

UACJ • INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y ADMINISTRACIÓN

NO. 63 • AÑO 21 • ENERO-ABRIL 2025

ISSN: 2007-1248, E-ISSN: 2594-0422

Cuadernos Fronterizos

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ
DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/cuadfront.2025.63>



EDITORIAL

... Que veinte años no es nada ...

Ricardo León García

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ORCID: 0000-0003-0802-5045

CON ESTE NÚMERO 63 DE *CUADERNOS FRONTERIZOS* damos comienzo al ciclo veinteañero de la publicación. Bajo la sombra de la vieja letra del tango de Gardel y Le Pera quienes nos dedicamos a la edición de esta muestra de la producción intelectual universitaria iniciamos un pequeño ciclo de conmemoración y compromiso reiterado para con quienes siguen este esfuerzo de comunicación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Los primeros meses de este 2025 han significado para el mundo que habitamos una serie de cambios que ya se veían venir. Si bien no admitimos como ciertas las suertes adivinatorias, quienes aguzan los sentidos y se permiten la reflexión sobre los acontecimientos y las tendencias que se delinean en la vida cotidiana, ya mencionaban como evidente que los estados nacionales acusaban una clara tendencia a ser copados por miembros de la hegemonía económica. Por supuesto, no se mantenían ajenos a la conducción de la política, pero conforme se consolidó la dominación del capital financiero y especulativo (perdón por el pleonismo) parece que los empresarios dejaron de confiar en las conductas de los políticos profesionales.

Lo anterior no es bueno ni malo, la práctica política se ha devaluado, así como los políticos parecen no haber dado el ancho. ¿Los empresarios dejarán un mejor mundo al hacerse cargo de manera directa de las decisiones? La gente común y corriente, “los ciudadanos de a pie”, quienes sustentan el funcionamiento de los sistemas políticos y económicos con su trabajo cotidiano continúan al margen, aunque se hayan convencido de apoyar con su voto este tipo de giros que presentan ahora los acontecimientos que inmiscuyen a todos.

Una centuria después del intento de encerramiento que manifestaran las principales corrientes políticas e ideológicas en los Estados Unidos, al final de la Gran Guerra, retorna como dominante una visión aislacionista, pero de manera paradójica, con un fuerte componente expansionista en su discurso. La presión a partir de amenazas, el desconocimiento de acuerdos previos, el rompimiento de alianzas y



el desdén por los otros, hacen de la bravuconería el sello de la presencia cotidiana de Donald Trump y su séquito en los medios de comunicación.

Las primeras semanas del segundo periodo de Donald Trump al frente del Ejecutivo estadounidense han provocado el asombro y el enojo, rupturas y cuestionamientos sobre el futuro inmediato. Dentro y fuera de su país encuentra ecos y disensos. Para Nuestra América la incertidumbre será pan de cada día pues ha eliminado pactos y acuerdos con los que se ataban nuestras economías a la de los Estados Unidos. Hoy, las inversiones, los flujos migratorios, las amenazas arancelarias, las deportaciones y una nueva concepción del terrorismo ponen en la cuerda floja a las economías latinoamericanas. ¿Cuánto tiempo deberá transcurrir para reencauzar una relación ahora maltrecha?

Durante décadas no volteamos hacia la América Latina y justo es el momento de recordar y revalorar la obra del recientemente fallecido filósofo Enrique Dussel. Luis Rubén Díaz Cepeda coordina un esfuerzo colectivo para conmemorar la obra de este pensador nacido en la Argentina, dedicado por varias décadas a promover los principios de una filosofía de la liberación. Ética, pedagogía y cuestionamiento permanente son los ejes que marcaron la propuesta intelectual de este eminente personaje que dejó honda huella en el medio social de todo el mundo. Si usted amable lectora, amable lector, no ha tenido la oportunidad de acercarse a

la obra dusseliana, en este número de *Cuadernos Fronterizos* ofrecemos una puerta para tener acceso a ella.

Como siempre, *Cuadernos Fronterizos* le ofrece una amplia gama de textos e ideas para devorar en la apacibilidad de la tarde o al despuntar el alba. Revísela, hojéela y deténgase, por ejemplo, a comprender la trayectoria inicial del programa de formación de historiadores en la UACJ. A veinticinco años de la creación de la carrera, Araceli Arceo hace un recuento de un cúmulo de ideas y experiencias que significaron el primer esfuerzo en el estado de Chihuahua por formar profesionales de la historia.

También puede sumergirse en el mundo de la tan anhelada justicia. Jesús Camarillo brinda su experiencia y conocimiento para reflexionar sobre la reforma del sistema judicial en México. El proceso inicial, de los primeros pasos ciudadanos para emprenderla, se llevarán a cabo, el 1 de junio de 2025, unos días después de aparecido este número de la revista universitaria que tiene ante su mirada.

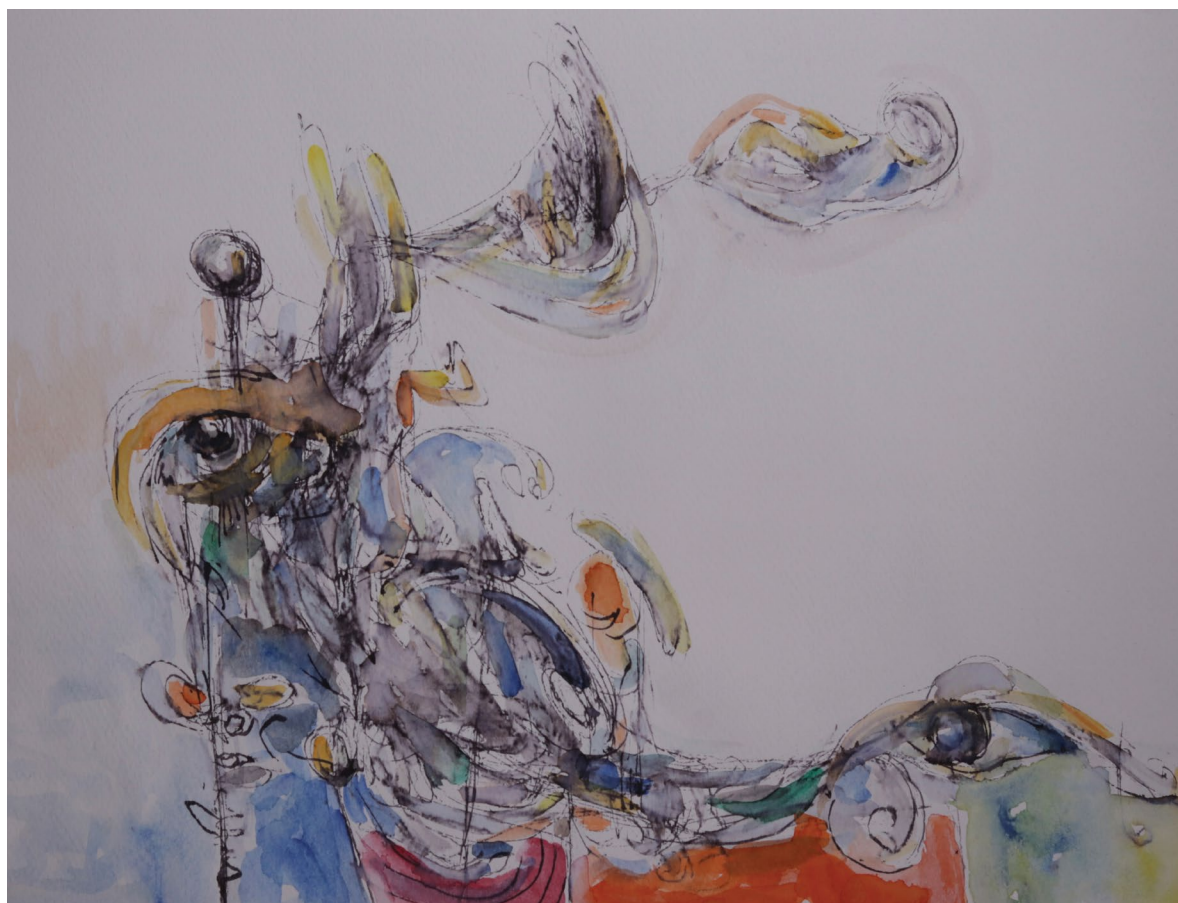
Como en cada ocasión, el Baúl, a cargo de Víctor Orozco, director fundador de esta publicación, versa ahora sobre la práctica de la lectura entre la infancia. Sus ideas son fundamentales para lograr, algún día, una sociedad lectora, una ciudadanía que tenga acceso a la información desde diversos medios, así como la capacidad de alimentar sus puntos de vista acerca de la vida a partir de experiencias y saberes que otras per-



sonas tienen a bien compartir con el resto de sus congéneres por medio de la expresión escrita. Tan solo se trata de fomentar el hábito de la lectura, el de la búsqueda de ideas diversas y el de la formación de criterios a partir de una inacabable va-

riedad de perspectivas. El ejemplo es fundamental.

Cuadernos Fronterizos número 63 es mucho más que lo que aquí mencionamos. Anímese a entrar en sus páginas y no olvide enviarnos sus comentarios, sugerencias y colaboraciones.



Enrique Samaniego, Acuarela, 2024.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Daniel Constandse Cortez
Rector

Salvador Nava Martínez
Secretario General

Guadalupe Gaytán Aguirre
Secretaria Académica

Jesús Meza Vega

Director del Instituto de Ciencias Sociales y Administración

Jesús Alberto Urrútia de la Garza

Jefa del Departamento de Ciencias Administrativas

Beatriz Anguiano Escobar

Jefa del Departamento de Humanidades

Servando Pineda Jaimes

Jefe del Departamento de Ciencias Sociales

José Daniel Sayto Calzadillas

Jefe del Departamento de Ciencias Jurídicas

Cuadernos Fronterizos

Ricardo León García
Director

Servando Pineda Jaimes
Director Editorial

Editores de sección

Susana Báez / Enrique Cortazar. **Entorno**

Iván Álvarez / Cely Ronquillo. **Chamizal**

Ángeles López-Nórez. **Didactikón**

Víctor Hernández/Rosa Elva Vázquez. **Artes Visuales**

Víctor Orozco. **Baúl**

Servando Pineda. **Libros y otras reseñas**

Jesús Camarillo. **Recuento**

Óscar Vázquez / Servando Pineda. **Entrevistas**

Gestora Editorial: Erika Sena Herrera

Corrección: Joel Amparán Acosta

Diseño: Gabriela Rodríguez Quiroz

Portada e Ilustraciones: Enrique Samaniego Sáenz

Comité Editorial

Víctor Orozco, Susana Báez, Iván
Álvarez, Servando Pineda,
Pedro Siller †, Jesús Camarillo,
Enrique Cortazar, Benjamín
Quezada †, Víctor Hernández,
Cely Ronquillo, Rosa Elva
Vázquez, Luis Ernesto Orozco,
Luis Alfonso Herrera, Ángeles
López-Nórez y Óscar Vázquez

Consejo Editorial

Carlos Montemayor †
Friedrich Katz †
Enrique Semo
Marcela Lagarde
Silvia Gómez Tagle †
José Luis Orozco †
Federico Ferro Gay †
Víctor Hugo Rascón Banda †
Adrián Rentería

CUADERNOS FRONTERIZOS, Año 21, Núm. 63 (enero-abril, 2025), es una publicación cuatrimestral de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez a través del Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA), que se publica con fondos propios. Av. Universidad y H. Colegio Militar (zona Chamizal) s/n, CP 32300, Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Tels. (656) 688 3800 al 09 (conmutador) extensiones: 3859,3843, 3949 y 3787. Fax (656) 688 3812. PO Box 10307, El Paso, Texas, USA, 79994.

Correo electrónico: **cuadernosfronterizos@uacj.mx**

Editor responsable: Ricardo León García. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, versión impresa: No. 04-2018-112617515300-102, P-ISSN: 2007-1248. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, versión digital: No. 04-2019-092616190100-203, E-ISSN: 2594-0422. Licitud de Título No. 14739, Licitud de Contenido No. 12312, ambos otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación.

Impresión y distribución: Coordinación Editorial y de Publicaciones de la UACJ. Av. Plutarco Elías Calles 1210, Col. Fovissste Chamizal, C.P. 32310, Ciudad Juárez, Chihuahua.

DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/cuadfront.2025.63>

Los artículos firmados son responsabilidad de sus autores.

Se autoriza la reproducción total o parcial, siempre y cuando se cite la fuente.

Fecha de publicación: 30 de abril de 2025.



CONTENIDO



EDITORIAL

Ricardo León García

1



ENTORNO

Los ángeles se bañan en la sombra del cerezo

José Rodolfo Espinosa Silva

8

Isadora

Iván Medina Castro

10



CHAMIZAL

Nivel educativo como efecto en la calidad de vida de docentes universitarios

Alan Gabriel Reyes Cruz

14

Caminando hacia la memoria indígena de Juárez-El Paso

David Arturo Muñiz García

17



DOSSIER:

Homenaje a Enrique Dussel

Presentación

Luis Rubén Díaz Cepeda

22

La fuente erótica de la ética

Alicia Hopkins Moreno

24

La “exterioridad” dusseliana, la ética vampírica del capital, y el trabajador fantasma

Maryllu de Oliveira Caixeta

30

Ética y fe como hechos cósmicos en el pensamiento de Enrique Dussel

Oswaldo Gómez Castañeda

37

La praxis educativa en Enrique Dussel: una pedagógica de la liberación

Omar García Corona

42

Enrique Dussel: Escuchar como praxis pedagógica de liberación

Daniel Aarón Núñez Ramírez

49



DIDACTIKÓN

El valor de la filosofía en la educación básica para niños en México

Zilia Yenissee Muñoz-Ramírez

54

Juan D. Machin-Mastromatteo

La responsabilidad
Alejandro Jesús Robles Ramírez 56

Martha Viridiana Zúñiga Martínez
El patio escolar.
Resignificaciones desde la formación
docente de educadores físicos
Evangelina Cervantes Holguín 62



ARTES VISUALES

Semblanza
Enrique Samaniego Sáenz 67



BAÚL

Los niños y las lecturas
Víctor Orozco 74



LIBROS Y OTRAS RESEÑAS

Sobre las llamadas "bajas pasiones"
Ricardo Viguera Fernández 79



VIDA UNIVERSITARIA

25 años de la creación de la Licenciatura
en Historia de México en la UACJ.
La historia regional, un instrumento
de enseñanza
Dolores Araceli Arceo Guerrero 84



RECUENTO

La reforma judicial en México
Jesús Antonio Camarillo 90



¿CUÁNTOS DIJO?

Servando Pineda Jaimes 87



ENTORNO

Enrique Samaniego,
Lapizlázuli, 2024, (detalle).

Los ángeles se bañan en la sombra del cerezo

José Rodolfo Espinosa Silva

Escuela Normal J. Guadalupe Mainero

La campana, con su repiqueteo,
anuncia un desfile de palomas.
Cruzo la puerta de cedro que es custodiada,
a diez metros de altura,
por tres gárgolas rampantes.
Me recibe una nube de incienso
y el cantar de vetustas sirenas.
Un instinto poderoso mueve mi mano de la frente al corazón
y a los hombros, formando la cruz.
Tantas cosas dependen
de lo aprendido en la primera infancia.

Hay otros cinco como yo,
con similar peso y altura.
Formados en pares, levantamos el ataúd;
somos seis,
el número del hombre,
del animal que se sabe condenado.
El féretro pesa,
o es el sueño eterno que con cada grano busca la tierra,
o la oración de miles de gusanos que esperan su alimento.

Hoy ha muerto papá.
La campana suena de nuevo.
Un coche adornado nos obstruye el paso;
dentro, una mujer vestida de blanco

termina de maquillarse.
Giro a la derecha y vislumbro un letrero:

Bautizo mañana a las 10

El mundo parece seguir;
continúa, apático, todo igual
como si no hubieras muerto.
Una ilusión,
como el dolor en mi brazo.
Bajamos a la calle, cruzando a la otra orilla
como barqueros en un río de asfalto.
La carroza... ¿así se le dice?
La carroza fúnebre abre su boca,
similar a una pitón que expande su mandíbula,
se alimenta de ataúdes como la tierra y los gusanos.

Tal vez por eso el humano maltrata la Tierra,
es Gea, no Cronos, quien termina por devorarnos.
en medio de la soledad y el silencio.



Enrique Samaniego, Tinta china sobre papel, 2024.

Isadora

Iván Medina Castro

Universidad Autónoma del Estado de México

ORCID: 0009-0006-3270-2033

*Nombrar es dar nombre a algo
y si este algo no existe, no es
posible nombrarlo,
Wittgenstein.*

RELATARÉ AQUELLO YA ANTES DICHO, aunque lo nuevo no está en lo que se dijo, sino en los atroces acontecimientos tras su retorno. A la manera de las tinieblas, el mal no tiene ningún ser propio, sino que es un defecto de ser, de luz, de bien.

Las lenguas falaces decían haberla visto en la vera del camino real, vestida con su traslúcido camisón níveo. Tarareando siempre una marcha trastornada, a modo de una cajita musical, una disonancia capaz de encantar al extraviado peregrino. Ella, la hechicera del bosque, transportada por algo mayor a un sonambulismo, dirigía sus encuentros hacia el oleaje luminoso de luna rumbo al aquelarre. La incompreensión ante su libertad, y aquella plenitud mecida entre su larga y negra cabellera, aterraba.

La situación se ha ido agravando cada vez más. ¿Sabes a qué huele la muerte? En las noches, después de irse a acostar, ella sale al jardín rumbo al campo de espinas, y lejos, ya en el corazón de la arbolada de pinos, hace cosas..., cosas horribles. Donde hubo una muchacha, yace un despojo ¡A cuántas he enterrado!, y siempre fluye sangre nueva; fresca. No veo una entidad distinta que a la de un monstruo sediento.

Con el trascurso del tiempo, la gente creó historias para sosegar su desconcierto. Entonces, las fantásticas narraciones de ese poblado comenzaron a propagarse. Inclusive, pastores ajenos a la región, para evitar sucumbir al murmullo de la sibila, se obstruyeron los oídos con todo tipo de objetos. “El vellón de carnero alado es el mejor antídoto”, se afirmó por doquier.

Yo, un fiel sirviente embrujado por la fuerza de la cicuta, conducía a las víctimas de buen linaje por la cordillera. Al pasadizo estrecho, allá por la angostura donde el macho cabrío bala por las noches de plenilunio. Las embelesaba diciéndoles: “En la quebrada las espera un vergel lleno de frutos de intensas tonalidades”. E igual al cuento de Hansel y Gretel, esparcía migas de pan de centeno en el sendero para darles confianza, pero en realidad las arrastré a la cueva de la bruja para ser desangradas. “Unos piquetitos en sus senos núbiles para pintar mis labios”, decía Isadora.

En todo instante procuré mantenerme separado de la belleza de la sangre y del horror de lenguas, dientes arrancados u otras partes al azar, para inmovilizar su hermosura y su vitalidad eterna. Cuando la espiaba, era de reojo, así podía vérselo mejor.

Por siempre escucharé los gritos que torcían las comisuras de su boca cada vez que sus garras penetraban la blanca carne de las jóvenes plebeyas, similares a agujas de tejer y, antes de deslizarse en el paroxismo, sus últimas palabras entre jadeos y estertores eran: “Más, más fuerte, hasta reventarles la carne”. Desde entonces, el escalofrío ha permanecido en cada una de mis vértebras.

Un día, ella misteriosamente desapareció, se dice que la quema

impregnó las coníferas con su olor y las brasas lanzadas a la oscuridad nocturna provocaron el aleteo de los cuervos, como vuelo de brujas, huyendo de la humazón. Algunos aún la buscan por las neblinas del tiempo y sus almas sedientas de conocimiento se alimentan de sus enseñanzas: mirar la vida y el sentido de mirar morir.

Cuando Isadora agonizaba sobre su lecho, tan sin fuerzas estaba que ninguna voz, ningún aliento le quedaba, con libre decisión hizo que escribieran cuatro salmos penitenciales en un pergamino y los mandó colgar en la pared, con el fin de tenerlos constantemente ante los ojos y poder leerlos desde la cama. Se agarró a esto con tal de no precipitarse al abismo de la angustia de su alma. Isadora murió hacia el anochecer; abandonada de todos.

Aunque ha pasado mucho tiempo de ello, ese extraño rostro de agonía formidable, en verdad, por siempre lo veré, y el terror de la escuálida y viviente bruja, y esos negros ojos, esa mirada sin esperanza, jamás la olvidaré, pues el conocimiento no es una ocupación de la mente, sino un ejercicio donde el espíritu entero se transforma, afectando a la vida en su totalidad.

Finjo que no importa la hoguera, cada cadáver de mujer, cada mujer que falta. Ahora ardo en tu odio inflamado, pues yo, Isadora, he encarnado a todas las brujas.



Enrique Samaniego, *Metálico*, 2024.



Enrique Samaniego, Tinta china sobre papel, 2024.



CHAMIZAL

Enrique Samaniego,
Ventisca, 2024, (detalle).

Nivel educativo como efecto en la calidad de vida de docentes universitarios

Alan Gabriel Reyes Cruz

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

LA EDUCACIÓN TIENE, EN SU MAYORÍA, ASPECTOS POSITIVOS para las personas que buscan desarrollarse en ella; sin embargo, hay algunas tendencias de comportamiento en los más educados que pueden no abonar a la idea de que, a mayor educación, existe una mejor calidad de vida. Si se considera que las personas más educadas o con más años de educación están en las universidades como profesores, es posible aseverar que son estas mismas personas quienes apuntan a tener una calidad de vida más alta.

Para sustentar la correlación antes mencionada, es necesario recurrir al Credencialismo, pues se trata de una actitud que otorga validez al supuesto de que, por lo menos hasta este momento, para conseguir ciertos empleos, es necesario un título universitario. Ejemplo de lo anterior son los docentes en instituciones de educación superior: para poder enseñar en la mayoría de estos sitios, es requerido tener una licenciatura, o en algunos casos, incluso es necesario un posgrado.

Para hacer una revisión global y que no deje fuera los elementos propios de personas que viven adecuadamente, se deben considerar un gran número de variables en relación con el estilo de vida, además de los ingresos percibidos. Al hacer esto, llegamos al debate de la definición de calidad de vida. Es una definición en constante transición, pero que puede ser resuelta, para fines de este trabajo, por Felce y Perry: “un estado de bienestar que aborda tanto nociones objetivas como evaluaciones subjetivas del bienestar en distintas dimensiones, físico, material, social y emocional, junto con el desarrollo personal y de actividades, siendo medidas por la dimensión axiológica personal”¹

¹ Alfonso M. Urzúa y Alejandra Caqueo-Úrizar, “Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto”, en *Terapia psicológica*, 30, 1, 2012.



Siguiendo ese hilo de pensamiento, se puede vislumbrar desde aquí lo que conlleva una vida plena y digna. Uno de los elementos que más resuenan, sin lugar a duda, es el tiempo disponible que tienen los profesores y profesoras en las instituciones de educación superior para pasar con sus familias. La carga laboral, los proyectos adicionales y los contratiempos en trabajos académicos pueden figurar como aquellos elementos que les frustran la posibilidad de tener una vida plena.

Ahora bien, cuando se trata de docentes por honorarios, aparece una dificultad más: la imposibilidad de subsistir con esos salarios. Los profesores por horas o por honorarios viven auténticos retos al tener que sostenerse, y a sus familias, con sus percepciones, pues trabajan en función de las horas que se les asignan.² Se puede hacer una correlación lógica con respecto a estos docentes: tienen más tiempo disponible para pasar con sus familias, pero lo que perciben no alcanza para vivir dignamente y tienen que buscar otros empleos que los aproximan a la situación de los profesores de tiempo completo.

Si no se atiende el tema del tiempo libre, los profesores universitarios se enfrentan a una variedad de condiciones de vida que pueden influir significativamente en su bienestar general. En

cuanto a la alimentación, la naturaleza exigente de la labor académica a menudo deja poco tiempo para la preparación de comidas saludables, lo que puede llevar a opciones rápidas y poco nutritivas.³ Esta falta de atención a la alimentación adecuada puede afectar negativamente la salud física y mental a largo plazo.

Además, puede considerarse un fenómeno adicional, pero que depende enteramente de los docentes: el tiempo libre y las actividades de ocio. Estas son esenciales para el equilibrio y la calidad de vida, pero los docentes universitarios, especialmente aquellos con una carga laboral intensa, pueden encontrar dificultades para desconectarse del trabajo y dedicar tiempo a actividades que les brinden placer y descanso. La falta de tiempo para el ocio y el autocuidado puede contribuir al agotamiento y al deterioro de la salud mental.

Siendo así, podría considerarse dicha correlación como un fenómeno dicotómico: en tanto haya más horas de trabajo, hay menor tiempo disponible para disfrutar la vida; empero, si no se tienen suficientes horas, disminuye la posibilidad de gozar de una vida digna y de calidad. La situación se complica al considerar que en la última década ha habido un acelerado aumento al costo de viviendas, automóviles, etc. Todo lo anterior tiene un impacto

² Amalia Isabel Izquierdo Campos, Andrea Catalán Montiel et al., "Condiciones de precariedad laboral en una universidad pública mexicana: percepciones, capacidades y recursos de los investigadores", en *Revista de la educación superior*, 51, 204, 2022.

³ Luz Marina Chalapud Narvaez, Nancy Molano Tobar y Elizabeth Roldán González. "Estilos de vida saludable en docentes y estudiantes universitarios", en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 44, 2022, pp. 477-484.



directo en el bienestar socioemocional de los docentes.

La complejidad implícita en la docencia en nivel superior –una labor ciertamente noble, pero exhaustiva– puede guiar a los profesores y profesoras, ya sean de tiempo completo o por honorarios, a caer en problemas de salud mental tales como: niveles intolerables de estrés, frustración, nulo disfrute de su actividad primaria o incluso el Síndrome de *Burnout*. Todo lo anterior, inevitablemente, tiene un efecto negativo en la calidad de vida de los docentes; una vez que se corrompe el bienestar, es momento de revisar lo que está sucediendo con quienes fungen como actores principales en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, abordar estas condiciones de vida es crucial para promover un mayor bienestar entre el profesorado. Parece pertinente señalar a las instituciones de educación superior como los agentes preventivos de que las preocupaciones de los profesores no se conviertan en depresión, ansiedad u otros problemas serios. Esa parece la única alternativa para abordar los posibles efectos adversos en el profesorado.

Los docentes universitarios, tanto como cualquier otra persona,

merecen una vida adecuada y que su estilo de vida sea digno y de calidad. No hay forma de que puedan transmitirle a sus alumnos las diversas bondades de la educación superior, si ellos mismos no gozan de éstas; tiene que haber congruencia entre lo que sea que quieren compartir y cómo llevan a cabo sus vidas; de otra forma, el ejercicio de la docencia es inútil.

Los estudiantes necesariamente se sentirán más motivados con docentes sanos, pues sus esfuerzos se ven reflejados en estos y sus vidas. De la misma manera, un profesorado sano es sinónimo de una institución educativa sana, y todo eso repercute en la manera en la que la población general (en donde se encuentran los prospectos a estudiantes) observa las universidades.

Finalmente, se puede decir que el nivel educativo y la calidad de vida de los docentes universitarios están estrechamente relacionados. Aunque se asume que aquellos con mayor educación pueden disfrutar de una mejor calidad de vida, diversos factores, como la carga laboral, los ingresos percibidos y la disponibilidad de tiempo libre, pueden influir significativamente en su bienestar general.



Caminando hacia la memoria indígena de Juárez-El Paso

David Arturo Muñiz García

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ORCID: 0000-0001-5219-3738

LA URBE QUE FORMAN JUÁREZ-EL PASO ha sido tradicionalmente conceptualizada como una ciudad reciente poblada por migrantes; sin que esto sea falso, hay mucho más en la historia de la ciudad. Los antiguos pobladores indígenas son una parte integral en la conformación de la ciudad, pero parecen haber sido olvidados por la historia. Recuperar el aporte que estas comunidades tuvieron en la conformación de la ciudad significa ejercer el derecho que los actuales ciudadanos tenemos a la memoria histórica de nuestra ciudad.

El derecho a la memoria típicamente se ha contemplado para reivindicar eventos recientes, pero es posible ir un poco más allá en el tiempo y recuperar la memoria de pobladores tan antiguos como los indígenas que vivieron antes de la llegada de los españoles y durante el tiempo que existió la Nueva España. Tener acceso a la historia del lugar en donde vivimos posibilita la creación y apropiación de distintas identidades urbanas; en el caso de Juárez-El Paso se puede trascender de la idea convencional acerca de que es una ciudad solo de paso, violenta, sin pasado antiguo, cuya historia está ligada a la reciente colocación de empresas maquiladoras, por lo tanto, a la explotación y la desigualdad. En contraste se propone una ciudad que fue, es y seguirá siendo un lugar en donde hay un encuentro de voluntades, un nodo de interacción humana que se sobrepone a las adversidades que le rodean, con una rica historia indígena, un lugar de quienes “siempre han estado” y “los que han llegado para quedarse”.

Los que siempre han estado no son otros que los indígenas, con distintos rostros y nombres; a pesar de ser tan relevantes, sabemos casi nada de ellos. La razón es compleja, pero se puede resumir en escasos trabajos arqueológicos, una negación de su presencia e importancia en las fuentes posteriores a la llegada de los españoles, a partir de lo cual se ha repetido la idea inexacta de que en esta región



casi no había indígenas o que desaparecieron en algún punto del periodo colonial. El camino hacia la recuperación de la memoria indígena transita en investigar con mucho mayor amplitud a los indígenas que siempre han estado aquí: mansos, sumas, ndeé, y de los que llegaron para quedarse: piros, tiguas, tihuas, genizaros, entre otros.

Recuperar la memoria de los antiguos pobladores de Juárez-El Paso es ver a la ciudad como un lugar en el que las personas se adaptaron haciendo un uso eficiente de los recursos naturales, con lo que se generó una convivencia diferente al resto de ciudades. La adaptación y convivencia entre indígenas y novohispanos ha dejado huellas materiales que todavía hoy podemos leer en medio de la mancha urbana. El Chamizal es uno de ellos, este paisaje es el entorno que vieron los primeros pobladores, alrededor del cual se desarrollara la ciudad, hoy solo queda una pequeña isla. Otra huella que dejaron los indígenas es la forma de alargada y multicéntrica de la ciudad, cualquiera que vea y ande Juárez-El Paso notará algo distintivo, su íntima relación con el río y lo continuo de su asentamiento, entre otras cosas, muestran una ciudad diferente que solo es posible entender si recuperamos sus memorias. Así como el río marcó el ritmo de la vida antes de la llegada de los españoles, las acequias son una huella más, que logró domar parcialmente la intempestiva fuerza del río para dar vida a un “continuo de casas y huertas”, como era descrito

Paso del Norte, la ciudad virreinal. La acequia como sistema de canalización de agua no era desconocida para los indígenas, pero sin duda acrecentó su importancia exponencialmente con la introducción de la tecnología hispana. Hoy en día, la ciudad sigue el trazo de las antiguas acequias y son, por tanto, la huella material de la memoria que no debemos olvidar.

Los indígenas de Paso del Norte

Un paso necesario para identificarse con una ciudad es conocer su pasado. Se tiene registro de distintos grupos viviendo aquí desde hace al menos 22,000 años, con una expresión muy relevante entre los años 200 y 1450, la Jornada Mogollón. Al momento del contacto entre pueblos originarios y novohispanos a finales del siglo XVI, había al menos tres grupos principales viviendo en lo que se llamará Paso del Norte: mansos, sumas y los ndeé.

Los mansos, gorretas o tam-poanchas son grupos de posible filiación uto-azteca, más tendiente al sedentarismo, fueron los más numerosos y posiblemente la identidad étnica más fuerte. Los sumas, o xuamrias, eran de posible filiación atabascana, más tendiente al nomadismo, fueron el segundo grupo más numeroso, su territorio debió ser muy grande, aunque mantenía un punto central en Paso del Norte y sus cercanías, en particular en San Lorenzo del Real; su relación con los hispanos fue más extrema que con los mansos,



pues en momentos eran compañeros de armas y en otro momento, u otro grupo suma, eran enemigos abiertos, su forma de vida y costumbres se parecen mucho a las ndeé. Las numerosas y heterogéneas naciones ndeé fueron una presencia permanente en Paso del Norte, su forma de vida más bien nómada y costumbres alejadas de los convencionalismos occidentales generó una profunda incompreensión que, con el paso del tiempo, se convirtió en una auténtica guerra de exterminio por parte de la corona española. Esta última contaba con una concepción distinta de lo que era el “territorio” propio, por lo que es difícil asemejarlos en los análisis históricos; lo que no es posible cuestionar, es que Paso del Norte fue parte del hogar ndeé, entonces ellos fueron y siguen siendo parte de los que siempre han estado aquí.

Otros indígenas presentes son aquellos que llegaron para quedarse. Los Piros arribaron en su mayoría tras la revuelta de los Indios Pueblo en 1680, se consolidaron como una identidad relevante en la ciudad, ubicados principalmente al sur de Paso del Norte, en El Barreal, Senecú y Socorro. En esa misma oleada de migración llegarían los tiguas, grupo Pueblo que se asentó en Isleta; también habrían genizaros, apaches asimilados al mundo hispano, repartidos desde Paso del Norte hasta San Elizario. Algunas identidades que se difuminaron de manera temprana o cuya mención es menor son los jocomes, janos, tompiros y ju-

manos; de los llegados posteriormente y que también son menos mencionados son los tewas, tanos y gemes. En todos los casos, Paso del Norte fue, es y seguirá siendo su hogar; habría que sumar a la variedad de novohispanos llegados durante el periodo virreinal, como otras naciones indígenas, peninsulares, criollos, mestizos, mulatos y la gran diversidad de posibles castas.

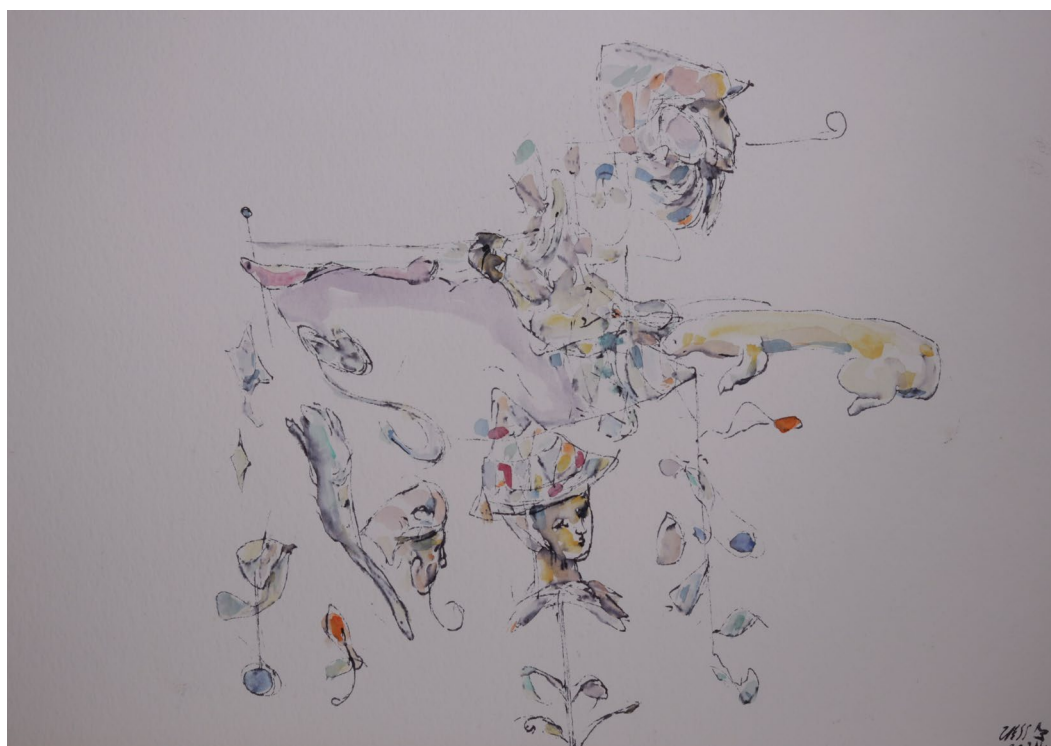
El camino a la memoria

La historia urbana de Juárez-El Paso va más allá del pasado inmediato. Reconocer la presencia de grupos subalternos, como los indígenas, es un derecho de la ciudad que nos da acceso a la memoria, permite elaborar una imagen de la ciudad en una escala distinta a la del relato occidental; alargada, continua, policéntrica, mimetizada con la naturaleza, con el río y las acequias como ejes; una ciudad con una impronta indígena materializada en su forma. La memoria de los antiguos pobladores de Paso del Norte permite recuperar nuevas identidades urbanas, reivindicando un espacio ya no solo de paso, sino un lugar para los que siempre han estado aquí: los llegan para quedarse, también para los que están de paso; todos tenemos derecho a una ciudad moderna, pero también a una ciudad que reivindique procesos con los que pueda sentirse identificado, memorias cercanas y distantes que recuerdan el gran esfuerzo por el derecho vivir en un espacio que nos permita desarrollarnos.



En Juárez-El Paso, la memoria nos permite acceder al derecho de una vida integral, saber quiénes y cómo han abusado del poder, oprimido a otros, quiénes y cómo han luchado por tener una sociedad más justa en la ciudad, nos permite recordar que espacios como El Chamizal, los múltiples centros de la ciudad, las acequias o cualquier otro patrimonio de la ciudad, existen en buena medida por la resiliencia de los antiguos pobladores, en especial de los subalternos. La memoria es un derecho que posibilita un panorama amplio al momento de tomar decisiones en las intervenciones urbanas.

Juárez-El Paso tiene derecho a reivindicar la memoria de sus antiguos constructores, los indígenas mansos, sumas, ndeé, piro, entre otros, quienes dejaron huellas materiales de su impronta. El derecho a la memoria del “otro”, el indígena, es al mismo tiempo el derecho a nuestra propia identidad histórica que permite imaginar una ciudad distinta, una ciudad en donde se reconozca la existencia de los indígenas. Los ciudadanos tenemos derecho a la memoria urbana, pero no puede existir memoria sin investigación.



Enrique Samaniego, Acuarela, 2024.



Dossier Homenaje a Enrique Dussel

Coordinador:

Luis Rubén Díaz Cepeda

Luis Rubén Díaz Cepeda

Alicia Hopkins Moreno

Maryllu de Oliveira Caixeta

Oswaldo Gómez Castañeda

Omar García Corona

Daniel Aarón Núñez Ramírez

Enrique Samaniego,
Estructura de viento, 2024 (detalle).

Presentación

Dossier homenaje a Enrique Dussel

Luis Rubén Díaz Cepeda

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ORCID: 0000-0002-2017-3019

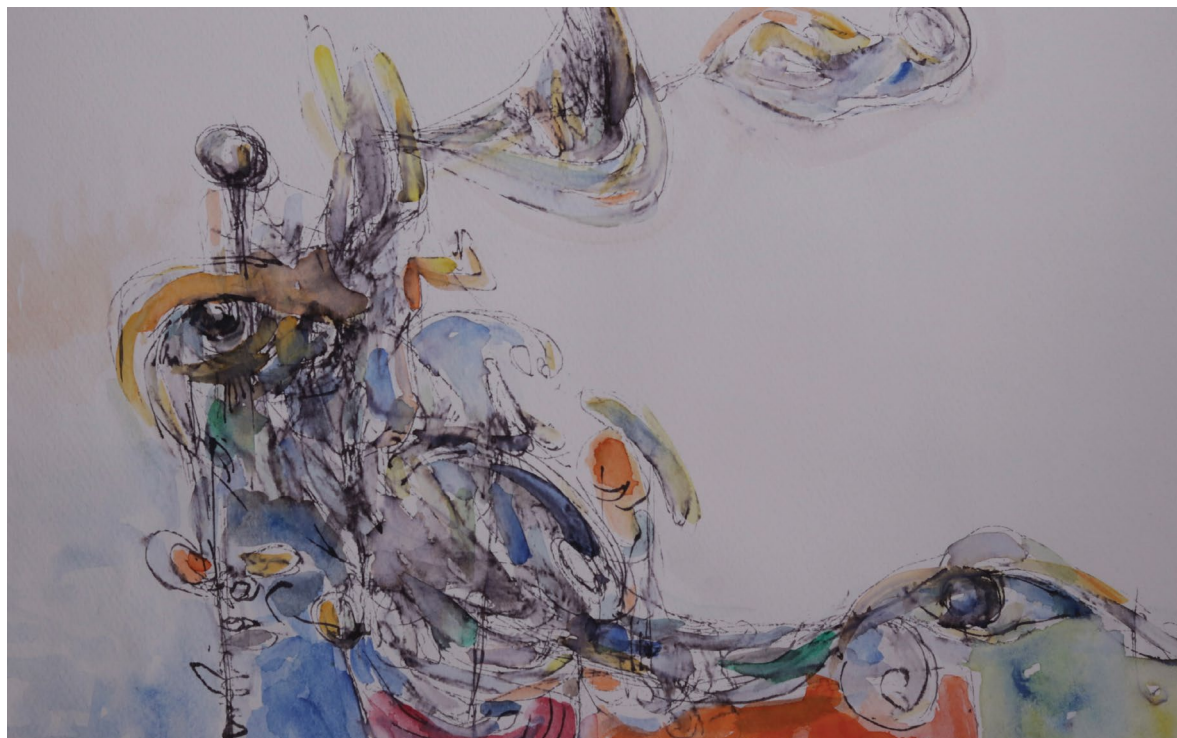
EL DÍA 5 DE NOVIEMBRE DEL 2024 se cumplió el primer aniversario luctuoso de Enrique Dussel Ambrosini, uno de los más importantes filósofos que América Latina ha dado al mundo. Nacido en Mendoza, Argentina, el 24 de diciembre del 1934, después de haber estudiado Filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo, emigró a Europa donde conoció y trabajó como carpintero en Nazaret junto al sacerdote Paul Gauthier. Asimismo, en Francia —junto a otros fundadores de la filosofía de la liberación— conoció al filósofo judío Emmanuel Levinas, cuyas ideas serían de gran influencia en la fundación y desarrollo de esta tradición filosófica. En 1975 arriba a nuestro país, después de haber sufrido un atentado a su vida en su natal Argentina. Desde aquí escribe el libro *Filosofía de la liberación*, donde presenta los fundamentos de su pensamiento. Este habría de evolucionar y subsumiría el pensamiento de Karl Marx primero y posteriormente de Karl-Otto Apel, para crear una tradición por derecho propio que alimentaría al pensamiento decolonial. Su gran capacidad intelectual y disciplina lo llevaron a teorizar sobre varios temas, entre ellos la ética, la política, la pedagogía, la erótica, y la economía.

Como el Dr. Dussel nos enseñó, el *locus enuntiationis* importa, y en este caso este lugar es el ICSA que se erige sobre terrenos de El Chamizal, territorio que en 1963 fue devuelto a México por Estados Unidos, y donde, previo a esta restitución, se encontraban instalaciones de la patrulla fronteriza de los Estados Unidos. Así entonces, como México supo conservar su dignidad y reclamar lo suyo, y donde fueron centros de detención para migrantes, son ahora aulas donde se educa a nuestro pueblo, sirva este conjunto de ideas para honrar a nuestro maestro que, con sus enseñanzas, liberó a Nuestra América.



En este dossier hemos querido presentar una muestra de textos originales en los que una pujante nueva generación de filósofos/as ha continuado las reflexiones de nuestro querido maestro. Los trabajos aquí presentados son una señal de lo fuerte que es el influjo del Dr. Dussel y del compromiso que tenemos de continuar su obra, quienes al conocerla hemos encontrado en ella una guía no solo para la filosofía, sino para la vida misma. Dada la vasta obra del Dussel, este expediente toca solo dos de las múltiples áreas a las que él contribuyó,

la ética y la educación. La sección de la ética inicia con el texto “La fuente erótica de la ética”, continua con “La exterioridad dusselliana, la ética vampírica, y el trabajador fantasma” y cierra con “La fe como hecho cósmico. Un breve comentario a la tesis 1 de 14 *tesis de ética* de Enrique Dussel”. La segunda parte que versa sobre la educación, se inaugura con el texto “La praxis educativa en Enrique Dussel: una pedagogía de la liberación” y se clausura con el artículo “Enrique Dussel: escuchar como praxis pedagógica de liberación”.



Enrique Samaniego, Acuarela, 2024 (detalle)



La fuente erótica de la ética

Alicia Hopkins Moreno

Escuela Nacional de Antropología e Historia

*El principal horror de tal sistema
es que priva a nuestro trabajo
de su valor erótico, de su poder erótico,
y a la vida de su atractivo y su plenitud.*
Audre Lorde.

EN LA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN, la ética es “la teoría general de todos los campos prácticos” que fundamenta el sentido de la praxis en la afirmación de la vida humana y su existencia.¹ Mientras que en la ontología el ser fundamenta al mundo, en la ética es la vida el “sustrato irrebasable necesario”; es decir, “aquello detrás de lo cual no puede accederse: es el punto de partida y de llegada absoluto”, es el “fundamento abismal de todos sus principios”.²

Esta vida humana, como fundamento, nos permite dar cuenta de la voluntad, “del querer ontológico de la vida, que tiene el poder [...] de poner los entes, las mediaciones, las posibilidades como condiciones de la permanencia y aumento de la vida”,³ dialoga con el connatus spinoziano en el sentido de la autoconservación.

La trascendencia de haber postulado un principio material de la vida como exigencia práctica en todos los campos de la acción humana es innegable. Frente a posiciones relativistas propias de la ideología neoliberal o a doctrinas filosóficas occidentales que se debaten entre la universalidad/particularidad y/o la idealidad/materialidad, apuntalar un universal material ético es el atrevimiento de asentarse en lo más cercano y lo más desapercibido, a la vez: la corporalidad viviente.

Ahora bien, en este ensayo buscamos dar cuenta de una “trascendentalidad ontológica” de la ética que sea fuente (*Quelle*) y ya no solo fundamento (*Grund*). Fuente porque brota, pulsa, empuja y pone en movimiento la vida. La fuente de la

¹ Enrique Dussel, *14 Tesis de ética*. Madrid, Trotta, 2016, p. 1.

² *Ibid.*, pp. 8-9.

³ Dussel, *Política de la liberación*. Madrid, Alianza, 2009, p. 52.

ética, en este sentido, es una pulsión de vida que trasciende la voluntad humana y la constituye al mismo tiempo, es una erótica.

¿Qué entendemos por erótica?

Nuestra escuela filosófica empezó a desarrollar una erótica como parte del proyecto de comprender a profundidad la praxis de liberación en los distintos campos que atraviesan la existencia humana. Aunque empieza a desplegarse teóricamente a finales de los setenta con la publicación de *Para una erótica latinoamericana* y *Filosofía ética latinoamericana*,⁴ "De la erótica a la pedagógica de la liberación", y se trabajará en versiones corregidas en 1990, 1994 y 2007, seguirá siendo vigente la advertencia que ya desde los noventa hacía Dussel de que "la erótica de la liberación es un campo poco transitado".⁵

Uno de los límites que hemos reconocido en el Grupo de Estudio "Mujer y género" en la *Filosofía de la Liberación*,⁶ es que los desarrollos teóricos de la erótica de la liberación hechos por Enrique Dussel se hicieron en diálogo con postulados freudianos, sobre todo para criticar la totalidad narcisista del ego fálico en su dominación a la mujer, pero anclados a la concepción reduccionista de la

erótica como un campo eminentemente sexual y, además, heterosexual.

En 1978, Audre Lorde, feminista norteamericana afrodescendiente y abiertamente lesbiana, ofreció en el Mount Holyoke College una conferencia titulada "Los usos de lo erótico. Lo erótico como poder", que fue publicada en 1984. En ella criticaba la comprensión sexualizada de lo erótico que, además, se encuentra históricamente determinada por el régimen heterosexual y nos habla de su propio entendimiento sobre lo erótico como testimonio de su cuerpo histórico.

Para Lorde, lo erótico "ofrece un manantial de fuerza inagotable y provocadora a la mujer, que no teme descubrirlo, que no sucumbe a la creencia de que hay que conformarse con las sensaciones".⁷ La opresión erótica de la mujer funciona desde el miedo y su liberación se produce junto con "ese conocimiento profundo e irremplazable" de su "capacidad para el gozo que [...] plantea la exigencia de que viva toda la vida sabiendo que esa satisfacción es posible",⁸ a pesar de que la Totalidad vigente la niegue.

Lorde sostiene que si ponemos más atención a nuestro conocimiento erótico, la dicotomía entre lo espiritual y lo político se cae, aparece como falsa. El eros "encarna el poder creativo y

⁴ Dussel, *Para una erótica latinoamericana*. Caracas, El perro y la rana, 2007 y *Filosofía ética latinoamericana*. México. 1977.

⁵ Dussel, *Historia de la Filosofía y Filosofía de Liberación*. Bogotá, Nueva América, 1994, p. 151.

⁶ Grupo de estudio mejor conocido como "AFyL Mujeres" en el que participamos compañeras de distintas asociaciones de Filosofía y Liberación de al menos seis países latinoamericanos.

⁷ Audre Lorde, "Usos de lo erótico: lo erótico como poder" en *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Madrid, Horas y horas, 2003, p. 38.

⁸ *Ibid.*, p. 42.

la armonía”, porque es una fuerza que viene del caos, de lo indeterminado, desde ahí se crea la vida y es la fuente de la libertad indeterminada que, en nuestros términos, diríamos, impide el cierre de toda Totalidad.

El eros moviliza el hacer, pero sobre todo, produce sentires como seres vivientes que somos: “lo erótico no tiene que ver solo con lo que hacemos; tiene que ver con cuán intensa y plenamente sentimos mientras lo hacemos”;⁹ intensidad y plenitud que se expresa en una vida rica de ser vivida, más gozosa, disfrutable, como exigencia y también como alternativa a los mundos de vida que ahora estamos experimentando.

Mundos producidos por el deterioro de una civilización —patriarcal colonial capitalista capacitista racista heteronormada ecocida— fundada en el dominio como relación y en el cercamiento de los afectos que movilizan la reciprocidad, la complementariedad, la interdependencia o, incluso, la sacralidad. Afectos eróticos cargados de una fuerza mesiánica, en el entendido de que experimentamos *ahora* un momento de peligro en el que lo débil tiene la potencia de hacerse fuerte.

Pulsión de vida y autopoiesis

En el artículo “Etimología y breve historia del vocablo ‘pulsión’ de la Antigüedad a nuestros días” (2014), publi-

cado por la filóloga argentina Rebeca Obligado en *Alcmeon*, una revista de clínica neuropsiquiátrica, la autora señala que el latín *pulsio* estuvo durante 1600 años en desuso hasta que se retomó en la Francia del siglo XVI en su sentido clásico de “empujar”, “impulsar”, derivado de *pellere*: “poner en movimiento”. Para Obligado, en el psicoanálisis freudiano, la pulsión será entendida como “la energía psíquica profunda que orienta el comportamiento hacia un fin y se descarga al conseguirlo” es un “movimiento del inconsciente que empuja al individuo a obrar para reducir una tensión física”.

Dussel, por su parte, desde un análisis más bien filosófico, advierte que el fundamento ontológico del psicoanálisis freudiano parte de un dualismo antitético entre una pulsión de vida y una pulsión de muerte,¹⁰ dos pulsiones escindidas, determinadas y determinantes de una Totalidad que es la propia Naturaleza.¹¹ Esta ontología de la Totalidad va a ser cuestionada por una pulsión de alteridad que trasciende este dualismo y permite la apertura a lo Otro que la ontología freudiana no concibe. Aunque el desarrollo de una pulsión de alteridad permite una crítica fundamental a la patología narcisista del ego fálico, me parece importante, recuperar para el análisis actual, la noción de una pulsión de vida y vincularla con la produc-



⁹ *Ibid.*, p. 39.

¹⁰ Incluso en un nivel ético-mítico Freud utilizará los arquetipos de Eros (pulsión de vida) y Thánatos (pulsión de muerte) y al final de su conocida obra *El malestar de la cultura*, abre una pregunta fundamental: ¿Quién ganará la batalla?

¹¹ Dussel, *Erótica*, p. 43.

ción autónoma de la vida misma de los seres vivos, en esta apuesta por concebir lo erótico más allá y más acá de lo sexual e incluso de lo propiamente humano.

En este sentido, me parece sugerente explorar la vinculación de la pulsión de vida con la autopoiesis, teorizada por los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela, para hacer referencia a esa dinámica vital que crea y produce el continuo de la vida en el tiempo.¹² De dónde nace esa “continua producción”, sino de ese pulsar que empuja la vida como fuerza dinámica. La pulsión de vida, en este sentido, sería aquella que permite mantener la autopoiesis de las corporalidades vivientes. “¿Qué comienza cuando comienzan los seres vivos en la tierra, y se ha conservado desde entonces?”¹³

Esta pulsión autopoietica de la vida se sostiene, además, de una dinámica vincular, molecular, “de interacciones y relaciones de vecindad”.¹⁴ De esta manera, haciendo cruces que adquieren sentido, diríamos que la fuente de la ética nace de la erótica de la vida misma. Así, el criterio material de la vida no es solo el fundamento de la ética, sino en esa misma materialidad de la producción continua de la vida, del dinamismo que la reproduce y le permite sostenerse en el tiempo en un flujo continuo es, también, su propia fuente.

Entendido de este modo, el campo de la erótica de la liberación sería uno donde se fortalece el dinamismo de pulsiones relacionales que sostienen la vida para seguirla reproduciendo, multiplicando y complejizando y que, al hacerlo, se encuentra y se enfrenta con aquello que la niega, que la oprime, deteriora y contiene, por eso es que esta dinámica y estas fuerzas vitales son liberadoras y son fuente, más allá de la voluntad antropológica, de la propia liberación de la vida. ¿Cómo liberar la vida de la subordinación forzada a la producción de mercancías y ganancia?, ¿cómo liberar sus potencias creativas del adormecimiento y del despojo que han provocado la explotación y la alienación?, ¿cómo se expresa la autopoiesis de la vida en las luchas por la liberación?; son algunas preguntas que nos parecen fundamentales.

La fuente erótica de la ética produce comunidad, crea y resiste

La opresión erótica es un mecanismo sustantivo de la opresión sobre las fuerzas de la vida. No es casual que en este momento histórico de colapso civilizatorio ha llegado a un punto límite de crisis, la lucha por la vida emerja con tanta fuerza. Las relaciones sociales patriarcales y capitalistas organizan y reproducen la vida creando entornos de muerte y generando destrucción. Por su parte, en el campo de las relaciones eróticas se

¹² Ilya Prigogine, *El nacimiento del tiempo*. Buenos Aires, Tusquets, 2006.

¹³ Humberto Maturana y Francisco Varela. *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Buenos Aires, Editorial Universitaria Lumen, 2003, p. 10.

¹⁴ *Ibid.*, p. 15.



engendra y alimenta la vida, se experimenta el disfrute y el goce. La liberación erótica se enfrenta a la Totalidad patriarcal y capitalista que nos ha despojado de este sentido complejo, vital y disruptivo de lo erótico y lo ha capturado en los estrechos márgenes de la vergüenza, la obligación y la culpa, de la objetivación y la mercancía.

Sin embargo, la vida se defiende. El cercamiento de los afectos que nos vinculan a la pulsión de vida es muy sofisticado, pero no toda la cerca tiene la misma fuerza, hay partes donde se puede pasar y dejar que pasen los afectos al otro lado. Como los postes de madera y los alambres de púas que limitan la propiedad privada de la tierra, así, pero en los afectos, en la capacidad de sentir, en la mercantilización del goce y el despojo de los vínculos que son posibles sin los cercamientos. Hay una justicia erótica por arreglar y en estos tiempos se nos vuelve un asunto urgente.

Pensar en una erótica de la liberación supone entonces, primeramente, desplazar del centro el campo de la sexualidad y reconstruir el sentido a partir de una vinculación metabólica, de la vida misma. Es una praxis que se fundamenta en la conservación de la corporalidad viviente y tiene como fuente una pulsión desde donde la vida se produce, multiplica y expande. Es un campo de fuerzas dinámicas de donde brota la pulsión vital que será la fuente de la ética y de la *potentia* política (que será interesante desarrollar después).

Ahora bien, la dinámica de vínculos orgánicos, moleculares, sociales, materiales e históricos que sostienen una vida digna de ser vivida —y no solo la vida como fenómeno— nos lleva indefectiblemente a pensar lo comunitario como una forma de resistencia ante la tendencia autodestructiva e imparable de la civilización moderna capitalista que todo lo fragmenta, separa, individualiza, atomiza y aniquila.

Esto es así porque la fuente como *quelle* de la ética y de la dignificación de la vida surge del encuentro con el Otro, la Otra. El narcisismo fálico de la modernidad no es capaz de comprender la riqueza de la vinculación con el Otro porque lo utiliza como un medio para satisfacerse a sí mismo: la autorreferencialidad ontológica produce la muerte cuando se cumple en el sacrificio del Otro.

Actuar éticamente debe producir, reproducir y desarrollar responsablemente la vida concreta de cada ser vivo. Los enunciados normativos con pretensión de verdad práctica no suceden en la mente de un pensador singular, sino en una comunidad de vida que produce cultura y que tiene historia, que se comparte pulsional y cooperativamente teniendo como horizonte último no solo a la humanidad sino a la vida misma.

En este sentido, la reciprocidad, la complementariedad y la interdependencia tejen el sostén de la vida. El eros es la fuerza que impulsa la complicidad, la articulación, la vinculación y el tejido de lo vivo y que no



cede ante la inercia de la autodestrucción fetichista de la Totalidad de la civilización moderna.

El principio material de la ética se alcanza a partir del despliegue de esta pulsión que se hace praxis de modo creativo y también como resistencia. Ese impulso conecta y vincula, crea y se mueve frente a todos los intentos de capturar las fuerzas vitales para someterlas a la reproducción del capital, al dominio de clase, racial y de género, por mencionar tres pilares de la arquitectura de esta civilización moderna que, en su decadencia, se manifiesta aún más violenta, más cínica y más mortífera.

Cuando nos encontramos en las asambleas, en las protestas callejeras, cuando organizamos la reproducción

de la vida en común en nuestros territorios, cuando defendemos el agua, el bosque, la selva, cuando defendemos al desierto del cianuro de las minas, cuando festejamos la victoria ante el despojo y también cuando nos duele y nos conmueve el dolor y la injusticia que parece ajena, ahí se manifiesta esa pulsión de vida que resiste. Cuando generamos mecanismos para resolver nuestros conflictos y para sostenernos en pie de lucha frente a la hidra de mil cabezas que tiene el enemigo y reconocemos el misterio del Otro, de la Otra y nos maravillamos de su digna rabia y de su potencia creadora de un mundo pretendidamente más justo, más bello, más alegre, ahí está la vida, su pulsar, su movimiento y su erotismo.



Enrique Samaniego, Acuarela, 2024.

La “exterioridade” dusseliana, la ética vampírica del capital, y el trabajador fantasma

Maryllu de Oliveira Caixeta

Universidad Estatal del Sudoeste de Bahía, Brasil

ORCID: 0000-0002-9372-5750

AL LEER LOS MANUSCRITOS ORIGINALES DE MARX, Dussel se vio deslumbrado por un pensamiento que se mostraba completamente diferente de cualquier materialismo objetivista, economicista. Los manuscritos de Marx ponen en primer plano al sujeto dedicado al trabajo vivo, y en segundo plano al producto de ese trabajo. Poner al sujeto en primer plano significa entender que el capital acumula vida, es decir, se apropia de la vida invertida en el producto.¹ Es decir, el valor de un producto se mide por la cantidad de vida que el sujeto de trabajo aplica en él. En ese sentido, la materia gana o pierde valor según la cantidad de vida, mayor o menor, aplicada en ella. El materialismo demostrado en los *Manuscritos* de Marx significa que el sujeto (de trabajo) constituye con su propia vida la materia/naturaleza caracterizada por su valor, mayor o menor. Al leer los *Manuscritos*, Dussel percibió cómo la economía política se interesa solo por la apropiación de la vida depositada en el producto, es decir, desempeña la perversión ética del capital. La economía política no considera la exterioridad, no considera la vida depositada en la materia/naturaleza, cuando esa vida se transforma en productos de un trabajo no alienado.

Esta preocupación por la ética/práctica llevó a Dussel a una de las intuiciones fundamentales de la *Filosofía de la Liberación*, elaborada por él a partir de los *Manuscritos del 44* de Marx. Al leerlos, Dussel comprendió que, desde el punto de vista de la economía política, la existencia del trabajador está totalmente vinculada a sus relaciones laborales.² A partir de esta observación, Dussel intuyó la categoría



¹ Enrique Dussel, *Praxis latino-americana*. Bogotá, Nueva América, 1983, p. 93.

² *Idem*.

de “exterioridad”, que se refiere a los aspectos o modos de vida no ajustados por el valor de productividad de las relaciones de trabajo capitalistas. La filosofía de la liberación tiene como trasfondo esta preocupación ética/práctica respecto a las relaciones persona-persona, y muestra la perversión de estas relaciones por las dinámicas del capital.³

El presupuesto ético/práctico de la filosofía de la liberación no conduce a una praxis dogmática, ni a marxismos dogmáticos asociados a prácticas burocráticas de estabilización (de la economía política, por ejemplo, como motor principal del Estado). Dussel identificó, en el método dialéctico de los marxismos dogmáticos, una tendencia a formalizar esa estabilización/burocratización del pensamiento, que se convierte en un producto (cerrado a su propia exterioridad) cuando circula de la premisa a la conclusión (y viceversa). Como salida del dogmatismo, Dussel destacó la necesidad de un momento analéptico en el método dialéctico. En los años 1970, encontró en ese momento analéptico una cuestión metafísica de fondo que separaba a la filosofía de la liberación de las prácticas dogmáticas del marxismo europeo y norteamericano (la Escuela de Frankfurt, Ernest Block, el Sartre de la *Crítica de la razón dialéctica*), caracterizadas por una dialéctica negativa, ontológica. Al tratar del ser, la ontología puede producir un discurso

sistemáticamente identificado consigo mismo, que se mueve de lo mismo a lo mismo, e incluso de la negatividad a la negatividad.

Para evitar esa fijación dogmática dentro del sistema, Dussel propone que el enfoque se vuelva hacia la exterioridad, que no es una exterioridad negativa o soñada (como en *Eros y civilización* de Marcuse), sino la exterioridad viva en la praxis de un pueblo. El enfoque se vuelve hacia la praxis viva e ignorada de ese pueblo, aquella que no vale nada, que no tiene productividad alguna para la economía política, y que es nada desde la perspectiva de la ontología/el logos sobre el ser. En esa praxis de la exterioridad, Dussel aprecia algo de incondicionalidad, algo como la libertad del Otro. En la incondicionalidad, en la realidad más allá del ser insertado en el sistema vigente enfocado por la ontología, tenemos el momento analéctico del método dialéctico. Esta es la exterioridad analéctica conceptualizada por Dussel, de manera similar a lo que Hinkelammert llama “transcendencia interna”.⁴ Dussel da un excelente ejemplo de cómo ocurre el momento analéptico como afirmación de una exterioridad, de una realidad vivida fuera de lo que la ontología (elaborada por la filosofía occidental) y la economía política dominan. El momento analéptico ocurre cuando el trabajador se rebela: porque afirma su potencia de vida; porque sabe lo que puede con la vida sustraída de él por el trabajo alienado.

³ *Ibid.*, p. 94.

⁴ *Ibid.*, p. 96.

Este trabajador no está simplemente negando la opresión (negación de su vida en el trabajo alienado), sino afirmando que conoce la vida y su poder en la exterioridad del trabajo alienado. La revolución sandinista es afirmación de la exterioridad.

El método dialéctico comienza con el momento analéctico, de afirmación de la exterioridad, para desde esa vida externa al sistema poder negar la totalidad presente, la opresión, la negación de la vida. Al negar activamente la totalidad presente de opresión, se avanza hacia una nueva totalidad futura de afirmación de una vida distinta.

Al abordar estas cuestiones, Dussel utiliza conceptos como “revelación”, “epifanía” y “alteridade”, que algunos de sus detractores consideran opciones ideológicas camufladas en lenguaje filosófico. Dussel atribuye esta evaluación equivocada al desconocimiento de filósofos como Franz Rosenzweig, Martin Buber, Emmanuel Levinas, Blondel y Zubiri. Aunque los tres primeros eran judíos y, por lo tanto, susceptibles de convertirse en blancos de persecuciones de todo tipo, estos conceptos no habían generado sospechas antes de ser utilizados por la filosofía de la liberación. Dussel explica los ataques a estos conceptos en sus libros como síntoma de una experiencia geopolítica latinoamericana cuyas estrategias de represión a veces desencadenaron genocidios a lo largo del siglo XX.

Dussel destaca la afinidad de cierta filosofía con el exilio, la persecución política y la cárcel: Aristóteles, Demóstenes, Boecio, Fichte, Hegel y muchos hegelianos, Marx, Husserl.⁵ Además de ellos, Gramsci, quien nos dio el concepto de aparato hegemónico, según el cual las clases dominantes ejercen poder a través del dominio cultural, institucional e ideológico. En el caso de América Latina, muchos filósofos fueron asesinados por gobiernos autoritarios, típicos del capitalismo dependiente, que se establecieron después de la dictadura brasileña de 1964. Este período de gobiernos autoritarios fue un punto culminante en la historia de América Latina y necesita ser repensado filosóficamente. Gramsci hizo una auto-crítica de sus trabajos escritos antes de su experiencia en la cárcel y concluyó que los intelectuales participaron en la disolución general de la sociedad italiana porque fusionaban todas las ideas, tradiciones y formaciones históricas sin dejar residuos; en síntesis, sin resto (sin ruido, sin duda, sin distinción, sin indeterminación). Sin el momento analéctico, la dialéctica se convierte en una fusión perfecta de los contrarios que, al no dejar residuos, conduce al dogmatismo.

Dussel destaca que tanto los marxistas como los antimarxistas no han percibido la importancia que Marx daba a la cuestión de la moral de un sistema dado (capitalista) con

⁵ *Ibid.*, p. 102.

sus exigencias de una ética universal. “La economía política no conoce al trabajador desempleado [...]. Son figuras que no existen para ella [...]; son fantasmas que quedan fuera de su reino”.⁶ El sistema capitalista tiene una moral selectiva: una para los propietarios y otra para los asalariados, y sostiene una ética universal hipócrita que contempla solo parcialmente al asalariado (única-mente su existencia ligada al trabajo) y desatiende al desempleado, colocándolo totalmente en la exterioridad del sistema, es decir, en la nada. En la exterioridad de la ética universal y de la moralidad del sistema se encuentra el trabajador en su inexistencia social, ya sea la inexistencia parcial del asalariado o la nada absoluta del desempleado.

En la moral del sistema capitalista, el hombre de trabajo no es el asalariado que conocemos, sino el ideal abstracto de un sujeto libre en el ejercicio de la ética universal con sus exigencias absolutas. El asalariado que conocemos es alguien que experimenta la nada y puede precipitarse en la nada absoluta (el desempleo), es decir, en la realidad de la exterioridad del sistema. Marx niega la ética “universal” (sectaria) de los propietarios; y niega la moral abstracta (hipócrita) que contradice las propias normas, cuando afirma “no robarás”, aunque el propietario debe apropiarse de gran parte del trabajo del otro.⁷

El culto de los universales abstractos, colocados por encima de la vida del otro, es un fetiche moderno, que llamó la atención del joven Marx, y también de Dussel. La ética de los propietarios, esa que dice “no robarás”, es denunciada por Marx como un ejemplo de universalidad parcial, utilizada para encubrir una moral engañosa. Siguiendo un razonamiento similar, Dussel denuncia la forma en que la supuesta universalidad del Espíritu del tiempo, manifestada en el Estado imperial moderno, encubre el primitivismo de esa ética moderna del imperio: venerar el propio derecho a su dominio absoluto frente a otros Estados supuestamente desprovistos de dicho espíritu del tiempo/del mundo. Este derecho absoluto de ese Estado que está poseído por el espíritu del tiempo/del mundo, se presenta como una constatación filosófica (abstracta, ilustrada) de su progreso histórico, pero en realidad solo justifica las prácticas más bárbaras, regresivas, fetichistas/hechiceras, de dominación/inmolación del otro, de expropiación desenfrenada. Si en Filosofía de la religión, Hegel afirma que la ética universal se manifiesta en el espíritu del mundo, donde algunos dominan con derecho absoluto (como en el Estado Imperial), por otro lado Dussel contrasta esta afirmación con la obra de Marx, para quien este dominio no es virtud sino avaricia, fetichismo de un capital muerto, de un Mammon muerto, de un tótem de la

⁶ Karl Marx, “Gespenster ausserhalb ihres Reiches”, en Karl Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte*, (Fruehe Schriften – Wissen), Buchgesell, Darmstadt, t. I, 1962, p. 576.

⁷ Dussel, *op. cit.*, p. 123.

codicia.⁸ Dussel destaca la atención de Marx a la presencia disfrazada de una religión del Estado Imperial en el pensamiento de Hegel, que fundamenta el pensamiento filosófico, científico, de Occidente. En particular, el joven Marx, leído por Dussel, cuestionaba que la economía política se declarara una ciencia universal, aunque no contenga una ética universal, sino una ciencia moralista, engañosa, la más moral de las ciencias.

En su *Praxis latino-americana*, Dussel presenta desde varios ángulos su perspectiva del pensamiento de Marx sobre el fetiche de la economía política. Dussel plantea la siguiente pregunta: ¿qué criterio absoluto, universal, tenía Marx para juzgar la limitación ética o la moralidad particular de la economía política?⁹ Cuando el trabajador se apropia de la naturaleza, realiza un trabajo sensible y espiritual que objetiva la vida en producto, destinándolo a sí mismo o a otro. Esto es bueno cuando hay reciprocidad, retorno; de lo contrario, ocurre una pérdida del objeto, una pérdida de la vida transformada en producto, y servidumbre. La apropiación sin retorno de la vida del otro, transformada en producto, aparece como objetivación, como holocausto de la vida a Mammon. A medida que el trabajador elabora su vida en un producto y no lo consume, o lo destina a otro, pero no tiene retorno,

va acumulando experiencias de muerte. Su vida transformada en producto¹⁰ se convierte en un capital muerto, que no hace circular la vida elaborada en producto. “Si el producto fue la objetivación del sujeto, la fiesta del consumo es subjetivación del objeto: ciclo de la alegría de la vida”.¹¹

Cuando Dussel afirma, con Marx, que la economía política y el Estado Imperial moderno encubren una falla ética —presentar particularidades como si fueran universales— ¿el filósofo está negando la posibilidad de una ética universal? Antes que nada, Dussel aclara cómo la obstinación moderna por los fundamentos de la universalidad ética ocurrió gracias a la expansión europea hacia otros mundos: las culturas orientales, asiáticas, latinoamericanas, etc. La formulación de estas indagaciones sobre la ética tuvo lugar en un momento kantiano, neokantiano, pre-dialéctico, de positivismo y neopositivismos. Luego, la filosofía siguió obstinadamente con la pregunta por la universalidad ética: el eterno retorno del Mismo nietzscheano, la axiología fenomenológica scheleriana, los cuestionamientos de la filosofía del lenguaje, la crítica ontológica heideggeriana, etc.¹² Dussel indica algunos aspectos de las respuestas dadas a la pregunta por el criterio absoluto de fundamentación de una ética válida en toda situación moral dada. El



⁸ K. Marx, *op. cit.*, p. 512, *apud* Dussel, *op. cit.*, p. 124.

⁹ Dussel, *op. cit.*, p. 123.

¹⁰ *Ibid*, p. 124.

¹¹ *Ibid*, p. 140.

¹² *Ibid*, p. 125.

criterio no podría ser la Ley pues, aunque sea una exigencia del bien, también siempre es solo la ley aplicable a un sistema moral dado, específico, y además siempre puede resultar en injusticia. El criterio tampoco puede ser el valor, supuestamente eterno, del proyecto europeo de hombre, defendido por las escuelas axiológicas, pues el valor aparece en la mediación de una posibilidad, con una finalidad dada, en una situación específica. Tampoco puede ser la virtud, pues la *Genealogía de la Moral* de Nietzsche ya demostró cómo la virtud resulta de una evaluación moral particular en una época, en una situación específica. El vicio de la avaricia medieval se transformó en la virtud del ahorro burgués.¹³ El criterio de una ética absoluta tampoco puede ser la propuesta heideggeriana del *télos* o del proyecto (*Entwurf*) identificado con el ser y el poder-ser, pues no conocemos una finalidad perfecta ante todas las moralidades.

En el pensamiento europeo, la cuestión relevante es la del bien que fundamenta un orden social. En cambio, en América Latina, lo más importante es distinguir por un lado un proyecto vigente, ontológico (el ser), y por otro lado un proyecto utópico, metafísico (más allá del ser o del sistema vigente). Esto se debe a que, en América Latina, el bien pertenece únicamente a una parte de la clase dominante, que impone su bien a los demás: clases,

etnias, razas, el pueblo de una nación periférica, oprimido, alienado, reprimido, pero aun así no totalmente negado y resistente en su existencia.¹⁴ El oprimido posee una dimensión positiva, la de su vida posible, e incluso de la fiesta, en la exterioridad de la totalidad vigente, aunque su vida sea devaluada como nada al estar fuera de la ontología de ese sistema.¹⁵

La pregunta por el criterio de una ética absoluta surgió en la Filosofía de la liberación cuando Dussel realizó algunas consideraciones sobre *Totalité et Infini*.¹⁶ En este texto, Emmanuel Levinas demostró que cada Totalidad, sistema, orden, tiene un fundamento moral particular (la moral griega, la azteca, etc.), pero no una ética válida para toda situación humana. Una ética absoluta, transontológica, metafísica, se concibe en el contacto con la exterioridad del Otro. Dado el riesgo de caer en una nueva totalización, Levinas no pudo elaborar una ética política. Sin embargo, la Filosofía de la Liberación dio un paso adelante en este sentido. Los aportes de la Escuela de Frankfurt y la lucha por la liberación del pueblo latinoamericano hicieron posible que Dussel formulara, basándose en Levinas, el cuestionamiento de las totalidades morales históricamente situadas y, simultáneamente, afirmara la posibilidad de nuevas totalidades

¹³ *Ibid.*, p. 126.

¹⁴ *Ibid.*, p. 136.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 136-137.

¹⁶ Dussel, *Filosofía de la Liberación*, Bogotá, USTA, 1980, p. 545.

utópicas, analógicas, al servicio del pueblo liberado. El criterio de estas totalidades, concebido como criterio ético válido para toda situación humana, es la propia liberación del pueblo oprimido. Este criterio considera el sistema moral y asume el deber ético de desarticularlo, al tiempo que formula la exterioridad ética del sistema futuro, utópico y realista, dotado de una moral justa.¹⁷ Cuando se implemente, la moral justa de este sistema futuro también se convertirá en una particularidad histórica que deberá ser juzgada de manera trascendental por el pobre, por el oprimido, por aquel que aún se encuentre en la exterioridad radical de este nuevo sistema.¹⁸

A partir de la afirmación del Otro, que es el momento analéctico del proceso histórico dialéctico, se niega su negación en el sistema actual y se formula la exterioridad ética del sistema futuro. Esta formulación de un sistema nuevo, abierto a una exterioridad ética, requiere una ética trascendental frente a las moralidades de este nuevo sistema histórico; y requiere una ética concreta ante la materialidad de la carne, del cuerpo. Esta es una justificación práctica de la legitimidad ética de los

asesinados y torturados en las prisiones, como el comandante sandinista Borge, capaz de perdonar a su torturador al percibir en él la conciencia moral ideológica del dominador, y por una práctica ética trascendental que sitúa al torturador en la exterioridad del nuevo sistema propuesto por la revolución. Además de ser concreta, la ética de la liberación también necesita mantenerse como práctica trascendental, pues incluso la realidad de la libertad humana produce sistemas históricos que, a su vez, siempre tienen oprimidos.

Trascender significa tener un criterio trans-sistemático, trans-moral, más allá del bien, del valor, de la virtud del sistema histórico. La liberación no ocurre sin ruptura y destrucción, lucha y reconstrucción innovadora, porque solo así es posible mostrar la finitud del bien antiguo, que pretendía perpetuarse para siempre.¹⁹ La lógica del bien vigente pretende identificarse con toda realidad, sin concebir su exterioridad. El ser conocido por la ontología coincide con el sistema vigente, pero si esta ontología limitada aún pretende abarcar toda la realidad, no queda lugar para el futuro.²⁰



¹⁷ Dussel, *Praxis*, p. 127.

¹⁸ *Idem*, p. 129.

¹⁹ *Ibid.*, p. 138.

²⁰ *Idem.*, p. 139.

Ética y fe como hechos cósmicos en el pensamiento de Enrique Dussel¹

Oswaldo Gómez Castañeda

Universidad de Guadalajara

ORCID: 0000-0002-5230-7640

EL 5 DE NOVIEMBRE DEL 2023 NOS DEJÓ uno de los pensadores más prominentes que ha dado nuestro continente. El fallecimiento reciente del filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel, sin duda, conmovió a todos aquellos que, de manera personal o no, hemos permanecido cercanos a su vida y a su pensamiento. Creador, con otros connotados pensadores latinoamericanos, tanto de la teología de la liberación como de la filosofía de la liberación, allá en las postrimerías de la década de los años sesenta, su pensamiento es fuente inagotable de saber para todos aquellos que, desde diversas perspectivas, enfoques, y disciplinas, desean aproximarse a la comprensión del mundo en que vivimos; un mundo organizado a partir de lógicas de explotación, exclusión, y dominación del Otro. Con una trayectoria de más de cinco décadas, el pensamiento de Enrique Dussel es sumamente fecundo, toda vez que, en tanto no es un sistema cerrado, las posibilidades de su desarrollo son inmensas.

La ética fue el tema principal de reflexión para nuestro filósofo. En la década de los setenta escribió y publicó las obras: *Para una de-STRUCCIÓN de la historia de la ética* (1970) y *Para una ética de la liberación latinoamericana* (1973), en cinco tomos; a mediados de los ochenta publicó su *Ética comunitaria* (1985); a finales de la década de los noventa lanzó la que considero su *opus magnum*, a saber: *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión* (1998); a principios del siglo que corre dio a conocer su pequeña obra *20 Tesis de política* (2006), aunque en ella nuestro pensador expone los fundamentos de su filosofía política, refleja la estructura de una ética; finalmente, y no hace mucho, publicó sus *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico* (2016). En esta última obra, que son

¹ El presente texto es un breve comentario a la tesis 1 de la obra: *14 tesis de ética. Hacia la esencia el pensamiento crítico* (2016) de Enrique Dussel.



los apuntes de ética que Dussel utilizó para sus cursos universitarios de filosofía, expone numerosas novedades con respecto a las éticas enunciadas. De una de esas novedades y sus implicaciones trataré en este breve comentario.

Una de las novedades que Dussel expone es la de considerar la ética como un hecho cósmico.² El filósofo argentino-mexicano nos explica que en el cosmos, en tanto totalidad de lo real, se formó hace unos cinco millones de años nuestro planeta Tierra, el único planeta en el que hasta ahora se ha registrado el fenómeno de la vida. Por la generación de la vida y la evolución de los primates, desde el *homo habilis* hasta el *homo sapiens* fue posible la aparición del mundo en tanto totalidad ontológica, es decir, en tanto horizonte de sentido. Entonces el cosmos, en tanto totalidad de las cosas reales, se comprendió en un mundo, en un horizonte cotidiano dentro del cual se vive. Es decir, la condición de posibilidad de la aparición del mundo, en tanto totalidad instrumental, fue la evolución cerebral alcanzada por el *homo sapiens*, quien por ello pudo también alcanzar la autoconciencia.

Dussel continúa explicando que en “la lengua aparecen los pronombres «yo», «tú», «él», «ella» y, en especial «nosotros»”,³ por lo que se puede afirmar que aparece el sujeto propiamente humano, el cual alcanza la autoconciencia de sus actos, y concomitantemente

la responsabilidad por ellos. Se origina entonces “un ser vivo con capacidad moral, ética. Es decir, se había hecho presente en el cosmos [...] la «ética» como un hecho inédito, desconocido desde el origen de nuestro *universo*”.⁴ Entonces la ética, el fenómeno ético, no es un hecho eterno, sino que se originó con el desarrollo y evolución de la vida en un momento del tiempo cósmico. Con la autoconciencia alcanzada por el ser humano, y la responsabilidad de los actos que ello supone (pues sin autoconciencia no hay responsabilidad), se abre la posibilidad de la realización tanto de la justicia como de la injusticia en el mundo. El ser humano es intrínseca e inevitablemente ético, es decir, la eticidad, la normatividad, y el deber ser, le son inescindibles; en este sentido la ética es la práctica, inherente a la existencia humana, de la realización de lo bueno o lo malo, de lo justo o injusto. Ahora bien, la realización de la justicia o de la bondad siempre se da en relación a alguien, para Dussel ese alguien es el Otro, aquel que por no cumplir con los requerimientos del mundo es un oprimido, es decir, un explotado, un dominado, o un excluido. En este orden de ideas, la realización de la bondad o la justicia se da en la relación práctica con el Otro, cuya condición de posibilidad de su concreción en el mundo es la proximidad del cara-a-cara.

En el mundo en tanto totalidad instrumental, el sujeto se “relaciona” con los entes como cosas a la mano,

² Enrique Dussel, 14 *Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid, Trotta, 2016, p. 15.

³ *Idem*.

⁴ *Ibid.*, p. 16.

mediaciones para la realización de su proyecto existencial, esta es la relación proxémica. Pero el sujeto, en su horizonte de vida cotidiana, no solamente se relaciona con las cosas, también se relaciona con otros sujetos, con otras personas, esta forma de relación Dussel la llama: proximidad del cara-a-cara. En la proximidad del cara-a-cara —como he señalado líneas arriba— se juega la realización o no del acto bondadoso o justo, en este sentido, la relación de proximidad constituye el espacio ético por excelencia.

En el mundo, en el conjunto de relaciones significativas que lo configuran, un sujeto puede ser negado en su dignidad como hombre, como humano, y ser subsumido como una cosa más, como un ente que puede ser utilizado instrumentalmente para que el mundo siga funcionando, y permanezca tal y como es. Es decir, el sujeto puede ser alienado y negado como hombre para pasar a ser un momento más del mundo, de tal forma que el sujeto deviene un Otro. La negación del Otro, esa nota constitutiva del sujeto que lo convierte en un oprimido, su alienación, es la aparición de la injusticia en el mundo, toda vez que es cosificado, y por lo tanto despreciado en su dignidad humana.

Al Otro incorporado al mundo como ente con sentido, en el proceso de su alienación se “[...] le asigna una definición (qué son, cuál es su lugar), una forma de relacionarse con otros

(qué hace y cómo interactúan)” en el mundo de la vida cotidiana.⁵ Ahora bien, romper con la definición asignada al Otro (para liberarlo de su alienación) y afirmarlo en su dignidad humana, trascendiendo el horizonte de sentido en el que es una mera cosa, es la realización de la justicia en el mundo, y su condición de posibilidad es la apertura a la voz del Otro que, en la proximidad del cara-a-cara, interpela.

El rostro de la persona se revela como otro cuando se recorta en nuestro sistema de instrumentos como exterior, como alguien, como una libertad que interpela, que provoca, que aparece como el que resiste a la totalización instrumental. No es algo; es alguien.⁶

La apertura a la voz del Otro, el escuchar su palabra con responsabilidad y respeto son condiciones necesarias para que pueda hacerse justicia; pero la condición fundamental necesaria para que la justicia pueda irrumpir en el mundo es el creer en el Otro, aceptar su palabra, es decir, el tenerle fe.

En la proximidad del cara-a-cara, el Otro en tanto oprimido clama justicia, interpela; quien lo escucha puede simplemente ignorarlo o interpretar su voz y lo que dice como un error que aparece en el mundo; pero quien escucha al Otro, también puede responder a su interpelación con respeto y aceptar su palabra, aunque esta no signifique

⁵ Federico Ledesma, *La primera filosofía de la liberación de Enrique Dussel*. Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2019, p. 80.

⁶ Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación*. México, FCE, 2014, p. 78.

nada para aquel. La palabra interpelante del Otro que clama justicia en el mundo cotidiano de la vida no tiene sentido, porque irrumpe desde más allá del horizonte que dota de sentido a todos los entes. La palabra del Otro es la epifanía, la revelación de la injusticia padecida en la humanidad de quien es alienado y despojado de su dignidad. La apertura a la voz del Otro implica que quien lo escucha acepte por fe, lo que le es revelado. Dussel dice de quien es interpelado

debe entonces tomar como verdadera la palabra del Otro [...] a partir de la fe, de la con-fianza que despierta la veracidad que se manifiesta [...], que aparece [...] en el rostro del Otro que se presenta como la epifanía de un ser humano a través de la palabra suplicante.⁷

Quien tiene fe en el Otro no lo hace por el conocimiento probado de que lo que le revela su palabra es verdadero, es decir, quien confía en la palabra del Otro y la acepta, no lo hace porque conoce empíricamente la necesidad revelada en la interpelación, sino porque cree en la persona, y con ello le atribuye validez a su palabra que por la fe es tomada como verdadera. En este sentido Dussel dice:

Aceptar la palabra del Otro, porque él o ella la revela sin otro motivo que el respeto porque él o ella me merece confianza es lo que se denomina fe; se cree

en la veracidad de quien lo enuncia. Lo que me revela no tiene otro criterio de certeza que la realidad misma del Otro como Otro.⁸

La veracidad de la palabra del Otro puede ser constatada por pruebas empíricas, pero ante la necesidad del Otro, ante su interpelación, y su clamar justicia, la fe ocupa el lugar del conocimiento empírico de un hecho. Así el acto de justicia se realiza por la fe, dada la urgencia ética de responder al llamado, a la interpelación que revela la necesidad no satisfecha del Otro. La apertura a la voz del Otro en la proximidad del cara-a-cara, el aceptar su palabra interpelante por la fe, es el acto ético por antonomasia, *conditio sine qua non* es posible la realización de la justicia en el mundo.

En nuestro universo, que se originó con la gran explosión hace unos quince o trece millones de años, conformado hasta donde puede observarse por unos dos billones de galaxias, tuvo lugar el fenómeno de la ética, y con esta la posibilidad de hacerle justicia al oprimido. Por la aparición del fenómeno ético, se hace presente en el cosmos la fe en el Otro, es decir, la práctica de aproximarse cara-a-cara a él, escuchar su palabra con sumo respeto y aceptarla. En el cosmos, aparece el fenómeno del descubrimiento del rostro del oprimido en tanto Otro, es decir, en tanto oprimido (explorado, dominado, o excluido), a quien



⁷ Enrique Dussel, *Siete ensayos de filosofía de la liberación. Hacia una fundamentación del giro decolonial*. Madrid, Trotta, 2020, p. 66.

⁸ Dussel, *Filosofía de la liberación*, p. 87.

por la fe debe otorgársele comida, agua, vestido, un techo, en suma, hacerse justicia.

La palabra del Otro, aceptada y respetada por fe en él, revela la injusticia en el mundo y guía el compromiso solidario por su liberación. Con la aparición de la ética, aparece en el cosmos también la fe, originándose así la posibilidad de la realización de la justicia con respecto al Otro. En este sentido, en el cosmos irrumpe la posibilidad de la apertura, en el cara-a-cara, a la voz del Otro, irrumpe la posibilidad de aceptar la palabra que interpela y clama justicia, es decir, se origina la fe, y con ello la práctica de permanecer en la lógica de una vida comprometida y solidaria, en el amor y la fraternidad, para la construcción de un mundo cada vez más justo. Con la aparición de la fe en el cosmos, quienes se comprometen con el Otro, devienen testigos gozosos de la vida, pues la fe en él es la conversión a la esperanza para perseverar en su desarrollo pleno.

Por todo lo anterior concluimos que, al considerar Dussel la ética como un hecho cósmico, tácitamente también lo está haciendo con respecto a la fe, esto es, con respecto a creer en la palabra interpelante del Otro. Sin la aparición de la ética en el cosmos no aparecería la posibilidad del aproximarse en el cara-a-cara al Otro, por lo tanto, no se originaría el acto de creer en lo que su palabra revela, de esto se sigue que sería imposible la realización de la justicia en el mundo. Vemos que, tanto la ética, como la fe, son hechos cósmicos. Entonces, con la aparición de la ética en el cosmos, se hace posible la realización de la justicia en el mundo, pero, y eso es lo que traté de mostrar en este breve texto, a su vez, la condición de posibilidad de la realización de la justicia, que es la liberación, es la fe en lo que la palabra interpelante del Otro revela.



Enrique Samaniego, Tinta china sobre papel, 2024.



Enrique Samaniego, Ciudad, 2024.



La praxis educativa en Enrique Dussel: una pedagogía de la liberación

Omar García Corona

Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México

ORCID: 0000-0003-1778-3219

PARTIÓ DEL MUNDO FÍSICO el filósofo, historiador y teólogo Enrique Dussel Ambrosini (Mendoza, Argentina, 24 de diciembre de 1934 - Ciudad de México, 5 de noviembre de 2023); intelectual latinoamericano de alcances inusitados quien se destacó, a lo largo de su vida, por su incansable praxis en lucha permanente por la inclusión de la exterioridad del otro.¹ Como educador crítico cultivó, con aguda vitalidad y alegría, un método dialéctico en la enseñanza y el aprendizaje en múltiples espacios educativos: “Un buen profesor —decía en sus clases— debe tener también oído de discípulo ante sus estudiantes, en eso consiste una educación liberadora”. Formador de generaciones por más de cinco décadas, es hoy influencia de incontables estudiosos de la filosofía y de las ciencias sociales, no solo en América Latina, sino a lo largo del mundo.

De formación abundante y variada, nuestro filósofo, en sus años de estudiante en Europa, fue alumno directo de Emmanuel Lévinas y de Paul Ricoeur; destacan además sus experiencias de trabajo obrero, siendo ya doctor en filosofía,² como carpintero de la construcción y pescador en Palestina donde descubre “la opción por los pobres” entre árabes, cristianos y judíos (1959-1961). A nivel histórico (doctorado en La Sorbona) trabaja el tema del indígena en América Latina, su inhumana explotación y exterminio, hurgando en documentos históricos del s. XVI en el archivo de Sevilla, comenzando a advertir la primera crítica a la modernidad.³ Retorna a su patria en 1969. En lo posterior, siendo profesor de ética en

¹ Un otro, otra, “otro” antropológico; siempre incluyente respecto a su género.

² Sale de su patria a los 23 años y permanece en Madrid para realizar su doctorado en filosofía de 1957 a 1959. Escribe su tesis sobre el tema del “bien común” inspirándose en J. Maritain y su personalismo comunitario.

³ Se doctora en historia con el trabajo: *El episcopado hispanoamericano. Institución misionera en defensa del indio (1504-1620)*, escrita en ocho tomos.

la Universidad Nacional de Cuyo, en el contexto de la dictadura militar en la Argentina, es objeto de persecución y de un atentado con explosivos por parte del Comando Rucci, que deja su casa semidestruida (2 de octubre de 1973), lo que lo lleva al exilio. Llega a México en 1975, donde se establece de manera definitiva,⁴ logrando ocupar cátedras, no sin vicisitudes, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde genera un trabajo extraordinario.⁵ El filósofo argentino-mexicano nunca repitió un curso; tenía como premisas no ser “repetidor” ni “sucursalero”.⁶ En cada clase y en cada seminario abordaba un autor o un tema nuevo de investigación, siempre en referencia a la lectura crítica de lo real desde un horizonte ético, desde el lugar de enunciación de las víctimas, desde América Latina, desde una epistemología descolonial; de ahí su abundante producción teórica. Su capacidad para articular temas e interrelacionarlos desde la filosofía y en conjunto con las ciencias sociales fue magistral, en una sola clase podía sugerir múltiples

betas de investigación para el desarrollo de nuevos temas de estudio. “Ni en filosofía, ni en ciencias sociales está todo dicho”, solía señalar. Con una didáctica de inspiración freiriana, Dussel fue un educador único, con amor a la vida y espíritu suficiente para transformar subjetividades. Las tesis que salieron de sus cursos son numerosas, testimonio del trabajo creativo y de construcción comunitaria de pensamiento crítico.

Fundamentos éticos para una pedagógica de la liberación

El proyecto educativo de liberación parte de un ideal ético de servicio al otro, se enmarca en un espacio y tiempo situados en el ejercicio del magisterio y en la relación discipular. Se trata de una práctica que opera en la realidad más concreta de los seres humanos, que depende también de un complejo aparato institucional, no abstracto o neutral *per se*, sino imbricado en una cierta cultura que crea formas de relación, ideologías y maneras de ser frente al mundo.

Para la *Filosofía de la liberación* — que cumple ya cincuenta años—⁷ desde

⁴ En 2025 habría cumplido 50 años de trabajo en nuestro país.

⁵ Fue profesor en la UAM desde 1975 y hasta 2023. En la UNAM desde 1976 y hasta 2023. Para una lectura detallada de sus experiencias véase su “Autopercepción intelectual”.

⁶ En completo desacuerdo con el filósofo uruguayo Carlos Pereda quien, sobre el concepto indicado, señala: “Quienes no vivimos en tradiciones poderosas de pensamiento, como la alemana, la francesa y la anglosajona, tenemos que alimentarnos necesariamente con fragmentos de aquí y de allá, so pena de caer en esos vicios que llamo “fervor sucursalero”, “afán de novedades”, “entusiasmo nacionalista””. Carlos Pereda, *La filosofía en México en el siglo XX*. México, Conaculta, 2013, p. 356.

⁷ El movimiento denominado Filosofía de la liberación nació en Argentina a principio de la década de 1970. Existe un interesante manifiesto que representa el ideal filosófico de aquel grupo de entusiastas investigadores, texto redactado por Enrique Dussel y que el colectivo suscribiría. Cfr. Ardiles, et. al., *Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires, Bonum, 1973, p. 282.



los inicios de su propuesta y hasta hoy, la educación se comprende desde un horizonte particular. Más allá del aula y sus instituciones —siempre importantes en cada nivel—, el fenómeno educativo es primordialmente social, cultural, pero también político, pues, atraviesa dialécticamente a cada sujeto, así como a la colectividad en su conjunto.

La pedagógica por ello no solo se ocupa de la educación del niño, del hijo, del discípulo [...], sino igualmente de la juventud y el pueblo en las instituciones escolares, universitarias, científicas, tecnológicas, los medios de comunicación. Es cuestión ideológica y cultural.⁸

La educación se vincula con cada nación, con sus pueblos, les otorga identidad, cohesión, visión del mundo, comprensión, etc. Por ello, desde una filosofía crítica, es posible formular la siguiente hipótesis: o bien la educación puede servir para la liberación o, en términos defectivos, puede también ser usada para la domesticación de los pueblos. La tradición del pensamiento crítico latinoamericano asume como principio ético la primera opción. *La pedagogía del oprimido* (Paulo Freire) o *la sociedad desescolarizada* (Iván Illich) son invaluable ejemplos. En palabras de Dussel:

El proyecto de dominación pedagógica aniquila la cultura de las naciones y clases oprimidas. El proyecto en

cambio de liberación pedagógica, que se opone a la posición “bancaria” del educando, como diría Paulo Freire, afirma lo que el pueblo tiene de exterioridad, de valores propios. El proyecto de liberación pedagógico no lo formulan los maestros; está ya en la conciencia del pueblo; es el a priori metafísico del proceso y al que se tiende desde una larga lucha popular.⁹

Para la Filosofía de la liberación es evidente la influencia del “pedagogo de la conciencia”, sus presupuestos están presentes en cada una de sus líneas de investigación, reconociendo su autoridad e innovación única en el campo de la educación popular; no olvidemos que la *Pedagogía del oprimido* fue editada por vez primera en Brasil en 1968, mientras que la primera edición de la *Filosofía de la liberación*, publicada en México, ya en tiempos del exilio de su autor, salió a la luz en 1977.

Dussel coloca el acto pedagógico como criterio *sine qua non* para la emancipación de los seres humanos; el “educador crítico” (como en la *Pedagogía del oprimido*) encarna la mediación, desde su vocación magisterial, en una praxis que, semántica y semióticamente, sirve (como servicio) a un “otro” que ha sido negado. El “educador crítico”, en este caso el filósofo, ocupa una figura central en el proceso de liberación de la víctima



⁸ Enrique Dussel, *Filosofía de la liberación*. México, Edicol, 1975, p. 98.

⁹ *Ibid.*, p. 105.

respecto a su situación de exterioridad. Por ello:

La filosofía de la liberación es una operación pedagógica, desde una praxis que se establece en la proximidad maestro-discípulo, pensador-pueblo [...] Aunque la pedagógica es una praxis condicionada por la praxis política. [...] La praxis teórica, o la acción poiético intelectual esclarecedora del filósofo, se encamina a descubrir y exponer (en la exposición y riesgo de la vida del filósofo), ante el sistema, todos los momentos negados y toda la exterioridad sin justicia. [...] Es decir, es el magisterio que cumple en nombre del pobre, del oprimido, del otro, el que como rehén dentro del sistema testimonia el fetichismo de dicha totalidad.¹⁰

Como arquetipo del humanismo semita y cristiano, y desde la impronta de su propia experiencia vital (incorporada siempre a su teoría), el filósofo argentino-mexicano plantea la figura del “maestro” del “educador crítico” desde un cariz profundamente mesiánico (tal como él mismo se asumía; recordemos su estancia en Palestina y sus estudios en teología en el Instituto Católico de París y en Münster a mediados de la década de los sesenta, así como sus vínculos con la teología de la liberación latinoamericana). La praxis magisterial es una labor ética de compartir dialógicamente múltiples saberes y experiencias desde una racionalidad del sentir y del pensar

que va de ida y vuelta en la relación maestro-discípulo. El educador habrá de asumir un compromiso de exposición (en el sentido de Emmanuel Lévinas) ante su comunidad, para mostrar lo que oculta el sistema, el conjunto de sus negatividades, explicando su no naturalidad, su profunda injusticia, pero, además las posibles mediaciones para su transformación. La educación es entonces un escenario de servicio al otro, de entrega, de colaboración, de posicionamiento ético y epistemológico. Un espacio de la lucha cotidiana por la inclusión de la exterioridad del otro (otra u “otro”) en sus momentos negados por la totalidad. El filósofo crítico habrá de colocarse desde esa dinámica relacional y optar por una acción creativa (*poiética*) intelectual, y aún de praxis política que participe de la transformación del ser humano empírico y de la sociedad en su conjunto.

Por el contrario, un sistema educativo opresor genera disciplinamiento excesivo en la corporalidad de los sujetos, adiestramiento y control. Oculta la realidad al producir socialmente un devenir injusto, que pareciera, sin embargo, natural e inmodificable, en el que se experimentan múltiples negatividades en cada persona y colectividad (ignorancia, dolor, enfermedad, hambre, pobreza, marginación, exclusión, etc.) Tales sistemas no son especulaciones; se anclan históricamente en espacios y épocas de realidad material, por ejemplo, en América Latina,

¹⁰ Dussel, *Introducción a la filosofía de la liberación de la globalización y de la exclusión*. Bogotá, Nueva América, 1995, p. 206.

en el África, en las periferias asiáticas o en las zonas excluidas denominadas del sur global, e incluso a nivel ideológico y productivista, también, en las zonas de alto consumo del capitalismo central en el sistema mundo actual (no olvidemos que existen víctimas en múltiples niveles). Así pues, si una pedagogía —en su nivel formal y aun informal— no contribuye a la liberación, deviene en su contraparte doctrinaria y dogmática, donde:

La educación es domesticación, aprendizaje por repetición tanto en la familia (padres-hijos) como en la política (Estado-pueblo); la violencia, el castigo, la represión enseña que toda rebeldía es imposible. Hallarse escarmentado y al mismo tiempo sometido frente al poder real, predispone a preferir formas de vida totalitarias.¹¹

Es aquí donde se vislumbran posibilidades de trabajo desde otras formas de educación, otras pedagogías, otras epistemologías, otras maneras de formación de la subjetividad humana. La lucha del pensamiento crítico transformador implica *ipso facto* la labor pedagógica, le es connatural, esencial, ontológica (diríamos en el más profundo nivel filosófico). De ahí que el discurso y la praxis de una educación crítica deba ser labor constante, estructural y estratégica en la lucha por la transformación humana. Una máxima que sin duda nos sigue convo-

cando bajo la compleja actualidad de este primer cuarto del siglo XXI.

Elementos mínimos para una pedagógica de la liberación

El acto pedagógico es la mediación entre los seres humanos para el desarrollo cognitivo, pero además para la toma de conciencia, también para el logro de acuerdos, para el consenso, para la acción social y política. Veamos de manera sintética la manera en que la Filosofía de la liberación nos aporta una original propuesta inspirándose en el gran pedagogo brasileño. Enlistamos brevemente algunos puntos clave:

I. Proyección y situacionalidad de la acción pedagógica: Mientras que las pedagogías (o psicologías) tradicionales, cognitivistas, se encargan en general y como finalidad última de desbloquear, aumentar o corregir el *performance* (rendimiento) intelectual (también afectivo o moral) del individuo; consideran siempre el orden vigente, social, económico, político o cultural (en el que se efectúa la práctica pedagógica) como dado, casi natural, incluso al presentarse lleno de negatividades; no parece existir vínculo o pretensión para su transformación. Una pedagógica de la liberación observa aquí un radical punto de inflexión.¹²

II. Proceso educativo dialéctico integral: La propuesta de Freire representa aquí un auténtico giro; a decir

¹¹ Dussel, *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá, Americana, 1980, p. 92.

¹² Dussel, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta, 1998, pp. 430-438.

de Dussel, se trata de una “revolución copernicana pedagógica”.¹³ Además de trabajar respecto al desarrollo cognitivo, se pretende el desarrollo de una *conciencia ético-crítica* del educando, desde el nivel individual, pero que es en suma la conciencia colectiva, de la comunidad con la que el pedagogo está trabajando. El educando no solo es el niño, sino el joven o el adulto, pero particularmente el oprimido, culturalmente analfabeto, mismo que irá transformando las estructuras que le han marginado.

III. Una pedagogía material: Todo proceso educativo tiene como punto de partida la *realidad* en la que se encuentra el educando, se trata de un punto de partida *material* y por ello, de condición económica y política. Lo *material*, como categoría crítica, proviene de la tradición marxista, marca el criterio básico de la crítica filosófica y social. De modo que a partir de lo material es posible dar cuenta de lo que acontece en una sociedad, generar diagnósticos y juzgar si las cosas funcionan o no en orden a criterios específicos desde la vida concreta de cada ser humano. Lo anterior significa también marcar una posición ética. El sufrimiento representa el aguijón provocador del pensamiento crítico,¹⁴ la negatividad que pone en cuestión al

orden social vigente. El trabajo de Freire parte de “sujetos límite” o víctimas en el Nordeste brasileño y de América Latina, de comunidades reales, no hipotéticas o imaginarias.

IV. Concientización como profundización de la toma de conciencia: Si en el proceso educativo, en el intercambio dialógico entre el educador crítico (que es siempre también educando) y la comunidad se logra una toma de conciencia, no es en definitiva un fenómeno espontáneo de comprensión de la realidad social con todos sus componentes.¹⁵ Ahora el sujeto (el educando) asume una posición en la que desea conocer. El mundo no le es ya indiferente, lo observa como un objeto cognoscible desde su propia subjetividad. Existe, en potencia, un desarrollo (en sentido hegeliano) de la conciencia crítica, como superación de los momentos anteriores. En ese movimiento paulatino, el educando alcanza una conciencia para sí, una autoconciencia en la que se conoce y asume en sus propias negatividades; se reconoce como víctima, como oprimido, y lucha entonces por su liberación.

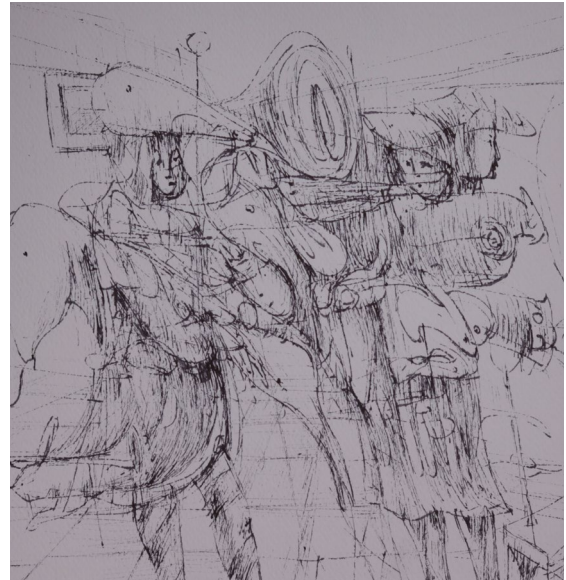
V. El proyecto de una pedagogía descolonial. Es claro que, para construir una epistemología de la educación, el lugar de enunciación

¹³ *Ibid.*, p. 431.

¹⁴ La primera Escuela de Frankfurt coincide con este hecho: El dolor, el sufrimiento, la infelicidad y la miseria, como factores resultantes del sistema capitalista, detonaron el pensamiento crítico como «un auténtico aguijón». Cfr. García Corona, 2021,42.

¹⁵ Siguiendo a Freire, el educador debe comenzar por educarse con los contenidos que le donan los mismos educandos de una comunidad específica. No se trata de una simple vanguardia en la que el educador dona sus conocimientos y libera al educando. Al final, son los educandos comunitariamente quienes logran su liberación.

(su *locus enuntiationis*) tomó como punto de partida a los “sin voz”, a las víctimas coloniales excluidas de los sistemas pedagógicos de raíz europea o norteamericana. Inicialmente, nos dice Freire, se trata de una “denuncia” que hace visible el colonialismo en la educación, de un sistema que opera, en general, desde una lógica de poder siempre racionalista, discriminador, autoritario y vertical, que no integra y hace comunidad, sino que excluye e individualiza. Aun cuando también se habla de un “anuncio”, del momento creativo transformador.¹⁶ Existe pues una crítica a la modernidad, vía pedagógica, que es necesario continuar desarrollando y que la Filosofía de la liberación, quizá como ninguna otra escuela filosófica, mantiene vigente, haciéndola explícita y más profunda a través del llamado “giro epistemológico” que supone una recuperación de conocimientos en todas las áreas con la consiguiente integración en una ecología de saberes. Es tarea nuestra contribuir a la revolución epistemológica. La tarea es todavía ardua.



Enrique Samaniego,
Tinta china sobre papel, 2024 (detalle).

¹⁶ Desde una novedosa postura dialéctica Freire señala: “Utopía es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar. El acto de denunciar la estructura deshumanizante y el acto de anunciar la estructura humanizadora”, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1994, p. 112.

Enrique Dussel: Escuchar como praxis pedagógica de liberación

Daniel Aarón Núñez Ramírez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ORCID: 0000-0002-2497-8180

LAS ESCUELAS SE HAN CONVERTIDO EN EL LUGAR IDEAL para educar a los seres humanos en los últimos siglos. En estos sitios, las relaciones entre estudiantes y docentes se encuentran supeditadas a un orden jerárquico en donde el maestro es el *conocedor* y el alumno *el que desconoce*. Lo anterior ha representado un problema dentro del acto educativo, ya que la voz de los alumnos es silenciada para que reciban el conocimiento. Esa pasividad con la que las niñas, niños y jóvenes son educados representa una oportunidad para la dominación del ser y su alienación hacia proyectos que rechazan la cultura propia. Las diferentes intenciones educativas proponen caminos y metas contrarias: por un lado, la visión occidental del conocimiento como cúspide del proceso educativo; y por el otro, una concepción latinoamericana centrada en el reconocimiento de la cultura propia y la emancipación de las formas de vida hegemónicas por medio de la praxis *pedagógica*.

Comencemos por analizar el pensamiento educativo moderno. En *Emilio*,¹ Jean Jacques Rousseau (1712-1778) establece que existen tres tipos de educación: la de la naturaleza, la de los hombres y la de las cosas. Para él, nacemos desprovistos de madurez y la educación es la única vía para el desarrollo de los seres humanos. La de la naturaleza fortalece los órganos, mientras que la de los hombres permite establecer la utilidad del cuerpo para la vida. Rousseau considera que es necesaria una buena educación, tanto al momento de la crianza, como en la instrucción; de no ser así, los niños crecerán con debilidades que les impedirán ser útiles para la sociedad. Desde una posición similar se encuentra la concepción de educación en Immanuel Kant (1724-1804). Para el autor de *Sobre Pedagogía*,² el ser humano solo puede alcanzar la

¹ Jean Jacques Rousseau, *Emilio o De la educación* (trad. José Marchena Ruiz de Cueto). Madrid, Alianza, 2019.

² Immanuel Kant, *Sobre pedagogía* (trad. Oscar Caiero). Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 2009.



plenitud por medio de la educación y, es sobre todas criaturas de la tierra, la única que necesita ser educada. Desde la perspectiva kantiana, la educación es el cuidado de la especie por medio de la disciplina y la instrucción. La mirada de Kant coincide con lo planteado en Rousseau sobre la inmadurez de los infantes y la necesidad de ser cuidados, criados e instruidos. A esta formación, Kant le otorga un papel preponderante considerándola como un arte que requiere apegarse a la ciencia.

En una posición diferente sobre el acto educativo, Enrique Dussel (1934-2023) destaca el papel de la comunidad y el diálogo para conseguir el propósito de las interacciones humanas. Para Dussel la pedagógica es “la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico/psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano”.³ La filosofía de la educación se sitúa en el nivel ontológico, en donde todas las relaciones que comparten los descubrimientos humanos son parte de la *pedagógica*, con esto, deja atrás la propuesta de Kant sobre convertirla en una ciencia especializada. Dussel propone que la educación va más allá de la escuela, valora el aporte de las familias, los grupos sociales y las formas de compartir saberes en espacios comunitarios; hace una crítica al sistema educativo escolarizado y lo relaciona con la aparición de la burguesía. La propuesta dusseliana de la educación

conlleva una actitud liberadora en la cual, a través del diálogo, se constituyen las relaciones pedagógica-educativas que promueven la crítica a las realidades, consiguiendo la superación de las miradas hegemónicas educativas que se posicionan en el aprendizaje individual y desdeñan los saberes comunitarios. La cultura y el proceso educativo se encuentran en un diálogo indisoluble: para los pensadores europeos esto es un problema; mientras que, para Dussel, la cultura debe de ser comprendida en el acto pedagógico.

Para Rousseau la educación que los infantes reciben durante el siglo XVIII es inadecuada debido a que se les cuida de formas extremas por parte de nodrizas y madres de familia. Rousseau plantea que la educación debe otorgarse por un especialista que no sea cercano a la estructura familiar y que esté vigilada por instituciones sociales. En su tratado educativo expone las características que debe tener el niño ideal que requiera instruirse en los espacios públicos. Primero señala que Emilio es un ser ficticio, y para que el proceso de educación se lleve a cabo con éxito, este infante necesita ser *huérfano*. Al momento de hacer esta declaración, Rousseau deja en claro que la madre y el padre son un impedimento para la buena formación de los menores, y enfatiza que deben de obedecer al Estado para conseguir su desarrollo como ciudadanos.



³ Enrique Dussel, *La pedagógica Latinoamericana*. La Paz, Instituto de Estudios Bolivianos, 2009, p.11.

La propuesta educativa-cultural occidental trata de olvidar la cultura para continuar con el proyecto de la modernidad, sin embargo, en América Latina el horizonte es confuso, ya que la cultura se posiciona entre lo europeo y lo indígena. Dussel plantea que la cultura no debe de ser olvidada, ya que sus formas actuales provienen de las antiguas, y, por lo tanto, es trascendental respetar la historia al otorgarle una posición preponderante. Las formas de vida en Latinoamérica poseen un carácter distintivo, donde las categorías de vida, muerte y trascendencia se interpretan de manera diferente al pensamiento europeo. Por lo tanto, los estilos de vida que se vinculan con el alimento, el trabajo y el descanso se experimentan también desde otras posiciones. Como las formas de vivir son diferentes, la iniciativa en América latina es la de reconocer a la cultura y partir de ella para que en lo educativo los estudiantes no sean comprendidos desde la orfandad, como *Emilio*.

Es entonces que la escuela emerge como la institución pedagógica política en el pensamiento de Dussel, quien nos advierte que la relación filosófico-educativa tiene su lugar entre la erótica y la política: comprenderemos a la primera como la educación en el hogar, y a la segunda como las relaciones educativas que se dan en la escuela y los medios de comunicación. Los niños se encuentran inmersos entre la erótica, la política, las costumbres y las instituciones sin

posibilidad de hacer escuchar su voz. Luego, la educación se convierte en una mercancía en la cual el alumno y su satisfacción no son consideradas, solo importa otorgarle el reconocimiento de su preparación para que participe en la sociedad. Este proyecto educacional es visto como una práctica neocolonial, ya que trae consigo la imitación de la cultura imperial propiciando estilos de vida apegados al canon occidental y norteamericano. La cotidianidad con la que se piensa la cultura imperial trae consigo el pronto olvido de las expresiones culturales características de Latinoamérica y su *ethos*. Si la educación continua por el camino dominador requiere de un proyecto de liberación.

El proyecto de liberación nace de concebir la educación como un proceso dinámico, en donde tanto el docente como el estudiante comparten la responsabilidad del acto pedagógico. Para ello, escuchar la voz del otro postula la praxis de liberación. La propuesta se basa en que el sujeto tenga un rol activo en el proyecto de liberación. La moralidad del acto educativo se centra determinar si el acto educativo es bondadoso o perverso: al ser de dominación es perverso; si es humanizador y justo, es bondadoso. La praxis de liberación que se plantea en Dussel es una analéctica, proviene desde la exterioridad del sistema y son los oprimidos quienes realizan el movimiento de revolución, en nuestro caso educativo. El primer momento para que se lleve a cabo la praxis de liberación es cuando



se reconoce al oprimido pedagógico como exterioridad. Los niños son esos oprimidos que han quedado fuera de la totalidad adulto-centrada y culturalmente dominada por los posicionamientos educativos occidentales como en *Emilio*. El niño es una historia nueva y, si pudiera hacer escuchar su voz, diría que no se le comprende ni interpreta.

Por último, la praxis de liberación implica que los maestros liberadores formen parte de la exterioridad crítica. Los docentes en un principio están alienados con la cultura dominadora, piensan que le sirven al sistema educativo, sin embargo, un día *despiertan* y toman posición al lado

de sus alumnos, dan cuenta que su trabajo es servirle al otro. Los docentes actuarán críticamente sobre el sistema, no serán más parte de la dominación después de escuchar a los alumnos. Para Dussel el principal acto de bondad en la pedagógica será escuchar al otro, ya que la praxis de liberación está sustentada en la imposibilidad de pronunciar la palabra del Otro. La única forma de llegar a la educación liberadora es escuchar al estudiante, solo en este momento, la relación se da cara a cara. La voz del otro es una exigencia a la docencia liberadora, reconociendo la historia que poseen los alumnos.



Enrique Samaniego, *El mirón*, 2024



DIDACTIKÓN

Enrique Samaniego,
Pensamientos, 2024. (detalle)

El valor de la filosofía en la educación básica para niños en México

Zilia Yenisse Muñoz-Ramírez

Universidad Autónoma de Chihuahua

ORCID: 0000-0001-5876-2161

Juan D. Machin-Mastromatteo

Universidad Autónoma de Chihuahua

ORCID: 0000-0003-4884-0474

ESTE ARTÍCULO DERIVA DE UNA INVESTIGACIÓN en la que analizamos la importancia de una serie de elementos relacionados con la formación filosófica que pueden integrarse a la educación básica en México; los cuales han sido caracterizados como necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, incluso los más jóvenes.¹ Se empleó un cuestionario respondido por una muestra no probabilística de estudiantes de licenciatura en filosofía, docentes de primaria, docentes de secundaria o media superior y docentes universitarios de filosofía, todos a nivel nacional. Resumimos aquí las principales tendencias derivadas de los datos cuantitativos y cualitativos recabados.

Se empleó un cuestionario de 52 ítems relacionados con los elementos que la literatura especializada sugiere incorporar a la formación filosófica de los niños y que se agruparon en ocho dimensiones de análisis: 1) filosofía en general; 2) ética; 3) civismo; 4) pensamiento crítico; 5) niños; 6) docentes; 7) comunidad del diálogo; y 8) uso de novelas o textos literarios. Los encuestados debían calificar estos ítems, empleando una escala de tipo Likert de cinco puntos, en dos sentidos: 1) según considerasen su importancia “en el ideal” de lo que debe ser la formación filosófica para niños. Es decir, debían calificar cada ítem según su opinión de si representa, o no, un elemento deseable que permita cumplir los objetivos de la formación básica de manera óptima; y 2) según



¹ Matthew Lipman, “Critical thinking: What can it be?”, en *Educational Leadership*. 46, 1, 1988, pp. 38-43 y Keith J. Topping, Steve Trickey y Paul Cleghorn. *Philosophy for children*. UNESCO, 2020.

considerasen la importancia que se le otorga “en la realidad” de la educación básica. Es decir, la relevancia que se le da a cada cuestión en el salón de clases o a través de las tareas que se le encargan al estudiante. Todos los ítems fueron derivados de una revisión bibliográfica sobre la formación filosófica para niños. También se incluyeron cuatro preguntas abiertas relacionadas con los elementos a integrar en la formación filosófica, la caracterización del ideal y de la realidad de tal formación, y cuáles razones permitirían reivindicar su valor.

Respecto a los resultados cuantitativos, el ideal fue calificado de manera superior a la realidad. Las medias de las diferencias, ideal versus realidad, oscilaron entre 0.71 y 0.90 puntos en siete de las dimensiones, puntuación que debe considerarse frente a la escala de evaluación empleada, cinco puntos. Sin embargo, la brecha más amplia se observó en la dimensión restante, correspondiente a la del pensamiento crítico, con una diferencia de 1.53. Esto permite afirmar que se trató de la dimensión más importante para los encuestados y aquella donde el ideal dista más de la realidad. Esta brecha entre el ideal y la realidad de la formación filosófica de los niños podría implicar que, según las percepciones de los encuestados, el ideal no se logra llevar a la práctica de manera cabal en el salón

de clases, o que al menos el ideal que los encuestados tienen en mente va más allá de las posibilidades reales.

Según las respuestas de los encuestados a las preguntas abiertas del instrumento, podemos establecer los siguientes quince elementos clave que deben integrar la formación filosófica de los niños: 1) fomentar la habilidad de hacer preguntas; 2) desarrollar el pensamiento crítico, ético y creativo; 3) potenciar habilidades de argumentación y diálogo; 4) fortalecer la toma de decisiones autónoma; 5) integrar habilidades blandas; 6) formar ciudadanos comprometidos; 7) ejercitar el razonamiento lógico; 8) facilitar la resolución de problemas; 9) fomentar el pensamiento lúdico y creativo; 10) promover el autoconocimiento y la reflexión moral; 11) aprovechar la curiosidad innata de los niños; 12) desarrollar metodologías participativas y colaborativas; 13) fomentar la interacción y el disenso reflexivo; 14) aumentar la empatía y el entendimiento de los demás; 15) vincular la filosofía con situaciones cotidianas.

Por otra parte, el ideal de la formación filosófica aspira a un desarrollo integral de habilidades cognitivas, éticas y emocionales.² Este ideal fue caracterizado por los encuestados como aquel que busca: 1) fomentar una formación integral de los niños, desarrollando su pensamiento crítico, creativo y ético, además de sus habilidades blandas, como la empatía, la

² Mohd Kaziman Ab Wahab, Hafizhah Zulkifli y Khadijah Abdul Razak, “Impact of philosophy for children and its challenges: A systematic review”, en *Children*. 9, 11, 2022.



comunicación asertiva y la capacidad de colaboración; 2) favorecer que los niños se conviertan en individuos autónomos, responsables de sus propias decisiones y que actúen de manera independiente; 3) lograr que los niños se vayan desarrollando como ciudadanos críticos y comprometidos, que puedan participar en la mejora de su entorno y comunidad; 4) desarrollar habilidades de argumentación y reflexión, inculcando el respeto y valoración de las opiniones de los demás a través de la comunidad del diálogo; 5) fomentar la creatividad y curiosidad a través de la formulación y discusión de preguntas, así como la búsqueda de soluciones a problemas complejos; 6) desarrollar una comprensión profunda de los valores éticos y morales; y 7) desarrollar la capacidad para la reflexión, confrontando a los niños con dilemas y preguntas sin respuestas fáciles.

En contraparte, los encuestados señalaron que la realidad de la formación filosófica para niños enfrenta seis tipos de desafíos principales: 1) dificultades de implementación, ya que la filosofía no está integrada adecuadamente en el currículo escolar, incluso puede que se le reste importancia o se le elimine, lo cual podría impactar el fomento y desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión; 2) alta dependencia de la capacidad del docente, que puede ser limitada por aspectos propios de su formación o por las condiciones de su entorno; 3) enfoque en aspectos cognitivos más que en éticos; 4) limitación

de recursos y tiempo; 5) resistencia al diálogo y a la reflexión profunda por parte de los niños; y 6) ampliación de las desigualdades entre los estudiantes, socioeconómicas, de acceso a una educación de calidad, o alrededor de las competencias lecto-escritoras, las cuales podrían impactar en su potencial filosófico y por ende, en el desarrollo de su pensamiento crítico y desempeño académico.

En cuanto a la importancia de la formación filosófica para niños, los hallazgos se sintetizan en diez elementos que permiten reivindicarla: 1) desarrolla el pensamiento crítico; 2) desarrolla la capacidad para cuestionar y reflexionar sobre la realidad; 3) fomenta la autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones; 4) desarrolla habilidades blandas como la empatía, la comunicación y la escucha activa; 5) fortalece la argumentación y el diálogo respetuoso; 6) prepara a los estudiantes para que enfrenten dilemas éticos y morales; 7) promueve la curiosidad innata y el deseo de aprender; 8) desarrolla la capacidad para resolver problemas de manera crítica y creativa; 9) permite formar ciudadanos comprometidos y reflexivos; y 10) fomenta la convivencia democrática y el respeto a las opiniones y derechos de los demás.

Los resultados de esta investigación nos llevan a reafirmar que la formación filosófica es importante en todo nivel educativo, incluso para la educación básica. Los docentes y profesionales de la filosofía que se preocupan por la disminución de su importancia,



incluso de su posible desaparición en el sistema educativo, podrían estar en lo correcto, dados los argumentos que presentamos. La filosofía sirve de mecanismo para desarrollar el pensamiento crítico, elemento que no se atiende adecuadamente en todos los niveles educativos.

Futuras investigaciones podrían aplicar el instrumento desarrollado a una muestra más amplia para confirmar y expandir nuestros hallazgos. También proponemos las siguientes tres líneas de investigación: 1) establecer la relación

entre la formación filosófica y el desarrollo de habilidades blandas, así como determinar los métodos didácticos que permitan fortalecerlas; 2) identificar y medir las barreras y limitaciones que impiden alcanzar el ideal de la formación filosófica, proponiendo estrategias para superarlas; y 3) evaluar las estrategias didácticas filosóficas que permitan potenciar el pensamiento crítico y evidenciar su efectividad.



Enrique Samaniego, Tinta china sobre papel, 2024 (detalle).



La responsabilidad

Alejandro Jesús Robles Ramírez

UACJ-CAM-UPNECH

ORCID: 0000-0002-4560-9501

Martha Viridiana Zúñiga Martínez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

CUANDO ALGUIEN TRABAJA DENTRO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN, está en constante proceso de reflexión sobre lo que se hace en la intervención. Pero, independientemente de qué tanta experiencia se tenga, estudios, conocimiento y, en general, herramientas, siempre hay algo que persiste y que nunca dejará de estar presente en la vida laboral de estos profesionistas, la incertidumbre; ésta, en el ámbito de la educación especial, se incrementa aún más.

El docente mantiene la incertidumbre sobre su quehacer, dada la naturaleza de la educación, puede ser entendida desde diversas aristas: incertidumbres sobre los resultados, metodologías utilizadas o que se usarán, y si están o no alineadas o acorde con las necesidades individuales de los estudiantes.

Incluso, una misma temática puede verse influenciada por cuestiones tan sublimes como la hora que se muestra, el tópico en sí mismo, el docente, el propio aprendiente (si comió, durmió bien o se medicó, entre otras cosas), factores socioculturales (economía, familia, compañeros), etc. Es a través de la evaluación continua formativa, desde la propia práctica reflexiva recursiva del docente, al considerar al estudiante, indagando sobre qué funcionó óptimamente y qué no; buscará los porqués de esto, para definir cómo mejorar e innovar su propia práctica.

Dicho lo anterior, la práctica educativa, sobre todo en el ámbito de la educación especial, se caracteriza por una constante búsqueda de soluciones adaptadas a las necesidades de cada estudiante. Sin embargo, esta búsqueda se encuentra inevitablemente acompañada de dudas. A pesar de los avances en investigación y de la amplia gama de herramientas y recursos disponibles, los profesionales de educación especial se enfrentan a un sinnúmero de interrogantes que ponen a prueba



su capacidad de tomar decisiones para adaptarse a situaciones cambiantes.

La incertidumbre en la educación especial se manifiesta de diversas formas. En primer lugar, existe la incertidumbre inherente a la naturaleza misma de las necesidades educativas específicas, ya que cada estudiante es único y presenta una combinación particular de fortalezas y áreas de oportunidad que hacen difícil predecir su evolución y respuesta a las intervenciones educativas. En segundo lugar, la incertidumbre se relaciona con la elección y adaptación metodológicas, por lo que la amplia variedad de enfoques y técnicas disponibles, junto con la constante evolución del campo, dificultan la selección de la estrategia más adecuada para cada caso. Por último, existe una incertidumbre sobre la alineación de las intervenciones con las necesidades individuales de los estudiantes; identificarlas, adaptar los currículos y materiales educativos de manera efectiva, es un desafío constante.

Las causas de todo lo anterior son múltiples y complejas. Por un lado, se encuentran los factores internos, como la falta de confianza en las propias capacidades, el miedo al fracaso y la presión por obtener resultados inmediatos. Por otro lado, existen factores externos como la diversidad de las necesidades educativas, la escasez de recursos y los cambios constantes en las políticas educativas. Sumado a lo anterior, en algunas ocasiones el

avance del educando puede ser limitado, sin dejar de lado que este usualmente difiere en comparación con las expectativas de los sujetos que viven y conviven con el niño, niña, adolescente (familiares, amistades, la institución y su personal). Aún y cuando se les explique que el avance sea paulatino; y que en poco tiempo se puede retroceder al punto de inicio por no seguir estimulando o trabajando con las directrices pautadas para el desarrollo del sujeto o, incluso, tras un periodo vacacional, pueden ejercer presión.

Las consecuencias de la incertidumbre pueden ser significativas tanto para el profesional como para el estudiante. A nivel personal, la incertidumbre puede generar estrés, ansiedad y desmotivación. A nivel profesional, puede dificultar la toma de decisiones, limitar la creatividad y afectar la calidad de las intervenciones. Para el estudiante, puede traducirse en una sensación de frustración, desmotivación y falta de confianza en sus propias capacidades.

Sin embargo, la incertidumbre no debe ser vista únicamente como un obstáculo, sino también como una oportunidad para el crecimiento y el aprendizaje. Aceptarla como parte inherente de la profesión y desarrollar estrategias para enfrentarla es fundamental para ofrecer una educación de calidad y excelencia a todos los estudiantes. Algunas de estas estrategias incluyen: el desarrollo profesional continuo, colaboración con otros agentes educativos y especialistas, innovación constante



de la propia práctica, reflexión crítica, creatividad y pensamiento complejo de los procesos educativos.

El autocuidado del terapeuta sin duda es un punto importante para definir estrategias dedicadas a cada persona en esta profesión; para el abordaje del estrés y la manera de intervención. Cuando un terapeuta se siente bien consigo, genera mayor confianza y certeza en la atención actuando con un estándar mayor y una disminución del sentimiento de incertidumbre.

Otro aspecto de mucha relevancia es la familia. La incertidumbre sobre la efectividad de las terapias debido a los resultados y avances de éstas, no suelen ser lineales ni rápidos, lo cual implica que las familiares se pregunten si la intervención adecuada a las necesidades del menor. Actualmente, estamos acostumbrados a la inmediatez, se esperan resultados palpables en un corto tiempo, tomando en cuenta que no en todos los casos es posible, debido a aspectos menos visibles por la familia, por lo cual se debe establecer metas claras y mantener con ella una comunicación para evitar incertidumbre.

Además, la inseguridad puede partir de pensamientos de aprobación por el menor, es decir, la forma de reaccionar ante las actividades, si son de su gusto o interés y que se esté cumpliendo con los objetivos. Cada niño es único, por lo cual se buscan acciones acordes con las necesidades e intereses, pero no saber si esto será de beneficio genera

miedo o preocupación para el terapeuta.

La actitud del usuario es fundamental para responder ante los quehaceres propuestos, si no reacciona de forma positiva, no se verán reflejados los avances; por ello, existe una intranquilidad constante que rodea las herramientas y circunstancias diarias del menor que influyen en su desempeño físico y emocional que, al mismo tiempo, repercute en sus procesos cognitivos y en el aprovechamiento de la intervención.

A pesar de la incertidumbre inherente a la educación especial, es fundamental mantener una actitud proactiva y optimista. Al reconocer y comprender las múltiples variables que influyen en el proceso educativo, los profesionales pueden desarrollar estrategias para minimizar su impacto y maximizar el aprendizaje de sus estudiantes. La colaboración entre docentes, familias, especialistas y la comunidad educativa es clave para construir un entorno de apoyo y enriquecimiento que permita a los estudiantes alcanzar su máximo potencial; sin negar que la inseguridad puede ser un desafío, también es una oportunidad para innovar, crecer y transformar la educación especial. Del mismo modo, este proceso es un campo fértil para la investigación. Al explorar nuevas metodologías, evaluar la eficacia de las intervenciones y compartir los resultados con la comunidad educativa, podemos avanzar hacia una práctica cada vez más



fundamentada en la evidencia. Lo anterior en predisposición y sintonía con la formación continua; es esencial para mantenerse actualizado sobre los últimos avances del área y desarrollar las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del día a día.

Con todo lo anterior y a manera de conclusión, la incertidumbre en la educación especial es un desafío inherente a la diversidad de procesos de aprendizaje. Docentes y familias enfrentan la complejidad de elegir las estrategias más adecuadas, la falta de certezas sobre los resultados a corto, mediano y largo plazo, junto a la presión social por obtener avances —que generalmente se piden rápi-

dos—. Sin embargo, esto también representa una oportunidad para crecer y aprender. La colaboración entre docentes, familias y especialistas, la formación continua, la investigación, la adaptación de los currículos y el fomento de la inclusión son elementos clave para superar estos desafíos. Es fundamental mantener una comunicación abierta, honesta con las familias, establecer metas realistas, empoderar a los estudiantes y visibilizar los éxitos. Al hacerlo, podemos construir un futuro más inclusivo y equitativo para todos, fomentando la esperanza y demostrando que con esfuerzo y dedicación es posible lograr grandes avances.



Enrique Samaniego, *Alientos*, 2024.



El patio escolar. Resignificaciones desde la formación docente de educadores físicos

Evangelina Cervantes Holguín

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ORCID: 0000-0001-6980-2210

El conocimiento empieza en el asombro.
Sócrates

EN EL MARCO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA ACTUAL, se prioriza la formación docente basada en la práctica. Desde la reflexión sobre el quehacer cotidiano, las y los docentes pueden identificar problemas, plantear hipótesis, diseñar intervenciones y evaluar sus resultados. Sin embargo, a diferencia del profesorado típico que encuentra en el aula el epicentro de su reflexión, el magisterio del área de Educación Física (EF) ubica sus inquietudes, temores y anhelos en el patio escolar.¹

En el imaginario, el patio escolar es el lugar destinado al recreo, al encuentro y al juego. En la mente infantil, se convierte en el espacio para interactuar, disfrutar, comer, brincar, gritar, correr, competir e imaginar. Durante alrededor de 30 minutos, esta zona en medio del universo escolar se convierte en un microcosmos donde suceden múltiples dimensiones del desarrollo infantil, desde lo social y físico hasta lo emocional y cognitivo. Pero el patio escolar durante el resto de la jornada es, además, el escenario para actividades cívicas, deportivas, artísticas, culturales, informativas, electorales y de salud que revitalizan la dinámica escolar.

Asimismo, el patio escolar es parte de la vida docente; en él, maestras y maestros fungen el papel de guardias tanto para la vigilancia como la mediación, mientras interactúan con estudiantes, otros docentes, padres de familia y autoridades escolares. En el caso del profesorado de EF, el patio escolar no solo es el lugar con-

¹ SEP. *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2022. Investigación e innovación de la práctica docente*. 2024. [En línea]: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos47>

creto donde ésta se convierte en vida y movimiento, sino el espacio para observar, descubrir, experimentar, innovar, comparar y generar conocimiento.

Probablemente sea el área escolar de mayor vinculación con la comunidad. Madres, padres, abuelas y otras personas de la comunidad contribuyen en el patio escolar, dentro de la rutina de llevar y recoger al alumnado, el festival del Día de la Madre o la ceremonia de graduación, la campaña de vacunación, la reunión informativa de inicio o cierre del ciclo escolar. El patio, de forma natural, recibe los pasos de cientos de personas con historias locales o construidas en el recorrido de kilómetros desde diferentes ciudades, con distintas condiciones de vulnerabilidad y con sueños de colores que encuentran en la escuela la promesa de un futuro mejor.

En el ideario pedagógico, la noción de patio escolar ha evolucionado en el tiempo. Desde una perspectiva tradicional, este se concebía como un espacio de recreo y control, una extensión del aula donde las infancias descansaban bajo la vigilancia del profesorado. Esta visión se alineaba con una arquitectura escolar que priorizaba el orden, la disciplina y la jerarquía, elementos esenciales en los sistemas educativos industriales y modernistas. El patio cumplía una función práctica dentro de la lógica del tiempo escolar organizado en momentos y espacios de instrucción (aulas) y recreo (patio)

con una orientación propedéutica al mundo laboral industrializado. Una mirada sociológica otorga al patio escolar la connotación de espacio de socialización, donde se reproducen las dinámicas de poder, jerarquía, disciplina y control, que perpetúa relaciones de clase y género.

En el marco de la pedagogía en clave crítica, inclusiva y decolonial, el patio escolar es resignificado como un espacio potencialmente emancipador. Desde estas posturas rupturistas se interpela un cambio para asumirlo como lugar de encuentro, reflexión y de múltiples oportunidades para el aprendizaje.² Aquí se gestan posibilidades infinitas para promover, de forma espontánea, aprendizajes informales, horizontales y comunitarios. En este sentido, deja de ser una simple extensión del aula y se convierte en un espacio abierto para cuestionar las relaciones de poder, experimentar con el cuerpo y explorar otras formas de saber.

En apego al pensamiento decolonial, el patio escolar rebasa su carácter geográfico para convertirse en *lugar de enunciación* donde se cuestionan las lógicas coloniales enclavadas en el espacio escolar y se articulan nuevas formas de ser, pensar y habitar la escuela; un terreno para el diálogo de saberes entre grupos históricamente marginados.

En el contexto local, los patios escolares se tiñen de gris y marrón, carentes de árboles y áreas verdes, en el mejor de los casos, coronados con

² Sabrina Gaudino. "El patio escolar. Espacio de aprendizaje". (8 de mayo, 2019). En línea: <https://arquitasacom/el-patio-escolar-espacio-de-aprendizaje-sabrina-gaudino/>.



domos. Desde la arquitectura escolar contemporánea se debate en torno al diseño de patios flexibles, permeables, conectados con la naturaleza y con la comunidad. Gradualmente, las ideas sobre el patio se transforman para reconocerlo como un espacio integrador e híbrido que diluye las barreras entre lo académico y lo cotidiano, lo formal y lo no formal. Un lugar de posibilidades para incentivar nuevas formas de socialización y donde las fronteras entre estudiantes, docentes, familias y el resto de la comunidad escolar pueden difuminarse. El reto actual en el cruce entre arquitectura escolar y práctica educativa radica en rediseñar estos espacios para promover interacciones inclusivas, democráticas y plurales.

En el contexto internacional, durante los siglos XIX y XX, el diseño de los patios escolares se centraba en las dimensiones técnico-higiénicas que exigían un espacio abierto y al aire libre relacionado a la idea del campo o los espacios verdes; en el periodo de la industrialización, se reajustó a un área delimitada en el interior del perímetro escolar y construida sobre cemento. Hoy se apela a un codiseño sensible a las necesidades de las infancias, en contacto directo con la naturaleza y alrededor de la escuela: árboles, flores, areneros, fuentes, bebederos forman parte de este nuevo escenario.³

Inspirada en la idea de la cocina cívica para la transversalización del género propuesta por Lafuente,⁴ intento resignificar el concepto de patio escolar. Contrario a la idea de laboratorio, el patio escolar —a veces limitado a la cancha— es un lugar de encuentro donde estudiantes y docentes pueden cambiar las reglas, prácticas, tiempos y rutinas; en él se pueden disolver las fronteras de género, raza, edad o clase.

Para el profesorado de EF, el patio constituye un lugar para fortalecer sus habilidades investigativas en torno al diseño, implementación y evaluación de propuestas de intervención e innovación situadas en congruencia con la interculturalidad crítica y la atención de la diversidad. Desde allí se gesta una mirada renovada sobre la escuela que permite identificar problemáticas que escapan de la visión pedagógica tradicional.⁵ Así, este lugar —por momentos plaza cívica, cancha deportiva, escenario, auditorio, foro, casilla electoral o centro de vacunación— se convierte en un germinador de prácticas pedagógicas democráticas, intergeneracionales, horizontales y comunitarias.

De acuerdo con la política educativa actual, la EF tiene un papel clave en el desarrollo integral de las personas al promover hábitos saludables, potencializar su motricidad, orientar la construcción de su corporeidad, estimular su creatividad motriz y fomentar valores



³ *Idem.*

⁴ Antonio Lafuente. La cocina frente al laboratorio. 19 de Junio de 2014. [En línea]: <https://www.yorokobu.es/kitchen-vs-lab/>.

⁵ Víctor Pavía. *El Patio escolar. El juego en libertad vigilada. Un lugar emblemático. Territorio de pluralidad.* Noveduc, 2005.

sociales.⁶ Con todo, la práctica docente no se limita a la mera transmisión de conocimientos y habilidades, sino que conlleva una constante reflexión que posibilite su perfeccionamiento a partir de la experiencia encarnada en los patios escolares.

En este sentido, el patio escolar puede ser desafiante para el profesor-

rado ante las inquietudes que emergen de su acción docente. Cómo, dónde, para qué y quiénes re/configuran este espacio, entre otras cuestiones, resultan fundamentales para hacer de la EF una práctica experimental, colaborativa, inclusiva, transparente y abierta.



Enrique Samaniego, *Tinta china en papel*, 2024.

⁶. SEP. *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2022. Investigación e innovación de la práctica docente*. 2024. [En línea]: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos47>





ARTES VISUALES

Enrique Samaniego,
Musa del arpa, 2024. (detalle)





Enrique Samaniego Sáenz

Enrique Samaniego Sáenz

NACIÓ EN LA CIUDAD DE MEOQUI, ESTADO DE CHIHUAHUA, en 1959. Sus estudios los realizó en las ciudades de Chihuahua y El Paso. Se formó como arquitecto y tuvo estudios de pintura y muralismo con el arquitecto Pedro Medina Guzmán, además de tener estudios de litografía, arte comercial, diseño gráfico y artes plásticas en general.

Se ha desempeñado en la docencia dentro de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, en la Academia Municipal de Arte de Juárez, en diversos centros comunitarios y escuelas de nivel básico, así como en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; en el Centro Comunitario de Zaragoza (distrito Bravos) y en San Agustín Etla, Oaxaca.

Ha tenido cargos de diseñador gráfico en el Community College de El Paso, Mercados del Real, Publigráfico y la Empresa Internacional de Comunicaciones. También laboró en la Dirección General de Extensión y Difusión Cultural, fue director y curador del Poliforum Cultural Universitario y jefe de museografía del Museo Quinta Gameros, todo esto dentro del ámbito de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



Fue becario del Instituto Chihuahuense de la Cultura, Fondo Estatal para la Cultura y las Artes, parte del Programa David Alfaro Siqueiros, en la categoría de Creadores Artísticos con Trayectoria.

Su obra ha sido expuesta de manera individual y como parte de agrupaciones y colectivos en distintas partes del país y del extranjero:

Ciudad Juárez: Casa de la Asegurada; Presidencia Municipal; Museo de El Chamizal; Galería Alborde; Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez; Centro de Readaptación Social; Secundaria Estatal 5; Academia Municipal de Arte; Centro Comunitario Zaragoza.

San Agustín: Museo Regional.

Nuevo Casas Grandes: Edificio del Ayuntamiento.

Chihuahua: Sala Julieta Abaid; Quinta Gameros.

Ciudad de México: Galería Alberto Misrachi.

Monterrey: ITESM, Centro Financiero Banamex.

San Luis Potosí: Instituto Potosino de las Bellas Artes.

Guadalajara: Centro de Arte Moderno; Galería Maricarmen Gutiérrez.

La Reforma, Oaxaca: La Reforma; Galería el Muro.

El Paso: Centro Cultural de las Artes; International Spirit; El Paso City Hall; Consulado General de México; El Paso Community College; El Paso Festival; El Paso Civic Center.

New Braunfels, Tx.: Museum of Texas Handmade Furniture.

Atlanta: Naomi Silva Gallery.

Festival de la Frontera 1997 Juárez – El Paso – Los Ángeles.



Enrique Samaniego,
Tinta china sobre papel, 2024 (detalle).



Enrique Samaniego,
Tinta china sobre papel, 2024 (detalle).



Enrique Samaniego, *Alientos*, 2024.

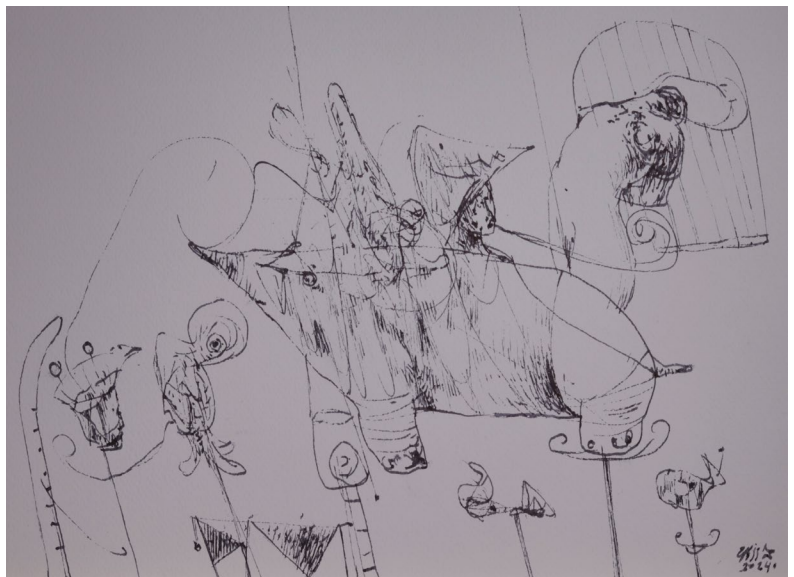


Enrique Samaniego, *Ingrávidas*, 2024 (detalle).





Enrique Samaniego, *Ciudad*, 2024.



Enrique Samaniego, *Tinta china en papel*, 2024 (detalle).



Enrique Samaniego, Acuarela, 2024 (detalle).



Enrique Samaniego, Acuarela, 2024 (detalle).





Enrique Samaniego, *Pensamientos*, 2024.



Enrique Samaniego, *Metálico*, 2024 (detalle).



BAÚL

Enrique Samaniego,
Pajarero en el vestíbulo, 2017
(detalle).

Los niños y las lecturas

Víctor Orozco

Maestro Emérito de la UACJ y

Miembro de la Academia Mexicana de la Historia

ORCID: 0000-0002-6178-0173

HE PARTICIPADO EN JURADOS Y SÍNODOS ACADÉMICOS en numerosas ocasiones, pero nunca me había tocado ser juez en un concurso de niños de primaria para calificar su habilidad en la lectura y en la redacción de cuentos. Leí y escuché para mi satisfacción a infantes de tercero y cuarto grado de planteles rurales pertenecientes a la 8a. Zona escolar del estado de Chihuahua. El certamen formó parte de la XVII edición del concurso *Don Quijote nos Invita a Leer* y tuvo como sede el Centro Regional de Educación Integral (CREI) Veinte de Noviembre 2083 —según la nomenclatura oficial— del Heroico Pueblo Pascual Orozco, en el municipio de Guerrero.

Anoto que fue aquí donde me eduqué, allá por la década de 1950. Los viejos salones de clase ya no existen, pues fueron sustituidos por aulas más funcionales y con mayores recursos didácticos. En uno de sus muros apenas recuerdo un antiguo mapa en el cual no me explicaba por qué aparecía Ucrania separada de la entonces URSS, si era una de sus repúblicas integrantes. Mucho tiempo después me enteré de que el viejo zorro de Stalin arregló las cosas para tener un voto más en la asamblea general de la ONU. En aquellos días cada escuela operaba con seis maestros, incluyendo al director, uno para cada grado. Ahora veo que laboran tres más, de música, deportes e inglés.

Existe también un comedor amplio en el que sirven desayuno a los niños, algo inusitado en los viejos tiempos. Aunque en estos lares nunca ha campeado la miseria, como en otros del país, sí recuerdo a compañeritos de banca con el semblante pálido, signo distintivo de la mala nutrición. Por cierto, y en vista de la jornada larga que los jueces acometimos con resolución, nos sirvieron desayuno y comida. A como vamos en la llenada de tanto formulario, me comentó jocoso



un colega, también nos tocará cena. Buen sazón, dicho sea de paso, de las señoras del pueblo encargadas de la cocina. Extrañé los extensos patios arbolados que, en los tiempos de aguas, con sus prados y carrizales nos parecían un paraíso.

Los niños participantes en la categoría que nos correspondió, de entre ocho y diez años, nos dieron a conocer los cinco libros leídos durante el ciclo, con sus comentarios y las razones por las cuales uno de ellos les gustó más. Luego, en voz alta, leyeron un cuento de este último. Según el instructivo debe evaluarse: el volumen, el ritmo (dinámico y acentuado), la intención, la modulación (emotiva y natural), la dicción, los recursos expresivos (expresión corporal, expresión gestual, seguridad) y finalmente el apego al texto. Como puede verse, es un listado casuista y farragoso de indicadores o criterios demasiado largo, imposible de atender en

el tiempo fijado, de entre tres y ocho minutos. Pienso que los especialistas en estos menesteres caen en el vicio que aqueja a muchas de las instancias oficiales y burocráticas: el de exagerar e inventar funciones y requisitos innecesarios. Todos los niños leyeron bien, claramente y sin titubeos. Quizá, demasiado rápido la mayoría. No les haría mal correr menos para hacerse entender mejor y no llevar hasta la universidad esta falla, con vista a la cual siempre les aconsejaba a los estudiantes: Si van a leer para otros, háganlo con ritmo, que para eso están los signos de puntuación, y hablen con voz de locutor (aunque los hay muy malos), y no con la de un apurado secretario de juzgado. A simple vista, parecería que el cuento representa al género literario más sencillo, por su cortedad y ausencia de abultadas listas de personajes, como sucede en las novelas.



Sin embargo, recuerdo que un experto en la materia, don Edmundo Valadez, argüía que entrañaba mayores dificultades para cualquier escritor. Quien lo redacta, ha de cerrar bien el círculo de la narrativa pasándola con premura por hondonadas y valles para luego hacerla ascender a una montaña, donde se revela el suceso culminante, cuyos efectos transforman la vida y las visiones de los protagonistas.

A estos pequeños no les falta imaginación a la hora de componer sus narraciones, con sus personajes y situaciones fantásticos. En casi todos los cuentos, advertí la presencia de magos, piedras que otorgan superpoderes a quienes las poseen o se hacen de ellas, princesas y castillos, monstruos, luchas con artefactos fantásticos libradas en el espacio, contendientes maléficos o bienhechores y toda esta parafernalia que se muestra en los juegos electrónicos o en el cine y en la TV. Debe considerarse que la recurrencia a los contextos de otras tierras, no es exclusiva de estas flamantes generaciones, sino que se remonta a pasados lejanos. Hace muchos años, un amigo se cuestionaba: “¿Por qué hay tantos cuentos de reyes y castillos encantados si en estos pueblos nunca los conocimos? Salvo un efímero emperador postizo, nunca hemos sabido de ellos”.

Estas temáticas no están mal en sí, pero a mi juicio, deberíamos conducir el imaginario infantil hacia temas de más variedad, curiosamente al alcance de cualquiera de ellos en su vida cotidiana, poblada

por animales domésticos fácilmente transformables en seres mágicos, ancianos que exponen sus recuerdos y fantasías a quien desea escucharlos, episodios memorables en las comunidades, relatos amorosos, viajes de parientes, libros y otros objetos heredados de los abuelos o bisabuelos, baúles que guardan universos enteros, personajes pintorescos y una gama casi infinita de posibilidades.

No fue sencillo discernir los tres primeros lugares que se nos pidieron, pues cada autor merecía poseer estas prendas. Tuvimos que desempatar varias veces y ponderar de nuevo méritos y faltas. ¿Por qué no pensar que alguno de estos noveles se convierta en un artista de las letras, en un gran escritor? Nada lo impide, si persisten en jugar con las palabras, para encontrar las más oportunas y buscarles el mejor acomodo, como lo hacen los pintores de vasijas y ollas de Mata Ortiz con los exquisitos trazos de finísimos pinceles.



Me atrevo a formular una sugerencia más: quizá en el futuro valdría la pena dejar que cada niño escribiera su cuento en letra manuscrita (en lugar de usar la computadora) durante varias sesiones en el propio salón de clases, de tal manera que fuera reinventando y puliendo. Al final del periodo, el profesor o el maestro asesor, tomando en cuenta a los niños, haría una primera evaluación como filtro antes del torneo ante los jueces. Pienso que con ello se garantizaría la autenticidad del autor evitando la intervención de manos adultas, cuyas huellas a veces se pueden apreciar en los párrafos. De paso, los infantes se entrenarían en la escritura manuscrita, habilidad perdida desde hace muchas décadas y que tanto sirve a los procesos mentales para afinar y precisar las reflexiones, según asientan novedosas técnicas pedagógicas. También se ganaría en un trato más parejo e igualitario.

A cada ganador se le entregó por último una medalla y un regalo, tarea placentera realizada por los jueces. Advertí la emoción de cada niño cuando pasaba al frente para recibir su presea, momento que seguramente guardará en sus memorias para siempre. Leyó la maestra de ceremonias un nombre y una pequeña del primer grado se

encaminó hacia la mesa desde las filas de atrás. Le comenté a mi colega de al lado: “Válgame, si me toca esta pilingüija, voy a tener que ponerme de cuclillas para colgarle su medalla”. Fueron otras dos niñas más crecidas, que sonreían nerviosas y no atinaban a ponerse de frente a la cámara. Para mi agrado, me impresionó vivamente la dinámica y organización impecable de las maestras y del personal de la escuela. Ello aseguró un desarrollo envidiable del evento.

Aficionarse a la lectura desde épocas tempranas de la infancia extiende los horizontes y abre la mente a mundos nuevos, a realizaciones y satisfacciones personales incontables. Ya se ha repetido que un libro suele cambiar el rumbo de la vida, casi siempre para bien, sobre todo si se frecuenta en la niñez. De la mía, nunca he perdido la evocación de uno llamado *Cultura y Espíritu*, en el cual abrevé durante el quinto año, una sucesión de poesías, biografías, conceptos de la naturaleza, historia, entre sus variados tópicos.

Y, puesto que este torneo se realiza bajo la inspiración de *Don Quijote de la Mancha*, no está de más recordarme que su lectura en la escuela secundaria, con la maestra Concha Hayasi, nunca la valoraré y estimaré lo suficiente.





LIBROS Y OTRAS RESEÑAS

Enrique Samaniego,
Triada, 2024. (detalle)



Sobre las llamadas "bajas pasiones"

Ricardo Viguera Fernández

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ORCID: 0000-0001-8292-8950

Guadalupe Vargas Montero (coord.), *Las bajas pasiones frente al espejo.*

Estudios clínicos y humanísticos sobre la envidia y los celos.

Universidad Veracruzana, 2024.

HACE UNOS AÑOS QUE LA DRA. GUADALUPE VARGAS inició, junto con otros profesores de la Universidad Veracruzana (entre quienes destaca la Dra. Magali Velasco), el apasionante proyecto de dedicar un seminario seguido de coloquio bianual de naturaleza interdisciplinar al tema de las bajas pasiones, máscara de los controvertidos y tan humanos pecados capitales. Mucho de innovador hay en tal coloquio, pues no solo abarca presentaciones de distinta índole académica, sino también la creación literaria. A este primer seminario y su consecuente Coloquio siguieron dos más, dedicados uno a la lujuria y otro a la gula, celebraciones intelectuales que se prolongarán en otros dos libros.

Como pasó con todo, la pandemia de COVID-19 detuvo la aparición de este primer volumen. La riqueza de este trabajo reside en su carácter interdisciplinar, rasgo de estos tiempos, cuando los distintos saberes se mezclan unos con otros para burlar la visión aristocrática de las ciencias y las artes, que empieza por una brutal separación entre ambas. Fue también una idea notable de la Dra. Vargas y del comité organizador que se mezclaran las ciencias llamadas duras con las humanidades, de tal manera que en este volumen tenemos reunidas (y tendremos en los que siguen) la historia, la literatura, la neurología, la filosofía, la sociología y otras aproximaciones que engrandecen en este caso concreto la mirada esa baja pasión que es la envidia y su correlato, los celos, estos sentimientos feroces que muerden los corazones y los deja dolidos y desgarrados: "El corazón apacible es vida de la carne;



mas la envidia es carcoma de los huesos” (*Proverbios*, 14:30). La envidia y los celos, que tantas páginas de la mejor literatura han alumbrado, son vistas aquí también con curiosidad científica, intentando dilucidar su origen y la naturaleza de su humanidad, más que sus consecuencias e imaginarios, entre los cuales destaca uno de los grandes celosos de la literatura: Otelo, el moro de Venecia, cuya tragedia y la de su esposa Desdémona es originada por la insana instigación de Yago, uno de los grandes envidiosos de la historia literaria. Un tema tan complejo como la envidia y los celos no podía ser abordado sino desde una perspectiva múltiple, sin ánimos ni pretensiones de intentar agotar un campo infinito, filón de metales preciosos incontables.

El volumen consta de 4 partes y un epílogo. La primera, titulada “La envidia flaca y amarilla que muerde y no come”, de corte histórico, está integrada por tres ensayos. El primero es de Alfredo Vargas González, quien analiza un caso proveniente de un mito azteca del siglo XVI, en el cual sus narradores hacen alusión a Teotihuacán, Ciudad-Estado mesoamericana que tuvo su máximo esplendor hacia el siglo séptimo después de Cristo. En este ensayo comprobamos de nuevo que la naturaleza humana es una sola, que las emociones que las conmueven o perturban se dieron entre los antiguos aztecas como entre sus descendientes. El segundo, de Estela Carrillo, se enfrasca en las huellas que dio el tópico de los celos,

sus sentimientos afines, formas comunes, orígenes y padecimientos, en poemas de autores destacados y anónimos del siglo XVI al XVIII en un ejercicio de literatura comparada que hoy resulta especialmente apasionante, pues demuestra el punto anterior: las formas cambian, pero la humanidad del ser humano permanece. El tercer ensayo lo firma Marco Antonio Chavarrín González y aborda cuatro novelas históricas mexicanas (*El Cerro de las Campanas*, *Clemencia*, *Los de abajo* y *La majestad caída*). Expone el padecimiento de la envidia y de los celos en sus personajes históricos y ficticios en una revisión cada vez más necesaria de los clásicos de la literatura mexicana del siglo XIX.

El segundo segmento se titula “La envidia frente al espejo de las violencias” y contiene cuatro ensayos que nos sitúan en el siglo XXI, desde la filosofía y otras ciencias. El trabajo de Witold Jacorzynski nos ofrece una amplia y compleja visión de las bajas pasiones a partir de Ludwig Wittgenstein en contraste con el sistema de pensamiento de Platón, San Agustín y Sigmund Freud. El ensayo de Guadalupe Vargas Montero, compiladora también del volumen, plantea el fenómeno del mal de ojo como una representación social de la envidia, un fenómeno, insiste la autora, que merece ser estudiado más allá de una creencia en el mismo. El ensayo de Karla Juliana Carreón Tapia aborda un cuento de la escritora uruguaya Marosa di Giorgio. Tres



investigadoras del diseño gráfico firman el siguiente trabajo, Tania Celi-
na Cibrián Llanderal, Adriana Judith
Cardoso Villegas y Norma Elena Cas-
trezana Guerrero. Mediante el levan-
tamiento de una encuesta realizada
a trescientos estudiantes de diseño
gráfico con edades entre diecisiete
y treinta años, seleccionaron los co-
lores con los que se identifican los
conceptos de celos y de envidia.

El tercer bloque, “La envidia que
llevamos dentro”, consta de dos en-
sayos cuyo eje de articulación es la
violencia contemporánea, una vio-
lencia que podemos empezar a lla-
mar Hiperviolencia, pues abarca sin
duda todas las manifestaciones de la
vida y se desprende de la violencia
económica que los grandes capitales
han naturalizado en nuestras socie-
dades y que algunos artistas han tras-
ladado a su expresarse propio en el
mundo. Magali Velasco Vargas analiza
tres novelas: *Basura* de Sylvia Aguilar
Zéleny, *El monstruo pentápodo* de Li-
liana Blum y *El dolor es un triángulo
equilátero* de Norma Lazo, obras muy
representativas de tres de las mejo-
res autoras mexicanas en activo. A su
manera, cada obra es una reinterpre-
tación del cuento “Blancanieves” de
los hermanos Grimm mezclado con el
problema del abuso sexual a niñas.
El ensayo nueve pertenece a Blanca
Mónica Marín Valadez y se centra en
el análisis de las prácticas de bruje-
ría vinculadas con la envidia y sus ro-
gativas a San Simón (santo de origen
guatemalteco).

La cuarta parte del libro, “De la
envidia a la locura”, está integrada
por estudios de psiquiatría, de et-
nopsiquiatría y de literatura. Alejan-
dro Sánchez-Hidalgo nos conduce a
la reflexión en torno a la posible re-
solución, desde la psiquiatría, de la
envidia. Isabel Lagarriga Attias pre-
senta novedosos resultados de in-
vestigación desde la perspectiva de
la etnopsiquiatría, abordando a la
envidia y a los celos como enferme-
dades. Alejandra Pacheco Mamone
propone una lectura de “El hombre al
que amaban los árboles” de Algernon
Blackwood, en diálogo con la teoría
de Bruno Latour y de Jacques Lacan.
Por su parte, Riccardo Pace destaca
la envidia y los celos en diversos re-
latos de cuentos y de novelas del es-
critor Sergio Pitol.

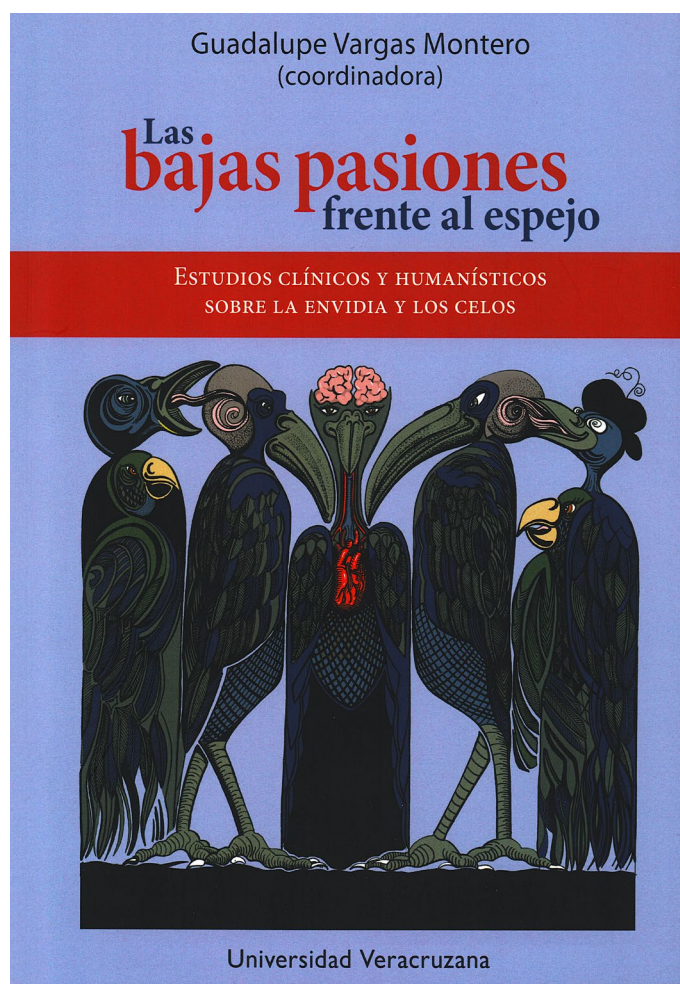
Finalmente, en la sección epilo-
gal titulada “Benditas bajas pasiones”
hay dos cuentos: uno de Elpidia García,
destacada autora chihuahuense de
Ciudad Juárez, y otro del notable au-
tor hispanomexicano Imanol Caneya-
da. Es de agradecer que aparezca una
semblanza de cada uno de los autores.
Casi todos son académicos de larga y
reconocida trayectoria, y en esta clase
de libros colectivos no suele prestar-
se atención a la biografía de nuestros
profesores universitarios.

No quisiera dejar de mencionar
la excelente portada del pintor Gerar-
do Vargas, cuyas extrañas aves carro-
ñeras de aviesa mirada parecen re-
flectar todos los sentimientos turbios
y perturbadores del libro. Es Vargas



uno de los mejores artistas plásticos de origen chihuahuense que ha acompañado, durante tres coloquios con tres distintos y espectaculares carteles que se convertirán en esta y dos espléndidas portadas más que veremos cuando se publiquen los volúmenes subsecuentes. Celebramos la aparición de este libro como parte de

una serie donde la profesora Guadalupe Vargas abre con generosidad esta moderna caja de Pandora que ilustra, pero no daña, al contrario de aquella Pandora griega, quien, quizá por envidia del conocimiento ajeno, abrió la célebre jarra que dispersó todos los males o bajas pasiones por el mundo.





VIDA UNIVERSITARIA

Enrique Samaniego,
Monolito, 2024 (detalle).

25 años de la creación de la Licenciatura en Historia de México en la UACJ.

La historia regional, un instrumento de enseñanza

Dolores Araceli Arceo Guerrero

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Coordinadora de la Licenciatura en Historia

LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE MÉXICO de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez fue una propuesta formulada por un grupo investigadores del Centro de Estudios Regionales interesados, fundamentalmente, en la escritura de la Historia General de Chihuahua. Durante la última década del siglo XX otras universidades situadas en el Norte de México también abrieron programas de pregrado en Historia, es probable que esa tendencia nos obligara a tener un acento singular sobre el plan de estudios propio; uno, que enseñara específicamente el devenir histórico en la conformación territorial, geográfica, y cultural del norte y frontera de México. El plan de estudios del programa educativo se aprobó en 1999 y se dio marcha al ingreso de la primera generación en el semestre agosto-diciembre del mismo año. Los investigadores, que se convirtieron paulatinamente, en la planta docente de esta licenciatura, iban desarrollando líneas de investigación con diversos enfoques y periodos de la historia regional, que fueron, a la vez, su instrumento de enseñanza.

Una lectura crítica del conjunto de asignaturas específicas en la historia del norte de México indica la trayectoria de las propias líneas de aplicación y generación del conocimiento que algunas y algunos profesores de tiempo completo han desarrollado por más de 25 años, y que se pueden ver materializadas en publicaciones asequibles. Las seis asignaturas denominadas Historia del



Norte de México denotaban el interés en abarcar el estudio de la región, desarrollado por diversos costados: los cursos Historia del norte de México 1, 2, y 3 trataban acerca de la compleja identificación de los grupos de antiguos pobladores, su herencia cultural, y sus vestigios. Luego, se estudiaba la interacción con los españoles que llegaron a esta región, es decir, el arribo de los conquistadores y misioneros y los primeros asentamientos coloniales, el proceso de evangelización, el trazado de rutas y caminos, la explotación de minas y el comercio precario entre regiones del vasto territorio septentrional como resultado del orden virreinal de la Nueva España. Este bloque de materias culminaba con las reformas borbónicas y la implementación del presidio y la misión que configuraron, además, una frontera temprana, frente al proceso de expansión norteamericano.

Los periodos subsecuentes al proceso de Independencia de México y su impacto a nivel regional, se estudiaba en los cursos de Historia del norte de México 4, 5, y 6. Probablemente, los contenidos de ese bloque de materias resultaron más imbricados que los anteriores, debido a la definición de un límite geopolítico entre dos estados modernos, emergidos con una diferencia de poco más de tres décadas, los Estados Unidos de América y México. Para afrontar tal complejidad se ofrecían los cursos Historia de las naciones y los nacionalismos e Historia

de las revoluciones, en los cuales se discutían esas premisas conceptuales.

Siguiendo la ruta de los procesos de las independencias iberoamericanas, se analizaban en Historia del norte de México 4 y 5 los tratados diplomáticos surgidos por la guerra, con especial atención en la cesión de territorios, los acuerdos unilaterales de seguridad frente a las incursiones enemigas y las garantías de tránsito por la frontera. Los temas les eran propicios a nuestros estudiantes por la vivencia cotidiana en una universidad, un instituto, y una licenciatura cuyas aulas, hoy en día, flanquean la división política.

Es interesante hacer notar que el conjunto de materias comentadas haya explorado en la historiografía mexicana y la historiografía regional un enfoque más desarrollado, pero quedaba pendiente toda la historiografía norteamericana surgida en la academia de los estudios históricos del suroeste. Fue, sin duda, un desafío que se incluyera en cada curso un mínimo de textos de historia norteamericana porque eran textos en inglés, y el alumnado, en su mayoría, era monolingüe. Se recurrió entonces a algunas obras traducidas al español y de esa forma identificaron autores norteamericanos que después leían con cierta asiduidad en las publicaciones de la *American Historical Review* que proveían algunos docentes. Los conceptos de *borderland* y *frontier* fueron cuestionados en clase y aquello motivó algunos ensayos básicos que en las primeras generaciones se convirtieron en ponencias para los congresos



nacionales y regionales de estudiantes de licenciaturas en Historia. Así comenzaba, también, una aproximación a la historia norteamericana, que a partir del sexto semestre se programaba a través de dos materias, Historia de Estados Unidos 1 y 2.

Para introducir los estudios contemporáneos, se diseñaron las asignaturas de Historia del norte de México 6, Historia de México 6 e Historia de América Latina 3. Estos cursos de nivel avanzado se centraban en la conformación de la estructura económica de México, a través del modelo de sustitución de importaciones. Es decir, se enseñaba historia económica. El enfoque regional comparaba las diferencias del desarrollo económico de otras regiones de América Latina, su impacto en México y la importancia

estratégica de la frontera entre México y Estados Unidos, situando a México como punto nodal del desarrollo industrial, por la implementación de la industria de manufactura. Por ende, también se abordaron las problemáticas en torno al crecimiento urbano y los cambios en la estructura social. En ese tenor, los estudiantes comenzaron a apuntalar los primeros trabajos de investigación para Seminarios de Tesis 1 y 2, que examinaban, entre otros temas, el impacto del PRONAF en la modernización urbana de Ciudad Juárez, la migración interna de los estados de Chiapas o Veracruz o la integración del primer inventario del archivo de la Cámara Nacional de Comercio en Ciudad Juárez.

En conjunto con el desarrollo del plan de estudios de la Licenciatura en



Enrique Samaniego, *Ventísca*, 2024 (detalle).

Historia de México, la Academia de Historia y el Cuerpo Académico Consolidado de Historia Regional organizaron 17 ediciones bianuales, (1989-2019) del Congreso Internacional de Historia Regional, evento académico emblemático de la UACJ y también la realización de 25 ediciones (1996-2024) de la Cátedra Patrimonial de Historia Latinoamericana Friedrich Katz, cátedra pionera de la universidad. Aunque ambos espacios de reflexión académica fueron variando en sus temáticas, siempre provocaron el interés de los estudiantes para abrazar un tema, un autor o una tendencia de estudio para trabajos escolares, ensayos, ponencias o tesis. Algunos temas ensayados por los estudiantes fueron recurrentes: la cuestión agraria en el porfiriato, la tradición liberal y protestantismo en el norte de México, braceros y salud pública, estudios de las fronteras, etcétera.

La creación del Departamento de Humanidades en 2003 ayudó a la consolidación de la licenciatura. Significó la ubicación de un campo disciplinar más acotado a partir del cual impulsar el crecimiento de la matrícula, la consolidación de su planta docente y la acreditación del programa de estudios como una licenciatura de calidad académica. El modelo educativo imperante se centraba en el estudiante y en el aprendizaje para la vida. En ese sentido, una de las funciones institucionales más importantes fue la tutoría porque facilitó el acompañamiento durante los años de formación de los estudiantes. Aunque se trataba de una

asignación obligatoria de un determinado número de estudiantes a cada profesor de tiempo completo, la matrícula no era numerosa y por ello había una atención casi personalizada.

Los estudiantes no reparaban en sus inquietudes por temas nuevos o sofisticados o por el hallazgo de documentos de archivo, los profundizaban hasta convertirlos en ensayos escolares, o bien, en exposiciones que irían puliendo en su escritura, hasta ver luz en un congreso estudiantil. Dada la naturaleza del campo de práctica del historiador, la iniciativa de algunas profesoras de la licenciatura devino en la organización de un congreso interno: Historia Expone (2004-2024); desde entonces, los estudiantes se involucran en la definición de una temática, redactan y publican la convocatoria, conforman un comité organizador, y uno académico para dictaminar propuestas, organizan mesas de trabajo, conferencias magistrales y actividades complementarias.

La movilidad estudiantil, como iniciativa institucional fue otra de las condiciones que les abrieron camino a algunos estudiantes en universidades de México, Uruguay, Argentina, Estados Unidos, España y Francia, así como el verano de investigación científica para colaborar con algún investigador a quien leyeron en clases o fueron citados por otros autores, y resultaba el sueño hecho realidad, eso generaba una amplia confianza en la elección de su carrera.

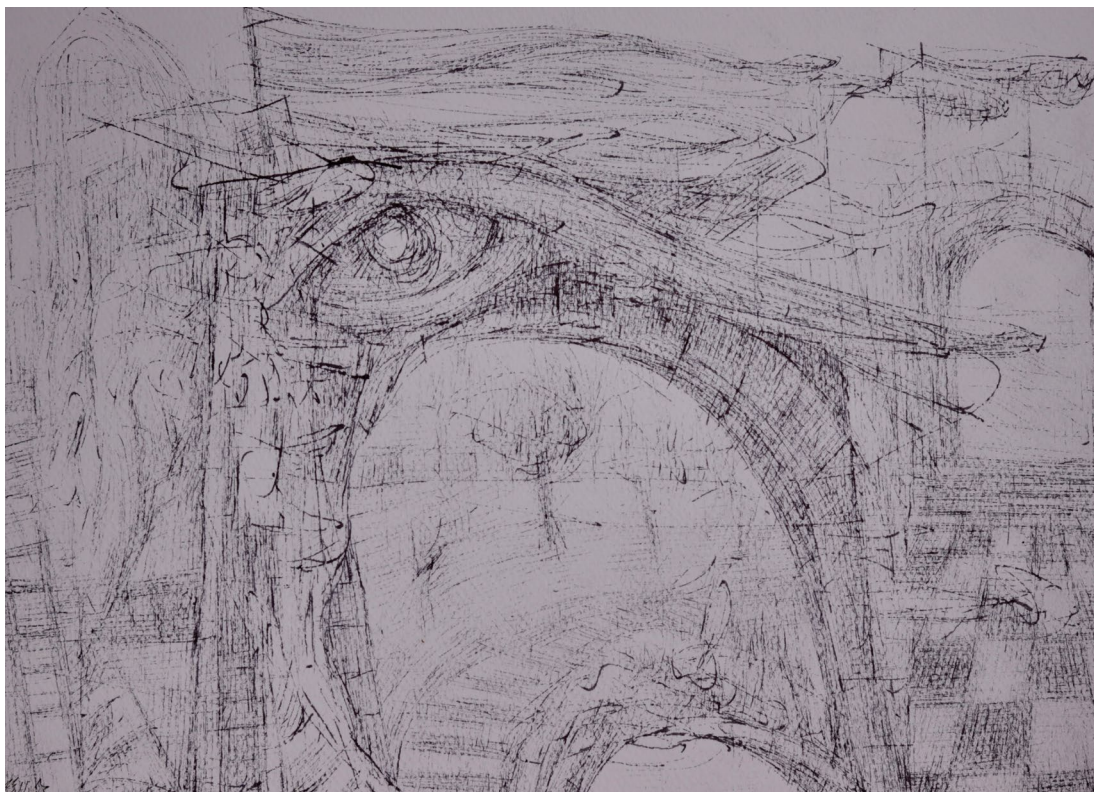
Retomando la distribución de las asignaturas, el plan de estudios del programa educativo Licenciatura en



Historia de México de 1999 a 2012, se integraba por 35 materias obligatorias: seis eran de historia regional, otro tanto de historia de México, tres de historia de América Latina, dos de los Estados Unidos, cuatro de teoría y filosofía de la Historia, cuatro de métodos e investigación, otras cuatro de técnicas de investigación, un par de seminarios de tesis, dos cursos dirigidos a la enseñanza de la historia y cinco materias restantes se dedicaron a la recopilación de documentos históricos, testimonios orales, estudios arqueológicos y análisis de textos. Se completaba el esquema de créditos con 10 asignaturas optativas que se programaban acorde al perfil de la planta docente o con profesores invitados de otros Departamentos o Institutos de la UACJ.

Todo lo anterior puede dar cuenta de que, con las primeras generaciones de egresados, los objetivos del plan de estudios se cumplieron. Y, aunque lo más relevante de su formación ha sido el desarrollo y la consolidación de habilidades de investigación, de docencia, de divulgación y de archivística, es la madurez de su mirada crítica al entorno en el que se desenvuelven profesionalmente la que abrió puertas a nuestra disciplina; por ellos, nos conocen.

Gran parte de lo hasta aquí mencionado no es una apreciación subjetiva a distancia. Son cualidades que expresaron egresados y egresadas, una mañana de febrero en la que tuvo lugar el encuentro de egresados, a 25 años de fundada la Licenciatura en Historia de México.



Enrique Samaniego, Tinta china sobre papel, 2024.



RECuento

Enrique Samaniego,
Tinta china sobre papel, 2024
(detalle).

La reforma judicial en México

Jesús Antonio Camarillo

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ORCID: 0000-0003-1997-3083

EL LUNES 5 DE FEBRERO DEL 2024, en el Aniversario de la Constitución Mexicana, el entonces presidente de nuestro país, Andrés Manuel López Obrador, dio a conocer las motivaciones de un paquete de reformas constitucionales y legales en diversas áreas. Uno de los rubros que se anunciaron y que constituyen una de las materias más trascendentales para la vida pública es la relativa a los cambios inherentes al poder judicial.

El presidente asentó ese día que el Poder Judicial no podía seguir siendo un conjunto de instituciones al servicio de intereses políticos y económicos; por el contrario, debería asumir su papel de garante de la justicia y hacer valer un auténtico Estado de derecho en el cual nada ni nadie se situara al margen de la ley o por encima de ella y que, en ese sentido, con la reforma propuesta, jueces, magistrados y ministros de ese poder, en lugar de ser propuestos por el Poder Ejecutivo y nombrados por diputados y senadores, serían electos de manera directa por el pueblo.

Se anunciaba así, una reforma constitucional histórica, quizá sin parangón alguno en el mundo, pues se trataba de un cambio constitucional que cimbraría los cimientos de esa rama del poder público. Desde su ascenso al poder, el presidente se había pronunciado en repetidas ocasiones sobre la necesidad de que el poder jurisdiccional dejara de ser un órgano elitista, siempre distante de la gente. En varias ocasiones aludió a la necesidad de que sus propios integrantes hicieran un ejercicio continuo de introspección y autocrítica. Lejos de ello, sobre todo, en la cabeza del poder judicial, pareciera que se acentuaba el despotismo y la soberbia.

El presidente seleccionó el día de una conmemoración tan significativa para los mexicanos para hacer un énfasis simbólico en la necesidad de un cambio de raíz en la forma de seleccionar a quienes adjudican el derecho en los casos concretos. Por supuesto, la resistencia ante la reforma no se hizo esperar en todos

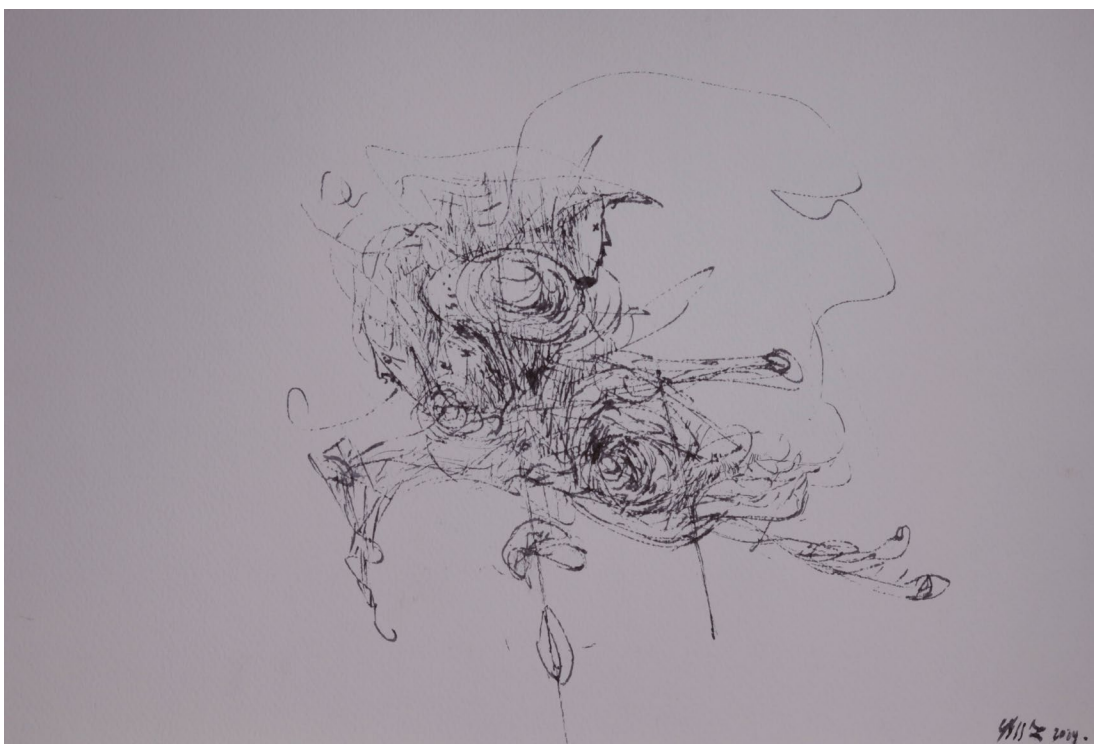


los niveles del organigrama judicial. Por su peso e influencia específica, fue en la Suprema Corte de Justicia donde estaban puestos los reflectores. La mayoría de los ministros de ese alto tribunal manifestaron, desde un principio, en múltiples tribunas, su rechazo a la elección popular de los jueces. Algunos de ellos hicieron todos los malabares a su alcance para impedir la materialización de la reforma. Desde luego, la tensión entre las fuerzas políticas no estuvo ausente y tuvo como uno de sus escenarios principales al Congreso de la Unión.

La aprobación de la reforma judicial ya correspondió al periodo de la presidenta Claudia Sheinbaum. En junio próximo, a nivel federal, la gente elegirá a los Ministros de la Suprema Corte, Magistrados de Circuito, jueces

de distrito, Magistrados del Tribunal Electoral. A nivel estatal, Magistrados de los Supremos Tribunales de cada entidad, así como a sus jueces de primera instancia, entre otros.

La motivación originaria de la reforma busca que la independencia de ese poder con relación a los otros poderes públicos sea una realidad. Además, la consecución de una mayor legitimidad y credibilidad de los juzgadores. Exclusión del nepotismo, abusos, corrupción e impunidad. La organización de la elección estará a cargo del Instituto Nacional Electoral. Las listas de los candidatos que aparecerán en las boletas electorales se hicieron por cada uno de los Poderes de la Unión, no sin controversias en cada entidad de la República.



Enrique Samaniego, Tinta china sobre papel, 2024.



¿CUÁNTOS DIJO?

Servando Pineda Jaimes

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

ORCID: 0000-0002-1151-8900



1 Votos electorales y millones de votos que obtuvo Donald Trump para ser electo por segunda ocasión presidente de los Estados Unidos de Norteamérica.

R. **312 contra 226** de su contrincante Kamala Harris, demócrata, equivalente a 77.302.580 millones de votos (49.8%), contra 75.017.613 (48.3%) respectivamente.

3 Millones de pesos que destinará el Gobierno de México para repatriar a ciudadanos centroamericanos deportados por el Gobierno de Estados Unidos.

R. **639 millones de pesos**, lo que incluye 160 autobuses para realizar los diferentes traslados.



5 Millones de inmigrantes indocumentados que viven en Estados Unidos y que, eventualmente podrían enfrentar una deportación a sus lugares de origen por parte del gobierno estadounidense.

R. **47.8 millones de inmigrantes**, de los cuales, **10.6 son mexicanos (23%)**.



7 Derrama económica generada en el país por la venta de Roscas de Reyes y el costo de una de ellas en 2025.

R. **24 mil 200 millones de pesos** y su precio unitario varió desde los 275 pesos a los 900 pesos.

2 Número de personas deportadas a México por la administración del presidente Trump en su primer mes de gobierno.

R. **3.300 extranjeros devueltos** incluyendo ciudadanos de *Venezuela, Haití, Nicaragua, Cuba, Guatemala, El Salvador y Honduras*.

4 Costo estimado de la deportación masiva de millones de inmigrantes indocumentados en Estados Unidos, como lo plantea el presidente Trump.

R. **300 mil millones de dólares**.

6 Años de vida que cumplió la consola PlayStation, creada por la compañía japonesa Sony.



R. **30 años**. Fue creada el 3 de diciembre de 1994.

8 Diferencia en 10 años del presupuesto destinado por el Gobierno del estado de Chihuahua a Pensiones Civiles, organismo encargado de prestar servicios médicos a las y los trabajadores estatales.



R. **Pasó de 1 672 millones de pesos en 2015, a 7 193 millones en 2025**, lo que equivale a **un aumento del 330%**.

Fuentes:

- ¹ CNN en español. <https://cnnespanol.cnn.com/> (Consultado el 13 de febrero de 2025).
- ² María Verza, y Megan Janetsky. "El rompecabezas de las «deportaciones en cadena» de Donal Trump", en <https://apnews.com/> (consultado el 26 de febrero de 2025).
- ³ Alejandra Canchola y Pedro Villa. "Costará a México 600 mdp repatriar a migrantes de CA". El Universal, 25 de febrero de 2025.
- ⁴ <https://www.americanimmigrationcouncil.org/> (consultado el 19 de enero de 2025).
- ⁵ <https://www.pewresearch.org/> (consultado el 27 de septiembre de 2024).
- ⁶ <https://puentelibre.mx/> (consultado el 2 de diciembre de 2024).
- ⁷ Alejandro Alegria. "Partir Rosca de Reyes costará este año 20% más que en 2024", en La Jornada, 5 de enero de 2025.
- ⁸ David Piñón. "«Engorda» Pensiones 330% en 10 años". Diario de Chihuahua, 25 de diciembre de 2024.