en su capítulo de libro *¿Cómo gamificar tu clase?*, nos plantea la necesidad constante de actualizar los métodos educativos. La gamificación debe considerarse como una estrategia para elevar la calidad de la educación, que depende de los contenidos enseñados, las demandas sociales y el alcance educativo. Por eso, es cada vez más habitual emplear recursos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y aplicaciones de entretenimiento que apoyen el aprendizaje.

Gamificar una clase significa incorporar elementos de juego como puntos, recompensas, retos, narrativas y retroalimentación continua para motivar a los estudiantes, creando un entorno con reglas claras, objetivos definidos y diversas formas de alcanzar metas (Maluy, 2023). En el ámbito educativo, se observa una clara distinción entre el aprendizaje convencional y el aprendizaje innovador, las técnicas de memorización empleadas en la enseñanza contribuyen a la falta de motivación y al abandono escolar. (Aros y Quezada, 2013).

El juego es inherente a los seres humanos, influyendo en su desarrollo emocional y cognitivo, ya que fomenta diversas habilidades y dimensiones relacionadas con el ser, el saber y el hacer. La *gamificación* viene del inglés *gamification*, la cual es la aplicación de conceptos de videojuegos u otras actividades lúdicas (Cortizo et al., 2012). Se desarrollan aprendizajes significativos, relacionando teoría y construyendo conocimiento (Tolosa y González, 2014).

Para lograr los objetivos de aprendizaje, el juego debe incorporar características específicas en cuanto a su diseño. Lozada y Gómez (2017) nos comparten las siguientes:

A. Objetivo pedagógico: definir el alcance y representarlo a través de modelos que indiquen el dominio de conocimiento. Esta estructuración debe realizarse en colaboración con expertos en pedagogía, ya que ellos aportan el contexto necesario.

B. Simulación: para que un juego funcione, debe tener reglas y parámetros bien definidos que permitan su repetición sin generar interpretaciones no previstas. Al igual que el objetivo pedagógico, este aspecto requiere el trabajo conjunto con especialistas.

C. Interacción con la simulación: este punto se refiere a cómo el jugador interactúa con el juego para facilitar el aprendizaje. Es fundamental la intervención de expertos en juegos para lograr este objetivo.

D. Problemas y progresión: una vez definida la interacción, se debe establecer la metodología que organizará los desafíos de aprendizaje en el orden adecuado para alcanzar el objetivo. Además, es esencial definir la retroalimentación que se ofrecerá al jugador sobre su avance.

E. Decoración: es importante especificar qué elementos multimedia se utilizarán para captar la atención del jugador; estos elementos no están directamente relacionados con el objetivo de aprendizaje, pero enriquecen la experiencia del usuario.

F. Condición de uso: es necesario determinar quién utilizará el juego, cuándo, dónde y cómo. Se debe describir el contexto en el que el juego cumple su propósito, así como las reglas que lo rigen. Esto permite que el juego sea virtual, asincrónico, grupal, individual, entre otras opciones, pero siempre enfocado en su objetivo de aprendizaje.

La gamificación la podemos entender como el uso de elementos y sistemas que son provenientes al juego en contextos no recreativos (De Sousa Borges, Durelli, Reis y Isotani, 2013; Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011). El "Estudio sobre el uso de la gamificación en plataformas de e-learning: teorías de comportamiento, tasas de participación y experiencias de uso" de la Universidad Anáhuac de México informó que la implementación de la gamificación en el contexto educativo estimula el proceso de aprendizaje, contribuyendo a la mejora del compromiso y participación de los usuarios en las plataformas MOOC (Massive Open Online Courses) desarrollado en un entorno de aprendizaje en línea. El objetivo de este análisis es identificar experiencias de otros investigadores sobre la táctica en entornos digitales, mediante una investigación documental y comparativa. Se contrastarán sus resultados y hallazgos, y se asociarán con las perspectivas teóricas sobre gamificación propuestas por De Liu, Radhika Santhanam y Jane Webster (2016).

Igualmente, la gamificación provoca efectos positivos en la conducta y actitud del estudiante, haciendo que el proceso sea más placentero y favorezca la adquisición del conocimiento. Las mecánicas del juego "involucran a las personas y promueven la solución de problemas a través del aprendizaje" (Kapp, 2012, p. 36) la gamificación se centra en las mecánicas y la lógica del juego, fundamentales en una estrategia enseñanza-aprendizaje (Deterding 2011). Se explota la innovación y nuevo conocimiento, proporciona una experiencia atractiva y permite obtener una curva de aprendizaje (Montes, Cortes, Melgarejo 2011, Tovar, et al 2015)

LA GAMIFICACIÓN EN AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO (CIUDAD DE MÉXICO)

Debido a los cambios en el sistema educativo mexicano, se busca mejorar el aprendizaje significativo, aumentando el interés y participación, con el objetivo de mejorar la motivación y aprovechamiento de los contenidos educativos para los estudiantes.

Según Chou (2016) los Golden Points son una estrategia para aumentar el interés, la participación, la atención y la motivación de los estudiantes, brindando retroalimentación y promoviendo su desarrollo y relaciones sociales mediante sus logros.

Según Chou (2016) algunas de las técnicas para llevar a las aulas son:

1. Explorar herramientas.
2. Establecer un sistema de juego, niveles y recompensas.
3. Incluir variedad de juegos.
4. Involucrar a los estudiantes para participar.
5. Permitir que los estudiantes se equivoquen y lo intenten.
6. Procurar que el progreso sea visible.
7. Diseñar retos o búsquedas en lugar de tareas y proyectos.
8. Brindar retroalimentación.
9. La gamificación también se puede aplicar sin tecnología.

EDUCACIÓN STEAM

El desarrollo de habilidades en México para competir a nivel global en áreas como ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas (STEAM) combina el pensamiento crítico, lógico y analítico con la creatividad artística. Esto facilita la generación de soluciones originales y efectivas a los problemas. La combinación de estos enfoques impulsa el uso de la gamificación, visible en avances como la inteligencia artificial, el desarrollo de la realidad virtual y la realidad aumentada, entre otros.

LA GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: EXPERIENCIAS EN UN MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO

El artículo de William René Reyes Cabrera y Sergio Humberto Quiñonez Pech explora el uso de la gamificación en un curso a distancia de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). La investigación busca comprobar si las estrategias empleadas, como la narrativa, el cuarto de escape y la tríada PET, pueden considerarse prácticas educativas innovadoras y pertinentes. Mediante un modelo de diseño instruccional, se evaluaron las experiencias de los estudiantes mediante diarios reflexivos y foros de discusión. Los autores concluyen que estas estrategias mejoran la motivación, el trabajo en equipo y promueven nuevas formas de aprendizaje.

¿QUÉ ES LA GAMIFICACIÓN?

Según la nueva escuela mexicana, la gamificación es una herramienta que mediante el juego, convierte las tareas o actividades en experiencias interactivas e inmersivas para los estudiantes, a través de los desafíos, recompensas, competencias y la retroalimentación en la enseñanza, motivando a los estudiantes fomentando la participación activa entre los estudiantes, además de su constante proceso de aprendizaje-enseñanza, por ejemplo, permite que los estudiante logren poner en práctica la resolución de problemas, a través de sus habilidades, mejorando su rendimiento.

El uso de recompensas en la gamificación es uno de los aspectos con más relevancia, porque llega a incentivar a la participación y progreso de los estudiantes, logrando llegar a sus metas y superación así mismos, con tipo de recompensas como puntos, insignias, niveles etc.

LA GAMIFICACIÓN EN AULAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA (TUNJA, BOYACÁ)

En Bogotá, Colombia, se han realizado diferentes talleres de gamificación donde se han implementado en los diversos niveles educativos (Básica, Media y Superior) por medio de la plataforma "Colombia Aprende", donde el Ministerio de Educación ofrece a los docentes la posibilidad de convertir sus aulas en espacios de innovación y creatividad. De esta manera, los estudiantes crean sus propios contenidos y narrativas, que luego integran en un videojuego. Esto representa una forma práctica, divertida y novedosa para que los alumnos asimilen contenidos e información. La meta del Ministerio es que la tecnología se utilice como una herramienta para mejorar la calidad educativa.

Otros autores como Joey J. Lee y Jessica Hammer señalan que la gamificación representa una oportunidad para abordar dos desafíos en la educación: la falta de motivación y el bajo nivel de compromiso. Del mismo modo pueden brindar apoyo en 3 áreas:

- A. Cognitiva: En este ámbito, el jugador descubre las reglas del juego a través de la exploración activa. Se proponen metas de dificultad moderada que estimulan el esfuerzo y brindan recompensas inmediatas al alcanzarlas.
- B. Emocional: En este aspecto, los juegos provocan una variedad de emociones y generan experiencias positivas, como el orgullo. Además, ayudan a que el jugador vea el fracaso como una oportunidad de aprendizaje, en lugar de percibirlo con miedo o sensación de impotencia.
- C. Social: En este ámbito, el juego facilita la creación de nuevas identidades y roles, lo que obliga al jugador a tomar decisiones en función de su nueva posición. También fomenta la participación activa, permitiendo obtener resultados beneficiosos para el aprendizaje.

El enfoque cualitativo es visto como herramienta para la investigación ya que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Quecedo & Castaño, 2002, p. 7). Por esta razón, este enfoque fue elegido para la presente investigación ya que inicia con dos entrevistas a doctores que han publicado sobre la temática de gamificación.

El diseño de investigación es el método comparativo, este se utiliza para examinar las diferencias y similitudes entre dos o más grupos, situaciones o fenómenos con el objetivo de comprender mejor sus características; implica la comparación sistemática de variables relevantes en diferentes contextos.

Para esta investigación se seleccionaron dos investigadores, de nacionalidad mexicana y de nacionalidad colombiana respectivamente, que contarán con publicaciones acerca de la temática de gamificación en instituciones universitarias y que actualmente se encuentran laborando en alguna institución superior.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista realizada bajo una matriz de operacionalización, que permite identificar conceptos sobre el tema, buscar su definición conceptual, definición operacional y los indicadores para desarrollar las preguntas para la entrevista. Las preguntas desarrolladas buscan obtener información sobre qué es gamificar, la experiencia al gamificar y las dificultades que se presentaron.

El primer paso para realizar las entrevistas fue contactarse con los inves-

tigadores (Jimmy Yordany Ardila Muñoz, Colombia y William René Reyes Cabrera, México) por medio de correo electrónico, donde encontraron una carta de presentación con los motivos de la investigación y las personas involucradas en ella, además de la entrevista para que conocieran qué información se solicitaría y ellos valorarán si deseaban participar o no.

La entrevista que se le realizó al doctor Reyes fue por la plataforma Meet, mientras que el doctor Ardila compartió sus respuestas enviando un archivo PDF al correo electrónico proporcionado durante el contacto inicial.

Se rescató el significado de gamificación, cómo gamificar, las dificultades al gamificar, la relación entre la tecnología y la gamificación, y ejemplos de cómo gamificar basados en la experiencia de cada uno. Estos datos estarán sujetos al análisis comparativo en el que se evidencian similitudes y diferencias que existen al gamificar en México y Colombia.

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS

Lo que se analizó en las dos entrevistas realizadas para la investigación fue lo siguiente: en primer lugar, se describen los días y medios que se realizaron. Ambas entrevistas fueron realizadas a distancia; la primera mediante videoconferencia en Google Meet, y la segunda por medio de Gmail, compartiendo las preguntas en un documento. Las entrevistas se programaron en días distintos con el objetivo de crear una experiencia más cómoda para los entrevistados. La primera entrevista tuvo lugar el 25 de marzo de 2024, con el docente William Rene Reyes Cabrera (2024) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), abordando diversos temas focales. La segunda, realizada el 1 de abril de 2024, fue con el doctor en Ciencias de la Educación Jimmy Yordany Ardila Muñoz, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), a quien se contactó por correo electrónico y se compartió un instrumento.

En cuanto a las respuestas proporcionadas, se abordó la primera categoría de análisis: ¿Qué es la gamificación? g(2024) señaló que "Gamificación es una metodología que busca generar motivación hacia un objetivo particular, en este caso el aprendizaje, utilizando elementos de juegos o videojuegos en contextos no lúdicos". Ardila (2024) definió gamificación como "el uso de dinámicas, mecánicas y elementos de juego para motivar a las personas, en el caso de la educación, para motivarlas a aprender". Ambos coinciden en palabras clave como "elementos del juego", "motivación" y "objetivo particular".

En la segunda categoría de análisis: ¿Cómo gamificar?, Reyes (2024) explicó que la gamificación se compone de dinámicas, mecánicas y componentes, y que es importante cambiar el vocabulario para emplear términos como "retos" en lugar de "tareas". Ardila (2024) destacó la necesidad de comprometer al estudiante a través del reto, como elemento clave de la gamificación, enfocándose en el interés del docente por mantener la motivación del alumno.

Por último, en la tercera categoría de análisis: Dificultades al gamificar, Reyes (2024) mencionó que el desconocimiento sobre la gamificación, el uso incorrecto del término, y la falta de consenso sobre su diseño son algunos de los desafíos. Por su parte, Ardila (2024) indicó que algunos docentes pueden resistirse a cambiar sus métodos debido a la comodidad o a la falta de com-

prensión sobre la gamificación, y que el término a veces se confunde con el uso de videojuegos o aplicaciones gamificadas.

Ambos entrevistados compartieron perspectivas sobre las oportunidades y dificultades al implementar la gamificación, resaltando tanto las similitudes como las diferencias en sus enfoques.

CONCLUSIONES

Tras el análisis exhaustivo de las entrevistas realizadas con William Rene Reyes Cabrera y Jimmy Yordany Ardila Muñoz, se destaca una serie de similitudes y diferencias que enriquecen nuestra comprensión sobre la gamificación en el ámbito educativo.

Los entrevistados coinciden en que dicha herramienta es una estrategia efectiva para motivar a los estudiantes mediante el uso de elementos lúdicos. Reyes y Ardila destacan la importancia de utilizar dinámicas y mecánicas de juego para generar compromiso y facilitar el aprendizaje. Asimismo, subrayan la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos para incluir elementos de juego, lo que puede mejorar la experiencia educativa. No obstante, se observan diferencias en la implementación y el enfoque de la gamificación, lo que resalta la variabilidad en su aplicación según los contextos educativos. Mientras que Reyes sugiere que la gamificación puede llevarse a cabo con recursos más simples, como papel y plumones, Ardila resalta la importancia de la tecnología y propone establecer retos como estrategia principal para involucrar a los estudiantes. Además, Reyes aboga por el cambio de vocabulario en el aula como parte del proceso de gamificación, mientras que Ardila se centra en establecer retos como estrategia para comprometer a los estudiantes.

Otra discrepancia notable se refiere a la percepción de la gamificación en diferentes contextos educativos. Mientras que Reyes menciona la posible desconfianza hacia esta metodología en ciertos niveles educativos, Ardila sugiere que la limitación puede estar relacionada con el conocimiento y la disposición de los docentes para implementarla de manera efectiva.

Aunque ambos entrevistados comparten una visión general sobre la relevancia y beneficios de la gamificación en el sector educativo, sus perspectivas divergen en cuanto a la aplicación práctica y la percepción de esta metodología en distintos entornos educativos. Estas diferencias reflejan la variedad de enfoques y desafíos que presenta la implementación de la gamificación en el ámbito educativo. También se identifican discrepancias en la percepción de la gamificación en diferentes contextos educativos. Mientras que Reyes señala posibles resistencias o desconfianzas hacia esta metodología en ciertos niveles educativos, Ardila sugiere que la limitación puede estar relacionada con el conocimiento y la disposición de los docentes para implementarla de manera efectiva.

Así mismo, las entrevistas proporcionan una visión multifacética sobre la gamificación en la educación, se muestra las oportunidades como los desafíos que presenta esta metodología. Si bien existen diferencias en cuanto a la aplicación y la percepción de la gamificación, ambas perspectivas contribuyen de manera significativa a nuestro entendimiento sobre cómo esta puede transformar positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los distintos entornos educativos.

Entonces, se podría decir que la gamificación se limita por el conocimiento que tienen las y los docentes sobre la temática, en especial, en la forma de implementar el uso de herramientas tecnológicas o sin estas". (Ardila 2024, párrafo 2) las ideas que dan los entrevistados son muy similares, pero cambia en la manera que se ven puestas en práctica en los distintos contextos, algunos problemas que se pudieron observar que (Reyes, 2024) existen muy poco conocimiento sobre lo que es gamificar sin en cambio (Ardila, 2024) tiene en cuenta que la gamificación no solo se trata de utilizar la tecnología sino transformar con plumones, tarjetas, papeles impresos puedes realizar la gamificación. Así como también los docentes se cierran a la escuela tradicional considerando que no es necesario fomentar la gamificación para motivar a los estudiantes. En el cuarto punto Gamificación y Tecnología los entrevistados tuvieron respuestas distintas. Ardila, J. (1 de abril) menciona "que la gamificación solo se puede observar con programas o herramientas tecnológicas" sin embargo Reyes, W. (25 de marzo) "considera que con que tengas algo en manos, sea un papel, plumones puedes realizar gamificación"

Por último se abordaron ejemplos de cómo gamificar desde la experiencia analizando un poco las dos entrevistas más que buscar comparar a los entrevistados hay que reconocer el esfuerzo que realizaron por llevar la gamificación a sus vidas o al menos conocer más de ella y hacer que otros docentes las implementen en sus clases aunque uno de ellos se rehúsa a llevarlos a cabo en el proceso de clase sino más bien al formativo en el momento de evaluar nos permitió observar cómo es que se puede realizar la gamificación en distintos contextos y se pueden utilizar distintos materiales con lo que se pueda llevar a cabo esta acción.

REFERENCIAS

- Ardila-Muñoz, Jimmy Yordany (2019). Supuestos teóricos para la gamificación de la educación superior. Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), pp.71-84. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25494>
- Aros, A., & Quezada, L. (2013). *Adolescencia y deserción escolar*. Revista Científica. <http://medicina.uach.cl/saludpublica/diplomado/contenido>
- Cabrera, W. R. R., & Pech, S. H. Q. (2020). Gamification in distance education: experiences in a university educational model. *Apertura*, 12(2), pp. 6-19. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1849>
- Chou. (2016, mayo-junio). Golden Points: gamificación en el aula. *Revista Digital Universitaria* (rdu), 23(3). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2022.23.3.8>
- Cortizo, JC, Carrero, F, Monsalve, B, Velasco, A, Díaz, I. I. y Pérez, J. (2012) Gamificación y Docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos. <http://hdl.handle.net/11268/1750>
- Covas Alves, V. (2020). Estudio sobre el uso de la gamificación en plataformas de e-learning: teorías de comportamiento, tasas de participación y experiencias de uso. *Sintaxis*, 1(5) <https://revistas.anahuac.mx/sintaxis/article/view/407>
- Kroupensky, M. (2023). Educación STEAM gamificación: Despierta el genio en cada estudiante. *Forbes México*. <https://www.forbes.com.mx/educacion-steam-gamificacion-despierta-el-genio-en-cada-a-estudiante/>
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5. https://www.researchgate.net/publication/258697764_Gamification_in_Education_What_How_Why_Bother
- Lozada-Ávila, C., & Gómez, S. B. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), pp.97-124. <https://www.redalyc.org/journal/750/75055115006/html/>

- Maluy, M. (2023). ¿Cómo gamificar tu clase? En *¿Cómo gamificar tu clase?* Tecnológico de Monterrey.
- Margalef García, L., & Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por Innovación Educativa? a Propósito del Desarrollo Curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), pp.13-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828002>
- NEM. (2024). Optimiza el aprendizaje con la gamificación en escuelas de México. *Nueva Escuela Mexicana*. <https://nuevaescuelamexicana.org/que-estrategias-se-estan-utilizando-para-gamificar-el-aprendizaje-en-las-escuelas-mexicanas/>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402>
- Reyes, W., & Quiñonez, S. (2020). Gamification in distance education: experiences in a university educational model. *Apertura*, 12(2), 6-19. <https://doi.org/10.32870/ap.v12n2.1849>
- Tolosa, C. L., & González, J. S. (2014). Amazon Web Services: alternativa para el almacenamiento de información. *Revista Científica*, 2(19), 134-147. <https://doi.org/10.14483/23448350.6500>
- United Nations. (s. f) Educación superior. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/educaci%C3%B3n-superior>

EL CUERPO Y EL TEXTO EN GESTACIÓN EN *LINEA NIGRA* DE JAZMINA BARRERA E *IN VITRO* DE ISABEL ZAPATA

*The Body and the Text in Gestation in Linea Nigra
by Jazmina Barrera and In Vitro by Isabel Zapata*

Laiza Sabrina de la Torre Zepeda¹

RESUMEN

En este artículo se analizará la relación que tienen las representaciones del cuerpo y el texto en *Linea nigra* de Jazmina Barrera e *In vitro* de Isabel Zapata, tomando en cuenta la literatura de la maternidad y que ambas autoras hacen énfasis en una escritura que considera el periodo del embarazo al nacimiento de sus hijos. Por ello, al examinar al cuerpo y al texto en gestación, se destaca la relación de la literatura y el arte, que están presentes en ambas obras, como una manera de exponer la experiencia materna y mostrar un diálogo constante con otras mujeres. Estos dos libros demuestran, a partir de su escritura fragmentaria, nuevas formas de resignificar a las maternidades a través del vínculo con el cuerpo y sus transformaciones; son producto de diversos géneros que miran desde un enfoque real, sin idealizar el ser madre.

Palabras clave: Maternidad, cuerpo, escritura fragmentaria, literatura escrita por mujeres.

ABSTRACT

This article will analyze the relationship between the representations of the body and the text in *Linea nigra* by Jazmina Barrera and *In vitro* by Isabel Zapata, taking into account the literature of motherhood and the fact that both authors emphasize a writing that considers the period of pregnancy to the birth of their children. For this reason, I consider examining the body and the text in gestation, while highlighting the relationship between literature and art, which are present in both texts, as a way of exposing the maternal experience and showing a constant dialogue with other women. These two books demonstrate, through their fragmentary writing, new ways of redefining motherhood based on the connection with the body and its transformations; they are the product of various genres that look at being a mother from a real perspective, without idealizing it.

Keywords: Motherhood, body, fragmentary writing, literature written by women.

¹ Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Humanidades, Estado de México, México. ORCID ID: 0000-0002-9021-2802. laizadetorre@gmail.com

Cuando salgo, soy un gran acontecimiento.
 No tengo que pensar ni que prepararme.
 Lo que suceda en mí sucederá por sí solo.
 El faisán se yergue sobre la colina;
 está ordenando sus plumas marrones.
 No puedo evitar sonreír ante este acontecimiento.
 Pétalos y hojas me acompañan. Estoy lista.
Tres mujeres. Sylvia Plath

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo pretende analizar la relación del cuerpo y el texto en gestación a través de la propuesta literaria de Jazmina Barrera e Isabel Zapata, en sus obras *Linea nigra* e *In vitro*, respectivamente, abordan el tema de la maternidad y describen sus experiencias, desde el parto, el embarazo y la crianza. Sus letras reflejan un ambiente íntimo al escribir sobre la maternidad, a su vez que se desprenden de la imagen idealizada para mostrar a la mujer real, sin mitificarla. En el caso de Zapata se refleja desde la búsqueda de la concepción hasta quedar embarazada, explica también la transformación del cuerpo y las emociones durante el periodo de gestación, cómo cambia la vida al ser madre. Ambas obras aluden a diversas manifestaciones desde el arte y la literatura para demostrar el decir y hacer sobre la experiencia materna; son un mosaico de diversas vivencias. Con todo ello, se muestra que las mujeres pueden o no ser madres, pero esto debe ser una decisión, tal como apuntan ambas obras. También se escuchan las voces de quienes criaron y están criando a partir de la minuciosa búsqueda de la maternidad en el arte y la literatura. Los textos de estas escritoras contemporáneas ofrecen una resignificación, su aporte permite visibilizar el tema, para validar nuevas narrativas que reinventan el ser madre.

El artículo se ha dividido en cinco apartados. En el primero se mostrará la relación de la maternidad con la literatura y el arte, exponiendo el acercamiento que aportan tanto Jazmina Barrera como Isabel Zapata. En el segundo, se especifica la importancia de la maternidad y la escritura, que tiene como base, hacer visibles las experiencias de las mujeres durante este proceso de su vida. En el tercero se establece la relación entre la madre y la hija, porque al indagar en el ser madre, se retorna al origen, a la crianza y vínculo materno. Los anteriores apartados son importantes para enunciar en una cuarta parte al cuerpo en gestación, mientras que en el quinto se considera la gestación del texto, lo que demuestra que tanto cuerpo como texto se necesitan para transformarse.

MATERNIDAD EN LA LITERATURA Y EL ARTE

En *Linea nigra* e *In vitro* hay un diálogo con otras mujeres que se muestra a través del arte y la literatura. En el caso de Barrera, es notoria la búsqueda de referencias que exponen el tema de la maternidad. Si bien hay una riqueza en cuanto a las referencias, es la obra de Teresa Velázquez, madre de Jazmina Barrera, la que toma un punto clave para considerar. En el libro, Barrera relata cómo gran parte de la creación artística de su madre se vio afectada en el sismo de 2017. *Linea nigra* se presenta como una serie de

reflexiones a partir de la maternidad en cuanto a la experiencia en el arte. En este sentido, Teresa González Arce hace alusión a la éfrasis en algunos ensayos de Jazmina Barrera, considerando la relación detallada de la obra de arte con la biografía de las artistas:

Es también la pintora Teresa Velázquez (Ciudad de México, 1962), madre de Jazmina Barrera, quien está en el origen de algunas descripciones efrásticas de *Linea nigra* construidas a partir de fotografías tomadas por ella, o en las cuales ella misma es uno de los personajes retratados. Es el caso de las fotografías y autorretratos de su embarazo, y también de la serie fotográfica sobre el nacimiento de Jazmina. Es esta serie la que permite a Barrera narrar su propio nacimiento, reforzando de esta manera la especularidad esbozada entre la madre y la hija (González, 2023, p. 378).

La variedad de citas y referencias tanto literarias como artísticas que permean la obra de Barrera permiten explicar la relación de la maternidad tanto de manera personal como lo que representa en la actualidad; se vale de una exploración a través de la historia sobre este tema para dar motivo a su obra. Asimismo, Elvira Díaz Mendiola enfatiza la importancia de la expresión artística y literaria en *Linea nigra*, desde su punto de vista: "Algo ineludible es la presencia de los mitos fundacionales como parte inherente de las historias que conforman los hilos narrativos de esta novela híbrida, desde expresiones artísticas y científicas, resaltando la pintura y la literatura" (2021, p. 104).

Una de las primeras referencias que hace Barrera en su libro es la escultura penetrable de Niki de Saint Phalle, *Hon*². Cada referencia que puntualiza Barrera abre un panorama sobre la maternidad, con *Hon* volvemos al origen, al útero materno, es un viaje y exploración al inicio de la vida. Otra alusión significativa es la ilustradora, pintora y escritora española Paula Bonet, quien en *Roedores. Cuerpo de embarazada sin embrión* (2018), recrea a partir de un diario personal el tema de la gestación, el cual culmina en aborto espontáneo; además del diario se une con un animalario en el que se retratan los roedores. Con ello se pretende normalizar la gestación y el aborto espontáneo, lo íntimo, que se cuenta con silencios. También refiere la angustia de la maternidad, el duelo, la pérdida que contrasta con un álbum infantil ilustrado. Esta sutil alusión permite adentrarse al universo de la maternidad, aquello silente, por ser tortuoso. Desde este punto de vista, Barrera hace una minuciosa investigación sobre el tema, tal como en *Roedores*, considera esa parte de la maternidad que muchas veces se experimenta desde la soledad y la pérdida. Lo anterior se relaciona a *Las lealtades* (2018) de Delphine de Vigan (1966), quien postula la idea de todos los hijos que no tuvo en su vientre, la energía que no gastó al ser madre, la niña que sigue siendo, a la vez que plantea cómo a las mujeres se les cuestiona si son o no madres.

Por otra parte, Jazmina Barrera considera el carácter monstruoso de

2 Fernando Marín Martín explica: "A partir de la creación de *Hon* (1966) se produce una metamorfosis conceptual, transformando lo que anteriormente era motivo de rechazo en símbolo de maternidad gozosa de Gran Madre de diosa de la fertilidad, es portadora de vida y esperanza, erigiéndose desde entonces en una serie de exorcismo benéfico, de amuleto mágico, cuya imagen impele a un "retorno a los orígenes", a recobrar un estado de plenitud y felicidad, a una existencia protegida y confortable, análoga a la fase prenatal del hombre que hace que éste añore con nostalgia esa situación de bienestar en un edén fisiológico [...] Sueño del eterno retorno a la Gran Madre, según las afirmaciones de la propia Niki en las actitudes favorables y sonrisas que mostraban los visitantes al aproximarse a Ella, un público heterogéneo que incluía a niños de todas las edades" (2007, p. 469)

la maternidad al poner como ejemplo a la pintora sudafricana Marlene Dumas³ (1953), la artista registra en su obra la transformación del cuerpo en el embarazo, cambio que recrea una imagen alterada de la persona gestante, que lleva a reconocerse en un proceso de identidad. Otras referencias sobresalientes dentro de la obra son los retratos del siglo XVIII, de Élisabeth Louise Vigée Le Brun (1755- 1842) y Adelaide Labille- Guiard (1749- 1803), ambas artistas destacan su habilidad de pintar la expresión y el carácter de las mujeres, sus obras están colmadas de representaciones maternas, son lienzos que reflejan a las madres con sus hijos.

De igual forma destaca también a Frida Kahlo (1907- 1954), en su obra manifiesta su propio nacimiento, a la vez que alude al aborto. Sumando a estas referencias artísticas se encuentra Paula Modersohn – Becker (1876- 1907), quien pintó el primer autorretrato de una mujer embarazada⁴, sobre esta pintora menciona Jazmina Barrera: "Mujeres desnudas, mujeres amamantando, autorretratos de mujeres como nadie las había pintado antes" (2021, p. 68).

Referente al parto y la pintura Barrera hace hincapié en Louise Bourgeois⁵ (1911- 2010): "las piernas abiertas y el niño que sale como clavadista, con los brazos estirados" (Barrera, 2021, p. 85). La representación de la figura de la madre a través del arte de Bourgeois revela una mirada diferente que nos hace reflexionar sobre dos caras que divergen: jaula y refugio, tal como lo muestra en su escultura *Mamam* (1999). La imagen de la mujer dando a luz también se refleja a partir de la artista sueca Monica Sjöö (1938- 2005), quien en su obra icónica *Dios dando a luz* (1968) expone a una diosa negra pariendo a su bebé con la finalidad de enfatizar a la mujer como creadora.

Pero una de las referencias más representativas que hace Jazmina Barrera es la de Luz Jiménez, la mujer que fue modelo para varios artistas en México, destacando en escultura, pintura y fotografía. Pero de todos estos artistas es la obra fotográfica de Tina Modotti la que expresa con detalle la maternidad y la lactancia, a través del lente de Modotti, Barrera reflexiona: "Hay un continuo, desde el embarazo hasta el destete, una serie de transformaciones en el cuerpo de la mujer encauzadas a dar vida. Incluso después de parto, cuando la vida ya está, por así decirlo, dada, en los momentos de amamantar, la mujer sigue dando vida, de su propia vida, de su propio tiempo, sus brazos, sus pechos y su fuerza, para alguien más" (2021, p. 94).

Con respecto a *In vitro*, Isabel Zapata también recurre a la éfrasis, de esta manera alude a la exposición de Paola Rivas, *Ficciones de la no maternidad*⁶ (2017), como una reflexión sobre el tema. También aborda el proyecto

3 Para María Isabel Andrés Fernández: "A la visión idealizada de los bebés y la maternidad en los medios y en la historia del arte, Dumas contraponen esta dimensión inquietante y cercana a lo monstruoso inspirada en el arte tradicional africano y de Sudamérica. Las pinturas de Dumas, en general, constituyen más una reflexión sobre cómo la maternidad es representada a través de imágenes, que sobre su propia experiencia personal, siendo la excepción aquellas pinturas, como *The Painter*, en que aparece su propia hija, con un carácter más personal" (2022, p. 167).

4 Paula Modersohn – Becker inicia el autorretrato desnudo a principios del siglo XX, con una tendencia expresionista. Cuando pintó su autorretrato no estaba embarazada, sino fue dos años después, pero tras un parto difícil en 1907 muere a causa de una embolia pulmonar.

5 Bourgeois, una de las mayores influencias del arte contemporáneo, en su colección *The Fragile* (2007) plasma la mente y el cuerpo humano, sus grabados representan la maternidad, la lactancia y también la vulnerabilidad, el rojo que permea en la obra enfatiza el dolor del parto.

6 Paola Rivas refiere a propósito de su proyecto gráfico *Ficciones de la no maternidad*: "En noviembre de 2015 me convertí en donadora de óvulos para lograr que otra mujer (anónima) se embarazara. A partir de esto, devino una intensiva reflexión en torno a la maternidad, la no-maternidad, la identidad y lo materno. En este proyecto llevo un diario de registro, escribo cartas

fotográfico *Anunciación* (2009- 2013) de Elina Brotherus (1972), quien llevó un registro de los años en que intentó embarazarse, para Zapata es una "historia de falsas anunciaciones" (2021, p. 11).

En cuanto a las alusiones literarias, ambas autoras aportan un gran número de referencias. Al final del libro *Linea nigra* se encuentra un listado de lecturas sobre aquellos textos que Jazmina Barrera leyó mientras amamantaba: "Busco lecturas para el embarazo como si fueran guías de viaje. Libros de consejos, de psicoanalistas, novelas, poemas o ensayos de embarazadas. Me cuesta trabajo encontrar literatura" (2021, p. 21). Es la alusión de Mary Shelley (1797- 1851) que hace cuestionarnos la maternidad entre la creación de la obra literaria y la vida de la autora, ella escribía *Frankenstein* (1818) cuando estaba embarazada. "Frankenstein es una historia sobre la creación de la vida acerca de un hombre que más que jugar a dios juega a ser mujer" (Barrera, 2021, p. 22). Su madre Mary Wollstonecraft (1759- 1797) murió a los 29 años al momento de parir a Mary Shelley. Con respecto a Shelley, ella tuvo cuatro hijos quienes murieron, desde el punto de vista de Barrera: "es razonable que la maternidad fuera para ella, al menos en parte, un relato de terror" (2021, p. 22).

Destacan también a la escritora Sheila Heti (1976), quien representa en su novela autobiográfica *Maternidad*⁷ (2019), a la mujer que decide no tener hijos. La protagonista se cuestiona si realmente desea ser madre o es un mandato social. Zapata también hace referencia a Heti en cuanto al tema del cuidado, a su vez explica: "Heti habla también de la muy particular angustia que viven, a medida que el reloj biológico avanza, las mujeres indecisas sobre si quieren ser madres" (2021, p. 153). De acuerdo con Jaqueline Rose (1949) aquello que no debe verse como fracaso sino como parte de la tarea de ser madre, en su obra *Madres*⁸ (2018) discierne de la imagen feliz que ha sido impuesta, a partir de este ensayo en el que hace un recorrido sobre la representación de la maternidad, se cuestionan los roles establecidos para la mujer.

Por lo anterior, podemos destacar que ambos libros llegan a un punto de convergencia; en *In vitro* se alude a la línea nigra, dicho con palabras de Isabel Zapata:

Quizá la línea negra que se ha empezado a dibujar en mi vientre, esa guía de campo a la Hansel y Gretel para que el bebé reconozca el camino hasta los pezones, es una marca que señala el pacto secreto entre las mujeres. Más específicamente entre mis amigas, cuya importancia ha crecido tanto a lo largo de estos meses que hasta las veo más altas, luminosas, como engran-

a esta construcción que he deparado en llamar no-hijo o no-hija, desarrollo una narrativa de la posible vida consecuente de la incierta concepción a la que asistí. Son ficciones porque la realidad siempre me será esquivo: puede o no existir un bebé resultado de este intrincado proceso de tecnología, maternidad e incertidumbre.

En: <https://noautomatico.blogspot.com/2017/05/ficciones-de-la-no-maternidad-paola.html>. También se puede observar un breve video en <https://www.youtube.com/watch?v=0DE9CjwX-5g>

7 Heti escribe en su obra: "El sentimiento de no querer tener hijos es el sentimiento de no querer ser la idea que alguien tiene de mí. Los progenitores poseen algo más magnífico de lo que yo jamás tendré y aun así no lo deseo, aunque sea magnífico, aunque en cierto sentido se hayan llevado el primer premio o hayan conseguido el trofeo, que es el alivio genético, que algunos días parece el único importante. Además, disfrutan del éxito social" (2019, p. 35).

8 Rose se cuestiona: "¿Por qué se ve a las madres como la causa de todo lo malo que tenemos? [...] Es el caldo de cultivo ideal para censurar a las madres, para marcarlas con el estigma de las únicas responsables de un porvenir que se nos antoja imposible, porque no podemos cargarlas con la responsabilidad de asegurar la supervivencia del futuro y, a la vez, acusarlas de poner dicho futuro en peligro" (2018, pp. 18- 19).

decidas. Me acompañan en las horas más oscuras y me regalan una cuna (2021, p. 155).

Cabe destacar el entramado literario que expresan ambas autoras. Jazmina Barrera hace mención de las conversaciones con sus amigas, como Tania Tagle: "Hablé con mi amiga Tania, que tiene dos hijos. Me tranquilizó mucho que me entendiera cuando le dije que sigo esperando la parte de la magia y los milagros, hasta ahora es una experiencia más bien molesta e inquietante [...] Tania escribió sobre el embarazo que es como ser una pecera redonda" (2021, p. 27). En *Germinal* (2023), Tagle replantea la maternidad desde la idea del monstruo y el milagro. El milagro, dicho con palabras de la autora: "es un acontecimiento místico porque siempre oculta una verdad que es revelada solo para unos cuantos. Y algunas veces, solo para la persona que lo experimenta. Ahí es donde entra la fe. Sin fe el milagro puede ocurrir, pero no será reconocido y su verdad no será revelada" (2023, p. 103).

Por su parte Zapata alude a la escritora colombiana Carolina Sanin en *Somos luces abismales* (2018), la mirada poética sobre la vida de la autora, así como el acto de la escritura y el ser. Al igual que la poeta venezolana María Auxiliadora Álvarez, con un poema que refiere la idea de parir⁹. Zapata también cita a la escritora española Nuria Labari, quien en novela *La mejor madre del mundo* (2019) compara a la maternidad con un cuchillo sin empuñadura. Tanto Barrera como Zapata reflexionan sobre *Los argonautas* (2015) de Maggie Nelson (1973). Zapata indaga sobre el papel de la madrastra y el padrastro en esta novela a la vez que entrama el tema con *Mamá Desobediente* (2019) de Esther Vivas (1975), quien incluye "madre afin" y "familia reconstituida", lo que desea abordar la autora es esa necesidad de cambiar el lenguaje: "Acabar con ciertos prejuicios sobre la(s) maternidad(es) pasa necesariamente por un cambio de lenguaje" (Zapata, 2021, p. 114).

Otra alusión que hay que destacar es la de Sarah Manguso¹⁰ (1974): "Cuando nació su hijo, Sarah Manguso dejó de escribir el diario que llevaba desde la adolescencia. Él me necesitaba más a mí de lo que yo necesitaba escribir sobre él por eso escribo estas líneas antes de que llegue el tsunami" (Zapata, 2021, p. 167). La autora también rememora a Rachel Cusk¹¹ y apunta: "ser madre es intercambiar tu trascendencia pública por una serie de significados íntimos" (2021, p. 198). También Barrera relaciona este tema con Rachel Cusk, quien dice que: "el parto es como tomar clases para la muerte" (2021, p. 41).

Por otro lado, Barrera sugiere a la escritora chilena Paloma Valdivia, quien recrea a partir de una novela gráfica un diario de embarazo. En *Sin palabras*

9 Zapata menciona "Quiero parir para vivir en ese poema de María Auxiliadora Álvarez" (2021, p. 57), antes alude al poema "Usted nunca ha parido" que se encuentra en el poemario CA(Z) A de (1990): "Usted nunca ha parido/No conoce/El filo de los machetes/No ha sentido /Las culebras del río /Nunca ha bailado /En un charco de sangre querida /Doctor /no meta la mano tan adentro /que ahí tengo los machetes /que tengo la niña dormida/y usted nunca ha pasado /una noche en la culebra /usted no conoce el río."

10 *En Curso. El final del diario* (2024), Manguso escribe: "Entonces me convertí en madre. Empecé a habitar el tiempo de manera distinta. Tenía algo que ver con la mortalidad. Seguí escribiendo el diario, pero mi ansiedad por los recuerdos perdidos empezó a calmarse" <https://blogs.culturamas.es/blog/2024/04/19/en-curso-el-final-del-diario-de-sarah-manguso/>

11 Cusk (1967) nacida en Canadá, pero radicada en Reino Unido, escritora de la trilogía: *A contraluz*, *Tránsito* y *Prestigio*, novelas autobiográficas y las memorias *Despojos. Un trabajo para toda la vida. Sobre la experiencia de ser madre* (2001), en este último relata su experiencia materna.

(2014), ilustra el momento en el que el reloj biológico le hace reflexionar sobre la idea de ser madre; retrata también la transformación del cuerpo y de la vida. Otro de sus libros en el cual menciona el lazo entre la madre e hijo es *Nosotros* (2019), un libro pensado para niños que refleja la fuerte unión de la madre con su hijo.

Una constante en la literatura de la maternidad que ambas autoras respaldan es la transformación del cuerpo, por ello Barrera cita a Sylvia Plath para considerar la otredad, el sentirse ajena, sin identidad: "Una mujer embarazada, dice Sylvia Plath, tiene nueve meses para convertirse en algo que no es ella misma, en otra cosa, y luego separarse de esa otredad, alimentarla, ser una fuente de leche y miel" (2021, p. 64). Después del parto Barrera opina sobre las palabras de Adrienne Rich en cuanto la crisis psicológica que origina el tener un hijo. Y con respecto a Virginia Woolf, quien se burla de los tabúes que existen en relación al embarazo y el parto. Subraya la referencia de *Frankenstein* con la maternidad, esa alusión que ve cercana con la traducción de *Pequeñas labores* de Rivka Galchen.

Por lo anterior podemos demostrar la riqueza de referencias tanto artísticas como literarias que ambas autoras externan en sus obras. Este recurso genera un vínculo con otros textos, mediante alusiones, citas, lecturas que vivenciaron al momento del embarazo, parto y crianza. La lista es numerosa, por lo que nos resolvimos abordar sólo algunas que consideramos significativas, puesto que otorgan un aporte a la experiencia de la maternidad.

MATERNIDAD Y ESCRITURA

Jazmina Barrera nombra a su obra como literatura microquímica¹², un escrito rizomático, que contiene muchos textos de diversos géneros, recopila referencias y aportaciones que otras mujeres han dado al tema del embarazo desde la literatura y el arte. En este caso, tanto Barrera como Zapata recurren a una estructura híbrida, como ya se mencionó anteriormente, que cuenta la pluralidad de voces. La maternidad y la escritura no son temas aislados, si bien, es un asunto poco visible se ha comenzado a testificar desde la experiencia; es el vínculo que refleja el cuerpo y sus transformaciones, la culpa, el agobio, la decisión de ser o no madre, la relación con la propia madre; son textos de ficción y no ficción que se desarrollan en diversos géneros: novela, poesía y ensayo, miran desde un enfoque real, sin idealizar el ser madre.

La literatura de la maternidad ha cobrado impulso en las últimas décadas, pero es durante el siglo XX donde se comienza a abordar la necesidad de expresar una maternidad, fuera del mito de la madre perfecta. Así lo demuestran escritoras como Jane Lazarre, Sylvia Plath, Susan Griffin, entre otras. Como señala Sylvia Plath¹³: "Mi salvación consiste en crear cuentos,

¹² Con respecto a la literatura química Jazmina Barrera considera: "El término proviene del nombre de la mitológica Quimera, un monstruo híbrido, hecho de partes de distintos animales, y se refiere a esto: cuando una mujer está embarazada, algunas células del feto se van por la corriente sanguínea de la madre y se alojan en distintos lugares de su cuerpo. Como las células de los fetos son muy versátiles, muchas veces se incorporan a su sistema; es decir: adquieren la función del órgano al que llegan: si se instalan en el corazón, actúan como células de corazón, si llegan a los huesos, funcionan como células de hueso. La cosa se pone más complicada, porque parece que también puede funcionar al revés: ciertas células de la madre pueden entrar en el torrente sanguíneo del feto y asimilarse y hacerse parte de su cuerpo" En <https://eternacadencia.com.ar/nota/somos-jardines-apuntes-sobre-la-literatura-microquimica/10884>

¹³ En "Nada de hijos hasta que lo haya conseguido" de Diarios completos (1957- 1962). Maternidad

poemas, novelas, a partir de mi experiencia: eso explica, o, mejor, esa es la razón de que sea bueno que haya sufrido y haya estado en los infiernos, aunque no en todos. No soy capaz de disfrutar la vida por ella misma: solo puedo vivir por las palabras que detienen el fluir" (2020, p. 32). En este mismo sentido, las mujeres que escriben sobre la maternidad reflejan sus vivencias. El agobio, enfrentarse a varias situaciones de cuidado; la casa, atender a los hijos, darse un momento para escribir, como expone Susan Griffin¹⁴:

Estos meses en que estoy tan absorta en mis pensamientos, escribiendo tantos poemas, sintiendo tantas revelaciones y tantas conexiones nuevas en mi cabeza, tratando de salir adelante y combatir sufrimientos antiguos, de ganarme la vida, en que estoy cansada, nunca libre de trabajo, con clases, con plazos, organizando una conferencia y ocupándome del interminable papeleo que se amontona en el centro de mi escritorio, cuidando de la casa, que parece que se desmorona día a día a nuestro alrededor, mi hija sigue preguntando: <<Mami, ¿te caigo bien?>> (2020, p. 65).

Sin duda, se hace presente la culpa, la falta de identidad, de sentirse otra; cuando se es madre la vida se bifurca. Por tal motivo, la experiencia será una constante en la creación en cuanto al tema de la maternidad, así lo demuestran Barrera y Zapata en estas obras. Si bien hay un punto de convergencia, cada texto tiene sus matices. Isabel Zapata logra un acercamiento vivencial desde el proceso de la transferencia in vitro hasta el momento de crianza con su hija. Durante ese trayecto nos conduce de manera minuciosa a los sentimientos y emociones que experimenta, los cuales pocas veces se han recreado a partir de la literatura. Para Mariana Oliver: "Aunque el hilo conductor del ensayo es la experiencia de fertilización in vitro que la narradora relata en cada fragmento, esta travesía es también un proceso en el cual la maternidad y la muerte se tocan y reconfiguran mientras ocurre la escritura". (2021, p. 143).

Por su parte Jazmina Barrera se sitúa en el momento del embarazo para hacer énfasis en sus experiencias, combinando el arte, las letras con la escritura y el cuerpo que se transforma. Ella refiere a propósito de la escritura: "Pensé: todo lo que escriba en estos meses, todo lo que haga, pero principalmente todo lo que escriba, lo escribimos los dos juntos. Tan juntos como se puede estar: uno en el centro de la otra" (2021, p. 21).

Ambas obras destacan por su estructura híbrida y quimérica, a veces recurren a la bitácora, otras a un diario, ensayo o narración, pero es esta diversidad la que da cuenta sobre las voces que se unen en la maternidad.

MADRE-HIJA

Escribir sobre la maternidad implica el recuerdo y la relación con la madre. Adrienne Rich refiere a la condición de madre y la hija: "Es el núcleo de mi libro; entro en él como una mujer que, nacida entre las piernas de su madre, ha querido, reiteradamente, y de formas distintas, regresar a ella, encontrar la confirmación mutua de otra mujer, con otra mujer, que hijas y madres se desean, luchan por separarse y son posibles e imposibles" (2019, p. 258).

y creación, pp. 31- 41.

14 Ver "Notas sobre la cuestión del feminismo y la maternidad" (1974), en *Maternidad y creación*.

En la espera de la maternidad y en la crianza, la madre está implícita como un juego de espejos; ausente o presente se retorna a la madre, ambas externalizan esa fuerte relación. En este caso, es el vínculo en Jazmina Barrera, mientras que el duelo y el recuerdo se hace presente con Isabel Zapata, por ello escribe: "Durante años me torturó la idea de que mis hijos no conocieran a mi madre: un dolor que vincula a las personas que no existen [...] Pero el dolor fue cediendo y ahora ni siquiera me imagino a mi madre de abuela. Tiene todavía el pelo dorado, a los hombros, de cuando yo era niña [...] En mis sueños mi madre siempre es joven" (2021, pp. 72- 73). Isabel Zapata recurre al recuerdo de su madre, hace una analogía de la orfandad con el parto, en ambos casos, la vida ya no vuelve a ser la misma, la muerte de la madre se compara con la sensación de soledad en el embarazo y el parto: "A los pocos meses de morir mi madre, cuando yo tenía veinte años, su amigo Javier me soñó embarazada de una niña en la que ella supuestamente rencarnaría. La imagen me consoló: mi madre volvería, era cuestión de tiempo" (2021, p. 66).

Además de plantear a la maternidad como tema en esta obra de Isabel Zapata se trata a la vida y a la muerte. Durante el proceso de gestación el recuerdo de la madre cobra otro sentido, la añoranza en la pérdida: "Perdí a mi madre varios meses antes de su muerte y gané a mi hija mucho antes del día en que nació. Nos gusta decir que las cosas suceden a su tiempo, que pasan por algo, pero la verdad es que nunca estamos preparados para nada" (2021, p. 128). La memoria de la madre, la enfermedad, las cenizas repartidas entre los hermanos, persiste en el discurso de Zapata. En la última parte del libro, "Surfista", el parto se compara con el mar, oleadas tempestuosas que envuelven a la vida, tal como el surfista, quien aprende a llevar las olas, es una imagen que la autora resignifica en cuanto a la vida y a la muerte; el recuerdo se interpone con el dolor del parto.

Mientras que en *In vitro* se refleja la vida y la muerte, en *Linea nigra* será la vida y la enfermedad de la madre, al trascurrir la lectura sabremos de la enfermedad que la aqueja, un tumor en los ovarios: "El terremoto y mi madre enferma. La inestabilidad de lo más firme" (Barrera, 2021, p. 153). Aquí el terremoto manifiesta el cambio, que va más allá de lo físico, un movimiento transformador de vida, como lo es una madre. El terremoto es caos, la imagen de la obra artística, la creación de la madre que queda bajo los escombros se incorpora a la enfermedad y la necesidad del reparo: "El cuadro de mi madre titulado *Emergencia* quedó prácticamente intacto después del terremoto. La pintura retrata, con un detalle obsesivo, casi hiperrealista, un vidrio roto" (Barrera, 2021, p. 97). La maternidad, desde la metamorfosis a la que conduce, hace retornar a la madre, como una la búsqueda de identidad, de saberse distinta y volver al origen:

Hoy mientras me bañaba, me di cuenta que ya tampoco puedo ver mi ombligo [...] Era la única marca visible de que alguna vez viví dentro de mi madre, me alimenté a través de ella, fui parte de ella. La única marca de esa prehistoria en la que fui un embrión igual a los embriones de todos los vertebrados y lego igual a todos los mamíferos. Así se ve el tránsito entre ser hija y ser madre, como esa lenta borradura (Barrera, 2021, p. 35).

Bajo esta misma idea, Isabel Zapata hace alusión no sólo a la madre, sino a la abuela, ella es la marca genética que las une, un legado de la biología:

"Desde que somos gestadas en el vientre de nuestra madre, las mujeres llevamos una cantidad finita de óvulos en el cuerpo, de modo que al dar a luz a una niña una mujer pare también los óvulos que podrían hacerla abuela" (2021, p. 29).

En definitiva, regresar a la madre es una constante en estos dos libros, como consecuencia de la propia gestación se genera el acercamiento, ya sea de la madre ausente o presente, la añoranza recae en un vínculo materno primigenio. Así tenemos el final en *Línea nigra*, con la serie fotográfica tomada por la madre de Jazmina, una imagen que deja plasmado el recuerdo de la mujer amamantando: es el cuidado, la protección, el nutrir a la nueva vida.

EL CUERPO EN GESTACIÓN

Una idea que retoma la literatura de la maternidad es la transformación del cuerpo a partir de la gestación, por ello, ambos textos se relacionan con la idea del cuerpo y sus transformaciones. El cuerpo cambia, las emociones y los sentimientos se vivencian como una nueva etapa de la vida. Para Berenice Romano Hurtado¹⁵: "La imagen de la mujer esperando un hijo y la idea del cuerpo como un espacio que nos contiene lleva a reflexionar acerca de cuál es la relación de la mujer que está embarazada con su cuerpo; a señalar que en ese estado se observa con atención cómo cambia, antes y después del parto, y cómo se viven los cambios físicos a nivel mental, emocional, desde luego, social" (2020, pp. 151- 152). El cuerpo en gestación es misterio, transformación constante, si bien se configura dentro de un estadio temporal, la imagen que la mujer tenía de sí misma también cambia, la mujer será otra: "El embarazo al principio se parece a un ser invisible que te chupa la energía y te hace sentir enferma" (Barrera, 2021, p. 17).

Cada mujer vive el embarazo de manera distinta, el nombrar esa parte de la experiencia es lo que hace relevante a la escritura de la maternidad¹⁶. Desde el punto de vista de Susan Griff¹⁷: "La maternidad es un misterio en todas partes. El embarazo, el cuerpo, la menstruación, la sangre, la envoltura del útero que ha nutrido a un embrión, todo eso se oculta. Hasta la concepción, la prevención del embarazo, se niega y se esconde" (2020, p. 60).

En cuanto a la transformación del cuerpo considera Isabel Zapata: "Lo que cuento me pasó a mí, le pasó a mi cuerpo y a mí, al cuerpo de mi hija y a mi cuerpo y a mí, pero cada vez que lo recuerdo lo transformo" (Zapata, 2021, p. 14). El malestar de los primeros meses de gestación, que en ocasiones persiste durante todo el proceso de embarazo, el percibir otro cuerpo como si fuera ajeno, es lo que pocas mujeres están dispuestas a enunciar. Se nos ha hablado de la gestación como una etapa de ensueño, en el caso de estas dos autoras mencionan un lado que se suele vivir en soledad, el proceso de transformación del cuerpo que provoca un desconocimiento y falta de identidad,

¹⁵ En "El cuerpo en la escritura: abandono y maternidad en *Partida de nacimiento* de Virginia Cosin" *Reflexiones y representaciones de la maternidad. La ficción, el pensamiento y la imagen*, pp. 151-166.

¹⁶ Sobre la transformación del cuerpo Maggie Nelson explica: Por fora, era como seu corpo estivesse ficado cada vez mais "masculino" e o meu cada vez mais "feminino". Mas *não* era essa nossa sensação interna. Por dentro éramos dois seres humanos passando por transformações um ao lado do outro, testemunhas tácitas um do outro. Em outras palavras, estávamos envelhecendo (2017, p. 96).

¹⁷ Ver "Notas sobre la cuestión del feminismo y maternidad" (1974). En *Maternidad y creación*.

de esta manera Barrera sostiene: "Sé que hay una parte de mi cuerpo que no soy yo, que se mueve por una voluntad propia y tiene sus propios genes" (2021, p. 18).

En el caso de *In vitro* el hilo conductor de la experiencia sobre la maternidad inicia con el procedimiento de la reproducción asistida¹⁸, la fecundación y el proceso del embarazo hasta llegar al parto. La autora explica el procedimiento de transferencia embrionaria: "La enfermera inserta unos tubos de metal en la camilla y me pide que abra las piernas y las suba en ellos, valora la posición del útero y el estado de mi endometrio para hacer una limpieza cervical profunda" (Zapata, 2023, p. 25). Zapata expone el desarrollo embrionario, es también la experiencia de una mujer en el proceso de fertilización in vitro, previo a la transferencia empieza a inyectarse progesterona para preparar al organismo. Para la autora, in vitro es un ejercicio de paciencia y de alucinación. Lo que se refleja es el cuerpo invadido, que transforma hasta las emociones. "El cuerpo es un enemigo tan cruel que más vale tenerlo de nuestro lado" (Zapata, 2021, p. 38).

Todo este trayecto agobiante lleva al silencio, a vivir en soledad: "La primera regla de la fertilización in vitro es que no se habla de la fertilización in vitro. Si entre la avalancha de libros, blogs, películas es difícil encontrar las voces de las mujeres que decidieron no ser madres, hallar las de quienes quisieron serlo, pero no pudieron es prácticamente imposible" (Zapata, 2021, p. 116). La autora también narra cómo el cuerpo se agota, después de transitar por un tratamiento doloroso, con sobredosis de hormonas y varios analgésicos provocados por una mala praxis médica, el paradigma que sólo ve al objeto- paciente y no a la mujer con sus sentimientos a cuestas: "cargó objetos que no sé cómo llegaron ahí: tiras de tela chamuscada, capas de moco viejo, pedazos de costra y de carne. Como si, al nacer, alguien me hubiera metido gasas en los intestinos y se hubiera olvidado de sacarlas" (2021, p. 61). La imagen de la mujer- monstruo, del cuerpo de la otra, desconocido, se hace presente.

Otro tema en la obra de Isabel Zapata es la animalidad en el embarazo, el embrión es un ser marino, el mismo nombre de la hija, Aurelia, que alude a las medusas: "una pecera gigante repleta de medusas *Aurelia aurita* flotando como cardúmenes de algodón, de sombrillas, de nada" (2021, p. 145). Zapata crea esa constante atmósfera en torno a la animalidad, como el nido con seis huevos azules en la bromelia del patio, el cual recuerda al nido en *La hija única* de Guadalupe Nettel. La semejanza de los peces con embriones. La relación con su perra, que se verá más clara en su última novela *Troika* (2023). En este sentido la gestación apunta a la animalidad de la mujer, tal como lo explica Elvira Liceaga: "Leo *Linea nigra* mientras me siento como una gata o una perra o una elefanta o una yegua cuando antes de parir se van intuitivamente a un rincón calentito y seguro donde prepararse" (p. 145).

Zapata revive la experiencia emocional para una mujer que pasa un proceso de fertilización in vitro. Tratamiento invasivo basado en hormonas, que trastoca la psique y las emociones se viven de manera velada. Es un proceso que exige rigurosidad: inyecciones, chequeos médicos. Tal como menciona Esther Vivas: "Someterse a un tratamiento de reproducción asistida no es fácil: cómo gestionas el proceso, si lo cuentas o no, de qué modo lo enfrentas.

¹⁸ Amaya Asuncion en *La idea de ti* (2022), menciona el tema de la fecundación in vitro, al igual que Silvia Nanclares en *Quién quiere ser madre* (2017), nombra el proceso de reproducción asistida.

[...] el dolor, el malestar emocional, el sentimiento de fracaso, la incertidumbre. Por no mencionar la pérdida de control sobre el propio cuerpo y la hipermedicalización que significan las técnicas de reproducción asistida" (2021, pp. 28- 29). Vivas también refiere que hablar sobre este tema permite romper con el estigma, saber que no están solas las mujeres que pasan por estos procesos, por ello la importancia de *In vitro*. Después de describir el proceso de fertilización, Zapata expone los cambios en la gestación: "Algunas noches la bebé se mueve dentro de mí de una manera tan salvaje que convierte cualquier sueño en pesadilla. Soy una botella de agua mineral de burbuja gruesa. Un árbol agitado por el viento" (2021, p. 151).

Por su parte, Jazmina Barrera describe las primeras transformaciones del cuerpo, primero se centra en la mujer para convertirse en dos seres que cambian juntos: "Al principio es una célula de tu propio cuerpo. Eres tú. Lo que pasa al comienzo del embarazo te pasa sólo a ti. Poco a poco, esa parte de ti se va volviendo un ser distinto, y eres cada vez un recipiente" (2021, p. 35). Durante la gestación el cuerpo rebasa sus límites, se expande, no sólo cambian las formas, deja huellas, el embarazo encarna en el cuerpo: "En mi panza se ha ido dibujando lentamente una línea oscura. *Línea nigra*, la llaman. Dicen que es para que el bebé, que ve en alto contraste, suba por el estómago y sepa encontrar los pezones. Mi cuerpo se va llenando de señales para alguien más" (Barrera, 2021, p. 45).

Con respecto al parto ambas autoras explican sus experiencias. Tal como propone Rachel Cusk en cuanto a la espera del parto: "me siento como si estuviera al final de mi vida, flotando en un limbo ligero y silencioso" (2023, p. 43). Para Zapata: "El día del parto –la noche del parto, la madrugada del parto, la mañana del parto, esa otra dimensión que es el parto– me desdoble de mí para observarme desde fuera" (2021, p. 177). El cuerpo se doblega, a la vez que se entrega al otro: "Todo ocurre en el plano de lo demasiado real: las contracciones que te rompen, el tacto vaginal que determina la dilatación del cuello uterino, la rotación y el encajamiento, la cabeza cubierta de pelo negro que asoma, las tijeras de jardinero para la episiotomía, la aguja que vuelve a juntar tus dos mitades, la obstinación del vómito" (Zapata, 2021, p.186).

Por su parte, Jazmina Barrera también retoma al parto y al dolor como una experiencia que se olvida, que parece ajena, otras confusa por el instante tan devastador, es así como argumenta: "Dicen que se olvida el dolor del parto, y yo ya lo olvidé también, pero recuerdo perfectamente esas palabras asociadas al dolor, esas palabras que antes solo había usado como metáfora o hipérbole" (2021, p. 77). Al parir el cuerpo queda descubierto, se dice, a término de metáfora de vida, que la mujer "da a luz", "alumbra". Pero, como bien menciona Barrera, el acto de parir se olvida: "Ya pasó mi parto, pero me lo tengo que imaginar ¿Mi parto? ¿El de mi hijo? ¿De quién es el parto, de quien nace o el de la parturienta? Nuestro parto. Lo viví, pero no lo observé" (2021, p. 78). Cabe destacar que la transformación prosigue cuando la mujer es madre, el momento del puerperio y la crianza. Por tal motivo Zapata aborda la idea de la reconstrucción y apunta: "Estoy en obra negra, como si fuera yo la recién nacida. Me he vuelto un poco hija de mi hija" (2021, p. 199).

Otro aspecto a considerar es la violencia obstétrica, en *Línea nigra* se hace alusión, como un recuerdo después del parto, la voz de mandato del médico, que dicta cómo se debe parir: "Recordé de pronto su voz de entre-

nador de CrossFitt diciéndome qué hacer, diciendo "así no", casi con rabia. Recordé sentirme culpable, con miedo, segura de que algo estaba haciendo mal" (2021, p. 81). Lo anterior es un tema que debe ser visibilizado, las mujeres han tenido que callar y normalizar estas prácticas médicas de dominio. El cuerpo ante la gestación y el parto deja de ser individual para pasar a ser de los otros, los médicos controlan el cuerpo de la mujer y determinan la manera en que debe ser el trabajo de parto, lo que provoca profundas huellas en la mujer. Esta mención sobre la violencia, así como el procedimiento in vitro conlleva a hacer una reflexión en la que el cuerpo debe ser recuperado desde la plenitud de una misma, no dejar que sea subordinado por las imposiciones sociales.

En ambas obras, tanto Barrera como Zapata permiten dar cuenta de la transformación del cuerpo y el texto: se gestan. En el periodo de tiempo entre la idea y la concepción hasta el nacimiento, a la vez que advierten sobre los primeros momentos de la crianza.

GESTACIÓN DEL TEXTO

Al ser madre, o estar en la espera de serlo, el momento creativo se gesta desde otro tiempo, por ello, la escritura fragmentaria ofrece instantes que se acoplan a los tiempos de cada mujer. En este sentido, algunas autoras recurren a escribir con el cuerpo, con el útero, cuando los hijos duermen o están bajo el cuidado de otros. A la vez que se forma un ser dentro del cuerpo en estas obras se hace referencia a la gestación del texto. Ambas autoras aluden a la manera en que escriben, mientras experimentan el cambio en su cuerpo. Tal como apunta Esther Vivas: "La literatura de la maternidad parte a menudo de la propia experiencia, de una maternidad reciente, vivida o no como algo positivo, de la dificultad para lograr el embarazo, del arrepentimiento de la condición materna, del parto traumático" (2021, p. 13). Dentro de la experiencia que es ser madre, ante lo inesperado, la escritura y la lectura son aliadas. Por ello tanto Barrera como Zapata hacen énfasis en la importancia de la escritura en sus vidas. Desde el punto de vista de Ethel Krauze: "las mujeres escribimos con el cuerpo, es nuestro privilegio, no nuestra condena. Nuestro cerebro se expresa, se realiza, se expande por todos los recovecos y las sustancias que forman nuestro cuerpo" (2022, p. 14). Bajo este mismo tenor, Erika Irusta afirma: "Escribo desde mi útero, sabiendo que lo que ahora diré llama a la controversia y profundiza donde duele" (2021, p. 239).

Por otra parte, Marie Darrieussecq en *El bebé* (2002) narra que escribe cuando su bebé duerme porque cuando despierta ya no puede hacerlo, por lo que externa el deseo de prolongar la escritura: "Decir lo nunca dicho: la escritura es ese proyecto. A medio camino entre decir y no decir aparece el tópico, que enuncia, pese al desgaste, una porción de realidad. El bebé me conduce a una forma de amistad con los lugares comunes" (2002, p. 14).

Dentro de su libro Barrera menciona a *Los ingrátidos* (2011), de Valeria Luiselli, en esta novela la protagonista también es madre, apunta la importancia que tiene la escritura en su vida, pero por las labores cotidianas y el cuidado de sus hijos no puede escribir novelas de largo aliento, ya que sus hijos la dejan sin respiro, entonces todo lo que escribe es corto, con poco aire: "vuelvo a la novela cada que los niños me lo permiten. Sé que debo generar una estructura llena de huecos para que siempre sea posible llegar a la página, habitarla" (Luiselli, 2021, p. 20). Lo anterior recuerda *Linea negra*,

Barrera se cuestiona en qué momento va a escribir cuando su hijo nazca: "No quería resolver por fin el dónde porque tengo miedo a pensar en el cuándo ¿Cuándo voy a escribir después del parto? ¿A qué hora? Claro que voy a seguir escribiendo" (2021, p. 17). Pero al nacer su hijo, ella busca los momentos precisos para leer y escribir: "Escribir cuando duerme. Leer mientras come. Leer libros delgados, que pueda sostener con una sola mano. Escribir a partir de notas que hago en el celular mientras lo tengo en brazos" (2021, p. 97). Más adelante enfatiza: "Mientras Silvestre duerme, escribo esto a partir de las notas que tengo en el celular. Como sé que hay poco tiempo divago menos. Escribo con alegría simplemente de poder hacerlo" (2021, p. 133). Como podemos darnos cuenta esta es una duda constante que aqueja a las mujeres que escriben, el temor a dejar a un lado sus textos para dedicarse a ser madres, la manera en que exploran un nuevo tiempo, siempre fragmentado, para conceder espacio a la lectura y a la escritura.

Por su parte, en *In vitro* la maternidad y la muerte se reconfiguran durante el proceso de escritura. "Sé que es tramposo escribir usándote como destinatario. Un engaño del peor tipo, un recurso fácil como cuando murió mi madre y yo me quedaba dormida haciéndole reclamos en voz alta. Eso persiste del duelo: el miedo a olvidar. Tú no tienes voz todavía, pero a veces puedo escucharla" (Zapata, 2021, p. 28). Tal como apunta Zapata, es vivir dentro de un duelo, la pérdida de la mujer, quien fue antes del embarazo, antes de ser madre. Por ello, en sus primeras páginas la autora aporta una justificación sobre el acto de la escritura, en la que denota su estilo fragmentario: "Escribo estas páginas sin saber si alguna vez pasarán por otros ojos [...] pudorosa, intercalo algunos fragmentos con anécdotas ajenas que me permitan decir que trabajo en una obra de ficción, la casa es mía pero otras mujeres recorren sus pasillos" (Zapata, 2021, p. 13).

Gestar el texto a la par que se gesta una nueva vida es una labor loable que merece ser reconocida; retornar al instante en que la mujer se recrea, con todas las vicisitudes del momento, con el caos, las dichas y desventuras, para cuestionarse desde el cuerpo y experimentar su metamorfosis. Según Elvira Díaz Mendiola: "En *Linea nigra* se percibe una necesidad de instaurar un canon de la literatura sobre la creación de la vida misma, sobre las mujeres ante como creadora que, en esa oportunidad de dar a luz, se encuentra en el limbo entre la vida y la muerte, razón por la cual el parir se torna heroico, en especial considerando el rumbo de nuestra época." (2021, p. 104). Estas dos obras son un ejemplo para recrear a la maternidad, develándola, mostrando tal cual es: tempestuosa, angustiante, dichosa, por lo que es necesario visibilizar a la literatura escrita por mujeres que abordan a la maternidad como punto de encuentro. En este mismo sentido, Elvira Liceaga postula:

No hay suficientes contracciones lacerantes, ni episiotomías, ni ginecología abusiva. No hay suficientes madres amamantando en las novelas como tampoco las hay en las calles. ¿Cómo podría ser de otra manera si hasta hace unos minutos la literatura pertenecía al mismo patriarcado que se escandaliza al ver a una mujer dar la chichi en público? Queremos más vaginas. Queremos novelas por las que trepen estrías, novelas que agrieten los pezones. Porque es escuchando nuestras historias, las que nosotras contamos, no las que nos quieren contar sobre nosotras, nos acercamos las unas a las otras, empatizamos, nos entendemos (2020, p. 147).

Estas obras son cambiantes, a la medida de las transformaciones que se viven conforme transcurre el texto; tal como sucede en una gestación, todo es impredecible. Para Isabel Zapata la historia de fantasmas que inició como un proyecto de escritura se convirtió en un tema de maternidad, por lo que sostiene: "los temas de mujeres no existen: hay temas y hay personas y cada quien escribe de lo que quiere. Excepto de la maternidad, que pensándolo bien sí sea un tema de mujeres, pero yo aún no tengo permiso para escribir de eso. Ésta es, más bien, una historia de fantasmas" (2021, p. 75). Con lo anterior, nos podemos percatar cómo se va transformando el texto, se hace una comparación conforme se gesta un ser dentro del cuerpo, el texto también se concibe en constante cambio, desde el procedimiento *in vitro*, la fecundación, el embarazo, hasta llegar al parto. Si bien *in vitro* significa por fuera del cuerpo, en realidad la obra se escribe con y para el cuerpo. Isabel Zapata responde y cuestiona el acto de la escritura, después de la gestación compara la publicación de un libro con el momento del embarazo: "Dar a luz no es en absoluto comparable a publicar un libro, pero tal vez escribirlo sí se parece un poco al estar embarazada. Durante los meses más intensos de escritura piensas en algo obsesivamente [...] Escribe, aunque el proceso ocurra al margen de ti y la mayor parte del tiempo no tengas idea de lo que estás haciendo" (2021, p. 159).

Cabe destacar esa insistencia de las autoras por justificar el acto de la escritura, es un juego donde se une la gestación cuerpo- texto, desde el punto de vista de Zapata: "Me gustaría no tener que escoger el orden de los sucesos que forman esta historia, contar todas sus partes al mismo tiempo, una encima de otra y de otra [...] Tal vez la última línea de este libro es la primera de otro, el inicio de algo que no me pertenece y que por lo tanto no debo intentar definir. ¿Cómo se narra una espiral?" (2021, pp. 188- 189). Por su parte, Barrera también formula en repetidas ocasiones la idea de la escritura: "Yo quería escribir un ensayo sobre el embarazo [...] Leí algunas páginas de este archivo a unos amigos y uno de ellos me dijo "es un relato". El embarazo es transformación en el tiempo, es cuenta regresiva, y en eso, quiera o no, hay trama, hay relato" (2021, p. 43). Ambas autoras recurren a esta escritura, que es preciso tomar una pausa, fragmentar el discurso, el cual le otorga un cambio de forma para aportar nuevas ideas. Lo consideran ensayo, novelas por entregas, relato. Las secuencias de estos fragmentos entran al tema: la maternidad.

CONCLUSIONES

Jazmina Barrera e Isabel Zapata invitan con estas obras a explorar desde la literatura a la maternidad en sus diversas aristas, ellas abandonan el estereotipo de la mujer ideal, aquella que se entrega al cuidado de los hijos, delegando su vida. En cambio, expresan cómo se puede gestar un texto a la par que se gesta un hijo, que es posible escribir y ser madre conjuntamente. Demuestran también que la maternidad es una experiencia universal, por tal motivo debe ser retomada como un tema importante dentro de la literatura, por ello escriben desde la experiencia del cuerpo, aquel que se concibe en obra negra, constantemente trasmutado. Ambas autoras comienzan su tránsito por la maternidad y describen minuciosamente ese trayecto, con las emociones intensas que provoca ser madre.

Por otra parte, dentro del momento de la gestación no sólo se encuentra

un nuevo ser sino otra mujer que se va creando durante esos nueve meses y persiste la transformación más allá del acto de parir, a la vez que se cuestiona sobre la maternidad misma. Esta es la diferencia de la literatura contemporánea, las mujeres reflexionan sobre el maternar, el cuidado y lo saben plasmar dentro de sus letras, para ser madres desde la libertad y no por una imposición. La decisión de gestar un texto sobre la maternidad ayuda a hacer visible el tema para otras mujeres; es un acto de sororidad en la que las otras, las lectoras, se ven reflejadas. En estas obras se muestra que la maternidad también es caótica, devastadora, porque toda transformación conduce a reconstruir la propia identidad.

REFERENCIAS

- Andrés Fernández, M. I. (2022). La maternidad como tema en la pintura contemporánea: Jenny Saville y Marlene Dumas, *Arte y políticas de identidad*, 26 (26), pp. 150-171. <https://doi.org/10.6018/reapi.530051>
- Barrera, J. (2021). *Linea nigra*. Almadía.
- Barrera, J. (2024). Somos jardines: apuntes sobre la literatura microquímica, *Eterna cadencia*. <https://revistadossier.udp.cl/dossier/somos-jardines-apuntes-sobre-la-literatura-microquimica/>
- Cusk, R. (2023). *Un trabajo para toda la vida. Sobre la experiencia de ser madre*. Catalina Muñoz tr. Libros Asteroide.
- Darrieussecq, M. (2002). *El bebé*, Joaquín Jordá tr. Anagrama.
- Irusta, E. (2021). *Caen las cortinas. Una nueva maternidad. Reflexiones de mujeres desde la red*. Ob Stare.
- Davey, M. (Ed.). (2020). *Maternidad y creación. Lecturas esenciales*. Alba.
- Díaz Mendiola, E. (2021). Linea Nigra, de Jazmina Barrera. *La palabra y el hombre. Revista de la Universidad Veracruzana*, pp.104-105. <https://lapalabray-elhombre.uv.mx/index.php/palabrahombre/article/download/3394/5188>
- González Arce, T. (2023). Las voces que me piensan al pensarlas: el diálogo intertextual en los ensayos de Jazmina Barrera, *Pasavento, Revista de Estudios Hipánicos*, pp. 369- 392. <https://erevistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/pasavento/article/download/1293/1293-pdf-es/7509>
- Heiti, S. (2019). *Maternidad*, María Antonia Martín tr. Lumen.
- Krauze, E. (2022). *El vals infinito*, Materna, Fondo Blanco.
- Liceaga, E. (2020). Linea Nigra, Jazmina Barrera. El poder de desdoblarse. *Revista de la Universidad de México*, pp. 144-148. <https://www.revistadelau-niversidad.mx/articles/ec3e2444-db9e-4309-a44a-a5ca83193267/linea-nigra-jazmina-barrera>
- Luiselli, V. (2021). *Los ingravidos*. Sexto piso.
- Manguso, S. (2024). *En curso. El final del diario de Sarah Manguso*. <https://blogs.culturamas.es/blog/2024/04/19/en-curso-el-final-del-diario-de-sarah-manguso/>
- Martín Martín, F. (2007). Hon, El cuerpo habitado. *Laboratorio de arte*, pp. 463- 478. <https://institucional.us.es/revistas/arte/20/27%20Martin.pdf>
- Mejía González, A. (coord.) (2020). *Reflexiones y representaciones de la maternidad. La ficción, el pensamiento y la imagen*. UNAM. Ediciones del Lirio.
- Morales Muñoz, B. (2020). La maternidad como tema literario, reflexiones sobre Linea Nigra, de Jazmina Barrera. *SENALAC. Seminario de Estudios sobre Narrativa Contemporánea*. <https://www.senalac.com/2020/07/01/la-maternidad-como-tema-literario-reflexiones-sobre-linea-nigra-de-jazmina-barrera/>
- Nelson, M. (2017). *Argonautas*, Rogério Bettoni tr. Antentica.
- Oliver, M. (2021). La escritura caleidoscópica de Isabel Zapata. *Revista de la Universidad de México*, pp. 142-145. <https://www.revistadelauuniversidad.mx/articles/4d6f87d5-8a90-486e-ad23-89907b06c758/in-vitro-de-isabel-zapata>
- Rivas, P. (2017). *Ficciones de la no maternidad*. <https://noautomatico.blogspot.com/2017/05/ficciones-de-la-no-maternidad-paola.html>
- Rich, A. (2019). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Ana

Laiza Sabrina de la Torre Zepeda

- Becciu tr. Titivillus.
Rose, J. (2018). *Madres. Un ensayo sobre la crueldad y el amor*. Carlos Jiménez Arribas tr. Siruela.
Sánchez Tellez, I. (2024). Maternidades tecnoestéticas. Imperativos reproductivos en In Vitro (2021) de Isabel Zapata y "Conservas" (2017) de Samanta Schweblin". *Estudios filosóficos*, pp. 283-200. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S007117132024000100283&lng=es&nrm=iso
Tagle, T. (2023). *Geminal. Lumen*.
Vivas, E. (2021). *Mamá desobediente. Una mirada feminista a la maternidad*. Ediciones Godot.
Zapata, I. (2021). *In Vitro*. Almadía.

LA AEROPoesÍA DE EDGAR LIST: UNA INTERPRETACIÓN ANALÓGICA

An Analogical Interpretation Of Edgar List's Aeropoetry

Angel Manuel Nuño López¹

RESUMEN

En este ensayo se interpreta el texto «Edgar Aeropoeta» de Edgar List en el contexto de las vanguardias del futurismo y el estridentismo con base en la hermenéutica analógica propuesta por Mauricio Beuchot. Para ello, se presenta una explicación de la aeropoesía futurista, un análisis del poema de List donde se identifican los elementos que lo definen como un aeropoema y, por último, una interpretación del poema de List a partir del concepto de la analogía que comparten Beuchot, Filippo Tommaso Marinetti y los poetas estridentistas.

Palabras clave: Edgar List, aeropoesía, estridentismo, futurismo, hermenéutica analógica.

ABSTRACT

In this essay the text "Edgar Aeropoet" by Edgar List is interpreted based on the analogical hermeneutics proposed by Mauricio Beuchot. To achieve this, List's poem is studied in the context of the Futurist and Stridentist avant-gardes: Futurist aeropoetry is explained, List's poem is analyzed to identify the elements that define it as an aeropoem, and an interpretation is proposed based on the concept of analogy shared by Beuchot, Filippo Tommaso Marinetti, and the Stridentist poets.

Keywords: Edgar List, Aeropoetry, Stridentism, Futurism, Analogical Hermeneutics.

¹ Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Lengua y Literatura de Hispanoamérica, México, ORCID ID. 0009-0004-2553-1550. nunoangelmanuel@icloud.com

NOTA INICIAL

Edgar List Eguiluz, también conocido como Edgar Aeropoeta, nació en la Ciudad de México el 21 de julio de 1946 y falleció en noviembre de 2016 en la misma ciudad. Fue hijo de Germán List Arzubide, poeta mexicano adscrito a la vanguardia del estridentismo. Estudió Economía en la UNAM y Literatura y Lingüística en la Université Paris VIII (Vincennes Saint-Denis). Se dedicó a la creación literaria, la investigación y la traducción. Además, en México y en Estados Unidos, impartió clases de sociología. Fue secretario de la escritora Elena Garro durante su estancia en París. Su obra publicada se limita a un par de libros: *Poemas* (Giosier, 1976) y *Aventuras metafísicas de Edgar Aeropoeta* (Ediciones del Equilibrista-UNAM, 1995). Además, colaboró en las antologías *República de poetas* (Martín Casillas Editores, 1985) y *Connecting lines: new poetry from Mexico* (Sarabande Books, 2006) y en diversas publicaciones periódicas, como la revista *Alforja* de José Vicente Anaya.

Aventuras metafísicas de Edgar Aeropoeta resulta su obra más difundida, incluso la editorial Costa-Amic publicó una segunda edición en 2014. Esta nueva publicación mantuvo intacto el contenido de la obra, pero al diseño de la portada se le agregó una ilustración del pintor Pol Bassegoda titulada *El globo aerostático*. La imagen brinda una importante pista para la interpretación de «Edgar Aeropoeta», uno de los cuatro textos incluidos en el libro, puesto que List compara la lectura de este poema con un viaje en globo aerostático. Según el poeta mexicano, esta es la aeronave en la que el lector se transporte a través de los cielos mentales del autor.

List fue una persona comprometida con la poesía. Reflexionó profundamente acerca de su labor literaria y adoptó la estética que más les convino a sus anhelos. Desarrolló un estilo de vida «estridentista», alejado de los grandes escenarios de la literatura mexicana, y se debió a sus lectores, a quienes consideró partícipes en cada uno de sus versos: «CONCÉDEME esa mirada eterna / que niega el pensamiento razonable / y harás aparecer un mundo ingrátido / fluyendo en el tiempo gramatical / TÚ ERES SU LECTOR MOTRIZ» (List, 2014, p. 9). List mantuvo una actitud anarquista en el plano social y su obra literaria se caracteriza por un continuo desarrollo estético, todo en aras de la poesía en sí.

En los siguientes apartados, se explica qué es la aeropoesía —el género que List desarrolló— y su origen dentro del futurismo italiano; se analiza la composición «Edgar Aeropoeta» para determinar si se trata de un aeropoema y resaltar qué elementos permiten identificarlo como tal; y se interpreta el poema mencionado a partir de la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot y las ideas sobre la analogía de Filippo Tommaso Marinetti y los estridentistas Manuel Maples Arce y Germán List Arzubide y Arqueles Vela.

Debido a la naturaleza alegórica de «Edgar Aeropoeta», se interpreta este poema a partir de la hermenéutica analógica de Beuchot, puesto que, al basarse esta teoría en la analogía, ofrece las herramientas necesarias para decodificar un texto articulado metafóricamente. Además, la analogía es un modo de significación que interesaba tanto a los futuristas italianos como a los estridentistas, quienes proponían una literatura llena de analogías extensas e imágenes insólitas, de modo que resulta enriquecedor estudiar en un mismo espacio las ideas que desarrollaron Beuchot, Marinetti

y los estridentistas con respecto a esta figura del lenguaje. En este trabajo, se argumenta una interpretación de los versos de List que considera su contenido hermenéutico, pues los conocimientos del poeta mexicano acerca del arte de la interpretación son patentes en su obra, desde el epígrafe con una cita de Hans-Georg Gadamer que abre *Aventuras metafísicas de Edgar Aeropoeta* hasta el empleo de la analogía en la construcción de su poema.

«Edgar Aeropoeta» fue escrito el 21 de julio de 1979, según la fecha que se encuentra en su libro. Sin embargo, la primera edición del poema no apareció en esta obra, sino en la antología *República de poetas*. Por lo tanto, existen dos versiones publicadas de la composición de List: la de la antología de 1985, donde el poema se nombra «Aeronautas», y la versión definitiva que se halla en *Aventuras metafísicas de Edgar Aeropoeta*, cuyo título completo es «Edgar Aeropoeta: la imaginación aérea sobrevuela la ausencia de Dios». En esta última edición, List agrega una dedicatoria: «A mi abuelo poético Marinetti, libertador de la palabra trimotora y a sus hijas Vittoria, Ala y Luce». También divide su poema en ocho breves capítulos y los resume en un «Argumento» que se presenta después de la dedicatoria, donde se dirige directamente a sus lectores y los orienta como si fuera el piloto de un aeroplano comunicándose con los pasajeros: «Desde mis ojos de aeropoeta penetrarás mi universo en presente con el presente de tu lectura dándome vida [...]» (List, 2014, p. 63).

«Edgar Aeropoeta» es un poema con influencias del futurismo de Marinetti y del movimiento estridentista mexicano. Sus características se corresponden principalmente con lo que el poeta futurista denominó *aeropoesía*, aunque con una orientación onírica: el yo lírico guía a los lectores en un globo aerostático a través de los sueños de List, a través de su mente. Este poeta utiliza el símbolo de la aeronave para construir una alegoría sobre el acto de interpretar textos poéticos, describe en verso la tensión entre la interpretación del lector y la del autor. Crea una alegoría para explicar qué es la poesía, cómo nace del poeta y renace ante la mirada del lector. Sus metáforas se relacionan a lo largo de los ocho capítulos y construyen un solo poema de largo aliento a partir de la recurrencia de símbolos aéreos como el cielo, el viento y las máquinas voladoras como el aeroplano o el globo aerostático.

AEROPoesÍA FUTURISTA

En el glosario de *Literary Futurism*, John J. White (1990) explica que la aeropoesía es un fenómeno relativamente tardío del futurismo, el hijo de la aeropintura, un nuevo género concebido por los futuristas italianos a finales de la década de 1920. El principio rector que informa tales obras era la nueva perspectiva olímpica y dinámica que traía consigo el vuelo (p. 359). El propio *Aeropoema del Golfo de La Spezia* de Marinetti es uno de los ejemplos más conocidos de aeropoesía. Este género no es exclusivamente italiano, White también abarca obras como *Poet Vasi Kamenskogo na aeroplanе v Varshave* de Kamensky y muchos de los poemas aeronáuticos de Konstantin Ohmpov. A estos títulos ahora se suma «Edgar Aeropoeta» del mexicano Edgar List.

Marinetti, después de su elección en la Academia de Italia en marzo de 1929, publicó el *Manifiesto de la aeropintura*, donde exhortaba a los pintores futuristas a exaltar en sus trabajos el inmenso drama visionario y sensible del

vuelo (Bohn, 2006, p. 208). Verdone (1971) explica la importancia de la estética aérea en aquella época: «Todo el periodo de los Años Treinta parece caracterizado, en lo que al futurismo se refiere, por la experiencia aérea y cósmica [...] desde la aeromúsica a la aeropintura, desde la aeropoesía a la arquitectura aérea, es una consecución de declaraciones, de experimentaciones, de investigaciones, de creaciones» (pp. 116-17). Así, el 22 de octubre de 1931, Marinetti y otros ideólogos y artistas del movimiento publicaron el *Manifiesto de la aeropoesía* en *La Gazzetta del Popolo*². En este texto se instaba a los poetas futuristas a imitar a los pintores con la estética aérea; es decir, evocar física y psicológicamente en sus obras la sensación de volar, describir sus observaciones desde la perspectiva aérea a partir de una sintaxis insólita y la introducción de técnicas de la poesía visual (Bohn, 2006, p. 208).

En contraste con el *Manifiesto de la aeropintura*, el cual incluye nueve proposiciones, el de la aeropoesía consiste en veintidós preceptos y tiende a ser más prescriptivo. Willard Bohn (2006, p. 209), en su artículo «The poetics of Flight: Futurist Aeropoesia», resume los veintidós puntos del manifiesto de Marinetti, para explicar que un aeropoema exitoso debería:

1. ser objetivo, ligero y celestial,
2. contener síntesis periódicas del mundo,
3. evocar nubes, niebla y otros fenómenos atmosféricos,
4. destruir el tiempo interponiendo bloques de palabras,
5. hacer de la cabina de mando un pivote para figuras geométricas,
6. evitar imágenes terrestres,
7. favorecer la línea recta,
8. evocar independencia,
9. tomar nota de las sensaciones físicas asociadas con el avión,
10. emplear términos tomados del arte, especialmente de la música,
11. no contener sentimientos humanos,
12. evitar la grandilocuencia,
13. incorporar aritmética,
14. expresar las sensaciones de la espalda y los muslos del piloto,
15. evocar la rotación de la hélice y el latido del motor,
16. aislar algunas palabras como nubes en el cielo,
17. utilizar infinitivos y repetición,
18. yuxtaponer tiempos verbales sin lógica,
19. irradiar frescura,
20. proporcionar el grado de movimiento a la altitud del avión,
21. evocar la vibración del avión,
22. generar sorpresa.

Estos preceptos son expuestos sin ninguna progresión lógica, sin embargo, Marinetti explica con detalle la finalidad de cada uno. Por ejemplo, el uso de infinitivos y repeticiones pretende representar la obsesión de los aviadores por batir nuevos récords, la yuxtaposición ilógica de tiempos verbales se utiliza para reflejar las diferentes posiciones que puede tomar un aeroplano y la presencia de vibración o turbulencia recrea la posibilidad de peligro que existe en cada vuelo (Bohn, 2006, p. 210).

En América, también existieron algunas expresiones aisladas de aero-

2 Firmaron el manifiesto Benedetta, la pareja sentimental de Marinetti, y otros artistas relacionados con las artes plásticas: Balla, Depero, Dottori, Fillia, Prampolini, Somenzi y Tato. El mismo texto tuvo diversas reediciones como la del 8 de noviembre de 1931 en la revista *L'aviazione* y otra al día siguiente en *Oggi e domani* (Peña, 2017, p. 292).

poesía, aun anteriores a la obra de Edgar List. Dentro del grupo de los estridentistas mexicanos, Maples Arce y Luis Quintanilla escribieron un par de composiciones poéticas que podrían considerarse aeropoemas, ambas previas a la publicación del manifiesto de Marinetti en 1931: «Canción desde un aeroplano», incluido en *Poemas interdictos* (1927), y «Canto lírico del avión transatlántico» (1927). A su vez, List Arzubide (1987) declaró en 1926 la importancia de la perspectiva aérea para la conformación de la poesía estridentista: «Volamos en aeroplano y sobre las cabezas doloridas de tedio, cantamos con la fuerza de la hélice que rompe las teorías de la gravedad; somos ya estridentistas [...]» (p. 12). Peña (2017) afirma que con la aeropoesía «el artista futurista se convertía de golpe en un piloto que dominaba el mundo volando a bordo de su aparato hacia un futuro esplendoroso dominado por la civilización mecánica» (p. 295). De esta forma, el movimiento estridentista y el futurismo convergen en la estética aérea. En esta particular convergencia se ubica «Edgar Aeropoeta» de List, una composición que, además de conjuntar estas dos corrientes, representa una composición ejemplar de aeropoesía *pura*, puesto que se subraya el carácter abstracto, no referencial, de las imágenes que expone.

ELEMENTOS DE LA AEROPoesÍA EN «EDGAR AERPOETA»

¿Qué preceptos del *Manifiesto de la aeropoesía* se encuentran en «Edgar Aeropoeta» para considerarlo una composición de este género? En seguida, se cita el número de los preceptos que List atiende en su composición y fragmentos en los que se observa su empleo. Posteriormente, también comento los puntos de los que List toma mayor distancia para reconocer a qué clase de aeropoesía pertenece su creación.

3: Evocar nubes, niebla y otros fenómenos atmosféricos.

List (2014) no evoca estos fenómenos por una asociación de ideas, sino que los menciona directamente en sus versos: «Las nubes piden permiso para desatar el rayo / El acantilado se estira para recibir la lluvia» (p. 76). «Piano que dejo entre la niebla / para que se atrevan a tocarlo / los pasajeros del alba» (p. 80).

4: Destruir el tiempo interponiendo bloques de palabras.

Es decir, fusionándolas, escribiéndolas juntas sin ningún espacio entre ellas. El siguiente neologismo italiano es un ejemplo original de esto: *Battagliafiu-mepontebosco*, lo que sería: *Battaglia Fiume Ponte Bosco*. La relación entre la destrucción del tiempo y la sugerencia de agrupar las palabras es resuelta por White (1990): así como el paisaje que cambia rápidamente debajo del piloto tiene el efecto de fusionarse en una nueva síntesis visual atemporal mientras vuela a gran velocidad sobre él, de la misma manera el lenguaje de la aeropoesía debería crear sensaciones análogas al no separar lingüísticamente los elementos topográficos individuales, experimentados secuencialmente, de un viaje normal (pp. 226-27). White agrega que este tipo de experimentación verbal limitada no tiene una finalidad semántica, sino mimética: antes de enriquecer el lenguaje, se trata de comunicar la experiencia real del vuelo.

En «Edgar Aeropoeta», los bloques de palabras son más extensos que el ejemplo mostrado anteriormente, forman verdaderos cuadros. Aunque

no suprimen el espacio entre las palabras, la ausencia de puntuación evita pausas en la lectura y simula la velocidad con la que el pasajero de una aeronave percibiría las cosas desde el cielo. Cabe resaltar que List no enlista objetos que podrían observarse en un vuelo común, en los bloques de las figuras 1 y 3 el poeta comunica la experiencia imaginaria de un vuelo onírico.

Para alcanzar la atemporalidad a través de estas agrupaciones de palabras, además de simular la velocidad con la que se aprecia el paisaje en un viaje aéreo, List encuentra otras formas. Primero, el bloque de palabras que inicia con «**Dédalo** desarma lo-Uno y todo» (ver figura 1) podría confundirse con un párrafo de prosa poética debido a su extensión. A pesar de esto, junto a los siguientes bloques de palabras (ver figuras 2 y 3), cumple con la distorsión temporal que Marinetti buscaba generar con este recurso —el precepto número cuatro. El bloque de la figura 1 y el de la figura 3 son similares, en ellos el tiempo parece suspendido por la ausencia de verbos conjugados y la abundancia de gerundios y sintagmas preposicionales: «**Poemas sin zapatos / Puentes hacia el olvido / Colores desprendiéndose de sus nombres**» (List, 2014, p. 75). Asimismo, List suprime la puntuación en ambos casos. El lector identifica el término y el inicio de las oraciones porque la primera letra de cada una se encuentra en mayúsculas, resaltada en negrita y cursiva. El bloque de palabras de la figura 2 se divide en un par de columnas, una alineada a la izquierda y la otra a la derecha, provocando una sensación de simultaneidad que refuerza la destrucción del tiempo, por lo que se trata de un sentido diferente al de los bloques anteriores. En este último caso, se busca superar la linealidad del signo lingüístico, aunque este cometido no se consiga por completo como en un caligrama.

Figura 1. Bloque de palabras extenso.

Dédalo desarma lo-Uno y todo Silencio de resortes
Maquinaria de la aurora **Bis**agras del atardecer
Universo de pedales **S**oles cara de luna **R**osales
 pidiendo auxilio **Poemas sin zapatos Puentes**
 hacia el olvido **Colores** desprendiéndose de
 sus nombres **Serpientes** canoras mordiéndose
 las colas **Pensamientos** asombrosos surgiendo
 de sus escombros **Ideas** aladas en el nido de
 las palabras **Versos** de sombras entre vientos
 rondan **Viajeros** etéreos imposibles bajo los
 cielos **Poetas** volando detrás de las puertas

Fuente: List, 2014, p. 75.

Figura 2. Bloque de palabras dividido en dos columnas.

Que tu carcajada	Y al descender de
haga temblar la	los cielos he sabido
tierra el Olimpo	que el Dios de la
se ha dormido	Culpa había muerto

Fuente: List, 2014, p. 77.

Graffylia, Revista
 de la Facultad de
 Filosofía y Letras

Figura 3. Bloque de palabras.

Torre inversa con su reloj en la raíz
 Torre melancólica de ventanas lagri-
 mosas Torre que se inclina si los niños
 la miran Torre a otra tierra que allá
 suben de cabeza Quejosa sombra
 alargada de la torre derrumbada

Fuente: List, 2014, p. 80.

El precepto número cuatro tiene una estrecha relación con el precepto dieciséis —*aislar algunas palabras como nubes en el cielo*— ya que algunos bloques de palabras podrían estar cumpliendo esta función; por ejemplo, el bloque que se construye con la palabra *run* (List, 2014, p. 66). Otras palabras que se aíslan como nubes son las siguientes: «¡PROMETEEEEOOO! / ¿ME ESCUCHAS?» (List, 2014, p. 77).

Tratándose del precepto número seis, List (2014) afirma: «de las ataduras terrestres / solo el arte nos libera vivos» (p. 83). Suele evitar imágenes terrestres en sus versos, aunque en uno de ellos se advierte una evocación a la tierra, a la planicie: «El bosque riendo de la desnudez del llano» (p. 68). En otros, menciona un par de accidentes geográficos: «El volcán disgustado dándole la espalda» (p. 68). «Al doctor de montañas desnutridas» (p. 83). A pesar de esto, List (2014) termina invalidando las figuras telúricas en su poesía al condenarlas a la muerte: «El continente perdido con su esqueleto al aire» (p. 68).

9: *Tomar nota de las sensaciones físicas asociadas con el avión.*

«¡Oh vertiginoso sentimiento de ser multiplicado / por la maquinaria fluida del poema!» (List, 2014, p. 70). En esta cita, el poema se equipará con un aeroplano, por lo que la descripción de las sensaciones que experimenta el yo lírico al *abordar* la composición poética se realiza considerando las sensaciones físicas del vuelo. Así, List habla del vértigo que sufre en las alturas del poema.

10: *Emplear términos tomados del arte, especialmente de la música.*

List (2014) no emplea términos musicales, pero evoca este arte en los siguientes versos: «Mi poema es la guitarra / donde el infinito canta» (p. 65).

Respecto al punto diecisiete del *Manifiesto de la aeropoésia*, List emplea la repetición, pero utiliza más gerundios que infinitivos. La figura retórica de repetición que predomina en su poema es el paralelismo, aunque la estructura de las oraciones no sea exacta. En el próximo ejemplo, se repite el yo como sujeto tácito, la palabra «veo» como sintagma verbal y su complemento directo. En algunas oraciones agrega un sintagma preposicional, lo que altera la exactitud de la repetición: «Veo la sombra caer muerta al golpe del relámpago / Veo el ataúd del gigante con un aerolito adentro / Veo un clavel que se suicida / Veo las rosas inconclusas y los claveles dispersos [...]» (List, 2014, p. 68).

20: *Proporcionar el grado de movimiento a la altitud del avión.*

El cumplimiento de este precepto se distingue con claridad, aunque la altitud que expresa List (2014) sea oscura: «¡Atención! / El capitán List les comunica: / Flotamos sobre la tierra / del murmullo y el reflejo / Altitud: Nubes negras» (p. 72).

Como se ha revisado, «Edgar Aeropoeta» cumple con ocho de los veintidós preceptos del *Manifiesto de la aeropoesía*, los puntos 3, 4, 6, 9, 10, 16, 17 y 20. Concuerda con otros aeropoetas del futurismo, quienes, a lo sumo, tomaban en cuenta la mitad de la lista. Por lo tanto, la composición de List se considera un aeropoema. No obstante, aún vale la pena responder qué preceptos contraría List del manifiesto de Marinetti, puesto que bastantes futuristas desobedecían deliberadamente al poeta italiano.

8: *Evocar independencia.*

Para Bohn (2006) se trata del libre albedrío del piloto, el cual depende únicamente de su habilidad frente al volante para sobrevivir (p. 210). Sin embargo, List no se preocupa por esto, él sugiere una codependencia de raíces hermenéuticas: en su obra, la relación entre el autor y el lector es tan estrecha que no se concibe la obra sin la intención de ambas partes. Aunque quizá el autor goce de una mayor libertad, pues surca los cielos de su propia conciencia, mientras que el lector —personaje que agrega List en su composición— no es independiente en ningún caso, más bien es guiado en todo momento por el piloto-autor, el yo lírico de List.

II: *No contener sentimientos humanos.*

Este es el precepto más importante con el que rompe List. Marinetti (1978) plantea desde el *Manifiesto técnico de la literatura futurista*: «Sustituir la psicología del hombre, ya agotado, por la OBSESIÓN LÍRICA DE LA MATERIA» (p. 161), esto con el fin de desprender a la poesía de la inteligencia humana, de los prejuicios de su sabiduría y sus obsesiones, lo cual no permite descubrir la esencia genuina del mundo que nos rodea. En contraste con esta idea de Marinetti, List vierte su conciencia humana en «Edgar Aeropoeta». Su conciencia es el espacio que recorren los lectores que se interesan por su obra. El poema es una aeronave que cruza por la mente del poeta, quien resulta ser el piloto que conduce a los lectores-pasajeros a través de paisajes oníricos. Si bien muchos objetos son descritos en esta composición —«Bisagras del atardecer **U**niverso de pedales [...] **S**erpientes canoras mordiéndose la cola [...]» (List, 2014, p. 75)—, todo el universo lírico está sujeto a la conciencia del poeta que presenta el espacio en el que los lectores pueden navegar, complementando ellos, con su intención, el significado de sus descubrimientos.

List también rechaza los preceptos número trece y dieciocho, puesto que no incorpora la aritmética en su poesía —no emplea signos matemáticos— ni muestra un gran interés en la yuxtaposición de los tiempos verbales: la mayoría de los verbos que utiliza están conjugados en presente de indicativo. Otros preceptos, como el que sugiere a los aeropoetas expresar las sensaciones de la espalda y los muslos del piloto, no resultan determinante para juzgar si una composición es un aeropoema o no, por lo que no se analizan en el presente apartado.

Una vez que se ha identificado la composición de List como un aeropoema y que se han analizado sus elementos, podemos hablar de su

característica más innovadora: List demuestra una gran conciencia hermenéutica en la composición de sus versos, entabla un diálogo directo con el lector, algo que difícilmente se encuentra en los aeropoemas tradicionales, o sea, los compuestos durante la primera mitad del siglo XX. De esta forma, en el siguiente apartado se examina el contenido hermenéutico y analógico de «Edgar Aeropoeta» a partir de la teoría de Beuchot y las ideas sobre la analogía de Marinetti y List Arzubide.

"EDGAR AEROPoETA" Y EL CONCEPTO DE LA ANALOGÍA

Marinetti y los poetas estridentistas emplean indistintamente los términos «símbolo», «analogía», «imagen» o «metáfora» en sus textos de teoría literaria, a los cuales se les podría añadir el término «alegoría». A pesar de que el poeta italiano, List Arzubide o Arqueles Vela utilicen palabras diferentes para expresar sus ideas, todos parecen coincidir en el concepto de la analogía. Por lo tanto, para aclarar las prácticas analógicas de estas vanguardias, en seguida se organizan los conceptos mencionados a partir de la teoría de Charles Sanders Peirce que Beuchot considera al proponer una hermenéutica analógico-icónica del símbolo.

Primeramente, Beuchot divide, con base en el pensamiento de Peirce, los signos en tres partes: índice, ícono y símbolo. El índice exige la presencia del significado, como en una señal de peligro, por lo que es el signo unívoco por excelencia. Al contrario, el símbolo de Peirce es lo unívoco, puesto que es arbitrario, convencional. Las palabras del lenguaje, por ejemplo. En medio de estos, se encuentra el ícono, un signo intermedio que no es presencia ni ausencia total. Por esta razón el ícono es la analogía, aspira a la analogicidad y no a la copia exacta³. El ícono a su vez se divide en imagen, diagrama y metáfora, de modo que la imagen no se entiende como una copia perfecta, sino como algo más bien distinto, una aproximación. La metáfora también se comprende como una de las formas del ícono, es decir, de la analogía. La metonimia igual, debido a que el diagrama es un signo icónico metonímico. En resumen, el ícono es la analogía y esta abarca la imagen, el diagrama —metonimia— y la metáfora (Beuchot, 2000, pp. 185-87), por lo que los poetas vanguardistas, con todos estos términos, buscan referirse a un modo de significación que brinda un conocimiento profundo acerca de lo que se representa. De nuevo, este modo de significación es la analogía.

Respecto a la alegoría, en este trabajo se defiende la idea de que «Edgar Aeropoeta» es un poema alegórico, ¿esto qué significa con relación a los conceptos que se acaban de explicar? Al afirmar que la composición de List es alegórica se trata de resaltar la coexistencia de sentidos en el texto, un sentido literal y otro figurado, lo que provoca ambigüedad. El primer sentido solo es aparente, superficial, mientras que el segundo requiere una mirada sutil, es profundo y el único que funciona y acepta el receptor. Esto quiere decir, en el caso del poema de List, que el lector no acepta como válida la lectura de un viaje convencional en aeronave, desde donde se contempla el paisaje de la Tierra. List no es piloto de ningún avión tangible ni los lectores adquirieron su pasaje en una aerolínea comercial. El lector infiere la existencia de un sentido más profundo. El viaje en globo aerostático se entiende alegóricamente. Las palabras de List son la nave en la que los lectores

3 Cabe resaltar que el ícono de Peirce es el símbolo de los filósofos de la Europa continental como Ricoeur, por eso Beuchot (2000, pp. 185-187) habla de un símbolo-ícono.

viajan a través de la mente del poeta, dirigidos por este mismo. En «Edgar Aeropoeta» se emplea una analogía de proporción impropia o metafórica para explicar el acto hermenéutico, la disputa entre la intención del autor y la del lector.

Dicho lo anterior, ¿List emplea una analogía, una metáfora o una alegoría en la construcción de su obra poética? Se puede decir que emplea estas tres figuras: la analogía abarca una clase de metáfora, mientras que la alegoría se entiende como una metáfora *continuada*, a menudo está hecha de una sucesión de este tropo: «en la alegoría, para expresar poéticamente un pensamiento, a partir de comparaciones o metáforas se establece una correspondencia entre elementos imaginarios [...] Se trata, pues, de un metalogismo basado en una abstracción simbólica [...]» (Beristáin, 1995, pp. 35-36). List realiza esta abstracción simbólica influenciado, sobre todo, por las ideas técnicas que concibieron los futuristas y los estridentistas acerca de la poesía. De este modo, en el presente apartado, analizo «Edgar Aeropoeta» a partir de la concepción de la analogía de estas vanguardias y las prácticas que señalan Marinetti y List Arzubide en sus respectivos textos: *El manifiesto técnico de la literatura futurista* (1912) y *Conferencia sobre el movimiento estridentista* (1926).

Los poetas futuristas y estridentistas llevan a cabo dos prácticas peculiares con base en la analogía, una consecuencia de la otra: la analogía extensa, la cual consiste en una relación inesperada de términos extraños entre sí, y la «imaginación sin hilos», nombrada por Marinetti, que radica en borrar los primeros términos de cada analogía para mostrar una sucesión ininterrumpida de imágenes inéditas.

La metáfora es la forma de la analogía más cercana a lo equívoco, en contraste con la imagen o el diagrama, puesto que es la que representa el «objeto» con mayor diferencia. Marinetti considera la metáfora —analogía de proporción impropia o metafórica— como un medio, tal vez el único, para conocer profundamente la realidad —la materia, como él la denomina. Propone crear metáforas cada vez más amplias con la finalidad de captar lo más huido e inaprensible de la existencia, al creer que, entre mayor sea la distancia de la metáfora y lo representado, mayor será el conocimiento que brinde la relación analógica: «Sólo por medio de extensísimas analogías un estilo orquestal, y a la vez policromo, polifónico y polimorfo, puede abarcar la vida de la materia» (Marinetti, 1978, p. 158).

Podría pensarse que, debido al incremento de la distancia entre los términos de la analogía, el conocimiento que esta genere será menos válido; sin embargo, Beuchot (2000) afirma que incluso la analogía de proporción impropia, siendo la más cercana a lo equívoco, «puede dar más conocimiento que los otros recursos cognoscitivos» (p. 187). Aun así, proporcionando un conocimiento válido de la materia, la dificultad para descifrar el texto aumenta con la práctica de la analogía extensa.

El poeta futurista está dispuesto a renunciar a la comprensión de los lectores, se dispone a relacionar la materia con libertad, arbitrariamente, sin consenso. Propone «una GRADUACIÓN DE ANALOGÍAS CADA VEZ MÁS AMPLIAS, y unas relaciones cada vez más profundas y sólidas, aunque lejanísimas» (Marinetti, 1971, p. 158). El distanciamiento al que Marinetti se refiere tira hacia lo subjetivo, hacia una analogía equívoca como lo es la metafórica. Solo mediante esta se puede conocer la esencia de la materia, de la realidad.

Por eso se buscan relaciones analógicas cada vez más alejadas. Marinetti (1971) presenta un ejemplo: «Cuando en mi *Batalla de Trípoli*, he comparado una trinchera erizada de bayonetas con una orquesta y una ametralladora con una mujer fatal, he introducido intuitivamente una gran parte del universo en un breve episodio de batalla africana» (p. 158).

Estas ideas, las de la analogía extensa, desembocan en el siguiente concepto: la imaginación sin hilos, donde la teoría de estas vanguardias se radicaliza, lo que conlleva una mayor dificultad para la comprensión del lector, al proponer la supresión de los primeros términos de cada analogía. El futurismo italiano y el estridentismo coinciden en esta práctica, un arte esencial que consiste en «suprimir todos los primeros términos de nuestras analogías para conseguir tan solo la continuación ininterrumpida de segundos términos. Para ello, hemos de renunciar a ser comprendidos. Ser comprendidos no es necesario» (Marinetti, 1971, p. 164).

Con esto, el futurismo vuelve mucho más desafiante una figura convencional como la analogía. Convencido de que la poesía debe ser una sucesión ininterrumpida de imágenes nuevas, Marinetti suprime el primer término de cada una de sus analogías, oscureciendo la comparación inicial y borrando los vínculos entre los términos restantes. Los lectores tienen que descifrar el significado por sí mismos (Bohn, 2006, p. 219).

En ese mismo orden de ideas, considerando a la metáfora como una comparación suprimida, List Arzubide (1987) afirma: «Los simbolistas comprimieron la comparación creando la representación de una cosa mediante la analogía que exista con otra. Esto, realizado metafóricamente, alcanza hondas sutilezas al transformar en imágenes, estados emotivos, pasando de lo concreto a lo abstracto» (pp. 112-113). Así, Baudelaire, por ejemplo, «descubre inesperadas correspondencias entre los objetos aparentemente más alejados y distintos» (p. 113). A lo que agrega: «Nosotros [los estridentistas] fuimos mucho más allá, y dejando de lado todo lo que había sido mecánica de la poesía, ¡alcanzamos la equivalencia! Igualdad de las cosas en valor o estimación, que poéticamente es crear el salto de la hipótesis a la conclusión sin intermediarios» (p. 114). Este salto de la hipótesis a la conclusión es la versión estridentista de la imaginación sin hilos que propone Marinetti. List Arzubide presenta un ejemplo en el que demuestra cómo es posible presentar solo la equivalencia, sin ninguna explicación de los términos que se relacionan, para evocar el concepto o las emociones que se buscan transmitir, de modo que «una ráfaga de hierro que azota el panorama y lo conmueve todo» revela el paso de un tren.

Edgar List desarrolla estas prácticas de la analogía en «Edgar Aeropoeta», pero soluciona el riesgo de equivoco, no deja desamparado al lector en un universo de imágenes caóticas. En efecto, crea una analogía extensa —el poema es un avión—, pero no cae sin paracaídas en la imaginación sin hilos. La alegoría es su paracaídas, una alegoría comprensible, un paracaídas bastante claro: el poema es una aeronave, en él viajan los lectores como pasajeros, mientras el autor se encarga de pilotear. Si el lector mira fuera del globo aerostático podrá apreciar el mundo mental del poeta. List toma en cuenta los elementos del acto hermenéutico para seguir la construcción de su alegoría: el autor conduce el poema-aeronave porque su intencionalidad es la primera en darle una dirección a la obra, pero esta alegoría representa adecuadamente el acto de interpretación, ya que el

lector no se rinde ante la intención del autor, lucha por su libertad dentro del texto —en este caso, dentro del poema-aeronave—, libertad que consiste, si no en tomar el volante, en abrir los ojos y ver fuera del globo aerostático o apreciar su interior, levantarse de su asiento y observar el paisaje desde otro ángulo. Aunque también puede cerrar los ojos y no ver nada. Así, List aterriza con paracaídas en la tierra de la imaginación sin hilos: dentro de esta alegoría, inserta un sinfín de analogías extensas. Lo hace sin afectar su composición. Estas analogías se presentan como objetos que el lector-pasajero observa desde el globo aerostático, en los cielos mentales del poeta. La analogía principal es la del poema como una aeronave, pero existen otras analogías menores, que se subordinan a esta dentro del poema. Asimismo, suprime el primer término de todas ellas y expone una sucesión vertiginosa de imágenes: «Ruidoso silencio enamorado de los hielos polares / Caminos de la luna poblados de ángeles patinadores / Poetas reparando las órbitas de nuestros viejos cometas / Embrujo de luciérnagas en el anochecer del poema / Palabras que se desinflan cuando se aleja su lector [...]» (List, 2014, p. 79).

«La poesía en sí, es la exposición sucesiva de las imágenes equivalentistas», afirmó Maples Arce (Núñez, 2023, p. 76). Como se ejemplifica antes, List parece coincidir con esta afirmación. No obstante, no lleva a cabo las prácticas de la analogía que postularon los futuristas y los estridentistas con el único fin de alcanzar una poesía pura, sin perspectivas pictóricas ni anecdotismos, sin emociones humanas ni recursos retóricos. List supera este afán de las vanguardias cuando, en concordancia con las ideas de su padre List Arzubide (1987), considera al lector parte fundamental de su obra, transformándolo analógicamente en poesía: «Ser finalmente toda la poesía. Ese ha sido el mejor regalo que le hemos dado los estridentistas a México» (p. 120).

NOTA EFÍMERA

«Edgar Aeropoeta» es una composición poética con elementos de la aeropoésia futurista que la vuelven parte de esta corriente. A su vez, en este aeropoema, List desarrolla las prácticas de la analogía que llevaron a cabo las vanguardias del futurismo y el estridentismo: la analogía extensa y la imaginación sin hilos. La particularidad de esta obra radica en los conocimientos hermenéuticos de su autor, puesto que «Edgar Aeropoeta» presenta una alegoría del acto de interpretación de textos poéticos. Además, considera la intención del lector para la constitución definitiva del poema, lo que refleja una perspectiva integral del acto de creación artística que, al igual que la hermenéutica analógica, propicia la empatía, el diálogo, una relación con el otro que, sin duda, beneficia el desarrollo de un arte en el que el espectador, en comunión con el autor, vierte también su creatividad en la obra.

REFERENCIAS

- Beristáin, Helena. (1995). *Diccionario de retórica y poética*. Editorial Porrúa.
- Beuchot, Mauricio. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica: Hacia un modelo de interpretación*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México-Editorial Itaca.
- Bohn, Willard. (2006). The Poetics of Flight: Futurist Aeropoesia. *MLN* vol. (121), pp. 207-224, <https://www.jstor.org/stable/3840729>
- List Arzubide, Germán. (1987). *El movimiento estridentista*. Secretaría de Educación Pública.
- List, Edgar. (2014). *Aventuras metafísicas de Edgar Aeropoeta*. Costa-Amic.
- Marinetti, Filippo Tommaso. (1978). *Manifiestos y textos futuristas*. Ediciones del Cotal. https://monoskop.org/images/9/92/Marinetti_FT_Manifiestos_y_textos_futuristas.pdf
- Núñez, César Andrés (2023). Paisajes interiores y melodías recónditas: la imagen estridentista. *Bajalú*, (17), pp. 75-100, <https://balaju.uv.mx/index.php/balaju/article/view/2690>
- Peña Sánchez, Victoriano. (2017). Las aeropoetas: estética y dinamismo del vuelo futurista en M. Martín Clavijo (Ed.), *Escritoras en los márgenes: transfiguraciones, teatro y querelle des femmes* (pp. 291-305). Benilde Ediciones.
- Verdone, Mario. (1971). Qué es verdaderamente el futurismo. Doncel. <https://archive.org/details/queesverdaderame0000verd/page/116/mode/2up?q=aeropoesia>
- White, John. (1971). *Literary futurism: aspects of the first avant-garde*. Clarendon Press-Oxford University Press. <https://archive.org/details/literaryfuturism0000whit/page/226/mode/2up?q=aeropoesia&view=theater>

GALERIA

CICLOS Y SÍMBOLOS: CONVERSACIONES CON ESTÉFANO ROBLES

Cycles and Symbols: Conversations with Estéfano Robles

Daniel Ramos García¹

RESUMEN

El texto que aquí se presenta es una entrevista al artista mexicano Estéfano Arnold Robles Avalos, poeta, fotógrafo y dibujante que permite conocer más sobre él y su obra a partir de sus influencias, su formación, su interés por los ciclos y los símbolos. Así presenta su más reciente obra poética *Las ceremonias de lo inasible*, recientemente publicado.

Palabras clave: Entrevista, poesía, ciclos, símbolos, biografía.

ABSTRACT

The text presented here is an interview with Mexican artist Estéfano Arnold Robles Avalos, poet, photographer and draftsman that allows us to learn more about him and his work based on his influences, his training, his interest in cycles and symbols. He presents his most recent poetic work *Las ceremonias de lo inasible*, recently published.

Keywords: Interview, Poetry, Cycles, Symbols, Biography.

Estéfano Arnold Robles Avalos, nacido en Puebla el 5 de enero de 1992, es un poeta, fotógrafo y dibujante mexicano de formación autodidacta. Se ha presentado por tres años consecutivos en el Complejo Cultural "Quita Gameros" de la Universidad Autónoma de Chihuahua con las exposiciones fotográficas sobre la Capilla del Rosario, La Cocina Poblana y la Biblioteca Palafoxiana. Ha compartido la serie de dibujos surrealistas *La fin absolue du monde* en el Astroseum de Tlaxcala y en el Museo de la Talavera Poblana. En 2018 le fue otorgada la beca literaria del Festival Cultural Interfaz, celebrado en la ciudad de Oaxaca, México. En 2022 formó parte de la exposición plástica colectiva *La tormentosa vida de la muerte*, en el Museo Histórico de la No Intervención en la ciudad de Puebla. Ha compartido sus poemas en diarios y revistas, como "Abogado de la Biblia" y "Blanco Móvil". *Las Ceremonias de lo Inasible* es su primera obra publicada bajo el sello de Revontuli Editorial. A continuación se presenta una conversación sostenida con el artista que permite conocer más sobre él y su obra a partir de sus influencias, su formación, su interés por los ciclos y los símbolos. Así se presenta su más reciente obra poética *Las ceremonias de lo inasible*, recientemente publicado.

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Antropología Social, México, ORCID iD 0000-0002-8388-5646, daniel.ramos@correo.buap.mx.

SOBRE LA PROFESIÓN

Daniel Ramos: ¿Cuál ha sido tu formación general?

Estéfano Robles: Mi formación en el ámbito artístico ha sido predominantemente autodidacta. Salvo por algunos estudios formales en fotografía, tanto mi aproximación a la literatura como a las artes plásticas ha surgido de la exploración personal, la lectura comprometida – quizá compulsiva – y la práctica constante. He procurado complementar ese periplo con diversos talleres y diplomados que me han permitido profundizar en temas como teología, diseño gráfico, iconografía e iconología religiosa, filosofía y psicología.

En el plano profesional, mi formación principal ha sido en antropología social, disciplina en la que actualmente me encuentro en la fase de elaboración de tesis. Desde ahí, he podido integrar muchos de mis intereses provenientes del estudio del símbolo y lo sagrado; de las teorías del ritual, de la poesía y de la espiritualidad en una mirada comprometida que dialoga con la práctica personal y el enfoque crítico-reflexivo.

Daniel Ramos: Actualmente, ¿qué estudias?

Estéfano Robles: Actualmente estoy concluyendo la licenciatura en antropología social en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Simultáneamente continúo mi propia búsqueda interdisciplinaria en diversos campos, como estética, literatura, psicología profunda, filosofía hermética, entre otros.

Daniel Ramos: En términos de capitales, ¿qué es lo que consideras que te ha influido o formado?

Estéfano Robles: Definitivamente, uno de los elementos que más me ha influido ha sido mi temprano acercamiento a la lectura de la Biblia, así como mi posterior interés en el misticismo, tanto en su vertiente teúrgica y taumatúrgica como en su dimensión teórica. A ello se suma una etapa infantil marcada por lecturas obsesivas sobre culturas antiguas, que despertaron en mí una fascinación por los símbolos, los mitos y las estructuras profundas del pensamiento humano.

En el ámbito creativo, una de las influencias más significativas ha sido el pensamiento de Austin Osman Spare, particularmente su visión del arte como un vehículo mántico y hierofánico: un medio de canalización de fuerzas numinosas que operan en una dimensión transracional, y que pueden ser traducidas a través del proceso creativo. Esta concepción ha marcado profundamente mi manera de entender la creación artística como una honda experiencia liminal, a la vez reveladora y transformadora.

Daniel Ramos: ¿Desde cuándo te interesaste por la escritura?

Estéfano Robles: Aunque en casa se leía mucho, la poesía no era uno de los géneros que se consumiera con particular frecuencia. Mi relación con ella comenzó en un contexto de crisis, durante la adolescencia, el día en que, como escribió Neruda, llegó a mí la poesía. Ese momento de angustia devino en catarsis tras una madrugada de insomnio en la que descubrí una antología del poeta libanés Khalil Gibran, en uno de los libreros de mi papá. A la mañana siguiente, todavía estimulado, comencé a escribir como una

práctica terapéutica, sin tener aún plena conciencia de que lo que hacía era poesía.

Si bien desde niño sentí una profunda fascinación por los versos devocionales de los autores bíblicos, fue a partir de esa noche que inicié un camino de lectura compulsiva y cada vez más reflexiva en torno a distintas tradiciones poéticas. Aquel gesto íntimo de la escritura, que nació del desbordamiento, terminó por convertirse en una forma de autoconocimiento y de búsqueda perenne.

Daniel Ramos: ¿Había libros en tu casa?, ¿qué tipo de libros?

Estéfano Robles: Aunque mi padre es químico de formación, su curiosidad lo llevó a explorar múltiples campos del saber. En casa siempre hubo un montón de libros: desde la ciencia ficción de Isaac Asimov hasta obras esenciales de figuras como Flavio Josefo y Friedrich Nietzsche. Tal vez lo que más me sorprendió descubrir, siendo muy joven, fueron las antiguas ediciones de textos herméticos y tratados alquímicos que mi papá conservaba en magníficas condiciones.

Gracias a mi padre y también a mi abuelo materno, tuve un acercamiento temprano a la teología, a través de interesantes exégesis, incluyendo el pensamiento de autores como Paracelso, Robert Fludd, Pico della Mirandola o Giordano Bruno. Aquellos libros, más que objetos, fueron umbrales: abrieron en mí una sed por lo simbólico, lo oculto y lo poético que no ha dejado de crecer desde entonces.

Daniel Ramos: ¿Cuál fue el primer o primera poeta que conociste?, cuéntanos al respecto, por favor.

Estéfano Robles: Posiblemente el primer poeta que conocí fue David Ha-Mélej, autor de la mayoría de los *Tehilim*, conocidos también como Los Salmos. Aunque una lectura inicial puede presentarlos únicamente como un compendio de bellísimos poemas devocionales, con el tiempo y gracias a mi Maestro Rafael Aluni, comprendí que encierran un nivel de profundidad aún más complejo: su fuerza y secretos no sólo residen en el fervor espiritual que evocan, sino también en la morfología misma de sus letras, en las permutaciones y significados cifrados que pueden desvelarse mediante distintas técnicas gemátricas, obviamente en su versión en hebreo.

A propósito de esto, encuentro sumamente sugerente el concepto de *teopoesía* que el filósofo Peter Sloterdijk desarrolla en su obra *Hacer hablar al cielo* (2022), donde reivindica el valor teúrgico de la palabra poética: no sólo como expresión estética, sino como una forma de incidir en la estructura misma de lo "real". Es decir, en cierto sentido, el cabalista podría ver la poesía de Los Salmos como un "lenguaje de programación".

Daniel Ramos: ¿Has tomado cursos sobre escritura o poesía?

Estéfano Robles: No he tomado cursos formales sobre escritura ni poesía, aunque a lo largo del tiempo he tenido la fortuna de encontrarme con poetas de enorme sensibilidad y generosidad. Recuerdo especialmente las conversaciones con el gran poeta Álvaro Solís, que más que simples charlas fueron verdaderas lecciones. Por lo nutritivas y reveladoras que resultaron, creo que podrían considerarse "auténticas clases".

En 2018 fui becario en literatura en el entonces Festival Cultural Interfaz, una

experiencia que me permitió escuchar y aprender de voces muy destacadas de la literatura mexicana contemporánea, como Ali Calderón o Glafira Rocha. En ese mismo contexto, asistí a una clase magistral de Mario Bojórquez, quien, con amabilidad, me invitó posteriormente a compartir la cena junto a él y otros escritores. En aquella oportunidad tuve el privilegio de intercambiar algunas ideas con él y de importunarlo con muchas preguntas. Pocas veces he sentido tan claro que una simple conversación pueda convertirse en una experiencia profundamente formativa.

Daniel Ramos: ¿Qué autores han sido tus influencias?

Estéfano Robles: He sido influido por una gran variedad de poetas, cuyas voces han ido acompañando distintas etapas de mi vida. Con el tiempo, he transitado por múltiples tradiciones y movimientos literarios, desde la poesía simbolista francesa que a los 18 o 19 años me mantuvo obnubilado hasta la poesía mística de Santa Teresa de Ávila y de San Juan de la Cruz o el Masnavi Espiritual de Rumi.

Si tuviera que nombrar a algunas de mis influencias más persistentes o determinantes, mencionaría a Rimbaud, Lorca, Pizarnik, Chumacero, Zonta, Casariego y Cabrera. Cada una de sus voces ha encendido, a su manera, una forma distinta de entender la palabra como medio de revelación.

Daniel Ramos: ¿De qué manera incorporas a la antropología en tu trabajo?

Estéfano Robles: Los recursos metodológicos de la antropología me han ayudado a concebir el proceso escritural como un diálogo entre otredades: entre el ser humano y lo trascendental, en una lógica cercana a lo que proponía Martin Buber. En mi producción poética ese diálogo es constante: el desconcierto y la melancolía entablan una dialéctica con la ternura y el agradecimiento, formulando preguntas y, a veces, esbozando respuestas.

Lo Divino se manifiesta a través de la contemplación del entorno y de la contracción del ego; es decir, siempre, a partir de un hallazgo endógeno y empático, aunque sea tratando de describir y de entender al "otro". Por otro lado, me interesan las largas caminatas y explorar los límites de los sentidos como recursos técnicos para comprender el mundo, algo que sin duda podría considerarse muy *le bretoniano*. También ha sido central la figura de la mujer como alteridad: como diosa, como amante, como presencia polisémica e irreductible que –precisamente en su complejidad– desvela aspectos profundos de la propia masculinidad. Creo que este ejercicio de introspección proyectada, de diálogo con lo *Otro*, resulta –aún con sus riesgos de sesgo de confirmación– consistentemente antropológico.

Aunque la creación artística responde, en gran medida, a una subjetividad innegable, confío en que, si mis sesgos o prenociones llegaran a distorsionar en exceso las figuras poéticas que propongo, el lector pueda trascenderlas, nutrirlas o reconfigurarlas, entablando así un diálogo crítico con mi poesía.

Daniel Ramos: Háblanos de tu libro, a grandes rasgos, ¿qué tipo de poeta te consideras?

Estéfano Robles: Aunque toda creación –especialmente la literatura– es perfectible, me siento muy satisfecho con mi libro, *Las Ceremonias de lo Inasible*. Actualmente me encuentro explorando la figura del poeta como oficiante, como parte de un sacerdocio. Posiblemente algunas personas, sobre todo

en occidente, cuando piensan en un poeta, imaginan a un bohemio o a un trovador *kitsch*, algunas otras personas pensarán en la imagen decadente del poeta moderno: una alguien nihilista, pendenciero y autodestructivo. Por mi parte me interesa reivindicar la palabra poética como parte inherente de la ritualidad; pensar al poeta como la memoria cosmovisiva de su pueblo, como un psicopompo o mediador entre el mundo invisible y la fisicalidad. Imagino al poeta como un traductor de lo que Mircea Eliade llamaba *in illo tempore*, es decir, lo acaecido en las edades cosmogónicas, en el tiempo mítico o como dijera Ali Chumacero: "tiempo antes que el principio". En este sentido pienso en los antiguos bardos galos o en los escaldos escandinavos, capaces de satirizar a las figuras de poder y salir avantes gracias al respeto que se le confería a quienes dominaban la palabra. Un ejemplo fascinante es la historia bíblica de Balaam, quien fue contratado para maldecir a los hebreos, pero terminó componiéndoles un bello poema. La historia cultural de la humanidad está llena de figuras de *teopoetas*: desde quienes practicaban la escritura simpatética en las tablillas de maldición, hasta el dominio sobre los reinos demoniacos que ejercía el Rey Salomón, cómo no, por medio de la palabra. *AbraKadabra* – con mi palabra creo –.

Daniel Ramos: ¿Algo más que quieras agregar?

Estéfano Robles: Agradezco profundamente a todo el equipo de Graffylia por abrir este espacio de diálogo y resonancia. Es un dulce bálsamo constatar que aún existen espacios para quienes siguen interesados en el valor de la palabra poética. Invito a quien desee acompañarme en esta travesía por lo simbólico, lo inasible y el ritual, a leer mi libro recientemente publicado, *Las Ceremonias de lo Inasible*, disponible en la página oficial de la editorial Revontuli. Ojalá, al hojear sus páginas, logren encontrar ecos de su propio asombro. ¡Muchas gracias! BHS.

OBRA POÉTICA DE ESTÉFANO ROBLES AVALOS

OSCURIDAD

(NOVIEMBRE-ENERO)

El crepúsculo concluye su preludio,
pero sus frágiles colores perviven
en las hojas quemadas por el otoño.

Cuando la oscuridad extiende su capa,
una sombra envenenada se posa junto a mí.
Miles de espíritus bogan por el vergel,
liberados por las condiciones propias de lo extraño.

Estoy en el *Nemetón* –*el hogar de los zanates*–,
soy testigo de la celebración de las almas,
pero me resguardan las encinas;
de sus irrompibles ramas surge el muérdago,
de sus raíces brotan los dioses silvestres.

La Tierra festeja el año nuevo,
convocando a los espectros, a su bacanal preferido.
Tengo miedo.
Me concentro en el canto elegíaco de las cornejas
y pronuncio mi oración en silencio;
estoy listo.

FERTILIDAD**(FEBRERO-ABRIL)**

Son las once con cuarenta y siete,
y todas las sombras comienzan a desmoronarse.

Pequeños faunos cargan cornucopias henchidas,
y las flores recién nacidas festejan a su paso.

Destellos fragorosos irrigan todos los rincones de la tierra,
para desvestir cuerpos y formas.

La luz inequívoca de abril lo gobierna todo;
por su perfecta voluntad resucita la jacaranda.

Celebro el nacimiento de los corderos,
y de la luz, su triunfal consecución;
no obstante,
me sorprende al observar
que sobreviven sombras absortas
negándose
a
ser
tocadas
por la luz

FUEGO**(MAYO-JULIO)**

El torbellino detuvo su convulsión junto al río,
y tras su inercia, llegaron hasta mí
millones de imágenes.

En el templo de las zarzas,
más allá de la protección del arroyo,
una hoguera se yergue.

¡Qué secreto es el claro cuando se lo propone!,
cuando reina a su alrededor
la sombra de los pinares.

Ahí estaba,
en un huerto lejano,
buscando los aromas segados por el estío,
donde el silencio hace su madriguera
y la luz escribe sentencias con su tinta de oro.

Más fuego...
¡Fuego!

SIEGA**(AGOSTO-OCTUBRE)**

Me levanté a observar por la ventana del mundo,
la desnudez limpia del naranjal.

Desde el cielo, de borde a borde,
las luces compungidas de octubre iban cayendo,
mojando los tejados;
sobre gatos callejeros y automóviles modelo 98.

Las campanas de las catedrales
repicaban su sonido errabundo,
y de las quinientas torres
escaparon pajarracos con dirección al este.

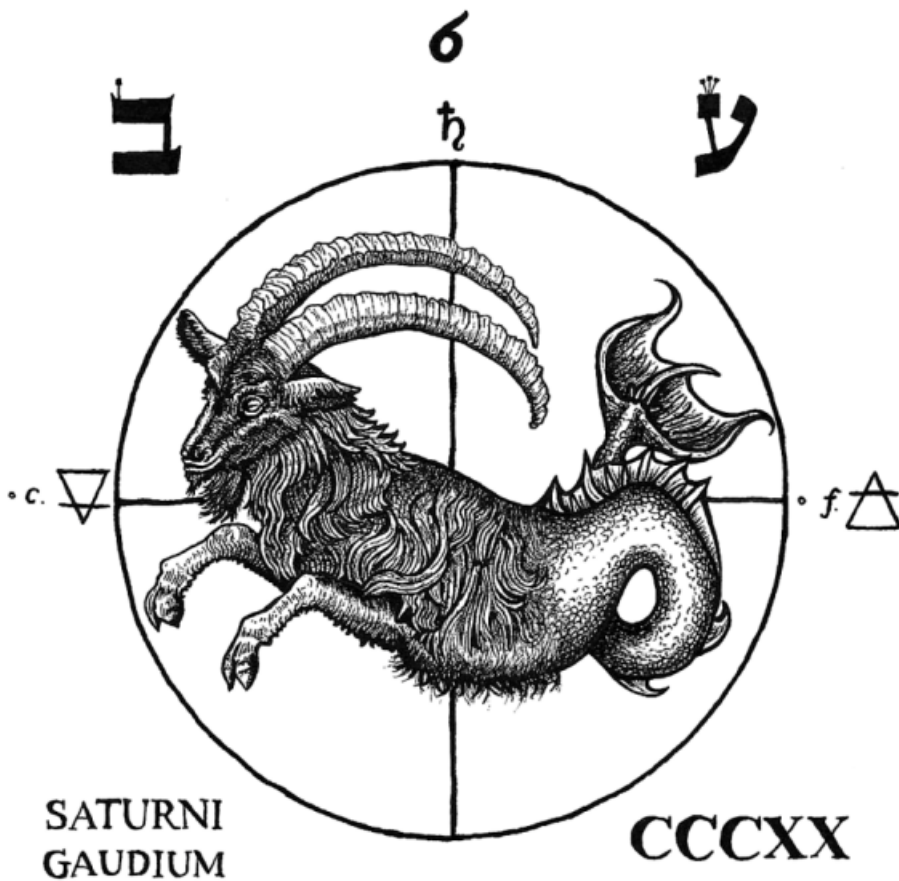
Me quedé sonriendo mientras la tarde me abandonaba,
acariciándome con su textura de sangre.

Me quedé sonriendo
entre páginas de periódicos que volaban por el barrio,
entre señoritas de faldas breves
y sonrisas enlutadas.

OBRA GRÁFICA DE
ESTÉFANO ROBLES AVALOS

HOC EST UNUM TRIUM
INTELLECTUUM

Quinquaginta ostia sunt...
LAUS CALIGINIS



בִּינָה

Ioel II.II

50 Puertas, 2023.

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

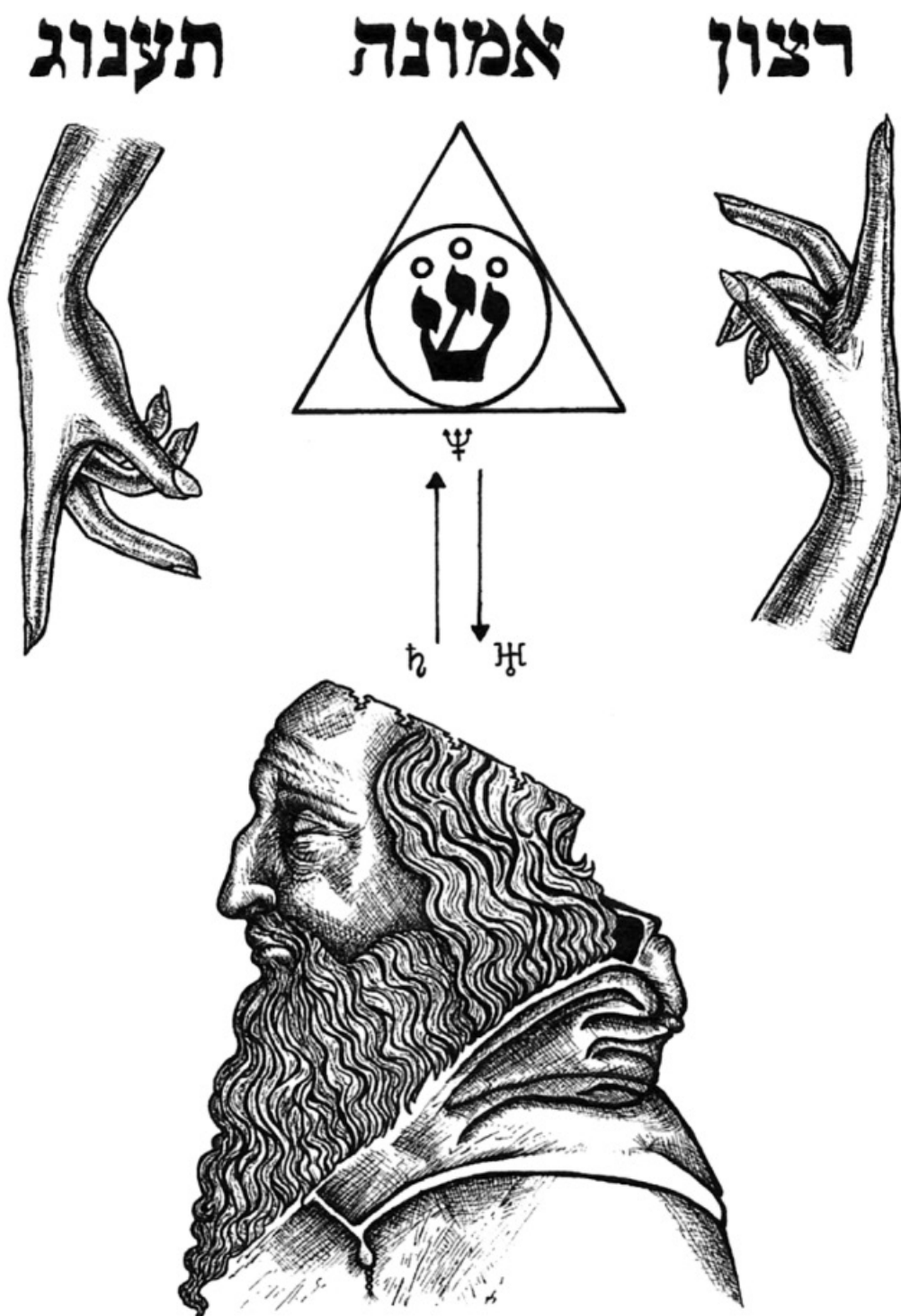
Año 10 · Núm. XVIII · enero - junio 2025

ISSN: 2954-503X

pp. 8 - 17

:

OBRA GRÁFICA DE ESTÉFANO ROBLES AVALOS



Cuenta del Omer, 2023.

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

Año 10 · Núm. XVIII · enero - junio 2025

pp. 8 - 17

ISSN: 2954-503X



Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

Año 10 · Núm. XVIII · enero - junio 2025

ISSN: 2954-503X

pp. 8 - 17

:

A

Ω



ΚΥΚΕΩΝ

ΤΕΛΕΙΩ



ΙΕΡΟΦΑΝΤΗΣ

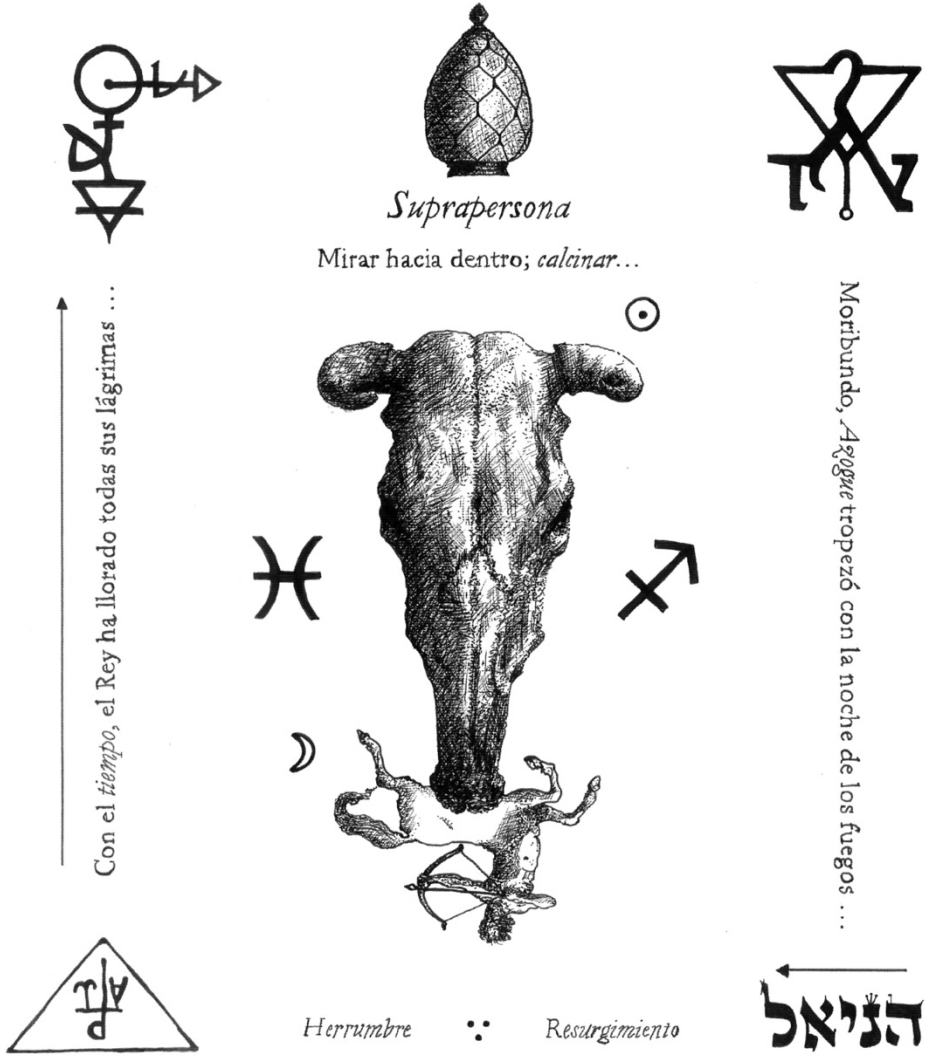
La gran visión en Eleusis, 2023.

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

Año 10 · Núm. XVIII · enero - junio 2025

pp. 8 - 17

ISSN: 2954-503X



El torbellino detuvo su convulsión junto al río

Belenus

Una hoguera se yergue

Carta natal, 2025.

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

Año 10 · Núm. XVIII · enero - junio 2025

ISSN: 2954-503X

pp. 8 - 17

RESEÑAS

FILOSOFÍA FORENSE: FOSAS, CADÁVERES Y LA VIOLENCIA EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO¹

Arturo Aguirre Moreno² | Roberto Carlos Monroy Álvarez³

RESUMEN

En esta entrevista, conversamos con Arturo Aguirre, investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y coordinador del Laboratorio de Filosofía Forense, proyecto dedicado a reflexionar sobre las complejidades de la violencia extrema en México. Actualmente, su trabajo está respaldado por un proyecto Ciencia de Frontera financiado por CONAHCYT ("Filosofía forense ante las fosas clandestinas y la violencia colectiva en el México contemporáneo"), que busca desarrollar nuevos conceptos y perspectivas para entender fenómenos como las fosas clandestinas y las dinámicas de exclusión que estas manifiestan.

Palabras clave: Fosas clandestinas, filosofía forense, narrativas, violencia.

ABSTRACT

In this interview, we talked with Arturo Aguirre, researcher at the Faculty of Philosophy and Letters of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla and coordinator of the Laboratory of Forensic Philosophy, a project dedicated to reflect on the complexities of extreme violence in Mexico. Currently, his work is supported by a Border Science project funded by CONAHCYT ("Filosofía forense ante las fosas clandestinas y la violencia colectiva en el México contemporáneo"), which seeks to develop new concepts and perspectives to understand phenomena such as clandestine graves and the dynamics of exclusion they manifest.

Key words: Clandestine Graves, Forensic Philosophy, Narratives, Violence.

¹ Esta entrevista se realizó el 25 de noviembre en la Universidad Autónoma de Morelos, México, en el marco del proyecto "Geologías de la violencia del Laboratorio Contra/Narrativas" (UAEMor).

² Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Laboratorio de Innovación en Filosofía Forense, México, ORCID iD: 0000-0002-6185-1422, arturo.aguirre@correo.buap.mx.

³ Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades, Laboratorio Contra/Narrativas, México, ORCID iD: 000-0002-40731305, roberto.monroy@docentes.uaem.edu.mx.

En esta entrevista, conversamos con Arturo Aguirre, investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y coordinador del Laboratorio de Filosofía Forense, proyecto dedicado a reflexionar sobre las complejidades de la violencia extrema en México. Actualmente, su trabajo está respaldado por un proyecto Ciencia de Frontera financiado por CONAHCYT ("Filosofía forense ante las fosas clandestinas y la violencia colectiva en el México contemporáneo"), que busca desarrollar nuevos conceptos y perspectivas para entender fenómenos como las fosas clandestinas y las dinámicas de exclusión que estas manifiestan.

De ahí que, entre sus publicaciones recientes, destaquen reflexiones sobre nociones que abren preguntas en torno a las formas en que los espacios y los cuerpos se transforman en contextos de violencia.

Hoy buscaremos, en esta conversación, profundizar en algunos aspectos de su trayectoria y en las ideas que fundamentan la filosofía forense. Ello con la finalidad de comprender su potencial para abordar las implicaciones sociales, éticas y filosóficas de la violencia contemporánea.

Roberto Monroy: Desde que Javier Sicilia propuso la metáfora de que México es una gran fosa común, esta imagen ha sido ampliamente utilizada para describir la persistencia de la violencia en el país. Tanto periodistas como Marcela Turati, como académicos como Gabriel Gatti, han recurrido a ella para analizar y visibilizar esta crisis. En tu libro *Nuestro espacio doliente*, introduces la noción de "oquedad" como un concepto para interpretar la fosa común, no solo como un lugar físico, sino como una irrupción en el espacio social. Partiendo de esta idea, ¿podríamos considerar que México, en su conjunto, puede definirse como una "oquedad"? De ser así, ¿en qué momento histórico comenzó a vislumbrarse esta condición y cuáles son las implicaciones analíticas, así como heurísticas de entenderlo de esta forma?

Arturo Aguirre: Efectivamente, Javier Sicilia, poeta y activista, expresó en 2014 que "México es una gran fosa común", aludiendo a la profunda crisis de violencia y desapariciones que afectaba al país. Sin parar aquello, años después, en 2019, la Secretaría de Gobernación reconoció lo que llamó una "emergencia forense" y describió a México como "una enorme fosa clandestina". Organizaciones como Amnistía Internacional también han utilizado términos semejantes para destacar la gravedad de la crisis de derechos humanos que atravesamos. Bajo ese horizonte, el periodismo de investigación y la academia han buscado las formas de expresar el amplio haz de conflictividad que atraviesa México.

En lo personal quisiera ir un poco más atrás de aquel 2014. Me refiero al hecho de que 2010 representa un punto de inflexión en esta tragedia humana que se instaló en nuestro país: los índices de violencia crecieron ese año de forma desmedida, marcando un aumento constante que persiste hasta hoy. En particular, el 24 de agosto de ese año es clave en mi reflexión sobre las fosas. Ese día, la fosa común de San Fernando, Tamaulipas, adquirió una dimensión global al evidenciar la convergencia de múltiples violencias: la

cantidad de víctimas, el grado de violencia, la guerra contra el narcotráfico, la trata de personas, las dinámicas del sur global y el desamparo de migrantes de diversas nacionalidades. Este acontecimiento no solo abrió un capítulo crítico en la opinión pública, antes bien, se convirtió en un eje central de mi trabajo. Ese día determinó el final de la reflexión retrospectiva y contemplativa para mí. Era necesario reconsiderar qué es la filosofía contemporánea en un país como este, una filosofía de la penumbra y lo umbrío de estos tiempos de cadáveres y fosas.

El concepto de "oquedad doliente," introducido en el libro *Nuestro espacio doliente* (2016), se formuló como una herramienta que persigue desarticular la normalización de la violencia homicida y necrocida que caracteriza la producción de fosas en este país. Por ello, ese término buscaba ir más allá de la noción tradicional de "fosa común," cuyo uso, a lo largo de una década, implicó una cierta familiaridad social con los necropoderes que se consolidaron y fortalecieron. La repetición constante, tanto de la creación de fosas como de su enunciación pública (mediática), llevó a un estado de anestesia y analgesia social, resultado de la fatiga moral y la normalización de estas atrocidades. Frente a ello, resultaba necesario replantear el significado de las fosas para esclarecer un espacio hegemónico indiferente, indolente, que se mide en kilómetros y secciona la realidad a través de divisiones políticas en las cartografías. En realidad, ¿en qué medida sabemos qué es una fosa común o clandestinas? Pensemos un momento, la fosa es un concepto social muy abstracto. Concreto e imaginario, enunciado y vacío al mismo tiempo. La oquedad buscaba, como concepto, consolidar su materialidad, su corpocentrismo y su producción de espacio.

La filosofía tiene esa capacidad de confrontar a los conceptos, de insertar controversia ahí en donde se concibe que el espacio es en sí y por sí mismo: más allá de los cuerpos que lo producen. Pero este no es un espacio, es *nuestro* espacio y se requería cualificarlo de otra manera. Después de su aparición, aquello fue poco comprendido por algunas lecturas críticas de la academia, porque el giro afectivo apenas despuntaba en la filosofía en México. Hoy los afectos son tema más recurrente en la literatura filosófica y social. Eso lo explicaría, quizá porque yo mismo no estaba al tanto de ciertos giros, sino que participaba de ellos con la problematización en acto. La idea tuvo otra recepción entre periodistas, buscadoras, informes...

La idea de la oquedad doliente, luego, permitió sumar nuevas capas de interpretación a los procesos de reterritorialización, visibilizando las cartografías que trazan los victimarios mediante la producción de muerte, así como las otras (resistentes) de quienes buscan fosas con palas, uñas y varillas en un esfuerzo por encontrar a quienes fueron despojados de su espacio. Territorios de capitalización por desposesión de todo recurso, hasta la vida y la muerte.

Así, *oquedad* se inscribe en el esfuerzo del Laboratorio de Filosofía Forense por crear una batería de nociones que cuestionen el marco hegemónico del espacio y abran la puerta al reconocimiento de un espacio corpo... socioafectivo, marcado por la hostilidad creciente y por la necesidad de repensar nuestra existencia compartida.

Hoy queda más claro que una oquedad no implica una irrupción en el espacio, sino un doblez, un pliegue. Reflexionar sobre los términos *irrupción* e *interrupción* ayuda a comprender que el espacio social producido no

colapsa ante el peso de la muerte y las fosas, sino que se metamorfosea: se pliega, ondula, oculta, revela, vibra, concentra, dispersa. De esa manera, las fosas contemporáneas —subterráneas, abiertas, acuáticas, en contenedores o en accidentes geográficos— representan alteraciones isomórficas de los ejercicios de poder territorial que antes se sostenían exclusivamente bajo la legitimidad estatal y el uso desmedido de la fuerza. En la historia presente, esa que testimonia este milenio, estas prácticas han mutado, involucrando, a su vez, a agentes civiles ilegalmente armados en colusión con actores gubernamentales, transformando así las formas de conflicto y sus implicaciones. Una guerra contra civiles, contra el pueblo... pues es la ciudadanía la que se vuelve el objetivo de estos conflictos. Es nuestro ser aterrados, nuestra inseguridad, nuestra integridad, nuestra presencia y ausencia, la paz de los vivos y los muertos, la que se vuelve el centro de violencias asimétricas intensas, cruentas.

Me extiendo. Este es un tiempo marcado por el auge de la violencia organizada. Los conflictos contemporáneos se despliegan en una diversidad de formas, desde disputas ambientales y por recursos hasta conflictos informativos que manipulan la percepción pública a través de la desinformación y la propaganda. En México, estas luchas internas por el control territorial adoptan intensidades y formas diversas, exacerbando la asimetría entre actores con diferencias de poder, dominio y armamento. Esta dinámica promueve ciclos de recrudescimiento creciente y continuidad, reforzando un proceso de violencia que se adapta constantemente: desapariciones, fosas, desplazamientos, masacres, y un lamentable etcetera.

Por lo que se ve, una posible clave radica en reconocer que las fosas no son anomalías dentro del espacio social; son productos de condiciones específicas (factores *necrotrópicos*) que han sido creadas y mantenidas. Luego, una fosa no interrumpe el espacio: lo transforma, lo continúa de otras maneras. México es un país con fosas en número exponencial.

En ello, es necesario expresar, aunque las palabras puedan faltar, el sufrimiento, el dolor, la discordia, la hostilidad y el ensañamiento. Comprender la continuidad de la violencia homicida y necrocida, junto con las condiciones que permiten su existencia, es crucial para abordar el problema desde un análisis reflexivo y crítico. Solo de esta manera es posible contrarrestar la narrativa dominante —que anestesia, minimiza e invisibiliza— y abrir caminos para enfrentar estas realidades con precisión y sensibilidad, entre tanto llanto y pena.

Roberto Monroy: Una cuestión poco explorada en la actualidad es la diferencia entre la fosa común y la fosa clandestina, a pesar de la importancia que reviste esta distinción. ¿Podrías explicarla? En caso afirmativo, ¿cómo se diferencia la oquedad generada en una fosa común de la producida en una fosa clandestina? ¿Ambas generan los mismos efectos?

Arturo Aguirre: Sí. Es así. Para entender primero la importancia de la fosa y después de la distinción hacemos arqueología conceptual de la sepultura para dar cuenta de su emergencia en el mundo, como creación humana.

La sepultura, desde sus manifestaciones más primitivas hasta las contemporáneas, se presenta como un acto que trasciende lo funcional. No se limita, por tanto, a resolver la disposición de los cuerpos tras la muerte; se configura

como una práctica impregnada de significados simbólicos, capaz de articular las relaciones entre los vivos, los muertos y los espacios donde tiene lugar. Desde una perspectiva arqueológico-conceptual, las primeras evidencias de enterramientos rituales en la prehistoria ya apuntan a un reconocimiento de la muerte como un fenómeno que afecta tanto al individuo como al colectivo. En esos ritos iniciales, el cuidado hacia los cuerpos reflejaba una concepción de la muerte no como una ruptura, sino como una continuidad, o mejor dicho, como permanencia: formas de presencia que trascienden la vivencia orgánica. Bajo estas concepciones, los vínculos se mantenían incluso más allá del fin biológico.

Con el tiempo, las civilizaciones desarrollaron formas más complejas de sepultura, transformándola en un acto colectivo e institucionalizado. Como he expuesto en diversas presentaciones y publicaciones, estas prácticas, enmarcadas dentro de un campo amplio de estudio que podría situarse como necrohistoria primitiva (y que abarca disciplinas como la prehistoria, la bioarqueología, la antropología ritual y la historia de las religiones), reflejan la transición entre la muerte individual y la memoria comunitaria.

En este sentido, los cementerios o necrópolis (con sepulturas comunitarias y, en ocasiones, individuales) cumplían una función práctica aunque, al mismo tiempo, se configuraban como espacios donde se construían narrativas de identidad y pertenencia. Visto así, y si me conceden este punto, destaquemos cómo el tratamiento que una sociedad da a sus muertos es un estructurante de sus relaciones en todas las esferas.

¿Acaso no es la sepultura, en última instancia, clave de registro sobre cómo una sociedad se relaciona con su propia fragilidad (la vulnerabilidad y la conciencia de la muerte), así como la trascendencia? ...Del muerto, ante él, nació... germinó la idea metafísica de lo trascendente, la espiritualidad; sí, de la honda angustia de la muerte del otro supimos de la propia, y de ahí comprendimos la evidencia inexorable de que todo lo humano es mortal.

Desde esta perspectiva, la sepultura guarda un significado existencial y, al mismo tiempo, delimita los contornos del espacio social, articulando las relaciones que este encierra desde un enfoque filosófico forense. Al otorgar un lugar específico a los cuerpos, no solo organiza el territorio, antes bien, otorga un significado particular a los espacios, transformándolos en lugares de rememoración, conmemoración. De tal manera, la práctica funeraria desborda lo individual y se convierte en una manera de estructurar el espacio compartido y las relaciones que lo sostienen.

Si lo miramos bien –pensemos un momento–: un mundo en donde no solo hay vivos, también muertos, es un mundo más habitado, mejor dicho, más habitable. Hablamos con los muertos y ellos hablan con nosotros porque su murmullo y nuestra escucha es lo que nos permite habitar los tiempos sombríos y la soledad. Esto me lleva a pensar que estamos muy solos en un mundo sin muertos ¿no creen? Porque no es esto, si lo he pergeñado mínimamente, una mundanidad de vivos, ni de vivos y muertos; se trata de una mundanidad tejida en referencialidades: los vivos no están tan vivos (mortales todos) ni los muertos tan ausentes; además de que las estrellas, los ríos, los montes, los árboles, las mariposas, los colibríes, todo vibra en su vitalismo... en su animismo. Este es el vasto acervo que hacía a un mundo más voluminoso e infinito de ser experimentado.

Este enfoque es retomado por la filosofía forense para reflexionar sobre

cómo las formas de entierro, particularmente en contextos de violencia extrema, reconfiguran tanto las dinámicas sociales como las narrativas comunitarias. Pero más allá: la desarticulación del mundo tal y como nuestros antepasados la fraguaron, un mundo dinámico que no se reduce al biocentrismo, o sea, ese dominio de los vivos que imponen muerte sin reflexionar sobre ella ni atender a los muertos.

En el presente, entonces, las concepciones tradicionales de la sepultura han sido cuestionadas por prácticas que rompen con los principios del cuidado y la memoria. Las fosas comunes y, especialmente, las clandestinas, ilustran esta ruptura.

¿Qué sucede, entonces, cuando se niega ese acto, cuando los muertos son relegados al olvido y los vivos son privados del espacio donde construir sus relaciones con sus pasados, con quienes nos heredaron el mundo y la carne que somos?

Enfatizamos que el tratamiento que se otorga a los muertos revela principios fundacionales y fundamentales de una colectividad, exponiendo cómo se entiende la relación con lo trascendente y con su propia vulnerabilidad.

En este marco, las fosas comunes han sido históricamente una respuesta ante eventos de crisis, los cuales desbordan las capacidades institucionales: guerras, pandemias y desastres naturales. Aunque impersonales, estas fosas conservan un vínculo básico con la memoria social, permitiendo un grado mínimo de reconocimiento. Quiero decir, se integran al espacio como lugares de tránsito donde la colectividad puede iniciar procesos de reconciliación y reconstrucción simbólica.

Sin embargo, este carácter contrasta radicalmente con las fosas clandestinas, las cuales trascienden la simple ocultación de cuerpos para convertirse en dispositivos de deshumanización y control social. En su esencia, no solo buscan desaparecer cuerpos, sino desarticular las relaciones que las víctimas mantenían con el mundo, aniquilando su existencia física y borrando su huella simbólica.

En este panorama, resultaba importante abordar el concepto de *oquedad* como una herramienta para analizar las dinámicas que operan en las fosas comunes y clandestinas. La fosa común puede entenderse como un pliegue en el espacio social, un lugar donde los cuerpos comparten un destino colectivo. A pesar de su precariedad, estas fosas han adquirido relevancia en contextos críticos, decía antes.

No obstante, esta dimensión metamorfosea drásticamente en el caso de las fosas clandestinas, cuya oquedad se configura como una negación radical. Aquí, el espacio producido no solo elimina los cuerpos, antes bien, la posibilidad de duelo y memoria. Estas fosas, "infraestructuras crípticas", destruyen deliberadamente el vínculo entre los vivos y los muertos, al producir un espacio de silencio impuesto que continúa el terror y la desarticulación social. Además, esta negación de la memoria y del reconocimiento convierte a las fosas clandestinas en lo que la filosofía forense denomina *necrotopías*: lugares donde la violencia no se detiene con la muerte, puesto que se extiende al espacio, a las comunidades y a las narrativas que rodean estos cuerpos invisibilizados. Un espacio doliente.

En definitiva: las fosas comunes, aunque impersonales, posibilitan un duelo precario que vincula memoria e historia, mientras que las fosas clandestinas imponen el olvido y la ausencia, anulando toda posibilidad de

conmemorar a los muertos y despojando a las comunidades de su capacidad para honrarlos.

Desde esta perspectiva, la filosofía forense enfatiza que las fosas clandestinas no son espacios indistintos o inertes, dado que operan como instrumentos de violencia continua. Al impedir el acceso a los cuerpos, sostienen (produciendo) un estado de incertidumbre, desolación y ruptura social, que afecta tanto a las familias como a la comunidad en su conjunto.

Este marco permite comprender cómo los cuerpos inertes, lejos de ser elementos pasivos, adquieren agencia en estas dinámicas al transformar los espacios. Por ello, según se avanza, la filosofía forense y las necrohumanidades ofrecen poco a poco herramientas para resignificar estos espacios, proponiendo alternativas conceptuales y en la apertura de controversias que interroguen la deshumanización inherente a estas prácticas (*necrofratrías*, es una de ella en proceso de construcción).

Roberto Monroy: ¿Cómo influye la connotación de ilegalidad atribuida a las fosas clandestinas en las dimensiones emocional, psicológica y social de una comunidad, considerando que la clandestinidad implica su exclusión del ámbito legal? Además, ¿qué significado adquieren los cuerpos en función del lugar en el que son enterrados?

Arturo Aguirre: La connotación *ilegal* atribuida a las fosas clandestinas afecta significativamente a las comunidades que las enfrentan.

Ordenemos la idea. En primer lugar, la *clandestinidad* introduce una alteración en las relaciones entre los vivos y los muertos. Estas fosas, al estar fuera de los marcos de regulación institucional, colocan a los cuerpos en un estado de invisibilidad y exclusión. Una violencia espacial. Este acto implica que las víctimas son despojadas de su condición dentro de la colectividad, lo que produce una sensación de abandono y desamparo, a la par, en las comunidades que los sobreviven.

A su vez, desde un punto de vista emocional y psicológico, la clandestinidad de las fosas genera un *duelo suspendido* (a falta de otra herramienta conceptual para enunciarlo en este momento), ya que las familias no tienen acceso a los cuerpos para identificarlos, despedirse de ellos e incorporarlos a un proceso de memoria. Este duelo negado antes de limitarse al individuo, se extiende a lo comunitario, fragmentando las relaciones sociales y reforzando dinámicas de miedo y desconfianza.

A nivel social, estas fosas desestabilizan el orden percibido dentro de las comunidades. La falta de regulación y la invisibilidad que las caracteriza contribuyen a la percepción de impunidad, lo que a su vez alimenta un ambiente de inseguridad y control social. Este control no solo es ejercido por los responsables de estos actos, puesto que debe añadirse la incapacidad de las instituciones para brindar respuestas adecuadas. Esto lo hemos trabajado en el *Lab* bajo la noción de *aislamiento social*, y se ha expuesto en alguna publicación.

Así, la clandestinidad amplifica las tensiones dentro de las comunidades, debilitando los lazos que las sostienen y dificultando su reconstrucción.

Por otra parte, en el lugar de entierro la clandestinidad cualifica entonces al espacio y a los cuerpos que lo producen. En tal sentido, el espacio no es

neutral: ahí opera como un mecanismo que busca reforzar el poder de quienes perpetran estos actos. En otras palabras, se trata de perpetrar la violencia homicida y las necroviolencias como herramientas para negar la existencia de las víctimas y dismantelar los lazos sociales que pueden obstaculizar la reterritorialización de la delincuencia organizada. La disputa, ya se ve, es por el espacio por cuanto materia, concepto, afecto, imaginación y bien social. El espacio que formamos porque somos cuerpo. Entonces, el espacio no es homogéneo ni unidireccional, es nuestro espacio. Nuestro ser espacio. A esto lo enuncié como *antropoespacialidad* hace unos años.

Sin embargo, cuando aquellas necrotopías son descubiertas y resignificadas (a pesar de ser algo que no debió acontecer) por las comunidades, pueden convertirse en sitios de resistencia y reconstrucción simbólica. (Esto mi colega Lilián Paola Ovalle, de la universidad de Baja California lo ha sondeado en el propio Laboratorio).

En última instancia, la ilegalidad de las fosas clandestinas no solo refleja una ruptura con los principios fundamentales de la convivencia social, dado que también expone las dinámicas de poder y control que operan en contextos de violencia extrema.

Estas oquedades, lejos de ser espacios de ocultamiento, son nodos activos en una red de violencia y exclusión que afecta tanto a los cuerpos como al tejido social en su conjunto. Reconocer esta complejidad es prioritario para abordar las consecuencias inmediatas de estas prácticas, desde luego, pero, a su vez, para imaginar formas alternativas de relación con la memoria, la justicia y el espacio compartido.

Roberto Monroy: En varios textos tuyos se señala la ausencia de un análisis profundo de las fosas comunes en el ámbito de las humanidades. Como laboratorio enfocado en el estudio de aquellos a quienes la sociedad considera desechables, ¿de qué manera podríamos iniciar una exploración que abarque las dimensiones ontológica, antropológica, estética, histórica, política y social? Asimismo, ¿cómo denominar a esos cuerpos y a las irrupciones de violencia que los afectan, logrando una representación precisa de su condición ontológica y de su papel en las dinámicas contemporáneas de exclusión y memoria?

Arturo Aguirre: El estudio de la fosa, entendida como fenómeno físico, además de su realidad como construcción simbólica y política, ha quedado relegado en las humanidades, confinándose muchas veces a los márgenes del análisis académico (arqueológico o antropológico). Para un laboratorio enfocado en personas consideradas desechables por la sociedad, abordar este tema requiere un enfoque integral que contemple las perspectivas ontológica, antropológica, estética, histórica, política y social. Además, resulta imprescindible desarrollar un lenguaje que haga justicia a la realidad de los cuerpos y las violencias implicadas, sin deshumanizar ni simplificar su complejidad.

Si me lo permiten vayamos con calma. Desde lo ontológico, la oquedad plantea preguntas fundamentales sobre la condición misma de los cuerpos que la estructuran. Estos cuerpos, sumidos en el anonimato, precarizados en su individualidad, no dejan de ser entidades cargadas de sentido. La fosa

común, al negarse a inscribirlos en un sistema simbólico tradicional, transforma los cuerpos en *restos*, aunque estos mismos restos se convierten en testigos materiales de la violencia que los produjo. Reflexionar ontológicamente sobre estas fosas implica pensar a los cuerpos como entidades que persisten en su materialidad y en su capacidad de significar, incluso frente a intentos sistemáticos de invisibilizarlos. ¿Cómo abordar estos cuerpos como presencias que resisten al olvido y exigen ser integrados en un relato ya no biohistórico sino necrohistórico?

Desde lo antropológico, las fosas exponen las prácticas culturales y los sistemas de valores que regulan la relación entre las sociedades y sus muertos. Son dispositivos que reflejan los límites de la comunidad y la capacidad de esta para integrar a los muertos en un tejido simbólico compartido. Examinar estas fosas como expresión de crisis culturales permite preguntar: ¿qué revelan sobre los valores de una sociedad que ciertos individuos sean destinados a la indiferencia del anonimato, mientras otros reciben sepulturas individuales y rituales? Como hemos mencionado antes, esta arqueología conceptual puede incluir un análisis comparativo con rituales funerarios tradicionales y observar cómo la fosa común y o clandestina redefine las nociones de pertenencia y exclusión.

Desde lo estético, las oquedades constituyen imágenes intensas de abandono y violencia que interpelan tanto a las instituciones como a las comunidades. Visualizar estos espacios implica cuestionar las formas tradicionales de representación. ¿Cómo hacer visible el horror de la oquedad doliente sin banalizarlo ni revictimizar a los cuerpos? En este sentido, se podría explorar cómo estas fosas han sido representadas en el arte, la literatura o el cine, y cómo estas representaciones pueden abrir nuevas formas para una necrohistoria reciente y reflexión colectiva. Al mismo tiempo, un enfoque estético podría buscar formas de resignificar estos lugares, transformándolos en sitios de resistencia simbólica.

Desde lo histórico, las oquedades son registros materiales de momentos de colapso social, violencia estructural y ruptura política. Cada una de ellas encapsula narrativas de genocidio, guerra, epidemias o crisis sociales que han dejado rastros. Estudiarlas implica rastrear sus orígenes, entender los contextos que las hicieron posibles y analizar cómo han sido resignificadas con el tiempo. ¿Qué papel juegan las narrativas de neutralización oficial y los silencios institucionales en el manejo de estas fosas? Responder estas preguntas podría ayudar a comprender cómo los procesos históricos siguen afectando la justicia y la reparación en el presente.

Desde lo político, la oquedad es un espacio de confrontación. En ellas se materializan no solo las omisiones del Estado, sino también la instrumentalización del poder para convertir a ciertos cuerpos en elementos invisibles de una geografía del abandono, necrotópica.

Desde lo social, la fosa altera profundamente el paisaje comunitario. Su presencia marca una ruptura en el tejido social, generando dinámicas de miedo y desconfianza, pero también impulsando respuestas colectivas de solidaridad y búsqueda.

Entonces surge la pregunta, ¿cómo puede un laboratorio colaborar en estos procesos, aportando herramientas para visibilizar las historias de estos cuerpos y devolverles un lugar en la memoria social?

Finalmente, nombrar los cuerpos y las violencias es un acto político y

ético. Denominar a estos cuerpos como agentes o (f)actores (como propone mi colega polaca Ewa Domanska) no solo describe su condición, sino que los inscribe en una arquitectura conceptual que reconoce su singularidad y las dinámicas que los llevaron a este estado. Este esfuerzo implica evitar términos que reduzcan su humanidad o neutralicen las violencias activas o pasivas ahí presentes. Al mismo tiempo, se podría pensar en cómo denominar a la fosa, ya no solo como un espacio de ocultamiento, sino como un "archivo de exclusión" o un "lugar de resistencia," que exprese tanto la violencia que encierra como las luchas por resignificarla.

Espero mostrar que abordar las oquedades dolientes, desde estas perspectivas permite proponer herramientas conceptuales, atentas a prácticas forenses emergentes, que contribuyan a la memoria, la justicia y la reparación social. Un trabajo de laboratorio puede rearticular el alcance de las narrativas de la violencia.

Roberto Monroy: Siguiendo tus reflexiones, podría afirmarse que la condición humana de quienes terminan en fosas clandestinas se anula en el momento en que la tierra los oculta, conforme a las lógicas propias de la violencia. No obstante, ¿es posible considerar que esta negación ocurre incluso antes del asesinato y el entierro clandestino, dado que ciertas características comunes—como la discriminación, la exclusión o el rechazo—marcan a estos muertos? Migrantes, mujeres, empobrecidos: ya eran considerados desechables antes de su muerte, podríamos pensar. ¿Compartes esta perspectiva o sostendrías que la violencia ejercida sobre los muertos es, en sí misma, paradigmática?

Arturo Aguirre: Esto amplía lo que decíamos antes. Pero extendamos un poco más. La idea de que aquellos que terminan en fosas clandestinas son considerados desechables —antes incluso de su muerte— encuentra eco en la lectura de las violencias contemporáneas y en los conceptos que he trabajado en torno al *necrocidio*. La exclusión, la discriminación y el rechazo operan como precondiciones para la violencia que culmina en el asesinato y el entierro clandestino. En este sentido, las oquedades no se limitan al lugar físico donde se depositan los cuerpos, ya que cristalizan un sistema que niega la condición humana de ciertos sujetos mucho antes de su desaparición física. Esta "muerte social" (Claudia Card *dixit*) se ha complementado en los trabajos paralelos por una parte sobre la aporofobia y afectos de rechazo (investigación en curso), así como sobre la fascinante figura histórica del exiliado (licántropo) y su relación-desvinculación a través de eso que ya podemos denominar *violencia exilica*.

Luego, migrantes, mujeres, personas empobrecidas, entre otros, comparten características que los colocan en un estado de vulnerabilidad estructural, definido por lo que Judith Butler podría llamar "vidas no lloradas," es decir, vidas que no son reconocidas como valiosas y, por tanto, cuya pérdida no genera un duelo social significativo. Estas vidas, ya precarizadas, son despojadas de su humanidad en un proceso que antecede a la muerte: son relegadas al margen, privadas de derechos y expuestas a violencias múltiples. La fosa clandestina no es únicamente un destino final, sino parte

de un continuum de violencia que comienza mucho antes de la muerte y que encuentra en el entierro clandestino una expresión extrema.

Aunque comparto esta visión, considero que la violencia contra los cuerpos muertos introduce una dimensión específica y paradigmática. La violencia postmortem –entendida como el ocultamiento, la fragmentación, la desaparición del cadáver– es un acto que busca borrar no solo la presencia física, también la memoria, la identidad y las relaciones que ese cuerpo mantenía en vida. En el caso del necrocidio, como lo he planteado, la fosa clandestina actúa como un dispositivo de aniquilación total, diseñado no para negar únicamente la existencia de las víctimas, sino también para imponer un silencio absoluto sobre los crímenes y las dinámicas de poder que los sustentan.

Lo paradigmático de esta violencia radica en su capacidad de operar simultáneamente sobre lo simbólico y lo material. Al destruir la posibilidad del duelo, la fosa clandestina desarticula no solo la relación entre los vivos y los muertos, también las estructuras sociales que sostienen las memorias compartidas. De este modo, la violencia contra lo muerto se convierte en una herramienta de control político y social, extendiendo su alcance más allá del individuo al afectar a las comunidades que rodean a las víctimas.

La violencia contra los muertos niega la condición humana al inscribir los cuerpos en una narrativa de despojo que ya estaba en curso antes de la muerte y que se intensifica al operar sobre lo que queda de esas vidas. La tierra que los esconde encubre el crimen y materializa un sistema de exclusión que convierte a ciertos cuerpos en depositarios de la violencia extrema, transformándolos en residuos de una sociedad que decide que no merecen ni siquiera el reconocimiento póstumo.

Por tanto, ambas dimensiones son esenciales: la exclusión anterior a la muerte y la violencia paradigmática contra los muertos.

Roberto Monroy: Tu trabajo resulta particularmente relevante para el contexto contemporáneo, tanto en nuestra geografía como en el tiempo que habitamos. La propuesta de la filosofía forense como campo de investigación se muestra indispensable. Sin embargo, al examinar el término desde una perspectiva crítica, cabe señalar, como indican autores como Ginzburg y Didi-Huberman, que lo forense se origina históricamente como un saber instrumentalizado para la criminalización de las nacientes clases obreras en las sociedades industriales de los siglos XVIII y XIX. Prácticas como la clasificación de huellas dactilares, la construcción de archivos y el uso de retratos y fotografías configuraron un conjunto de técnicas subjetivantes que consolidaron la figura del delincuente como eje de un nuevo orden político. En este contexto, surge la pregunta: ¿cómo conceptualizas lo forense en el marco de tu proyecto? ¿Se presenta como una reorganización de esos saberes, un cuestionamiento de sus fundamentos o una subversión de sus usos tradicionales? Forensic Architecture, a pesar de su nombre, introduce la noción de un saber contra-forense, que redirige las herramientas del análisis forense contra el Estado, desvelándolo como agente delictivo. ¿Encuentras en esta propuesta alguna resonancia con tu propia línea de investigación? ¿Consideras que tu trabajo podría inscribirse en una dinámica similar, donde las técnicas forenses son reapropiadas para contraponer las estructuras de poder y visibilizar las prácticas de violencia estatal?

Arturo Aguirre: En el marco de mi proyecto, la Filosofía forense, lejos de limitarse a replicar los usos históricos del término, se posiciona como un campo interdisciplinario y crítico que revisa y subvierte los saberes tradicionales asociados a lo forense. Si bien lo forense ha sido históricamente un instrumento de subjetivación y control, utilizado para clasificar y criminalizar; la Filosofía forense, en construcción, propone reorganizar estos saberes desde una perspectiva que atienda las dinámicas de poder, así como las renunciaciones y omisiones de milenarios acervos culturales, que estructuran las violencias contemporáneas. Al hacerlo, no solo cuestiona la historia de este campo, puesto que también introduce nuevas herramientas conceptuales y metodológicas que permiten abordar la complejidad de los cuerpos, los rastros y los espacios afectados por violencias extremas.

En el marco de esta propuesta, se deriva, lo forense no se limita al análisis técnico. En tal tenor, la Filosofía forense se sitúa en la intersección de disciplinas como la geografía crítica, la sociología espacial, la bioarqueología, la antropología forense y la criminología, proponiendo un análisis que abarca tanto las condiciones ontológicas de los cuerpos como las implicaciones éticas y sociales de su tratamiento.

Lo forense, entonces, se resignifica en este proyecto no tanto como una metodología para identificar rastros, antes bien, se erige como una herramienta para denunciar y deconstruir las arquitecturas conceptuales que sostienen las violencias sistémicas. Esto se alinea con la propuesta de la contra-forensidad planteada por Forensic Architecture, donde las herramientas forenses tradicionales son redirigidas para evidenciar la complicidad del Estado en las violencias que perpetra.

Sin embargo, la Filosofía forense hace otro movimiento teórico al incorporar una dimensión ética y cultural que reconoce la agencia de los cadáveres, tal como lo señala Domańska con su concepto de "metamorfosis necrótica". Los cuerpos, lejos de ser vestigios inertes, se convierten en (f)actores que reconfiguran el espacio y resisten los intentos de silenciarlos.

Este enfoque también se articula en torno a la idea de las necrotopías, que hemos postulado. Es decir, espacios donde la violencia se materializa, a la par que transforma tanto los cuerpos como las dinámicas sociales y ecológicas. En estas geografías necrocidas, la Filosofía forense identifica un punto de partida para reflexionar sobre cómo se construyen y alteran los vínculos sociales en contextos de violencia extrema.

El proyecto reorganiza saberes tradicionales al tiempo que propone formas inéditas, concebidas en el *Lab* o inspiradas en otras latitudes, para comprender las relaciones entre cuerpos, espacios y comunidades impactadas por la violencia extrema y los sufrimientos sociales que aquella trae consigo.

Roberto Monroy: En el capítulo "Oquedad doliente," utilizas palabras separadas por un guion, como infra-estructura, ser-sin-tierra, a-terrado, en-terrado o ser-matable. ¿Qué significado encierra esta división? Desde un análisis que combine lo semántico con una lectura grafemológica derridiana, pareciera que profundizas en una separación, una ruptura o incluso una fisura conceptual. ¿Consideras que esta estrategia guarda relación con tu interpretación de la violencia en el contexto actual?

Arturo Aguirre: El recurso del guion, inspirado en cierta fenomenología –germana, primero, y nicoliana por proximidad–, sugiere una revisión de conceptos, una reorganización discursiva y la creación de una nueva arquitectura conceptual. Esto responde, desde mi perspectiva, a la insuficiencia de las herramientas actuales para abordar en español la violencia contemporánea en su magnitud y naturaleza mortífera. Los guiones permiten, simultáneamente, construir conceptos compuestos y desarticular términos para reconfigurar otros, como *a-terrado* o *infra-estructura*, que mencionas.

Esta estrategia no es meramente estilística, sino prioritariamente epistemológica. Cada guion funciona como un recordatorio de las fracturas que atraviesan tanto los conceptos como las realidades que intentan nombrar. Por ejemplo, “ser-sin-tierra” no solo señala la desposesión material, sino también la fractura ontológica de quienes son arrancados de un arraigo físico y simbólico, volviéndose vulnerables a la deshumanización. De manera similar, “en-terrado” y “a-terrado” abordan no solo el acto físico de ser colocado bajo tierra, también refieren al factor afectivo, estructurante, del terror que atraviesa al sujeto en contextos de violencia extrema. Estas nociones no podrían ser capturadas de forma adecuada sin esta ruptura gráfica, que subraya la separación entre los elementos, pero también su ineludible interdependencia.

Con esto se postula el alcance de nuestro idioma en su propia construcción. Un guion hace emerger otros sentidos que se mantienen enterrados en la propia lengua. El guion, entonces, es la herramienta para extraer-construir otras trayectorias de sentido ante determinados fenómenos.

Desde la perspectiva del capítulo citado –“Oquedad doliente”–, los guiones reflejan un esfuerzo por abrir el lenguaje a la experiencia de la violencia contemporánea; una experiencia que excede las categorías existentes y exige una reconfiguración del pensamiento. En este sentido, se relaciona directamente con mi lectura de la actual situación de violencia: un fenómeno que no solo desborda las estructuras conceptuales que lo preceden, más bien crea nuevas configuraciones espaciales, afectivas y políticas. Por eso, conceptos como ser-matable o *infra-estructura* buscan no solo describir, sino intervenir en esas configuraciones. Es un recurso que he usado también en el estudio del exiliado como un “ser-sin-paz”. Aunque debo confesar que cada vez soy más proclive a la articulación de grafías sin los guiones, porque poco a poco los conceptos hacen su propio espacio en la tematización de eventos: necrotopías, necrofratrías, antropoespacialidad, urbicidio bélico o violencia exilica no lo requieren, por ejemplo.

Por último, técnicamente, la conexión con un análisis grafemológico no es derridiano, sino que proviene del suelo común: la gran revolución fenomenológica, preponderantemente con el trabajo de Heidegger en *Ser y tiempo*. La filosofía contemporánea, en toda latitud no se entiende sin ese trabajo. Los guiones son elementos estructurales de la escritura, desplazamientos, junturas o tensiones, depende de su propio contexto en que opera, siempre con una función constructiva: permite articular un vocabulario que responda a la especificidad de estas experiencias y que, al mismo tiempo, interpele al lector, desnormalizando la grafía para habitar las mismas tensiones que intentamos comprender y transformar. En este punto, me pregunto: ¿qué otras formas del lenguaje podrían ayudarnos a nombrar lo innombrable? La

filosofía consiste en habitar un lenguaje en constante construcción, donde las palabras operan, se transforman y se crean.

Roberto Monroy: ¿Pensamos con ese término necrocidio en un camino a su institucionalización en los vocabularios jurídicos, como pasó con el término feminicidio? ¿O más bien será que es un término para los vocabularios filosóficos y críticos?

Arturo Aguirre: El uso del término temático *necrocidio* deberá encontrar su pertinencia sociohistórica y configurarse a partir de las experiencias y necesidades de quienes reciben y trabajan con los conceptos filosóficos que generamos. Como ya ha sucedido con nociones previas, su destino dependerá de su capacidad para resonar y operar en los contextos donde sea aplicado. Por ejemplo, el concepto de *espacio doliente* ha sido recibido por colectivos de buscadoras, líderes comunitarios, académicos y periodistas; lo que nos demuestra que estas ideas no se limitan al ámbito académico, sino que encuentran ecos en diversas prácticas sociales. En este sentido, el destino del término *necrocidio* no nos pertenece del todo: así, será su recepción la que determine si se convierte en un concepto operativo en los discursos críticos, jurídicos o filosóficos.

En lo personal, considero que necrocidio forma parte de una arquitectura conceptual más amplia que incluye términos como necrofratría, necrotopía, necrotrópo (Hans von Hentig *docet*) y necroontología (u ontología del cadáver, en esto Domanska y Cecilia Perosino han dado pasos decisivos). Cada uno de estos conceptos busca abrir nuevas perspectivas para pensar las dinámicas de la violencia extrema, las relaciones entre los vivos y los muertos, y las configuraciones espaciales y políticas que surgen de dichas interacciones. Todos ellos son conceptos relacionales. De momento, necrocidio es un elemento dentro de esta construcción teórica, pero su recepción en medios académicos, sociales e incluso activistas en apenas un año desde su formulación en español sugiere que posee un potencial significativo para trascender sus límites iniciales.

Por otro lado, al igual que el término feminicidio, el cual encontró su lugar en los marcos jurídicos como respuesta a una urgencia histórica, el término necrocidio podría abrirse paso en vocabularios jurídicos si las condiciones lo demandan. Su fuerza radica en señalar no solo a los actos de necroviolencia y a los responsables (necrocidas), también lo tiene en evidenciar las estructuras que sostienen esta violencia. Sin embargo, no se trata únicamente de buscar institucionalización en el ámbito legal, sino de utilizar este concepto como una herramienta para comprender, denunciar y transformar las realidades que aborda. Su origen filosófico y crítico le otorga una flexibilidad conceptual que permite adaptarlo a diferentes contextos.

Por tanto, necrocidio no está limitado a ser un término exclusivamente filosófico, pero que su fuerza inicial reside precisamente en su capacidad para abrir debates críticos que trasciendan los marcos establecidos. En cualquier caso, su valor radica en su capacidad de nombrar una violencia que hasta ahora requería de un lenguaje adecuado para ser pensada y confrontada en el abordaje teórico de la Filosofía forense.

Roberto Monroy: ¿Podríamos afirmar, desde el horizonte de la Filosofía forense, que existe un esfuerzo de reterritorialización del país a través del sufrimiento causado por la violencia, así como del reconocimiento, la identificación y el duelo hacia los muertos? Cuéntanos más sobre el proyecto de Filosofía forense. En este contexto, ¿podría interpretarse como un ejercicio para reubicarnos en un campo sensible frente a la violencia, particularmente aquella dirigida contra los cuerpos?

Arturo Aguirre: La Filosofía forense, entendida como un ejercicio teórico-testimonial, plantea un horizonte crítico para reconfigurar el espacio social de un país marcado por la violencia extrema y la sistemática desaparición de cuerpos. Este proyecto no se limita a analizar los rastros físicos de esa violencia; su propósito más amplio es articular conceptos que permitan repensar nuestras relaciones con los muertos, con las comunidades afectadas y con los espacios intervenidos por el ocultamiento y el despojo.

La propuesta de re-territorialización, desde este enfoque, no implica solo un acto de restitución física o jurídica, sino un replanteamiento radical de los espacios afectados por la violencia para transformarlos en lugares que sostengan la memoria y las prácticas de justicia. Las fosas clandestinas, que actúan como expresiones materiales del necrocidio, no solo inscriben la ausencia de los cuerpos en el territorio, también configuran paisajes de abandono y exclusión que deben ser reimaginados como espacios de resistencia y de rearticulación comunitaria —eje de nuestra plática este día—. Dicho esfuerzo no se reduce a una acción técnica o administrativa; se trata de un ejercicio colectivo de recuperación del sentido ético del espacio compartido.

El concepto de necrofratrías, que estamos desarrollando, da cuenta de esta dimensión de la Filosofía forense. Estas fraternidades de y con los muertos, de quienes los buscan y de quienes resisten al olvido, desbordan las nociones convencionales de comunidad y de territorialidad vigentes, quiero decir, biocéntricas.

Las necrofratrías no se definen por los vínculos establecidos en vida, sino por la solidaridad que emerge en torno a los muertos como centro de acción y memoria. Tenemos pendiente escribir la necrohistoria de nuestra época, en donde el cadáver es el protagonista. En este sentido, re-territorializar no implica solo devolver a los cuerpos su lugar, sino resignificar el territorio como un espacio donde los muertos son reconocidos como parte constitutiva de la trama social. Esta resignificación exige también un replanteamiento de cómo nos situamos frente a los cuerpos.

La filosofía forense, desde este horizonte, no se reduce a la denuncia de la violencia. Más bien, se presenta como un proyecto de transformación que opera en múltiples niveles: epistemológico, al construir categorías que permitan comprender las violencias contemporáneas; político, al abrir controversias sobre las dinámicas que posibilitan y sostienen esas violencias; así como social, al activar procesos de memoria y resistencia. Este enfoque no solo ilumina las huellas de la violencia, puesto que busca resignificar los espacios marcados por ella, devolviendo a los vivos y a los muertos su capacidad de agencia en el territorio como una comunidad más grande, más compleja, más... asombrosa. Se trata de una teoría de la mundanidad que aspira a recordar una extensión mayúscula de tiempo, espacio, así como de comunidad humana más intensa que los deseos de capitalización por

despojo que hoy por hoy prevalece. Un despojo que no solo quita la vida, puesto que también arrebató la muerte.

Roberto Monroy: Para concluir, siempre surge la pregunta sobre qué hacer. Desde tu perspectiva, ¿qué estrategias podrían pensarse para abordar, discutir o gestionar el dolor que afecta a las personas debido a la ola de violencia que atraviesa nuestro país, marcada por el aumento de fosas tanto comunes como clandestinas? ¿Cómo imaginas a México dentro de 20 años? ¿Crees que estaremos completamente rodeados de estas fosas y que ello erosionará las relaciones sociales, o consideras que podría transformarlas de algún modo?

Arturo Aguirre: No puedo prever lo que sucederá en 20 años; mi necromancia no alcanza el vaticinio. Sin embargo, podemos reflexionar sobre lo que ya es perceptible en nuestro presente, pues ofrece pistas inquietantes: una estela de dolientes, la centralidad inevitable del cadáver y la apremiante necesidad de seguir construyendo nuevas arquitecturas conceptuales, así como saberes y prácticas sociales diferentes. Lo que probablemente habrá en 20 años, me temo, será la prolongación de este presente, expresada en la expansión e intensificación de lo que nos hemos hecho entre vivos y lo que hemos hecho a y con los muertos.

Este horizonte posible me lleva a reflexionar sobre lo que hoy podemos y debemos hacer. El futuro tiene ciertos rasgos de previsibilidad causal; pero el porvenir es lo que hacemos emerger, lo imprevisible, y esta temporalidad yecta es la que me interesa.

Para el porvenir. La Filosofía forense, como un ejercicio testimonial y teórico insiste en la necesidad de una imaginación política que abra caminos hacia lo imprevisible. Este proyecto no puede limitarse al análisis, la denuncia o la memoria; debe articularse con quienes ya están resistiendo impolíticamente desde diferentes frentes: los buscadores, las luchadoras feministas, los defensores ambientales, los periodistas de investigación, y más. Todos ellos forman parte de un entramado que se enfrenta al olvido, al silencio y a la violencia. En este contexto, la universidad, como institución, tiene un papel decisivo. Priorizar en ella no tanto un espacio de preservación y transmisión, sino constituirse primordialmente en un lugar donde se articulen diálogos y acciones con estas figuras impolíticas que emergen desde los pliegues y rincones en donde los tiene la idea de lo político y lo social actualmente: la esquina de la necroestética del entretenimiento y producción de información para el consumo masivo.

La pregunta sobre el manejo del dolor no es fácil, precisamente porque *no se trata de administrarlo, sino de reconocerlo, hacerlo visible y transformarlo en una fuerza que nos impulse a imaginar otras formas de convivencia*. El dolor, en su dimensión social, puede ser gestionado como un recurso, como de hecho lo es; pero quizá comencemos a reconocerlo como una condición compartida que exige prácticas colectivas de cuidado, justicia y resistencia (esta fue la idea de enunciar *nuestro espacio doliente* como proyecto). También implica seguir creando conceptos que nos permitan comprender y transformar las relaciones entre vivos y muertos, entre los espacios que habitamos y los cuerpos que nos interpelan desde su ausencia. ¡Pensar en

español! Ya no como anhelo latinoamericano, sino como respuesta a las situaciones dadas.

Sobre la imagen de México en 20 años, prefiero no especular más. Pero sí me inquieta lo que quienes nos procedan se preguntarán: ¿qué hizo la filosofía y sus cultivadores en 2006, en 2010, en 2024? Esa pregunta procede de una voz porvenir incómoda, puesto que interpela con el caudal de dolor y estela de dolientes que heredaremos a quienes nos sucedan. Nos obliga a asumir nuestra responsabilidad necrohistórica como sobrevivientes en este tiempo y espacio, pues la barbarie no es solo ese mal actual sino, a su vez, declinar, renunciar a la práctica de resistir y construir otras realidades posibles. ¿Estamos creando los saberes necesarios para transformar el presente, o simplemente registramos su tragedia? Esa es otra pregunta que nos guía, no hacia el futuro, sino hacia un presente que todavía tiene potencial para ser reconfigurado.

La Filosofía forense, en este marco, no pretende resolver los problemas. Mal haría en prometer eso. Su nivel investigativo de exploración, descripción, comparación, análisis como saber de frontera, esto es, como lugar de experimentación (laboratorio, precisamente), no tiene el alcance aplicativo, resolutorio ni predictivo de los conocimientos científicos consolidados; no obstante, es un saber que –desde su estado germinal, artesanal, así como austero– si insiste en la necesidad de analizar la emergencia, habitar las preguntas, de imaginar otras arquitecturas para sobrevivir y de resistir desde donde estamos. Sobrevivir y persistir ante la deshumanización rampante. En este ejercicio, no solo miramos hacia los muertos, sino hacia los vivos que los lloran y hacia las relaciones sociales que se reconstruyen o se desmoronan a partir de esos vínculos.

Visto así, me corrijo. Si algo puedo decir sobre México en 20 años, es que la forma en que tratemos hoy a nuestros muertos definirá la humanidad que dejemos como, herencia, como legado. Una filosofía que testimonie este tiempo, que hable de nuestro espacio doliente como proyecto necrohistórico, nunca como prescripción histórico-nacional.

Roberto Monroy: Gracias por acceder a esta entrevista para nuestro Laboratorio. Con tus respuestas podemos ampliar algunos argumentos, los cuales son elementos para el diálogo con los trabajos que realizamos en la UAEMor, dentro del marco de proyecto "Geologías de la violencia".

MEMORIA ACADÉMICA: PRIMER ENCUENTRO DE FOSAS CLANDESTINAS EN MÉXICO

Academic Memory: First Meeting On Clandestine Graves In Mexico

Cecilia Gabriela Natividad Zacarías¹

RESUMEN

El siguiente texto recupera los temas y las presentaciones del "Primer Encuentro de Fosas Clandestinas en México" que se celebró los días 11, 12 y 13 de junio de 2024 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Con esto, se muestra la producción de violencia que ocultan las fosas clandestinas y afectan no sólo a las víctimas o víctimas colaterales sino a la comunidad entera. De este modo, el escrito se desarrolla en dos apartados, en el primero se expone el espacio donde surge la preocupación y necesidad de reflexión filosófica por la problemática de las fosas clandestinas en México; y en el segundo se condensa de manera sintética la participación multidisciplinaria de cada uno de los comunicantes.

Palabras Clave: fosas clandestinas, México, violencia homicida, espacios de violencia, cuerpos-territorio, filosofía de la violencia.

ABSTRACT

The following text recovers the themes and presentations of the "First Meeting of Clandestine Graves in Mexico" which was held on June 11, 12 and 13, 2024 at the Faculty of Philosophy and Letters of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. With this, it shows the production of violence that hide clandestine graves and affects not only the victims or collateral victims but the entire community. In this way, the writing is developed in two sections, the first one exposes the space where the concern and need for philosophical reflection on the problem of clandestine graves in Mexico arises; and the second one condenses in a synthetic way the multidisciplinary participation of each of the communicators.

Keywords: Clandestine Graves, Mexico, Homicidal Violence, Spaces of Violence, Bodies-Territory, Philosophy of Violence.

¹ Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Filosofía y Letras, Puebla, México. ORCID ID <https://orcid.org/0009-0005-4085-0493>, cecilia.natividad@alumno.buap.mx.

El Primer Encuentro de Fosas Clandestinas en México se realizó en el marco del proyecto "Filosofía forense ante las fosas clandestinas en el México contemporáneo", apoyado por CONAHCYT entre 2023-2026. Esta investigación multidisciplinaria, llevada a cabo por el Laboratorio de Innovación de Filosofía Forense (LIFF) del posgrado en Filosofía Contemporánea de la BUAP, surge como una respuesta de nuestra comunidad a la crisis forense en México y al agravamiento de la violencia extrema materializada en la producción de fosas clandestinas.

La necesidad de un aporte teórico y de un método de conocimiento nace propiamente en el LIFF, un espacio de reflexión y laboratorio de ideas orientado a la innovación filosófica. Este laboratorio tiene como objetivo la producción de documentos pertinentes que faciliten la comprensión y motiven el estudio de la violencia en sus diversas modalidades, ampliando los saberes teóricos propios de la filosofía hacia una ciencia de frontera que aborda estos problemas como cuestiones sociales y filosóficas.

Coordinado por Arturo Aguirre Moreno, profesor-investigador de la BUAP, el LIFF está integrado por un número creciente de jóvenes investigadores. Fundado en 2014, como resultado de un proceso continuo de reconfiguración que lo ha llevado de seminario a proyecto, de programa a laboratorio, el LIFF nació con el propósito de intervenir filosóficamente en las problemáticas de la sociedad mexicana, como la existencia de fosas clandestinas. A lo largo de los años, ha consolidado diversos proyectos de investigación que han generado una red de conceptos, abriendo nuevas vías de reflexión sobre espacios de conflicto.

Los integrantes del LIFF se han enfocado en transformar las aulas en espacios de pensamiento crítico frente a la violencia, involucrando no solo a la comunidad académica, sino también a la sociedad en general. En este contexto, surge el Primer Encuentro de Fosas Clandestinas en México, un evento abierto a la comunidad investigadora nacional e internacional, con experiencia en el estudio de las fosas clandestinas y temáticas afines.

La organización del encuentro estuvo a cargo del LIFF, contando con la colaboración y participación de profesoras y profesores investigadores de diversas entidades académicas: el Doctorado y la Maestría en Filosofía Contemporánea de la BUAP, el Complejo Regional-Sur BUAP, la Universidad Autónoma de Tlaxcala, la Universidad Autónoma de Morelos y la UNIMINUTO de Bogotá, Colombia.

Además de la participación de múltiples investigadores, contamos con la presencia de comunicantes, periodistas, fotógrafos y creadoras audiovisuales en torno a las fosas clandestinas, así como asistentes, representantes del Colectivo de Buscadoras "La voz de los desaparecidos de Puebla" y estudiantes de ciencias forenses.

A lo largo de tres días de trabajo, en bloques de dos sesiones, se desarrollaron catorce comunicaciones, y presentaciones de manera consecutiva divididas en tres líneas de investigación: a) filosofía y estética, b) sociología y antropología, c) periodismo de investigación y fotoperiodismo.

Así, el encuentro abrió un espacio para debatir y reflexionar acerca de las diferentes aristas implicadas en el problema de las fosas clandestinas; desde una crítica sobre las violencias masivas y extremas, un corto expe-

rimental de lugares masacrados por la violencia, hasta la importancia del peritaje en antropología social con perspectiva de género; pasando por el análisis de la relación entre las fosas clandestinas y los archivos, además de la desaparición de personas como desafío para la investigación social y forense.

Asimismo, informes fotoperiodísticos sobre la acumulación de cuerpos y la emergencia nacional que ello representa, desde luego, algunas reflexiones ético-políticas, antropológicas, sociológicas y metodológicas sobre las fosas clandestinas; al igual que consideraciones sobre el duelo y la desolación en la filosofía contemporánea, y el papel de la memoria y producción de olvido en las fosas clandestinas; concluyendo con las herramientas y metodologías para pensar la muerte social desde la filosofía forense, y la importancia de sanar la tierra desde una antropología y psicología cultural.

En definitiva, el encuentro fue un excelente espacio para expresar y compartir los retos, desafíos y problemáticas que enfrenta tanto la sociedad mexicana como los científicos sociales frente a las fosas clandestinas. En cada uno de los tres días hubo distintas modalidades de presentación, un workshop académico, mesas redondas y ponencias en las que todos los asistentes participaron con preguntas y comentarios generando un enriquecedor debate.

I

A continuación, se recapitula de manera sintética cada una de las presentaciones.

El primer día se inició esta jornada académica y de investigación con el Workshop Académico a cargo del Dr. Eric Lair (UNIMINUTO, Bogotá), quien expuso el tema "Perspectivas críticas sobre la violencia masiva y extrema. Alcances y desafíos", un estudio excepcionalmente amplio e interesante que tuvo por objetivo la construcción de conocimiento con una visión crítica sobre la violencia a través de aproximaciones conceptuales y taxonómicas que permitan identificar la violencia masiva y extrema para enfocar la violencia de las fosas clandestinas en escenarios particulares de México y Colombia.

En un contexto donde la violencia es una noción poco analizada desde una perspectiva conceptual, –señaló el investigador– es no sólo necesario sino pertinente preguntar el por qué y cómo de las fosas clandestinas, puesto que los estudios mayormente se centran en la descripción, producción y efectos de las fosas clandestinas, y además se ignora la perspectiva de los autores de la violencia que debe ser analizada en relación con la sociedad, las víctimas y los testigos de la violencia. La violencia en tales términos debe ser enfocada en un espacio interactivo.

El investigador destacó que la trayectoria de la investigación de la violencia masiva y extrema que él desarrolla persigue distintos escenarios, pero Europa, América Latina y África son espacios centrales pues cuentan con una literatura y revisión amplia desde distintas disciplinas. La violencia de estos ambientes le ha permitido acercarse al caso particular de Colombia a través de los autores de la violencia y entrevistas a excombatientes.

Las preguntas que guiaron su presentación fueron dos, qué se entiende por violencia, teniendo como horizonte las fosas clandestinas; y, la suficiencia

de la taxonomía de los tipos de violencia para dar cuenta del fenómeno de violencia de la fosa clandestina. El investigador señaló que la violencia como concepto supone control, eliminación y destrucción, pero paradójicamente oportunidad, así la violencia parece moverse como péndulo que oscila entre la destrucción-construcción.

Además, indicó que la violencia masiva es un concepto confuso pero útil, en tanto que hace referencia a la magnitud de los hechos violentos y como fenómeno que difiere de lo ordinario. Por otra parte, la violencia extrema refiere a la intensidad de la violencia, como exceso que no tiene limitación alguna para que pueda transgredir lo aceptable, representable o racional.

Ello ilustra lo que es una sociedad, a la vez que esclarece qué significa ser parte de la comunidad; puesto que la violencia pone a prueba la resistencia, aceptación y coexistencia de los miembros de la comunidad. Otra de las características de la violencia es que se mueve en un contexto socio-espacial diferenciado y por ello puede trazarse e identificarse una geografía del terror. Además, la violencia produce afectados en dos dimensiones, afectos y afectaciones, ambos son acontecimientos que marcan una ruptura con la experiencia humana de vivir.

El expositor indicó que la violencia tiene diferentes modalidades, la primera de ellas son las guerras y los conflictos armados; la segunda, son las masacres; y finalmente las desapariciones forzadas; todas ellas, configuraciones de la violencia que podrían explicar qué es lo que ocurre con las fosas clandestinas como modalidad de la violencia. De estas configuraciones, el Dr. Lair mencionó que generalmente la guerra es conceptualizada en un contexto moderno como referencia a la guerra napoleónica.

La guerra en dichos términos es una forma de violencia colectiva-organizada en un antagonismo de voluntades con una tendencia a la repetición que se mueve de extremo a extremo. Así, las dinámicas de la guerra surgen entre los Estados-Naciones, pero en este escenario de conflicto se observa un desplazamiento progresivo de la violencia donde el centro de ataque es la población civil. En este ambiente conflictivo el cuerpo se torna centro de la violencia como lo es el territorio; y de ese modo garantiza una estrategia socio-espacial donde la población es victimizada de forma masiva.

En este fenómeno, también es observable que la forma de la violencia de la guerra no excluye la masacre y tampoco la desaparición forzada, en tanto que el concepto de masacre refiere al asesinato de varias personas, contribuye a alimentar la idea de fosas clandestinas, donde se perpetran violaciones a los derechos humanos, a la vez que la violencia se invisibiliza cada vez que hay necesidad de esconder la masacre.

El investigador concluyó que en este contexto se sitúa clandestinas y la desaparición forzada, revelando que el ataque de la violencia es a la condición humana, puesto que se niega la vida de las personas desaparecidas, negación que en todo caso desarticula el tejido, la cohesión social y la confianza que puede existir entre los miembros de una sociedad. Por tanto, la reverberación de este tipo de violencia deja su huella en los seres humanos y la comunidad.

En una segunda presentación contamos con un cine debate a cargo de la Dra. Lilian Paola Ovalle (UBC), un proyecto audiovisual titulado *Sanar la tierra*, que mostró siete lugares del territorio mexicano masacrados por la violencia, bajo los siguientes títulos:

1. Masacre en Creel Chihuahua (2007). Víctimas: 12 jóvenes y un bebé
2. Masacre de San Fernando Tamaulipas (2010). Víctimas: 72 migrantes
3. Masacre de Casino Royale, Monterrey, Nuevo León (2011). Víctimas: 52 personas, dos de ellas mujeres embarazadas.
4. Masacre de Lagos de Moreno, Jalisco (2013). Víctimas: número desconocido de jóvenes desaparecidos, 4 de ellos identificados.
5. Masacre de los estudiantes de Ayotzinapa, Iguala, Guerrero (2014). Víctimas: 9 jóvenes asesinados y 43 desaparecidos.
6. Masacre en Irapuato, Guanajuato (2020). Víctimas: 24 jóvenes.
7. Masacre de la familia LeBarón, San Miguelito, Sonora (2019). Víctimas: 3 mujeres, 3 niños y 3 bebés.

La autora del documental en este registro presenta diversos casos de violencia extrema donde la masacre de los seres humanos es el foco de atención, demostrando el horror, pero no en una narrativa siniestra, sino con la posibilidad de redimensionarse en esperanza. De este modo, la Dra. Ovalle logra romper con la tendencia de la narcoestética. Uno de los objetivos del documental es incidir en la anestesia social que crea la violencia, mostrando el trauma de las familiares de las víctimas –que en lo seguido serán nombradas víctimas colaterales– y las consecuencias dolorosas frente a la violencia de las masacres.

En tal sentido, la autora pretende revelar que las víctimas colaterales tienen que enfrentar la violencia y la vida misma con una cotidianidad transformada para que la vida vuelva a surgir a pesar de la masacre. El documental, a través la técnica del monólogo en una voz femenina y otra masculina, cuenta y dimensiona la magnitud de la violencia, dibujándola y reconstruyéndose a través del tejido y el bordado como metáfora de la necesidad de sanar la tierra, mostrando sus efectos sobre las víctimas y víctimas colaterales para desarrollar la noción central de masacre como eje de la violencia del Estado.

Por otra parte, los lugares que se presentan en el documental corresponden con el acompañamiento que la misma autora brinda a diversos colectivos, formados por las víctimas colaterales, para realizar prácticas de memoria y sanación. Así, el documental funciona como un espacio de recogimiento y reconstrucción de identidad de las víctimas, a la vez que como espacio de memoria para los familiares de éstos.

Otro de los puntos esenciales del documental es el papel de la mujer en estos escenarios de violencia, ya que suelen ser las principales protagonistas al momento de confrontarse con el poder, buscando la impartición de justicia, pero también la generación de empatía y solidaridad. Así, Sanar la tierra es un proyecto que exhibe las consecuencias de interpretar en un contexto de violencia como lo son las masacres, al cuerpo como territorio primario y a la tierra como territorio secundario.

Pero, además, Sanar la tierra, es un proyecto que busca la recuperación de las víctimas colaterales en un proceso de sanación, reconstruyendo los espacios de horror, plantando árboles en escenarios en los que antes existían fosas, porque pretende mostrar lo oculto donde yacen restos humanos, a la vez que rastros de una verdad. Sanar la tierra es la expresión de la verdad y la esperanza como restitución de la justicia epistemológica que descansa

en las víctimas y víctimas colaterales, frente a la gigantesca destrucción que encuentra.

Para el lector interesado, el documental se estrenará del 16 al 21 de octubre del año en curso, en la página web docs-enlinea.com, además también podrá verse en funciones del Cine Lido el sábado 14 de octubre a las 18:50 hrs. y en Cinemex Insurgentes el viernes 13 de octubre a las 18:00 hrs.

II

En cuanto a las presentaciones del día 12 de junio que se desarrollaron en el Primer Encuentro de Fosas Clandestinas en México, trataron aspectos sumamente valiosos respecto de la relación entre los estudios forenses y las fosas clandestinas. En primer lugar, se presentó la mesa "La importancia de los peritajes en antropología social con perspectiva de género en casos de desaparición de personas", aquí contamos con la participación de la Mtra. Ixchel Yglesias Gonzáles (CIESAS-CDMX) y el Dr. Óscar Montiel (UATX).

Los ponentes propusieron una metodología de análisis en casos de desaparición de personas, donde los peritajes funcionan como informes capaces de proporcionar un conocimiento relevante; interpretando, traduciendo y reconstruyendo el contexto de violencia que abarca a la víctima, los testigos, los testimonios y a los familiares. Así, una de las preguntas metodológicas que guiaron la comunicación del Dr. Montiel –en el contexto de las mujeres desaparecidas en Juárez y encontradas en el desierto– fueron: ¿quiénes son las víctimas?, ¿por qué Ciudad Juárez?, ¿cómo se construye la violencia institucional?, ¿cómo la violencia ejerce su práctica sobre los cuerpos?, ¿cómo permanece y se va sofisticando con el tiempo?

Interrogantes que revelan algunas huellas contextuales, pues comúnmente en los casos de desaparición de personas del sexo femenino, la vía principal de investigación tiende a ser la relación entre feminicidio y trata de personas para la realización de peritajes, pero esta vía muchas veces deja de lado la pregunta por el quién de la víctima, pues no es una cuestión de interés para el Estado.

En esta circunstancia, la familia de la víctima se torna otra víctima, pero esta vez de las instituciones encargadas de la impartición de justicia. El perito comentó que en el caso concreto de las desaparecidas de Juárez se encontró –después de bastante tiempo de investigación– que las mujeres no morían en el desierto, sino que sus restos humanos y huesos eran plantados en el desierto para desviar la atención sobre la violencia homicida y crear una víctima propiciatoria. Por ello, en estos casos, –demandó el investigador– tanto los peritos como los peritajes deben ser objetivos ante la violencia institucional que se comete, y así, desarrollar una ética profesional que asuma un compromiso con las víctimas y las víctimas colaterales antes que con las instituciones.

El perito recalcó, que, en medio de la violencia institucional, la metodología de investigación es lo que permite la transparencia y veracidad, pues fue necesario remontarse al origen etimológico de la palabra investigar como aquella búsqueda, indagación y rastreo de huellas. Ello permite crear una nueva hipótesis donde la insuficiencia del Estado por encontrar a los culpables muestra que la desaparición de personas deja indicios de los perpetradores, señales con las que es pertinente reconstruir un perfil de las víctimas en el que se aprecia a la guerra contra el narcotráfico como el

vector principal que utiliza la perpetración y daño a las mujeres como control del cuerpo y del territorio.

Existiendo, entonces, razones de género para poner en marcha esta violencia que da como resultado el feminicidio sexual sistémico, es decir, el asesinato de mujeres que son sustraídas, torturadas y violadas; finalmente, sus cadáveres son arrojados a zonas desérticas. Este paisaje de violencia evidencia –como concluyó el perito– la juarización en México como sistema de dominación y represión sobre las mujeres.

Continuando con la temática de la mesa, la Mtra. Ixchel Yglesias planteó la importancia del peritaje como medio de prueba en el proceso judicial de la desaparición de personas, ya que las pruebas y evidencias recaen sobre la víctima que paradójicamente es testigo único de la violencia, pero está ausente para rendir declaración alguna.

La Mtra. Yglesias, señaló que, a partir de los peritajes realizados en Ciudad Juárez, Veracruz, Puebla, entre otros estados, se presentaron casos en donde la mitad de ellos no había cuerpo y en donde los otros se desconocían si la víctima estaba viva o muerta. Aquí, como primer rango metodológico fue importante plantear el continuum de la violencia que experimenta la víctima, donde la vida de las mujeres transcurre en una inercia de violencia porque es norma, y constante en su contra.

Esta exploración en un segundo momento permite establecer las condiciones de desaparición de la víctima, que, bajo la teoría del análisis del poder y violencia con perspectiva de género, autoriza la revisión pertinente del expediente, el trabajo de campo desarrollado con la antropología social, y la reconstrucción de la historia como el contexto social de la víctima.

Por lo tanto, concluyó la Mtra. Yglesias, los peritajes bajo esta metodología del continuum de la violencia tratan de contar la historia desde el quién de la víctima para construirla y representarla con perspectiva de género; incorporando diversas pruebas periciales recabadas y reproducir cómo se despliega la historia de violencia. Desarrollo progresivo de la investigación, importante y valioso para la realización de peritajes con perspectiva de género.

La siguiente mesa estuvo a cargo del Dr. Roberto Monroy Álvarez bajo el título "Archivar cuerpos, exhumar documentos. Sobre la relación entre fosas y archivos". La comunicación nace en el contexto de las fosas halladas en Tetelcingo, Morelos en el año 2014, en medio de una crisis forense en la que a modo de higiene se depositaron cuerpos como basura y de manera de ilegal en fosas comunes, puesto que no se utilizaron protocolos forenses para su identificación.

Así, el Dr. Monroy propuso iniciar la exposición con la basurización del cuerpo que representan las fosas clandestinas de Tetelcingo, pues al tratar esos cuerpos como desechos se les sustraía su condición humana, además que la ausencia de nombre propio les quitaba la posibilidad de ser identificados y de producir duelo. En ese sentido, el investigador planteó que la fosa común desde la antigüedad es un espacio límite entre la memoria y el olvido a donde van cuerpos que comúnmente son agentes de delitos, y en ese sentido, es un espacio que establece una igualdad radical al aglutinar a todos los cuerpos que no tienen derecho a ser sepultados por ser cuerpos-delinquentes; en la sustracción de este derecho entonces deben ser inhumanos.

Pero a partir del escenario de Tetelcingo, la fosa común queda sobre-

pasada y surge como concepto la fosa clandestina, en la que el archivo se vuelve una herramienta necesaria para conocer los cuerpos sin identificar, así lo que se busca en la fosa clandestina son nombres para cuerpos y cuerpos para nombres. Cabe agregar que –señaló el Dr. Monroy– el archivo es la producción de informes estatales o independientes, el cual tiene un papel fundamental para las políticas de la memoria a través de las que es posible renombrar a los cuerpos, pero paradójicamente posibilita el diferimiento de la justicia.

Ello se ve reflejado en el esfuerzo documental del archivo que guarda relación con la ciencia forense, al ser su marco de atención, y como herramienta valiosa con un gran aporte sobre todo en cuanto al reconocimiento de los cuerpos, pero todo archivo genera su excedente; pese al ejercicio archivístico faltan muchos cuerpos por identificar donde el abandono de cuerpos e historias se debe a la incapacidad de generar narrativas sobre ellos.

El investigador señaló que en estos escenarios de violencia la fosa clandestina está normalizada como lugar y sitio que contiene cuerpos de dudosa procedencia y sin identificar, así, éstos son basurizados pues no existe archivo o banco de ADN sobre dichos cuerpos. Este hecho es preocupante, ya que existe una nueva faceta de la crisis forense en la que las bases de datos de los bancos de ADN son comercializadas.

Ante tal situación, todo ejercicio de rememoración deberá estar en correspondencia con la vida que representa: el nombre propio. Sin embargo, cómo dar con el quién –pregunta el investigador–, si en los anónimos no existe una biografía. Tal cuestión plantea el desafío de generar un marco forense en el que el desaparecido no desaparezca completamente, sino que resurja como necrografía que disloque la división aparente entre los anónimos y su reconocimiento.

Finalmente, con este discurso, el autor concluyó que en las fosas clandestinas se archivan cuerpos para su olvido, pero en los archivos se busca exhumar documentos que respondan a quién para desarticular la idea de archivo y ampliarla conceptualmente.

La siguiente comunicación estuvo a cargo de la Dra. Anne Huffshmidt (FU Berlin), mediante una videoconferencia participó con la presentación "La desaparición de personas como desafío para la investigación e imaginación social: paisajes forenses, datos sensibles y patrimonio incómodo." Bajo esta temática, la investigadora y creadora audiovisual estableció que las fosas clandestinas representan un gran reto para la investigación social y forense, pues exigen otros modos de acercamiento a prácticas narrativas y estética inimaginables.

Es en este escenario donde la autora desde hace ya varios años emprendió una trayectoria de investigación y creación audiovisual en geografías de conflicto como Argentina, Guatemala y México, mismas que corresponden a tres conceptos: paisaje forense, datos sensibles y patrimonio incómodo. Nociones que le permiten generar una hipótesis acerca de la desaparición de personas y la crisis forense, en la cual la búsqueda de las personas desaparecidas y los restos de sus cuerpos posibilita un modo de comprensión de estos paisajes forenses donde la víctima de desaparición podría ser un patrimonio incómodo.

La investigadora, señaló que las fosas han funcionado como lugar donde el Estado deposita cuerpos de improbable procedencia, las fosas clandestinas

han evidenciado con el paso del tiempo el poder siniestro de la desaparición que deja sin nombre a cuerpos humanos, pero paradójicamente, también abre la posibilidad de restituir y constituir de nuevo la condición humana que se destruye con la desaparición y generar así un poder saber. A partir de las exploraciones realizadas en varios espacios forenses del 2013 al 2019, la Dra. Huffschmid, presentó el título de varios documentales producto de dicha indagación: *Desafiando la tierra* (cortometraje) 2018, *Persistencia* (largometraje) 2019, *Forensic Landscapes* (webdocumental) 2020, y *Dato sensible* 2021.

Creaciones documentales en las que muestra que la persona desaparecida sólo puede regresar al mundo social cuando se encuentra su cadáver. El pedazo material que ya no implica la posibilidad de la persona viva, pero sí de su existencia. Tal situación exige girar la mirada del ámbito profesional forense hacia el campo abierto y a la intemperie donde se llevan a cabo las búsquedas de personas desaparecidas.

El reto de ello, desde la narrativa y la estética forense reside en transmitir el paralizante necropoder de la desaparición sin obviar lo que el cuerpo que yace en la fosa es. En ese sentido, el espacio estético-narrativo que se busca crear no debe asfixiar la materialidad del cuerpo desaparecido, pero tampoco la vida de quién busca en el campo, así –indicó la investigadora–, recuperar, reconstruir, retornar y seguir para desarrollar una empatía que va de lo sensible –porque se puede sentir a través de los sentidos– a lo significativo –porque significa para la recuperación social–.

De este modo, la idea de paisaje forense es transformada en este contexto porque no tiene ver con el territorio, sino más bien que se construye con el hacer cotidiano de los cuerpos que lo conforman y lo habitan, incluyendo a quienes lo miran; así lo forense se vuelve una disputa legal y de agencias, que contempla los cuerpos exhumados y rescatados, a la vez que los cuerpos de quienes buscan y los cuerpos a quienes la imagen de ello también afecta.

Por tanto, la imaginación e investigación de los paisajes forenses debe mostrar lo intangible del dolor de las personas, la materialidad de la fosa o del hueso no deja exenta la materialidad que converge en la totalidad del paisaje, así, es importante situar éste para situar al cuerpo. En dichos paisajes forenses, se busca establecer patrones espaciales, de proximidad y cercanía para saber en dónde están inscritos, aquí se deja por un instante la escala del testimonio humano para ir al propio paisaje como recurso estadístico numérico, de distancia, volumen, trayectoria, de tal manera se evidencian las dimensiones de la violencia.

Finalmente, la autora, señaló la posibilidad teórica que representa la idea de las personas desaparecidas como patrimonio incómodo. Quedaría reflexionar si esta interpretación es un acto de reconocimiento o de violencia, pues, –concluyó la expositora– quién o quiénes reclamarían dicho patrimonio incómodo.

La siguiente comunicación llevó por título "La imparable acumulación de cuerpos en las fosas de Colima: apuntes para reflexionar en torno a la complicidad, la impunidad y la represión del gobierno estatal y el crimen organizado"; estuvo a cargo del fotoperiodista Heriberto Paredes. A través de varios títulos de notas periodísticas, presentó el contexto de las fosas clandestinas en Colima que sumaron en 2023 un número de 268 fosas, este hecho es interpretado por la prensa mexicana en mayor grado como el producto de

los conflictos entre dos grupos opositores que se debaten puertos importantes precursores de drogas.

Sin embargo, el autor de esta investigación difiere de aquella explicación, y argumenta que la ubicación geoespacial de las fosas y de Colima debe ser tomada en consideración ya que este territorio es colindante con el estado de Michoacán, ello podría explicar de dónde se alimentan las fosas ubicadas entre los límites de Colima y Michoacán. La hipótesis que abre dicho vector de investigación sugiere que existe un grupo de delincuencia organizada que está aliado con una empresa minera encargada de explotar hierro en la zona, ésta última tiene el interés de ampliar el radio de explotación en las tierras de Aquila, Huizontla y Santa María Ostula, todos ellos pueblos que protegen la propiedad comunal de la tierra, mismos que han frenado el avance irregular de la minera.

Hay ciertos elementos que vienen argumentar en favor de este planteamiento. 1. El Cártel Jalisco Nueva Generación (CJNG), en septiembre de 2021 se instala en Huizontal planeando el asesinato de los opositores de la minera. 2. Muchas de las fiscalías de México mantienen relación con los grupos delictivos y la de Colima es una de ellas. 3. De esa fecha hasta hoy varias personas opositoras han muerto y desaparecido, sin que la fiscalía emprenda una búsqueda real o de razón alguna de las muertes. 4. La comunidad de esos pueblos se encuentra asediada por dicho grupo criminal para que dejen la tierra que la minera desea explotar, y en la desolación sin que una instancia les brinde protección.

De este modo, el autor evidenció a los agentes que están operando en dicho conflicto. En este contexto, las comunidades de Colima son poblaciones que se encuentran en combate permanente con grupos de la delincuencia organizada por el hecho de defender el espacio en el habitan. De este combate –nos dice el autor–, es de donde surgen los cuerpos que van a las fosas.

Además, el CJNG recluta forzosamente a personas que combaten para ellos, pero, aunque cuentan con armamento sofisticado no tienen asertividad y tampoco la experiencia en el combate. Así, las fosas son inyectadas con cuerpos producto del reclutamiento forzado, donde la mayoría tiene procedencia centroamericana.

Por tanto, –concluyó el fotoperiodista– en esta cadena operativa de la violencia, se observa una triangulación de la desaparición forzada y las fosas clandestinas: el Estado, las empresas y la organización delictiva, en la que los migrantes son reclutados forzosamente como víctimas del terror.

La siguiente participación corrió a cuenta del periodista Germán Canseco, bajo el título de "Fosas clandestinas: imágenes de una emergencia nacional". El autor señaló que el uso de las fosas en México se remonta a los años 1960, puesto que el Estado las implementó como lugar para agentes subversivos y desestabilizadores. Sin embargo, en el contexto actual hay un incremento de fosas debido a la existencia de otro factor como lo es el crimen organizado.

Es en este escenario de donde surgen las imágenes de las fosas clandestinas como una emergencia nacional en México. A través de diversas fotografías y otros recursos audiovisuales producto de su investigación, el expositor mostró los lugares de búsqueda de las víctimas que generalmente son terrenos baldíos y basureros; cuando se realizan las labores de búsqueda estos espacios sufren una transformación de basurero a lugar limpio y llano.

Dicha transformación se debe a que los cuerpos de los desaparecidos se encuentran a una distancia de siete metros bajo el suelo, entonces la superficie debe desmontarse para poder hallarlos. Las fosas no son, como la mayoría cree, de tierra, sino que también hay fosas de agua, cuevas y hoyos en los que la violencia intenta ocultarse. Así, tanto las imágenes presentadas como los señalamientos del expositor tuvieron el objetivo de evidenciar las fallas del Estado, de las Fiscalías y de la Comisión Nacional de Búsqueda.

Las imágenes y productos audiovisuales presentados por el periodista también evidenciaron que, ante tal crisis forense, son las madres y familiares de los desaparecidos los nuevos profesionales forenses, empoderados a través de cursos que les ayudan a diferenciar un hueso humano de uno animal. Pero esta participación de personas no expertas evidencia la crisis forense en la falta de profesionales especializados y la ausencia de una estructura suficiente para enfrentar la violencia.

En estas circunstancias, los buscadores se ven obligados a perfeccionar cada vez más sus técnicas con la experiencia que les proporciona la búsqueda de rastros y huellas. Saben cómo identificar una fosa porque la superficie de la tierra cambia cuando se cava, y conocen también cuando en una fosa se sembraron restos, huesos humanos o animales.

El expositor concluyó señalando que la crisis forense en nuestro país es de tales dimensiones que en el transcurso de su comunicación 20 personas desaparecieron en el territorio mexicano, de ahí la importancia de divulgar a través de imágenes la violencia que caracteriza a México.

III

El día 13 de junio tuvimos la presentación de la Dra. May-Ek Querales (CIE-SAS-CDMX), que llevó el título "Desaparecer bajo tierra. Instalar la muerte para controlar la vida". La investigadora señaló que el punto de partida de su comunicación se encuentra en el Grupo de Investigación en Antropología Social y Forense (GIASF), conformado por científicas y científicos sociales que surge de la necesidad de comprender el fenómeno de la violencia que causa la desaparición forzada en México.

Dicha organización se remonta al año 2016 para sumar esfuerzos epistémicos y políticos entre las ciencias forense y la antropología social con perspectiva multidisciplinaria frente a la crisis forense del territorio mexicano. El trabajo que el grupo realiza se desarrolla en colaboración con los colectivos de buscadores de personas desaparecidas, así como organizaciones de la sociedad civil. Todo ello con una metodología que busca interpretar y descubrir la cultura para hacerla inteligible, bajo una lógica comparativa en la descripción y la explicación de la acción social.

Las investigaciones de este grupo tienen como centro la masacre del 13 de mayo de 2012 en Cadereyta, Nuevo León, donde 49 cuerpos fueron mutilados. Dicho escenario reclamó preguntarse acerca de cómo una sociedad se define en términos culturales a partir de su relación con la muerte. En tal contexto, la comunicación planteó el objetivo de mostrar que la utilización de las fosas en la desaparición forzada tiene un significado y un simbolismo de violencia no sólo para las víctimas o familiares de ésta sino para la sociedad entera.

Hay ciertos elementos que llevan a considerar dicha hipótesis. En primer lugar, la utilización de los cuerpos exhibidos o inhumados ilegalmente muestra el cálculo racional de un crimen producido intencionalmente y organizado deliberadamente. Los cuerpos forman así parte de una estrategia de guerra: atravesados, constituidos y deformados por una técnica específica del poder, que abre un marco de violencia amplio y establece un predominio territorial-político a través del terror. Estos contextos dominan hoy el paisaje de la conflictividad donde existen actores sin rostro identificable y en la que los protagonistas armados son atomizados.

En segundo lugar, se observa que en este despliegue de violencia opera un circuito del terror, donde participan otras violencias que retroalimentan la desaparición forzada como los feminicidios, la tortura, y el despojo como una forma de controlar el territorio; en el sentido de que la utilización de los cuerpos funcionan como una prolongación o sustituto del territorio enemigo que no se logra atacar pero sí vulnerar, pues la apropiación de los cuerpos por parte de los actores de la violencia obstaculiza la rememoración de la existencia, minizándola tras la muerte o desaparición.

Además, el trauma psicosocial que produce a toda la sociedad es el cierre del ciclo del terror, la forma en que la violencia persiste fracturando la posibilidad de ser parte de la comunidad. Por tanto, y de manera concluyente, la investigadora señaló que las fosas forman parte de un andamiaje y maquinaria del terror para sembrar incertidumbre, a través de nodos de desaparición y represión social como práctica disciplinada y ejemplarizante.

La siguiente comunicación estuvo a cargo del Dr. Miguel Ángel Martínez Martínez, con el título de "Fosas clandestinas: duelo y desolación en la Filosofía contemporánea". El investigador y activista indicó que en nuestro país la situación actual de fosas clandestinas en un rango de sesenta años al presente ha funcionado como una tecnología represiva.

Sin embargo, dicha tecnología logra operar en el México conflictivo de los años 1990 donde el silencio de la tumba era una situación progresivamente normalizante y que nos condujo a un escenario contemporáneo donde se cosechan y siembran cuerpos como hecho de violencia. En ese sentido, argumenta el expositor, las fosas clandestinas funcionan como una tecnología de codificación de cuerpos que plantados en la tierra controlan el territorio, es decir, un dispositivo represivo y estrategia de dominio poblacional y territorial.

En tal contexto el objetivo de la comunicación persigue una atención a las fosas clandestinas para restituir en un esfuerzo conceptual sobre la violencia el carácter individual que agravia, pero también el espacio que vulnerar y ataca, ello con la intención de visibilizar las fosas clandestinas y focalizar los efectos emocionales de duelo y desolación del pensamiento ante la emergencia, búsqueda y recuperación de los cuerpos-territorio.

Esto, a través de una exploración de las comunidades vulneradas ante las fosas clandestinas, así como la recuperación de experiencias subjetivas que permitan comprender el duelo como una práctica de interrupción histórica y movilización política de la frontera del desastre; contracara de lo que comúnmente se entiende por duelo. De ese modo, el expositor argumenta por construir una arquitectura conceptual que dé cuenta de la fosa clandestinas como degradación espacial, por ello indaga qué es una fosa clandestina.

En primer lugar, indicó que lo clandestino opera por su ocultación, pero

respaldado por narrativas como el neocolonialismo, clasismo y racismo que funcionan como marcas inscritas en los cuerpos. Así, una de las propiedades de la fosa clandestina es que su dinámica como producto de la violencia y lo clandestino signa un movimiento de carácter local que se instala en múltiples espacios, a la vez que es una escena de ninguna parte, ocultamiento de un régimen de invisibilidad.

Otra característica de la fosa clandestina es que evidencia la problemática de la forma de dar sepultura a un cuerpo, pues el espacio clandestino tiene que ver con un marco de por medio entre lo legal y lo ilegal, bajo la premisa de que el acceso a los parajes donde se sitúan las fosas es a través de la búsqueda de los desaparecidos.

Finalmente, la fosa es un dispositivo fallido en el sentido de que no logra ocultar completamente la violencia, y en el hecho de que sólo algunas víctimas son encontradas mientras que otras permanecen en la desaparición. Por este motivo, la fosa es un resto, una coordenada incompleta que orienta la vida, un espacio clandestino que tiene alta accesibilidad y baja privacidad.

En segundo lugar, este registro de la fosa clandestina conduce a pensar que su hallazgo dinamita la posibilidad de un duelo normativo. Ello porque el duelo es concebido como un proceso que comienza con la crisis, atraviesa la negociación, el enfado, la depresión para llegar a la aceptación y producir aprendizaje.

Sin embargo, ante la fosa clandestina el duelo no es un proceso de superación, porque es un espacio de impotencia, una práctica subversiva que disloca las narrativas estandarizadas, normalizadas y comprensibles.

Por tanto, la búsqueda de las fosas es una práctica que se realiza desde la impotencia de no encontrar lo que se busca. El dolor que atraviesan las víctimas colaterales de la desaparición forzada no es sólo un asunto de deuda o deber moral y afectivo, sino más bien una poética del duelo que irrumpe de manera paulatina y singular para movilizar la vida humana. El autor terminó su comunicación señalando que en la búsqueda de las fosas la tierra habla y ofrece marcos de consuelo porque dice dónde están los desaparecidos al tiempo que abraza a quien busca.

En lo sucesivo, la comunicación estuvo a cargo del Dr. José Antonio Mateos Castro, quien con su presentación "Memoria y producción de olvido en las fosas clandestinas", tuvo a bien transmitir una entrevista que realizó a un ex militar de la guerra sucia. El objetivo del informe fue mostrar que la memoria, el reconocimiento y la interpretación son elementos que interaccionan entre sí y explican cómo se ejerce la violencia del espacio.

La milicia en México desde hace muchos años supone un contexto y experiencia que ejerce prácticas violentas en contra de hombres como de mujeres, y de modo general vulnera a la población civil. Así, traer dichas violencias al presente y comunicarlas tiene que ver con el esfuerzo de que no se repitan, señalando lo que permanece en silencio puesto que los recuerdos permiten esclarecer y reconstruir las circunstancias, pero también los porqués de la violencia.

El autor explica cómo tras la entrevista al ex militar, éste le cuenta a quiénes buscaban y perseguían, hasta dar con ellos y ser entregados al ejército. De esta manera, el ejército en México participó y colaboró en la ruptura de la población civil y su confianza; pues la tortura que se aplicó

durante la guerra sucia generó quinientos treinta y dos desaparecidos, y en la que algunos cuerpos fueron arrojados al mar y otros incinerados.

A esta historia y nombres la Historia no les da cuerpos y tampoco rostros, pues se cuenta la historia de los vencedores –señaló el Dr. Mateos–. Los desaparecidos de la guerra sucia ahora están muertos, pero persisten hermenéuticamente vivos, son ausencias que se hacen presente y nunca logran irse de todo, así habitan en nuestras vidas y en nuestros espacios.

Estas víctimas del pasado y del presente necesitan alcanzar la verdad y la justicia, puesto que olvidarlos significa aceptar que los desaparecidos nunca existieron, creando un discurso y narrativa de la inexistencia. El autor, concluyó señalando que el objetivo de todo ello radica en la importancia de reflexionar sobre la violencia desde los marcos operativos de los autores de la violencia.

La subsiguiente presentación estuvo a cargo del Dr. Moisés Romero Castro con la comunicación "Memoria colectiva frente a una fosa clandestina: pensar la muerte social". El autor inició explicando que los frutos de esta presentación guardan relación con la trayectoria de investigación que desde hace diez años emprendió el Seminario de Filosofía forense y violencia contemporánea de la BUAP frente a la violencia de la desaparición forzada y las fosas clandestinas en nuestro país.

En tal contexto de conflicto, surge un proyecto filosófico que busca pensar qué es la memoria colectiva como creación de grupo que establece un vínculo social, para deconstruir el término fosa clandestina y las políticas sociales satélites de la violencia, esto en una dimensión epistemológica, ontológica y social. Dimensiones todas a través de las que se aborda qué es la comunidad frente a la fosa común.

Así, desde una perspectiva epistemológica habría que preguntar qué es lo común para pensar la fosa común; desde un plano ontológico la cuestión es la factibilidad de la existencia en la memoria; y desde una óptica social cómo la memoria y el olvido articulan el orden colectivo. Sin embargo, dichos problemas planteaban un reto importante al momento de indagar sobre los alcances del ejercicio filosófico para aclarar qué es una fosa clandestina.

En tales circunstancias se ejecutaron diversos momentos de investigación. En primer lugar, fue necesario desarrollar una genealogía de la fosa común, para ello se deconstruyó el término de comunidad pues el objetivo era cómo resignificar el espacio de la fosa común desde una ontología relacional ya que la fosa refiere a un espacio con materiales humanos y no humanos. Así, la ontología relacional señala que la existencia es un ser en relación, un ser rodeado de los demás, además es una ontología que reconoce el cuerpo como noción central de la comunidad.

Sin embargo, cómo es que los seres se nulifican en el espacio. Dicho cuestionamiento es central para pensar la comunidad desde el paradigma de la fosa común, esto permitiría clarificar cómo es que un paradigma histórico como la fosa común pone en crisis el espacio mismo, a la vez que cuestionar por qué se producen tantos muertos. Planteamiento en que la fosa común revela la crisis de la comunidad.

En segundo lugar, en la investigación fue necesario articular el giro espacial, puesto que al agotar el concepto de fosa común se evidencia el concepto de fosa clandestina. Aquí, el concepto de espacio doliente surge como noción filosófica, mecanización y despersonalización de la violencia, en

el que la fosa es símbolo de deshumanización y crimen ontológico producto de la falta de información y transparencia que dan como resultado el dolor de la comunidad; en tal espacio la violencia afecta al cuerpo y mantiene una relación de persistencia con la muerte. De este modo, el espacio doliente se descubre en la fosa, pero se manifiesta y materializa en el cuerpo.

De ahí, que fuera necesario introducir el giro corpocéntrico, que toma como centro las reflexiones sobre el cuerpo, pero en este caso debía ser analizado desde una perspectiva victimológica. Esto permitió reflexionar la crisis forense desde una topología del conflicto, donde la geografía no es un espacio plano sino con oquedades. Lo que se pretende con ello es situar una construcción más acorde para la geografía de la dolencia que busca generar una cultura de la no violencia.

El último término de esta radiografía de la filosofía forense fue el giro tanatológico o giro forense para poder nombrar la muerte como disposición que transforma la existencia, en concreto, un ser que en sus posibilidades de existencia es matable. Este tipo de muerte puede ser comprendida como muerte social, un discurso alterno que debe ser sometido a análisis para generar justicia social.

De lo anterior, el autor concluyó que las fosas clandestinas son un espacio de violencia que advierte la desmesura del dolor y del sufrimiento, es un paradigma que revela el eliminacionismo contemporáneo; pero también un concepto abierto que muestra la relación entre el espacio, la violencia y el significado humano de la vida, la muerte y el dar muerte que pone en crisis a la filosofía, lo forense y la comunidad.

La última presentación del encuentro estuvo a cargo de la Dra. Lilian Paola Ovalle, con el título "Sanar la tierra. Procesos de recuperación emocional y espiritual en Fosas clandestinas.", la expositora mostró a través de múltiples imágenes, el resultado de la recuperación de dos espacios en los que anteriormente había fosas clandestinas con cuerpos desintegrados, estos dos sitios son La gallera en Tijuana y La ley del monte de los Lagos de Moreno, Jalisco.

Espacios marcados por el dolor, la actividad criminal y la muerte. Escenarios de horror que reclamaban una transformación por medio de la recuperación emocional de las víctimas colaterales de la violencia homicida de las fosas clandestinas visible en un proceso que va de la fosa a escuchar a los muertos para Sanar la tierra.

Este proceso comienza con la búsqueda, hallazgos y ubicación de los espacios de horror, donde la violencia trata de ocultarse, pero falla mostrando cuerpos en una especie de emulsión humana; revelando al asesinato que se comete sobre esos cuerpos como crimen ontológico, pues se les borra la identidad negando su humanidad. Aunque, la promesa de que las víctimas de dicho crimen sean encontradas casi nunca halla su realización –señaló la expositora–, una de las formas de rememoración de éstas es que sus familiares continúan festejando sus cumpleaños como manera de conmemorar su existencia.

En este mismo contexto, los colectivos de buscadoras proyectan narrativas visuales en los espacios de recuperación como murales y centros comunitarios entre otras prácticas creativas de visibilización de las víctimas. Así, el proceso de la recuperación de estos espacios ante la desolación de la fosa clandestina y la desaparición forzada funcionan como lugares para la

vivencia del duelo, de este modo las emociones como el miedo, sufrimiento y dolor consiguen transformarse en valentía y esperanza; mientras que la soledad y la impotencia se vuelven la potencia y el motor en la construcción de un nuevo espacio.

También, comentó la autora, se busca escuchar a los muertos desde una perspectiva antropológica cultural. De manera conclusiva el proyecto Sanar la tierra, propone la recuperación de estos espacios como sanación de la memoria y el reconocimiento de cómo los cuerpos viven los efectos de la violencia homicida.

Con esta última presentación concluyó el Primer Encuentro de Fosas Clandestinas en México, en tanto, Arturo Aguirre, organizador del evento, tomó la palabra para agradecer a cada uno de los comunicantes, los participantes y al público en general que nos acompañó durante esta jornada de trabajo de tres días, y alentó a la comunidad académica en la incursión de las problemáticas de violencia de la sociedad, pues la Universidad es un espacio que puede constituir otras formas de reflexión y análisis que sin duda contribuyen a pensar la violencia para la construcción de la no violencia.

REFLEXIONES FINALES

Tras el intenso programa académico del Primer Encuentro de Fosas Clandestinas en México, se realizaron entrevistas a los asistentes para recabar sus impresiones generales sobre el evento. Estas entrevistas permitieron evaluar de manera pertinente y necesaria la relevancia de la temática de fosas clandestinas en México. Durante estos tres días, la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP se transformó en un foro de intercambio de ideas, resultados, conocimientos y desafíos sobre la violencia homicida que permea nuestro país. Este encuentro subrayó la importancia y la urgencia del papel que deben jugar las ciencias humanas en la sociedad, frente a la generación sistemática de violencia que favorece la desaparición de personas.

Más allá de la afectación directa a las víctimas y sus familiares, la violencia relacionada con las fosas clandestinas interpela a toda la sociedad. En este sentido, se hace imprescindible la realización de investigaciones y estudios que no solo iluminen las aberraciones cometidas y enterradas en la clandestinidad, sino que también propongan soluciones para erradicar estas prácticas atroces. La violencia no es un fenómeno aislado; nos atañe a todos como miembros de una comunidad, y es responsabilidad de cada uno de nosotros contribuir a su comprensión y a la construcción de un futuro donde la no violencia prevalezca.

CONVOCATORIA

La Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

CONVOCA

A investigadores del Área de Humanidades y/o Ciencias Sociales de cualquier nacionalidad a participar con trabajos originales de investigación, traducción o ensayos de tema libre y reseñas escritas en idioma español e inglés para ser publicados en el número 19 de *Graffylia, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, correspondiente al segundo semestre de 2025.

SOBRE LAS CONTRIBUCIONES

La revista publica preferentemente los siguientes tipos de contribuciones:

1. Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación.
2. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
3. Artículo de revisión. Documento donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.
4. Reseñas. Además, la revista publica en cada número reseñas bibliográficas y de eventos académicos (coloquios, congresos, ponencias, talleres, etcétera).

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

1. La extensión de los artículos de investigación, reflexión o revisión será de un mínimo de 10 cuartillas tamaño carta y un máximo de 15; en el caso de las reseñas, será de un mínimo de dos y un máximo de tres cuartillas. Las colaboraciones deberán estar escritas a espacio sencillo con tipografía Times New Roman o Arial de 12 puntos, los márgenes serán de 2.5 cm. La entrega se hará en formato .doc, .docx o procesador de textos compatible a estos, añadiendo el documento en formato .pdf.
2. Se deberán adjuntar los archivos .jpg a 300 DPI de resolución y no mayor a 5 MB de imágenes de figuras, tablas, mapas, etcétera, numerados por orden de prelación, así como portada del libro, revista o cartel del evento reseñado.
3. La publicación de las contribuciones dependerá del dictamen doble ciego al que serán sometidas.

Graffylia, Revista
de la Facultad de
Filosofía y Letras

Año 9 · Núm. XVIII · enero - junio 2025

ISSN: 2954-503X · pp. 130 - 135

4. La colaboración deberá incluir, en un archivo adjunto, una breve ficha curricular de quien o quienes sustenten la autoría, así como su adscripción institucional, país, ORCID iD y correo electrónico. Aquellos textos que no cumplan con los criterios señalados no serán enviados a dictaminar hasta que sean corregidos por los autores.

5. Los trabajos deberán ser inéditos y no estar sujetos, simultáneamente, para su aprobación en otras publicaciones.

6. Deberán enviarse a graffylia.ffyl@correo.buap.mx

CRITERIOS GENERALES

Respecto de estilo, se recomienda:

- No abusar de los extranjerismos, pero usarlos cuando aporten claridad. Es más claro router que encaminador, pero es excesivo hyperlinks por hipervínculos.
- Escribir de manera directa, clara, sin adornos. Ser impersonal. Evitar la reiteración de los temas y la redundancia.
- Resaltar las diferencias solo cuando sea relevante.
- La inclusión de condiciones como raza, credo, género, orientación sexual, no debería ser gratuita.

Todos los artículos deben tener una estructura con dos partes: presentación y cuerpo del texto. A continuación se señalan las pautas a seguir.

PRESENTACIÓN

Se trata de los datos de identificación del artículo y su autor/a o autor/es. Debe contener:

- Título del artículo. En español e inglés, con un máximo de 12 palabras en cada idioma.
- Datos de autor/a o autores. Nombre completo, iniciales del máximo grado académico obtenido, correo electrónico, número de ORCID iD y filiación institucional de cada autor (institución u organización, entidad, ciudad, país).
- Financiamiento. Si es aplicable, un párrafo con información básica del proyecto que da origen al artículo, incluyendo la entidad a cargo y sus fuentes de financiamiento.
- Resumen (abstract). Resumen analítico del artículo, escrito en español e inglés, con 100 palabras en cada idioma, máximo.
- Palabras Clave (keywords). Entre tres y cinco palabras, en español e inglés. La pregunta clave para su selección es ¿Qué palabras usaría alguien que quisiera encontrar un artículo como este en un buscador?
- Datos del autor. 1) Institución de adscripción (de primer a tercer nivel, es decir, Universidad o Instituto; Facultad o Departamento; Colegio o Programa). 2) País de residencia. 3) ORCID ID. 4) Correo electrónico.

CUERPO DEL TEXTO

Aunque cambia dependiendo del tipo y contenido de cada artículo, en general, su estructura incluye:

- **Introducción.** El problema o la reflexión que motiva la investigación y su relevancia. El objetivo o hipótesis que orienta la investigación. Una breve descripción del método.
- **Métodos y materiales.** La aproximación conceptual, el cómo de la investigación, los procedimientos, el diseño e implementación de la investigación.
- **Resultados.** Los principales hallazgos de la investigación. El soporte de las conclusiones y el futuro trabajo previsto.
- **Discusión y conclusiones.** La interpretación e implicaciones de los hallazgos, tanto frente a los objetivos trazados —o la hipótesis formulada—, como en términos de futuros trabajos (o aproximaciones al problema) y nuevos retos.
- **Referencias bibliográficas.** La relación de todas las fuentes utilizadas, preparada con los criterios del estilo APA 7.ª edición (2020).

COMPLEMENTOS AL TEXTO

- Todas las tablas deben estar numeradas de forma consecutiva y ser citadas en el texto previamente. Igual debe ocurrir con las figuras, los videos y las ecuaciones, cada una con su propio consecutivo.
- Todas las tablas, figuras y videos deben llevar título y, cuando no corresponda a elaboración propia, su fuente.
- En el caso de las imágenes, los autores, al incluirlas, certifican que no tiene restricciones de publicación.
- Las tablas, figuras y ecuaciones incluidas en el texto deben enviarse en archivos electrónicos separados, en formatos compatibles con MS Office.
- Las imágenes deben enviarse en formato jpg o png, con mínimo 300 DPI y 12 cm. x 15 cm.
- Los videos deben cargarse en YouTube e incorporar el vínculo en el texto.

CON RESPECTO A LA CITACIÓN

La presentación de un trabajo escrito con el estilo de las Normas APA, tiene un formato especial que puede consultarse en <https://normas-apa.org/etiqueta/normas-apa-2020/>. A continuación se describe de forma resumida.

LIBROS

- Ya no es necesario informar la ciudad de la editorial
- Libro impreso: Apellido, N. (año). Título del trabajo. Editorial.
- Libro en línea: Apellido, N. y Apellido, N. (año). Título del libro. Editorial.
- DOI o URL
- Libro con editor: Apellido, N. (Ed.). (año). Título del trabajo. Editorial.
- Capítulo de un libro con editor o enciclopedias: Apellido Autor, N. N. (año). Título del capítulo o entrada en N. Apellido Editor (Ed.), Título del libro (xx ed., Vol. xx, pp. xxx-xxx). Editorial.
- N° de edición o Volumen: Apellido Autor, N. N. (1994). Título del trabajo. (3a ed., Vol. 4). Editorial.
- Libro completo con DOI: Apellidos, A. A. (Año). Título. doi: xxxxxxxxxx
- Capítulo de libro: Apellido, A. y Apellido, B. (año). Título del capítulo. En N. Apellido (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Editorial.

- Apellido, A. y Apellido, B. (año). Título del capítulo. En N. Apellido y B. Apellido (Eds.), Título del libro (pp. xx-xx). Editorial. <http://www.url.com>
- Apellido, A. y Apellido, B. (año). Título del capítulo. En N. Apellido (Ed.), Título del libro (pp. xx-xx). Editorial. <https://doi.org/xxxxxxx>
- Trabajo de consulta sin autoría: Título del capítulo o entrada. (Año). En Editor (Ed.).
- Título del trabajo de consulta sin autoría. Título del capítulo o entrada. (Año). En A. Editor (Ed.). Título del trabajo de consulta (xx ed., Vol. xx, xx. xxx-xxx). Editorial.
- Conferencias: Autor, (Fecha). Título (describir el tipo de conferencia entre corchetes [Conferencia principal]). Fuente.
- Simposio: Apellido Autor, (Fecha). Nombre del simposio. Moderador (Ed.), Título de la conferencia.

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

- Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen(número de la revista), número de página inicio – número de página fin.
- Artículo de revista electrónica con DOI: Apellido, A., Apellido, B. y Apellido, C. (2019). Título del artículo específico. Título de la Revista, Volumen(número de la revista), número de página inicio – número de página fin. <https://doi.org/xx.xxxxxxxx>
- Artículo de revista electrónica sin DOI (con URL): Autor, A. A., Autor, B. B. & Autor, C. C. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, vol.(#), xx- xx doi: xx-xxxxxxx
- Artículo de periódico impreso: Apellido, N. (fecha de publicación del artículo). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva.
- Artículo de periódico en línea: Apellido, N. (fecha del periódico). Titular del artículo en el periódico. Nombre del periódico en cursiva. <https://www.direccion.de/recuperacion-para-el-lector/>

PUBLICACIONES ELECTRÓNICAS

- Base de datos: Autor, A. A. (año). Título del artículo. Título de Revista, vol. (#), xx-xx. <http://www.xxxxxxx>
- Internet: Autor, A. A. (año). Título del artículo. [// xxxxxxx.com](http://xxxxxxx.com)
- Blog: Autor, A. A. (día, mes y año). Título del mensaje [Mensaje en un blog]. <http://www.xxxxxxx.com>
- Páginas web con contenido estático: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título de la página web. Nombre de la página. <https://url.com>
- Páginas web con actualizaciones frecuentes: Apellido, A., Apellido, B., y Apellido, C. (20 de mayo de 2020). Título de la página web. Nombre de la página. Recuperado el día mes año de <https://url.com>
- Formato especial adentro de una página web: Apellido, A. (03 de agosto de 2020). Título del archivo [Archivo Excel]. Nombre de la página. <https://url.com>

TESIS O DISERTACIONES

- Tesis en bases de datos: Autor, A. A. (Año de publicación). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría (Tesis doctoral o tesis de maestría). Nombre de la base de datos. (Acceso o Solicitud No.)
- Tesis en bases de datos digitales: Apellido, N. (año). Título de la tesis [Tesis de maestría, Nombre de la institución que otorgó el título]. URL del archivo de la universidad o website personal.
- Tesis inédita: Autor, A. A. (año de publicación). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría [Tesis doctoral o tesis de maestría no publicada]. Nombre de la institución, Lugar.
- Tesis de Internet: Autor, A. A. (año de publicación). Título de la tesis doctoral o tesis de maestría [Tesis doctoral o tesis de maestría no publicada]. Nombre de la institución, Lugar.

MEDIOS AUDIOVISUALES

- Película: Nombre del director, (Director). (Año). Título de la película [película]. Productora.
- Podcast: Productor, A. A. (Año de inicio-hasta el año en que ha finalizado).
- Título de la grabación [Podcast]. Fuente. //www.xxxx
- Videos: Apellido, A. A. (Productor), & Apellido, A. A. (Director). (Año).
- Título. [Película cinematográfica]. País de origen: Estudio.
- Videos en YouTube: Nombre del autor. [Nombre de usuario en YouTube] (fecha). Título del video [Video]. YouTube. <http://youtube.com/url-del-video>
- Páginas web: Apellido, A. A. (Año). Título página web. www.ejemplo.co