

VOL.2 - NO. 2

O R E X I S
EXPLORACIONES ÉTICAS

2024

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

M.D. Luis Alfonso Rivera Campos

Rector

C.P. Jesús Ignacio Rodríguez Bejarano

Secretario General

Dr. Luis Carlos Hinojos Gallardo

Director de Investigación y Posgrado

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Dr. Javier H. Contreras Orozco

Director

Dr. Jorge Alan Flores Flores

Secretario de Investigación y Posgrado

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Jorge Alan Flores Flores

Director

Dra. Heidi Alicia Rivas Lara

Dr. Arturo Rico Bovio

Dr. Luis Cesar Santiesteban Baca

Responsables científicos

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Editor

M.H. Víctor Manuel Córdova Pereyra

Asesor editorial

CORRECCIÓN DE ESTILO Y CUIDADO EDITORIAL

M.H. Víctor Manuel Córdova Pereyra



CONSEJO ASESOR

Dr. Mauricio Beuchot

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Héctor Cataldo

Universidad Alberto Hurtado

Santiago de Chile

Dr. Roberto Sánchez Benítez

Universidad Autónoma de Cd. Juárez

Dr. Carlos Eduardo García

Dra. Dora Elvira García-González

Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Horacio Cerutti

Dr. José Barrientos Rastrojo

Universidad de Sevilla

DISEÑO:

Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Orexis, exploraciones éticas volumen II, número 2 julio-diciembre de 2024, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Calle Escorza #900. C.P. 31000, Chihuahua, Chih. Tel. (614) 439-1500 ext.3844, www.ffyl.uach.mx. Editor responsable: Erslem Armendáriz Núñez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo en trámite ISSN: en trámite, ambos tramitados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Facultad de Filosofía y Letras, Campus Universitario 1, Chihuahua, Chih. México. C.P. 31130, Apartado Postal 744). Fecha de la última modificación: mayo de 2024. Todos los contenidos de Orexis, exploraciones éticas se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.

Artículos

El valor moral de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire Jorge Luis Cervantes Blanco Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.....	3
¿Cuál ética es para las mujeres? Argelia Ávila Reyes, Patricia Mayela Amador Guzmán Centro de Investigación y Docencia.....	13
De la ira a la fragilidad, una propuesta ética de Martha Nussbaum dentro de Guerra en el Paraíso Carlos Franco Universidad Autónoma de Chihuahua	18
Reseña Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas Víctor M. Hernández Márquez	28

El valor moral de la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire

Jorge Luis Cervantes Blanco

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Recibido:
2024/05/30

Aceptado para su publicación: 2024/11/29

Publicado:
2024/11/29

Abstract

El presente artículo es un análisis sobre el valor moral que propone la *Pedagogía del oprimido* del autor brasileño Paulo Freire. Analiza la realidad social para poder determinar cuál es el paradigma educativo que impera en la sociedad, principalmente en la realidad de Latinoamérica. Además, este análisis permite identificar la educación bancaria como el paradigma educativo imperante, el cual funciona como un instrumento de opresión que el *establishment* utiliza para conservar el supuesto orden social. A partir de la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel, se aborda la opresión establecida por el modelo educativo dominante. Por último, se estudia el paradigma de la *Pedagogía del oprimido* que busca estimular en los educandos una conciencia crítica capaz de desenmascarar la estructura social opresora y valorar el ensayo del relato de la propia identidad, desde la colectividad que implica habitar el mundo.

Palabras clave: conciencia, opresión, liberación, dialéctica, colectividad, identidad.

Abstract

This paper is an analysis of the moral value proposed by the *Pedagogy of the Oppressed* by the Brazilian author Paulo Freire. It analyzes the social reality to determine what is the educational paradigm that prevails in society, mainly in the reality of Latin America. Furthermore, this analysis allows us to identify the banking model of education as the prevailing educational paradigm, which functions as an instrument of oppression that the *establishment* uses to preserve the supposed social order. From Hegel's master-slave dialectic, it addresses the oppression established by the dominant educational model. Lastly, the paradigm of the *Pedagogy of the Oppressed* is studied, which seeks to stimulate in students a critical consciousness that is capable of unmasking the oppressive social structure and value the rehearsal of the story of one's own identity from the collectivity that inhabiting the world implies.

Keywords: consciousness, oppression, liberation, dialectic, collectivity, identity.

I. Introducción

¿Cuál es el valor moral de educación como práctica social? ¿Cuál es el valor de la conciencia en el proceso educativo? ¿La educación forma personas que se adecuan al sistema o fomenta la libre expresión de su identidad? ¿La educación fomenta la conciencia servil o la conciencia crítica? ¿La educación promueve como sistema social la opresión o la colectividad? Determinar el valor moral que promueve la *Pedagogía del oprimido*, obra icónica de Paulo Freire, implica necesariamente responder a cada una de estas preguntas. Iniciemos este ejercicio señalando que la educación suele ser valorada como una práctica que trasmite a las personas conocimientos de diversos campos del saber humano. No obstante, aquí buscamos ir más allá de esta simple afirmación para explorar dónde radica el valor moral de esta práctica¹.

La *Pedagogía del oprimido* es una reflexión crítica sobre cómo se lleva a cabo esta práctica de profundo carácter social. Paulo Freire buscó que su trabajo tuviera un carácter universal, no obstante, no perdió de vista el escenario sociohistórico del que partió: Latinoamérica. De esta forma, esta obra se ha convertido en un referente filosófico sobre la educación en este continente, también ha permitido comprender de manera crítica el papel que juega la educación en el ámbito social. Por tanto, nuestra labor aquí será rastrear el valor moral que emana de esta reflexión para comprender

¹ El presente artículo se encuentra parcialmente basado e inspirado en el Ensayo Crítico titulado "De opresión, alienación y educación: un análisis filosófico e histórico en torno a la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire" (Cervantes Blanco Jorge Luis, 2016) dirigido por el Mtro. José Alejandro Fuerte, el cual fue presentado para obtener el grado de Licenciatura en Filosofía y Ciencias Sociales por Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

cómo la práctica pedagógica tiene implicaciones en la realidad social. Aunque la educación ha sido comprendida de diferentes maneras a lo largo de la historia, existe algo que ha permanecido a lo largo del tiempo, su profundo carácter social. Por tal motivo, no es descabellado reflexionar cuál es su valor moral como cualquier otra práctica social del ser humano.

En la antigüedad, el *pedagogo* era el esclavo que acompañaban y conducía a los niños hacia los centros de aprendizaje². Clemente de Alejandría retomó esa función del *pedagogo* para indicar que toda aquella persona que “es educador, no experto, no teórico; [tiene como] objetivo a mejora del alma, no la enseñanza, como guía que es de una vida virtuosa, no erudita”³. Clemente de Alejandría tuvo la intuición de comparar análogamente el trabajo del *pedagogo* con la labor de la educación, es decir, indico una valoración moral sobre la educación: es una práctica social que consiste en acompañar al ser humano en el camino de la vida hacia el desarrollo virtuoso de su conciencia. Ahora bien, desde esta comprensión ya se vislumbraba que la educación no sólo sirve para transmitir un cúmulo de conocimientos, sino también busca desarrollo de la conciencia humana.

Entonces, así como en la antigüedad se reconocía en la práctica educativa una doble vía para comprender su valoración moral (el desarrollo tanto del intelecto como de la conciencia), en este artículo nos proponemos analizar si la *Pedagogía del oprimido* propone esa doble vía. Esto nos permitirá adentrarnos en el análisis sobre el valor moral que emana de esta propuesta pedagógica latinoamericana.

II. El paradigma de la educación según la *Pedagogía del oprimido*

En la cotidianidad, podemos encontrar la narrativa popular que señala la educación como un derecho fundamental para que el ser humano pueda incrementar su comprensión sobre sí mismo, el mundo y la cultura. Desde temprana edad, quien tiene la posibilidad y la oportunidad se le envía a la escuela para que, apoyado en diferentes saberes como la lectoescritura y el cálculo matemático, sea capaz de enfrentarse a los problemas que plantea el mundo de la vida. Esto trae como consecuencias la siguiente pregunta: ¿el sistema educativo ha logrado hacer efectiva esta narrativa?

De acuerdo con Paulo Freire, la educación tiene el objetivo de que el ser humano comprenda progresivamente cuál es “su puesto en el cosmos”⁴. La educación está llamada a promover espacios de aprendizaje donde el ser humano, de manera progresiva, comprenda cuál es el lugar que ocupa en el mundo que habita. Esto le permite reconocer lo poco que sabe sobre sí mismo, la cultura y el mundo, convirtiéndose en un problema apremiante que necesita ser resuelto por medio del conocimiento.

En este sentido, la educación es una tarea antropológica que busca la humanización de las personas a través de su alfabetización. Los saberes tienen la función de humanizar a quien estudia, pero no para hacer de esa persona un erudito que se autopercibe moralmente superior a cualquier otra persona por el mero hecho de acumular conocimientos. Por el contrario, la educación tiene la tarea de humanizar para que estimule su vocación ontológica e histórica de ser persona, la cual consiste en reconocerse como un *ser en y con el mundo*⁵.

Cuando el ser humano toma conciencia de que es un ser que habita el mundo, también reconoce su vocación existencial de *ser más* que un simple objeto que sólo está ocupando un lugar en el mundo⁶. La educación tiene la función filosófica de que el educando, por medio del aprendizaje sobre el uso de la palabra y el cálculo matemático, tome conciencia de su condición ontológica de *ser más en y con el mundo*, no sólo porque ocupe un lugar ahí, sino porque habita el mundo en compañía de otros al igual que él⁷.

Habitar el mundo es la capacidad que el ser humano tiene de existir, es la “posibilidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo que, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir”⁸. Existir no es simplemente vivir, pues va más allá de ocupar un espacio físico en el mundo como materia inerte. Por el contrario, para el ser humano existir implica estar *en y con el mundo*, es decir, religarse intelectiva y

² José M. Pabón S. de Urbina, *Diccionario bilingüe Manual Griego clásico-Español* (Barcelona: Vox, 2015) 463.

³ Clemente de Alejandría, *El pedagogo* (Madrid: Gredos, 1998), 42.

⁴ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 2005), 41.

⁵ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 41-42.

⁶ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 40.

⁷ Martin Heidegger, *Ser y tiempo* (Madrid, Editorial Trotta, 2012),

⁸ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 2011), 32.

emotivamente *en y con él*. El conocimiento que el ser humano adquiere en la educación no sólo es para estar y adaptarse al mundo, es para religarse, interactuar y dejarse afectar por él.

Según Paulo Freire, la educación que propicia esta comprensión ontológica tiene el valor de ser una educación liberadora, pues ayuda al ser humano a tomar conciencia de que es un *ser que existe en y con el mundo*⁹. En otras palabras, a través de la alfabetización, la educación ayuda al educando a tomar conciencia de lo poco que sabe sobre el mundo, la capacidad de injerencia que tiene sobre la realidad que habita y la comprensión sobre el carácter de su ser inconcluso¹⁰. En otras palabras, la vocación ontológica del ser humano es la toma de conciencia para ejercer el papel de ser sujeto histórico que existe *en y con el mundo* para transformarse en y con la realidad de su contexto.

La educación liberadora busca estimular la conciencia crítica del educando para que se comprenda a sí mismo al universo y la cultura a través de la interacción existencial tanto con el mundo de la vida como con los diferentes saberes que la especie humana ha cultivado a lo largo de toda su historia. Paulo Freire denomina este fenómeno pedagógico como la toma de conciencia crítica, pues el educando reconoce que el mundo que habita es una realidad dinámica que siempre está abierta al cambio por medio de su trabajo intelectual y manual¹¹. A lo largo de toda su existencia, la conciencia del ser humano es plástica y se moldea en y con el contexto del mundo que habita¹².

Ahora bien, cuando alguien crece en un contexto que tiende a anestesiarse¹³ su conciencia es propenso a adaptarse al mundo tal cual se le muestra, dejando de lado cualquier posibilidad de ejercicio crítico para transformar ese habitat¹⁴. En este sentido, la educación está llamada a ser un ejercicio de *concienciación* que ayude al ser humano a comprender de manera crítica el contexto del mundo que habita, provocando un devenir liberador individual y colectivo¹⁵.

No obstante, la educación siempre se ha de enfrentar al problema de definirse como un proyecto humanizador o deshumanizador. Según Paulo Freire, cuando la educación estimula la vocación de *ser más en el mundo* en el educando afirma sus “ansia de libertad, de justicia, de lucha por los oprimidos y por la recuperación de su humanidad despojada”¹⁶ por una cultura que anestesia la conciencia a nivel individual y colectivo. Este modelo pedagógico es humanizador porque propicia “dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, [que los seres humanos se reconozcan] como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión”¹⁷.

Por otro lado, cuando la educación promueve la adaptación del ser humano al contexto que habita sin tomar una postura crítica al respecto, en realidad, se niega esa vocación existencial de *ser más en y con el mundo*. Esta situación es deshumanizadora porque fomenta “la conciencia fanática cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional y lo adecuado del acondicionamiento, el ajuste y la adaptación”¹⁸. La educación que anestesia la conciencia es un instrumento al servicio del contexto que normaliza un orden social injusto marcado por la pobreza, la miseria, el desaliento y la muerte¹⁹.

Entonces, la educación corre el peligro de convertirse en un instrumento de opresión cuando busca anestesiarse la conciencia para que el ser humano no se autopercibe como un ser que está *en y con el mundo* que, además, es capaz de transformarlo a través de su trabajo manual e individual²⁰.

⁹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 42.

¹⁰ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 28.

¹¹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 35.

¹² Adela Cortina en una reflexión ética en torno al fenómeno social llamado aporofobia, y apoyada en las neurociencias, asegura que “nuestro cerebro tiene una gran plasticidad y se deja influir socialmente, incluso antes del nacimiento”. En este sentido, la capacidad crítica del ser humano, la cual se lleva a cabo en el cerebro, puede ser estimulada desde la infancia a través de un modelo educativo que promueva la vocación ontológica del ser humano. Adela Cortina, *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para a la democracia* (México, Paidós, 2020), 81.

¹³ Entendemos anestesiarse como el proceso social que busca “eliminar la vulnerabilidad” Miquel Seguró Mendlewicz, “La vulnerabilidad que duele y la que no”, *Filosofía&Co*, N° 5 (2023): 9.

¹⁴ Byung-Chul Han. *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy* (México: Taurus, 2021), 17.

¹⁵ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 99.

¹⁶ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 40.

¹⁷ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 41.

¹⁸ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 100.

¹⁹ Enrique Dussel. *Filosofía de liberación* (México: Fondo de Cultura Económica, 2011), 75.

²⁰ Marx, Karl. *El capital. Crítica de la economía política. Libro I - Tomo I* (Madrid: Akal, 2022), 66-67.

En este sentido, se despliega un abanico de preguntas que requieren ser respondidas: ¿qué es opresión?, ¿cuál es el sentido de oprimir al ser humano a través de la educación? y ¿qué o quiénes se benefician de esta maquiavélica situación?

III. La educación bancaria como instrumento de opresión social

El término opresión proviene del latín *oppressio* que significa la supresión y destrucción de las leyes de la libertad de un persona²¹. En este sentido, es posible indicar la opresión como cualquier tipo de presión que alguien con evidente ventaja ejerce, de cualquier manera violenta, sobre un vulnerable para erradicar su libertad y dominar a placer su mente y su cuerpo. En el mundo de la vida, esta acción humana ha penetrado en lo profundo de la estructura social, al grado de ser una realidad violenta que se ha y se continua normalizado. Por tal motivo, cualquier forma normalizada de opresión con facilidad es banalizada y desacreditada porque pasa desapercibida ante la mira común.

La escuela como espacio educativo es un escenario social que históricamente ha ayudado a reforzar y reproducir el sistema estructural de opresión, disciplinando la mente y el cuerpo del ser humano²². La gran mayoría de las escuelas son centros sociales en el que las personas, a través de la educación en el –aparente– conocimiento, son disciplinadas para adaptarse dócilmente a la realidad, sin cuestionarlas bajo ningún concepto. La opresión estructural ejercida por la escuela es elegante porque se puede camuflar para tomar distancia de fórmulas violentas y evidentes de dominación como la esclavitud, la servidumbre y el vasallaje²³.

En el aula de clases, el educador tiene – en apariencia– la función de ser el sujeto real de la educación frente a sus educandos. Este ejercicio puede “embriagar de poder” al educador trayendo como consecuencia que se autoperciba como el único capacitado para “trasmitir”, a la mente de sus educandos, los conocimientos necesarios para que se adapten al mundo tal cual se les presenta. Según Paulo Freire, esta es la comprensión bancaria de la educación y consiste en la –supuesta– acción de depositar conocimientos en la mente de los educandos, como si no tuvieran una posición crítica frente al mundo que habitan²⁴.

En la educación bancaria, el educador soberbiamente se percibe como el sabio de esta relación porque deposita en sus educandos el conocimiento necesario para huyan de su inferior condición de –supuesta– condición inferior por ser ignorante sobre sí mismos, el mundo y la cultura. Este paradigma educativo es el instrumento ideal para oprimir conciencias pues, de manera sutil y elegante, normaliza una forma violenta de ejercer control: hacer creer a los educandos que son *ignorantes* frente a cualquier comprensión sobre el cosmos. Es decir, la educación bancaria fomenta en la conciencia de los educandos una errónea comprensión sobre su propia condición ontológica: habitar el mundo desde la absolutamente ignorancia.

Esta absolutización ontológica establece “la alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro”²⁵. Cuando el educador bancario ingenuamente se autopercibe como intelectualmente superior a sus educandos, propicia la alienación de sus conciencias en la ignorancia, pues él “será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben”²⁶. Esta rígida y violenta posición, además de ser soberbia, niega a la práctica educativa la capacidad de ser una herramienta que estimule en los educandos el deseo de búsqueda constante para comprender su vocación ontológica de *ser más en y con el mundo*.

La educación bancaria es una forma elegante y silenciosa de violencia que domestica la conciencia a través de la imposición de la ignorancia como la única comprensión ontológica sobre sí misma. Paulo Freire denomina esta situación como la alienación de la ignorancia, ya que es resultado de una práctica educativa dominante que hace de los educandos objetos que reciben –pasivamente– el supuesto conocimiento que les ayudará a enfrentarse a los restos que implica habitar el mundo. A

²¹ Vicente García de Diego, *Diccionario ilustrado Latino-Español Español-Latino*, 357.

²² Según Foucault, las escuelas cristianas que se fraguaron en la Modernidad es claro ejemplo de una meticulosa sistematización de pequeños detalles que permitían disciplinar sigilosamente el cuerpo a través de la educación de la conciencia. Una microfísica del poder expresada en una pedagogía capaz de dominar el cuerpo, para hacerlo dócil a cualquier estructura social. Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (México: Siglo XXI, 2009), 162.

²³ Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 159-160.

²⁴ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 78.

²⁵ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 79.

²⁶ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 83.

su vez, esta situación genera una relación antagónica, donde el educador siempre está por encima de los educandos.

En la medida en que el educador imponga más el conocimiento sobre sus educandos, más pasiva será la participación de ellos en su aprendizaje, de igual forma, será más alta la probabilidad de que ellos generen una conciencia ingenua que asuma como normal su ignorancia absoluta como una condición ontológica determinante²⁷. Por tal motivo, el educando anestesia su conciencia crítica y se limita a adaptarse, sin cuestionar, la comprensión del mundo que le ha impuesto su educador. De esta manera, se pierde la posibilidad de comprender el mundo como una realidad siempre abierta a la transformación.

En las sociedades contemporáneas, como el sur global y concretamente en Latinoamérica, la educación bancaria es el paradigma pedagógico que ha imperado durante décadas; además, ha sido una herramienta eficaz para controlar física y mentalmente a la mayoría de la población que, histórica y sistemáticamente, ha sido empobrecida²⁸. Esta comprensión educativa ha permitido que el grueso de la poblacional se adecue a un sistema social desigual. Esta situación ha desencadenado complejos procesos sociohistóricos que han normalizado las relaciones sociales violentas entre la población, más aún, son comprendidas como la única vía posible para habitar el mundo²⁹.

Para explicar cómo funciona la opresión que propicia y justifica la educación bancaria, Paulo Freire se apoya en la descripción filosófica sobre la dominación y la servidumbre planteada por Hegel en la sección “Autosuficiencia y no autosuficiencia de la autoconciencia; dominación y servidumbre” de la *Fenomenología del Espíritu* que, posteriormente, Alexandre Kojève denominó y popularizó como “la dialéctica del amo y el esclavo”³⁰. Según Hegel, cuando una persona se reconoce a sí mismo como autoconsciente³¹ busca que otra, igual que él, le reconozca su autonomía frente al mundo fenoménico³².

La búsqueda por este reconocimiento genera un choque violento entre estas conciencias que ahora se muestran como contrarias entre sí. Este antagonismo trae como consecuencia desear la dominación de quien resulte ser más vulnerable en este enfrentamiento, de tal forma que se aniquila el peligro que representa para sus intereses su sola presencia. Por tal motivo, cada contrario tendrá que demostrar a su adversario la valentía que posee para cancelarlo, incluso, su deseo y disposición a aniquilarlo por completo con tal de controlarlo para obtener el reconocimiento sobre su propia autonomía. Ahora bien, en este enfrentamiento no se desea la aniquilación total, como si se tratase de su muerte, más bien, se desea el reconocimiento que el otro da por encima de la propia vida³³.

El educador al igual que en la dialéctica del amo y el esclavo busca el reconocimiento de sus educandos al imponerles una visión sobre ellos mismos de seres ontológicamente ignorantes. De esta forma, el paradigma de la educación bancaria es una herramienta eficaz del *establishment* para conserva un orden social de opresión sobre los más vulnerables. Esta situación sienta las bases para que los educandos tengan una conciencia anestesiada por la imposición violenta que hace de sí mismo el educador. A través de su “supuesta” superioridad epistemológica, el educador hace creer a sus

²⁷ En la medida en que “más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él” (Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 81).

²⁸ Véase: Eduardo Galeano, *Las venas abiertas de América Latina* (México: Siglo XXI), 22.

²⁹ Véase: Enrique Dussel. *Filosofía de liberación*, 96-97.

³⁰ Alexandre Kojève, *Introducción a la lectura de Hegel* (Madrid: Trotta, 2013), 51.

³¹ Hegel señala la autoconciencia como una figura de la conciencia, resultado del itinerario intelectual que el ser cognoscente ha realizado para elevarse hacia el saber absoluto. En esta figura, la conciencia alcanza a percibir su autonomía del mundo fenoménico, liberándose del sentido común sobre el orden de las cosas. La conciencia es ahora para sí misma una *autoconciencia*, pues “la autoconciencia es *en y para sí* en cuanto que y porque es en sí y para sí para otra autoconciencia; es decir, sólo es en cuanto se la reconoce” (Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica, 2017, 95).

³² “Un individuo *entra* en escena frente al otro individuo. Entrado así, *inmediatamente*, en escena, son uno para otro en el modo de objetos comunes; figuras autónomas, conscientes sumergidas en el ser de la vida”. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del espíritu* (Madrid: UAM Ediciones/Abada Editores, 2013), 261.

³³ Javier Correa Román, “¿Necesitamos el reconocimiento del otro para forjar nuestra identidad?”, en *Filosofía & Co.* Acceso el 15 de diciembre de 2021, <https://filco.es/el-amo-y-el-esclavo-hegel/>.

educandos que son seres inferiores por su “supuesta” ignorancia absoluta frente al universo. El educador bancario impone un antagonismo violento porque

se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo de la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.³⁴

En este sentido, la educación bancaria no sólo es un instrumento para propiciar y justificar el orden social opresor, también es su reflejo, pues a través de la recepción pasiva de los conocimientos los educandos anestesian su conciencia crítica, negando su propio deseo para tratar de comprender cómo funciona el universo que habitan. Siguiendo el orden de la dialéctica sobre la dominación y la servidumbre, la imposición de cualquier antagonismo, como el que establece la educación bancaria entre el educador y sus educandos, trae como consecuencia una espiral de violencia sutil y silenciosa que puede reproducirse hasta el infinito, cancelando toda posibilidad de superar esta relación de opresión.

IV. Conciencia servil y dominación del deseo

Según indica Hegel, cuando la búsqueda por el reconocimiento se convierte en una pugna antagónica entre contrarios, en realidad, la lucha que se establece es para conquistar el deseo del otro³⁵. En lo profundo del ser humano, que es autoconsciente, subyace el deseo porque “el ser del hombre, el ser consciente de sí, implica y presupone, por tanto, un deseo”³⁶. El reconocimiento es, en realidad, la imposición del deseo de la autoconciencia sobre el deseo de su contrincante, pues desear el deseo del otro es “en última instancia, desear que el valor que yo soy o que yo represento sea el valor deseado por el otro: yo quiero que éste reconozca mi valor como su valor, quiero que me reconozca como un valor autónomo”³⁷.

El deseo es una acción, un anhelo y una apetencia a poseer un objeto, algo donde recae un movimiento desdichado que arde en lo más profundo de las entrañas del ser. El deseo es una tendencia hacia algo, un constante anhelo sobre algo o alguien que aún no se ha obtenido y se busca poseer para aniquilarlo y, así, superar esa tortuosa sensación de angustia que genera. Cuando se da la lucha por el reconocimiento, el deseo emerge con violencia y estridencia, trayendo como consecuencia que el ganador de esta pugna imponga su deseo sobre el de su rival. La finalidad de este movimiento dialéctico es aniquilar las diferencias de contrario para homogenizarlo, dominarlo y oprimirlo.

El filósofo ruso-francés, Alexandre Kojève, señala la importancia del deseo para el sujeto autoconsciente descrito por Hegel, pues no sólo quiere atrapar el reconocimiento de su contrario, también busca aniquilar el deseo de su adversario para convertirlo en el suyo³⁸. En este sentido, la lucha por el reconocimiento es una pugna para imponer el deseo del opresor sobre el deseo de su adversario débil y vulnerable. La autoconciencia anhela consumir su deseo “y solamente puede hacerlo mediante la negación, la destrucción o, como mínimo, la transformación del objeto”³⁹, es decir, transformar a su contrario en un objeto. En otras palabras, se da una inversión porque el deseo del perdedor se ha transformado en el deseo de su contrincante que ahora es su opresor.

Según Judith Butler, la filosofía moderna occidental, especialmente la hegeliana, comprendió el deseo como algo carente de sentido porque es animal y arbitrario, haciendo necesaria su aniquilación para superarlo y alcanzar una forma más elevada, una forma totalmente racional⁴⁰. El paradigma pedagógico de la educación bancaria está impregnado de esta comprensión, ejemplo de ello es cuando el educador inhibe la conciencia de sus educandos al tildarlos de ignorantes, trayendo como resultado la represión de su deseo. En este paradigma, el educador cohibe el deseo de sus educandos cuando niega su condición ontológica de *ser más en y con* el mundo. Esto se debe a la imposición que hace de su supuesta superioridad epistemológica, imposibilitando que los educandos desarrollen de

³⁴ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 79.

³⁵ Véase: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, 103.

³⁶ Kojève, *Introducción a la lectura de Hegel*, 51.

³⁷ Kojève, *Introducción a la lectura de Hegel*, 55.

³⁸ Kojève, *Introducción a la lectura de Hegel*, 56.

³⁹ Kojève, *Introducción a la lectura de Hegel*, 52.

⁴⁰ Judith Butler, *Sujetos del deseo. Reflexiones Hegelianas del siglo XX* (Buenos Aires: Amorrortu editores, 2012), 29.

manera óptima su propia conciencia crítica a partir de la comprensión de su deseo, como una tendencia que busca comprender el mundo de la vida.

Como indica la dialéctica hegeliana, cuando una autoconciencia se impone sobre otra en realidad la aniquila, pero no hasta la muerte, más bien, cercena su deseo para imponerle el suyo, y así, ejercer control y dominio. Esto mismo sucede con el educador, impone su deseo sobre el de sus educandos cuando antepone su soberbia percepción de superioridad epistemológica sobre la supuesta ignorancia absoluta de sus educandos. Esto trae como consecuencia una inversión dialéctica, pues el deseo del educador se transforma ahora en el deseo de sus educandos, saturando su conciencia de la información que el educador considera relevante para adecuarse al universo preestablecido. Se trata de ver el mundo no con los propios ojos, sino a través de los ojos del opresor⁴¹.

La acción de desear ya no es autónoma para el educando, sino dependiente de su educador, quien se presenta –en apariencia– ante él como moral, epistemológica y ontológicamente superior. Justo este es el objetivo de la educación bancaria, hacer creer a los educandos que son inferiores a cualquier otra persona que represente autoridad y defensor de los intereses del sistema opresor imperante. En este sentido, que los estudiantes pierdan la autonomía sobre su propio deseo es, en realidad, la aniquilación del ejercicio autogestivo de su propia voluntad⁴², lo cual permite que el *statu quo* les manipule, al grado de anestesiar su conciencia para que su agencia se pierda y se adecuen sin queja alguna al sistema opresor.

La dominación del deseo ajeno trae como consecuencia la conciencia servil, la cual consiste en que el dominado se perciba absolutamente inferior a quien lo ha tildado de ignorante, más aún, que exalte y admire a su opresor⁴³. Sin embargo, la educación bancaria no sólo tiene estos efectos en los educandos, también afecta al educador. Es decir, el educador se convirtiere en un opresor oprimido, un tonto útil que no ostenta el poder absoluto que emana el sistema dominante⁴⁴. El educador cercena el deseo de sus educandos para que se domestiquen y adapten a la realidad social preestablecida, pero, anteriormente, él también vivió la misma experiencia y perdió la autonomía sobre su propio deseo. Esto quiere decir que el deseo que impone el educando sobre sus educandos no le pertenece, es más bien el deseo que otro opresor oprimido le impuso a él en el pasado.

En este sentido, ¿a quién le pertenece el deseo impuesto históricamente a través de la educación bancaria? Paulo Freire señala que la opresión como sistema social imperante es una realidad que ha sido impulsada históricamente por quienes detentan el poder político, económico, científico, cultural y religioso⁴⁵. En el fondo, esta situación que ha sido determinante para Latinoamérica, a lo largo de varios siglos, ha sido y sigue siendo impulsado por el deseo egoísta de los pocos que han acaparado la riqueza del continente, además de haberse apropiado de varias de las aristas del poder⁴⁶.

Entonces, es posible afirmar que la educación bancaria ha impuesto sistemática e históricamente sobre los educandos el deseo de la oligárquica que han retenido y siguen reteniendo el poder en sus diversas acepciones. La intencionalidad de todo esto es conservar, a lo largo del tiempo y el espacio, un régimen al servicio de la satisfacción del deseo de los opresores, sin importar que el costo de ello sea la humillación y el empobrecimiento de las mayorías poblacionales. De esta forma, la aniquilación del deseo por parte de la educación bancaria genera en la mayoría poblacional una conciencia servil que normaliza la injusticia, la desigualdad y la deshumanización como una realidad insuperable. En otras palabras, los oprimidos existen, viven y están al servicio del deseo de los opresores.

V. El valor moral de la Pedagogía del oprimido es la liberación del deseo

En términos hegelianos, el deseo siempre ha estado subyaciendo como un impulso vital en lo profundo de la conciencia del ser humano⁴⁷. Quien es consciente de su deseo, puede experimentar la constante tendencia de querer conocer cómo funciona el mundo de la vida. Por esta razón, la

⁴¹ Véase: Byung-Chul han. *La agonía del eros* (Barcelona: Herder, 2021), 71.

⁴² Véase: Julieta Lomelí, “El pesimismo y el sentido de la vida. Reflexiones filosóficas sobre una forma de afrontar y valorar la existencia”, *Filosofía & Co*, n.º 5 (2023), 40.

⁴³ Judith Butler, *Sujetos del deseo. Reflexiones Hegelianas del siglo XX*, 71.

⁴⁴ Antonio Gramsci. *La alternativa pedagógica* (México: Fontamara, 2007), 159.

⁴⁵ Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, 88.

⁴⁶ Jorge Luis Cervantes Blanco, “De opresión, alienación y educación. Análisis filosófico e histórico en torno a la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire” (Ensayo Crítico de Licenciatura, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2016), 132.

⁴⁷ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Fenomenología del Espíritu*, 113.

educación bancaria busca aniquila el deseo de los educandos convirtiéndolos en objetos fáciles de moldear y manipular. Cuando se posee el deseo del otro se le puede controlar a total merced despojándole de todo rasgo humano, incluso, de su capacidad de generar una conciencia crítica sobre el contexto que habita.

Paulo Freire afirma que la educación humanizadora tiene como objetivo empoderar a los educandos para que ellos mismos superen este antagonismo opresor⁴⁸. La educación realmente liberadora estimula la vocación ontológica del ser humano porque hace “de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará”⁴⁹.

En este sentido, la educación humanizadora es un ejercicio para que los educandos liberen su deseo de la imposición del deseo ajeno que se ha impuesto a través de la educación bancaria, la cual funge como instrumento de opresión del *statu quo*. El deseo no sólo es un anhelo del ser humano por poseer y conocer objetos, sino también un impulso psicobiológico para conservar su vida para habitar el mundo⁵⁰. En este sentido, cuando el deseo personal es remplazado por el de alguien más es como si esa persona viviera por ese otro, dado que le ha impuesto como suyo un deseo que no le pertenece. Más aún, la imposición del deseo ajeno corre el riesgo de cercenar la conciencia crítica, trayendo como consecuencia la aniquilación de la propia voluntad como impulso por conservar la vida⁵¹.

En otras palabras, el oprimido no vive para sí, sino a través del deseo del otro, vive como un objeto automatizado que tiene la función de satisfacer el deseo de su opresor. En este sentido, la dialéctica del amo y el esclavo desencadenada por la educación bancaria concluye en una relación de reconocimiento imperfecto que intensifica la brecha de la desigual social⁵². Ahora bien, ¿cómo romper este círculo vicioso? Según Paulo Freire, los educandos a través de una educación realmente humanista tienen la labor de liberarse a sí mismos.

No obstante, desde este paradigma pedagógico el reconocimiento no es un ejercicio de coerción para evitar el peligro que podría representar otra autoconciencia. Al contrario, reconocer a otra autoconciencia es identificarse con ella en igualdad compartida y en radical diferencia. Esto ayuda a desenmascarar el prejuicio que hay detrás del otro, en el que supuestamente se presenta como una amenaza latente a los propios intereses. La perspectiva de la *Pedagogía del oprimido* reconoce y valora la alteridad que representa la otra persona. En este sentido, el reconocimiento del otro, desde su alteridad, es una oportunidad para habitar el mundo de la vida desde el compartir y la colectividad⁵³, ya que, el otro no es “una amenaza para nuestra certeza y nuestro deseo de ser la verdad del mundo, [pues] sin los demás no podríamos formar nuestra identidad”⁵⁴.

La *Pedagogía del oprimido* estimula en los educandos su capacidad para relatar su propia identidad a partir del reconocimiento de los otros como parte de la propia vida. A este ejercicio de reconocimiento mutuo y sin ejercicio de opresión se le puede llamar como la labor colectiva de ensayar el relato de la propia identidad. Esto no es un ejercicio individualista, en el que se excluye del propio relato de vida al otro porque su diferencia o igualdad suponen una amenaza latente; más bien, es la oportunidad para reconocer que los otros forman parte de este ensayo capaz de relatar la vocación colectiva de *ser más en y con* el mundo.

El reconocimiento de los otros, desde sus diferentes formas de ser, ayuda a ensayar el relato de la propia identidad a partir de una óptica colectiva para habitar el mundo. Es decir, el otro no es una amenaza que representa un estorbo en el propio camino de la vida, pues el reconocimiento no supone necesariamente, como plantea el paradigma de la educación bancaria, un antagonismo rancio que concluye en la dominación del deseo del otro para esclavizarlo. De esta forma, el deseo del otro no es un peligro, sino la oportunidad de comprender que el mundo está habitado por otras formas de

⁴⁸ Véase: Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 120-121.

⁴⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 42.

⁵⁰ Javier Correa Román, “¿Necesitamos el reconocimiento del otro para forjar nuestra identidad?”, en *Filosofía & Co.* Acceso el 15 de diciembre de 2021, <https://filco.es/el-amo-y-el-esclavo-hegel/>.

⁵¹ Julieta Lomelí, “El pesimismo y el sentido de la vida. Reflexiones filosóficas sobre una forma de afrontar y valorar la existencia”, 41-42.

⁵² Javier Correa Román, “¿Necesitamos el reconocimiento del otro para forjar nuestra identidad?”, en *Filosofía & Co.* Acceso el 15 de diciembre de 2021, <https://filco.es/el-amo-y-el-esclavo-hegel/>.

⁵³ Adela Cortina, *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para a la democracia*, 23.

⁵⁴ Javier Correa Román, “¿Necesitamos el reconocimiento del otro para forjar nuestra identidad?”, en *Filosofía & Co.* Acceso el 15 de diciembre de 2021, <https://filco.es/el-amo-y-el-esclavo-hegel/>.

ser, incluso, se puede compartir el habitad con esas otras formas. En este sentido, el deseo del otro no es comprendido como una actividad egoísta e individualista, sino como una realidad que puede ser compartida.

Ahora bien, el papel del educador en la *Pedagogía del oprimido* no es el de un antagonista que busca domesticar a la conciencias de sus educandos a la realidad imperante, sino la de un acompañante que, a través del conocimiento sobre el cosmos, facilita espacios para que sus educandos tengan procesos pedagógicos que les ayuden a reconocer las diferentes formas de ser que habitan el mundo de la vida. De igual forma, desde este paradigma el conocimiento no es un instrumento de domesticación, al contrario, los saberes están al servicio del libre desarrollo de la persona para que sea capaz de interpretar el universo como un lugar cargado de sentido, dado que puede ser habitado de diversas formas⁵⁵.

Ante todo, la *pedagogía del oprimido* busca que los educandos reconozcan que el espejismo que supone comprender y justificar la opresión del más débil es la única forma de habitar el mundo. Desde este paradigma educativo, el deseo no sólo es comprendido como una pulsión del ser humano por conocer y agotar los objetos que están en el mundo⁵⁶, sino también como una forma de compartir la vida con los demás a partir de ensayar y relatar la propia identidad. Si el educador acompaña a sus educandos desde este paradigma, es posible que identifiquen el daño que genera la dominación del deseo en los demás, pues lo único que ocasiona es la reproducción de la opresión hasta el infinito. Como bien indica la dialéctica del amo y el esclavo, quienes anteriormente han sido doblegados por el sistema, ahora son los nuevos instrumentos que oprimen y domestican a las conciencias jóvenes.

Entonces, el valor moral que plantea la *Pedagogía del oprimido* es la estimulación del uso autónomo y colectivo de la conciencia de los educandos, de tal forma que puedan ser capaces de liberar su propio deseo de la imposición de un deseo ajeno. En otros términos, liberar la conciencia del violento e inhumano deseo del opresor, es reconocer el espejismo de la supuesta superioridad que existe entre seres humanos. Este paradigma fomenta la liberación del deseo de los falsos antagonismo que lleva, consecuentemente, hacia una espiral de violencia y dominación que justifica el orden social prestablecido. La liberación de la conciencia, a través de la educación, no es otra cosa más que la autonomía del propio deseo sobre el influjo –violento y silencioso– de una cultura que le gusta romantizar e invisibilizar nuevas formas de esclavitud en pleno siglo XXI⁵⁷. Liberarse es, en realidad, el ensayo de relatar la propia identidad desde la experiencia de la colectiva, pues la vacación humana de *ser más en y con* el mundo se conquista en compañía de otras formas de ser y habitar el mundo.

VI. Conclusiones

El valor moral en la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire radica en impulsar una praxis educativa capaz de fomentar, en los educandos, una conciencia crítica que puede ensayar y relatar su propia identidad, desde la experiencia vital que supone habitar el mundo de manera colectiva. Por su parte, la educación bancaria fomenta en los educandos una conciencia servil basada en la competitividad social que promueve, justifica, romantiza y normaliza la opresión del más débil como la única vía para establecer relaciones sociales. La conciencia crítica es capaz de comprender y acoger la libre expresión de la identidad de todos los seres humanos, puesto que existen diferentes formas de ser que habitan este mundo, dejando de lado el prejuicio de que el otro representar una amenaza latente a los propios intereses.

Entonces, el llamado moral de la *Pedagogía del oprimido* es a fomentar en los educandos, a través de la educación, una conciencia crítica capaz de desenmascarar las estructuras sociales que propician, justifican, normalizan e invisibilizan la opresión como única vía para habitar el mundo de la vida. De la misma manera, la educación puede fomentar la conciencia crítica para desmontar la competitividad como única posibilidad de entablar las relación entre los seres humanos. Una alternativa a esta vía consiste en explorar el deseo de habitar el mundo desde la colectividad y la cooperación, lo cual no supone un peligro para el desarrollo libre de las múltiples expresiones de ser. Por el contrario, ensayar y relatar la propia identidad es un ejercicio que se puede realizar desde el gozo que produce habitar colectivamente el mundo de la vida.

⁵⁵ Paulo Freire, *La educación como práctica liberadora*, 103.

⁵⁶ Javier Correa Román, “¿Necesitamos el reconocimiento del otro para forjar nuestra identidad?”, en *Filosofía & Co.* Acceso el 15 de diciembre de 2021, <https://filco.es/el-amo-y-el-esclavo-hegel/>.

⁵⁷ Byung-Chul Han. *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*, 117.

VII. Referencias bibliográficas

- Butler, Judith. *Sujetos del deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del Siglo XX*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2012.
- Cervantes Blanco, Jorge Luis. “De opresión, alienación y educación. Análisis filosófico e histórico en torno a la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire”. Ensayo Crítico de Licenciatura. Tlaquepaque. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2016.
- Clemente de Alejandría. *El pedagogo*. Madrid: Gredos, 1998.
- Correa Román, Javier. “¿Necesitamos el reconocimiento del otro para forjar nuestra identidad? en *Filosofía & Co*, 15 de diciembre del 2021. <https://filco.es/el-amo-y-el-esclavo-hegel/>.
- Correa Román, Javier. “¿Soy quien yo creo o quien los demás ven mí”? *Filosofía & Co*, N° 2 (septiembre 2022): 6-11.
- Cortina, Adela. *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. México: Paidós, 2017.
- Dussel, Enrique. *Filosofía de liberación*. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, 2009.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.
- Freire, Paulo. *La Educación como Práctica de la Libertad*. México: Siglo XXI, 2011.
- Galeano, Eduardo. *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI, 2022.
- García de Diego, Vicente. *Diccionario ilustrado Latino-Español Español-Latino*. Barcelona: Vox, 1982.
- Gramsci, Antonio. *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara, 2007.
- Han, Byung-Chul. *La agonía del eros*. Barcelona: Herder, 2021.
- Han, Byung-Chul. *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. México: Taurus, 2021.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: UAM Ediciones/Abada Editores, 2013.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2017.
- Hyppolite, Jean. *Génesis y estructura de la “Fenomenología del Espíritu” de Hegel*. Barcelona: Península, 1998.
- Kojève, Alexandre. *Introducción a la lectura de Hegel*. Madrid: Trotta, 2013.
- Lomelí, Julieta. “El pesimismo y el sentido de la vida. Reflexiones filosóficas sobre una forma de afrontar y valorar la existencia”. *Filosofía & Co*, N° 5 (junio 2023): 30-52.
- Marx, Karl. *El capital. Crítica de la economía política. Libro I - Tomo I*. Madrid: Akal, 2022.
- Marx, Karl. *Manuscritos de Economía y Filosofía (1844)*. Madrid: Alianza Editorial, 1968.
- Mondragón, Octavio. “La metafísica de la violencia. Un breve acercamiento a la realidad mexicana hoy”. En *fenomenología de la violencia. Una respuesta perspectiva desde México* por Luis Herrera-Lasso M. (coordinador), 36-49. México: Siglo XXI, 2017.
- Pabón S. de Urbina, José M. *Diccionario bilingüe Manual Griego clásico-Español*. Barcelona: Vox, 2015.
- Seguró Mendlewicz, Miquel. “La vulnerabilidad que duele y la que no”. *Filosofía & Co*, N° 5 (junio 2023): 6-9.

¿Cuál ética es para las mujeres?

Dra. Argelia Ávila Reyes, M.E. Patricia Mayela Amador Guzmán

Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México

ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-9815-4080>

ORCID:<http://orcid.org/0000-0003-1198-3279>

Recibido:
2024/11/28

Aceptado para su publicación: 2024/11/29

Publicado:
2024/11/29

Resumen

Este artículo es una propuesta de escritura a contracultura que devela como la educación formal se complementa con la vida cotidiana a través de experiencias biográficas en la literatura, contraria a lo que se espera de la educación privada, sin embargo, los contenidos se encuentran regulados por la mirada de los responsables de familia sobre todo en temas de humanismo como sexualidad, el tipo de lenguaje, discriminación y racismo. Sin argumentación, invalidan los contenidos del *currículum* enfocados a la formación ética del estudiantado a pesar de haberlos y trabajado en colectivo en el aula. Esta postura restrictiva invita a los y las jóvenes a reflexionar y criticar la doble moral, como una conducta ética de sus padres. El abordaje de estos contenidos en educación media superior depende del enfoque y de la práctica docente de los maestros, así como de su historia de vida, logrando una cercanía con los jóvenes impulsando un análisis crítico del texto imbricado con su vida personal, como se plantea actualmente en el nuevo Modelo Educativo a través de la Nueva Escuela Mexicana para educación básica que enfatiza la formación cívica, ética, histórica y cultural contextualizada a partir de los problemas que emanan de su colectividad.

Palabras clave

Ética, educación informal, educación formal, *currículum*, literatura

Abstract

This article presents a counterculture writing proposal that reveals how formal education complements everyday life through biographical experiences in literature, in contrast to what is expected of private education, however, the content is regulated by the perspective of family guardians, especially regarding humanistic topics such as sexuality, language use, discrimination, and racism. Without justification, they invalidate curriculum content focused on students' ethical formation, even though these topics have been collectively addressed in the classroom. This restrictive stance prompts young people to reflect on and critique double standards, as an ethical behavior modeled by their parents. The approach to these topics in upper secondary education depends on the teachers' focus and teaching practices, as well as their personal life stories, enabling a connection with young people that fosters a critical analysis of the text interwoven with their personal lives. This aligns with the aims of the new Educational Model, implemented through the Nueva Escuela Mexicana for basic education, which emphasizes civic, ethical, historical, and cultural formation contextualized around issues arising from their community.

Key words

Ethics, informal education, formal education, curriculum, literature

¿Cuál ética es para las mujeres?

-¡Abuela, abuela!

Llega corriendo de la escuela, mi nieta Mariana que cursa el primer año de preparatoria.

- ¿Qué pasa, hija?

-Necesito platicar contigo ¡pero me urge!

-A ver, Mariana, dime.

- Abuela, en la semana mi maestra Laura¹ del ESPABI de la materia de Humanidades, me dio un libro para leer, se llama *Teoría de King Kong* (Despentes, 2007) y nos indicó que el artículo que

¹ Martínez Domínguez Laura. Licenciada en Derecho. Docente de la escuela ESPABI Chihuahua, donde imparte

necesitábamos revisar de este libro era el de *King Kong Girl*. Se supone que íbamos a hacer un análisis moral. Pero resulta que hoy nos acaba de decir la maestra que no va a ser parte del examen porque hubo papás que se quejaron por el contenido del libro. No entiendo, abuela ... ¿por qué censurar este libro?

-Pero no me has dicho de qué se trata, Mariana, ni por qué estas tan enojada- mientas tanto continuaba preparando la comida-.

-Mira, abuela, la parte que nos tocó leer inicia con la descripción de la película de King Kong dirigida por Peter Jackson en 2005, y dice la autora que al mismo tiempo que se está construyendo la América industrial, surge una nueva forma de “entretenimiento y control moderno” a través del cine y el porno, y fíjate que más adelante ella hace comentarios muy serios acerca de la pornografía y la prostitución. Además, hace una crítica dura de lo que ella llama el “pensamiento megalómano y mentiroso” del director, porque presenta escenas con “criaturas fetales, niñas con cabelleras negras y enmarañadas, viejas amenazantes, desdentadas y que gritan bajo una lluvia diluviana” (pág. 93). En la película, hace subir a una mujer rubia al barco que la llevará a la isla Skull, curiosamente nadie sabe en donde está ubicada porque no existen mapas. Y resulta que raptan a la rubia y es ofrecida por una vieja de las que habitan la isla a King Kong, cuyas características físicas visibles son ser un chimpancé gigante y sin sexo. Lo que sí se sabe es que devora humanos.

-Ya terminé, ¡lista la comida! Ven, hija, vamos a sentarnos en lo que llegan los demás a comer, ¿quieres un vaso de agua con limón?

-¡Sííí! Y fíjate, relata que una vez que se encuentra la bestia con la bella rubia, la escritora introduce poco a poco que no existe entre ellos ninguna seducción erótica, sino que inicia una amistad de protección, cuidado y ternura. Y es aquí en donde yo noto un lenguaje de la autora muy abierto para describir las cosas, hasta grosero se podría decir. Estoy segura de que tú no te espantarías de eso, pero ¿los otros papás? ... no sé.

Después de responder su propia pregunta, Mariana continuo:

-Bueno, la escritora habla de King Kong y dice que “funciona como la metáfora de una sexualidad anterior a la distinción entre los géneros” (pág. 94) y dice que esta sexualidad se impuso políticamente a finales del siglo XIX en donde se establece que solo existen dos sexos, el masculino y el femenino, y califica a King Kong de un ser “híbrido” ante la obligación de lo binario. Por eso la autora dice que, cuando llega el hombre a buscar a la rubia para salvarla, ella duda de irse con él porque quiere llevarla a la ciudad a la “heterosexualidad hipernormativa”, claro, esto es lo que ella opina. Y fíjate, describe cuando King Kong es capturado y encadenado en New York por seguir a la rubia, y menciona que, así como se encadenó al animal, de la misma manera se encadena a las masas humanas con la pornografía.

-Hija, ¿no será por esas opiniones que no les gustó a los papás?

-Quizá, ¡pero eso es lo menos que dice, abuela! Critica al mundo moderno, cuando narra cómo matan al simio y cómo se le culpa a la rubia por este hecho, aún cuando ella se da cuenta de que fue usada y que no puede hacer nada para que no maten al animal, que era su amigo y con quien se sentía segura.

Y critica el cierre de la película diciendo “la bella se deja proteger por el más deseante, el más fuerte, el más adaptado” (pág. 96). Y así deja ver cuál es el papel de las mujeres en el mundo moderno, en donde se establecen “reglas morales” para hombres y “reglas morales” para mujeres. Y luego, abuela... ¡ah ya llegaron a comer!

-No te preocupes; comemos rapidito y continuamos.

Al ver a mi nieta ansiosa le comento:

-Recogemos la cocina y nos vamos a la biblioteca. Bien, Mariana, ¿qué me decías?

Se coje con ambas manos la cabeza y dice:

-¿En qué me quede?... ¡Ah sí! Pues la autora pasa abruptamente a platicar, cómo es que ella llega a ser una chica “punk-rock” ... ¿sí sabes qué es eso verdad?

Asiento con la cabeza y le doy un sorbo a mi humeante café.

-Bueno de todos modos te platico, dice que “es un ejercicio a través del cual se dinamitan los códigos establecidos especialmente los de género, aunque sea solamente alejarse físicamente de los criterios de la belleza tradicional”(pág 96) y además cuenta que a los 15 años la internan en un psiquiátrico y el médico le pregunta ¿por qué es que se empeña tanto en afearse hasta ese punto? Pero debo decirte, abuela, que esta narración forma parte de su vida, ¡en verdad estuvo en el psiquiátrico!

Y ella fue prostituta, y en este libro relata cómo fue violada a los 17 años por tres muchachos que les dieron un “raite” a ella y a su amiga.

-Mariana, ¿sabes que es un libro autobiográfico? ...

-Síííí, eso lo aprendí en la clase del profe Oscar Quintana², también del ESPABI, me ayudó mucho la lectura de *El año del pensamiento mágico* (Didion, 2006), ¿lo has leído, abuela?

-Sí, hija, es un texto que fue inmediatamente aclamado como un libro clásico sobre el duelo. Ganó el Premio Nacional del Libro de no ficción de 2005 y fue finalista tanto del Premio del Círculo Nacional de Críticos de Libros como del Premio Pulitzer de Biografía o Autobiografía³. ¡Muy buen texto, que atinada lectura de tu maestro! ...

-Me gustan mucho sus lecturas también. Pero regresando a Virginie Despentes, nunca me imaginé que una mujer que ha pasado tantas cosas, se atreviera a escribirlo para que todo mundo lo leyera y se transformara en una escritora de las más leídas en Francia. Además, abuela, ella usa sus experiencias, para hacer una crítica muy fuerte a los valores morales que éticamente se construyen en la sociedad para regular el comportamiento de las mujeres y los hombres. Y me encanta cuando se pregunta: ¿por qué nadie cree necesario decir que Houellebecq es desaliñado en su vestir? o ¿por qué es tan misógino en sus novelas?

Al retomar las preguntas de la autora, se queda un momento pensativa para luego continuar:

-Después me enteré que Michel Houellebecq es un poeta, novelista y ensayista francés y que su libro *Las partículas elementales* (Houellebecq, 1998) se convirtió en ejemplo de la nueva narrativa francesa por su descripción de la miseria afectiva y sexual del hombre occidental de finales del siglo XX y comienzos del XXI y la descripción que hace de las relaciones de amor resultó muy controvertida, tanto que, en ese contexto, se le acusa de misoginia y objetivación del cuerpo femenino por parte de las feministas radicales.

-¿Y Virginie Despentes, de la que me hablas, hija, es considerada feminista radical?

-Pues fíjate que en un análisis que hicimos en clase de Humanismo con la maestra Laura, vimos que esta *Teoría de King Kong* (Despentes, 2007) está enfatizando la crítica al patriarcado porque analiza las estructuras patriarcales que oprimen a las mujeres; realiza una detallada representación de las mujeres en la cultura de la época cuando hace la crítica a los medios de comunicación y la cultura que perpetúan los estereotipos de hombres y mujeres. Además, ella menciona el empoderamiento de las mujeres a través de la toma de control sobre su sexualidad y por estas razones, y la narración de su propia vida, es considerada una feminista radical, además de que ella misma así se declara. ¡Y recuerda, abuela, que el libro fue editado en 2007 y lo peor es que continúan vigentes muchas cosas!

-¿Entonces, hija, qué opinas de que los papás no le permitieran a tu maestra utilizarlo como un texto en clase y además que no fuera evaluado?

-Pues ese es el problema, abuela, porque lo que yo entendí del texto es que la escritora nos pone muchos ejemplos sobre su forma de vestir, de actuar y deja claro que esta descontenta con los valores tradicionales de la alta sociedad francesa. Muestra en todo momento su rechazo a las convenciones sociales, que parecen ser solo para las mujeres, enfatiza su rechazo por el matrimonio a lo largo de su obra; igualmente propone la defensa de la prostitución como un trabajo que necesita incluso ser legislado y propone que la pornografía puede llegar a ser una herramienta de control femenino, sobre los deseos masculinos estereotipados. ¡Y creo que por esa razón es muy criticada, y agrégale el lenguaje que utiliza! Y ella reclama, al decir que, si este libro lo escribiera un hombre, pues todo mundo le aplaudiría la crudeza de su relato, pero con ella pasó todo lo contrario.

Y continúa hablando con entusiasmo desbordado:

-Y es desde ese momento que pienso: ¿hay una moral exclusiva que es aplicada para las mujeres? ... ¡Por qué los valores positivos o negativos, sí son diferentes para las mujeres y también las consecuencias! Incluso dice que quienes más la atacaron fueron las propias mujeres, claro que, en su caso, fue mayor el ataque en las de clases altas. Y de las que socialmente se consideran “buenas mujeres”, que ella califica de sumisas y burguesas. Pero igual dice de la policía y de los psiquiatras, quienes no la critican como escritora, sino critican su imagen, su origen de clase y su trabajo como prostituta.

² Quintana Oscar. Licenciado en Lengua Inglesa. Tiene el Grado de Maestro en Investigación Humanística. Autor la novela “TAOS”, Ediciones Arboreto. Chihuahua, Chih.2022. Docente de la materia de Taller literario en ESPABI, 2024.

³ <https://elpais.com/cultura/2021-12-23/muere-la-escritora-estadounidense-joan-didion-a-los-87-anos.html>

-Mariana, ¿recuerdas que en otro momento platicamos sobre la doble moral? cuando leíste el libro de *Ética para Celia. Contra la doble verdad* (De Madrid, 2021).

-¡Sííí! ... Fíjate que de eso me acorde cuando describe que una de las cosas más criticadas por la prensa y críticos en general, fue el hecho de que ella declaró que había sido prostituta y eso no le fue perdonado socialmente, y eso de escribir sus experiencias, pues menos.

-Sí, hija, porque la doble moral significa que las personas tienen un conjunto de principios, pero que no los aplican de manera coherente en situaciones similares. Cuando los principios y valores socialmente establecidos se aplican según el humor de ese día o según intereses personales, entonces esas personas presentan un caso agudo de falsedad.

-Abuela, lo que yo creo es que en la escuela nos tratan de enseñar lo que está bien y lo que no está bien, o sea nos quieren enseñar a ser éticos y tener un juicio moral ... ¡y los papás y mamás no dejan! ...

-¿Qué tiene de malo los ejemplos de esa vida? ... ¿Será que toca temas que todavía no se hablan dentro de las familias? ...

-¡No lo sé, abuela, pero yo comparo mis pláticas contigo y nosotras sí hablamos de todo! La *Ética*, nos dice la maestra Laura, nos invita a mirar de frente la realidad, y conocer a través del libro de King Kong el hecho de que la vida de las mujeres se ha levantado sobre una doble verdad y se sigue haciendo, con normas morales y fines vitales distintos para mujeres y hombres. Esta doble verdad se ha ido transformando un poco ¿verdad, abuela? ... pero no ha desaparecido. A las jóvenes ya no se nos socializa con la idea de que seamos para los demás, o sea siempre pensar solo en casarse y tener hijos y no estudiar, bueno, no abiertamente, pero sí para ser deseables.

-Sí, hija, sobre todo en los medios como la televisión o las redes sociales que tú ves y esta forma de promoción estereotipada de mujer, no deja de ser otra manera “de ser para los otros”. Las estrategias han cambiado hija y hay que estar atentas a descubrirlas.

Tomo otra postura en el asiento de la silla para continuar diciéndole:

-Mi vida, lo que yo puedo decirte es que me parece que, en tu escuela, con la forma de enseñar tanto de la maestra Laura y como la del maestro Oscar, que si mal no recuerdo él fue quien te facilitó el texto de *La Amortajada* (Bombal, 1941), son personas que te están haciendo ver el mundo con otros ojos, lo cual no me sorprende y me complace. Y a pesar de que tu escuela es particular y que por tanto los programas pudieran estar más “controlados”, el trabajo de tu maestra y maestro epistemológicamente se fundamenta en el Humanismo, y por lo tanto trabajan la inclusión y la excelencia educativa, tal y como lo propone en sus principios la Nueva Escuela Mexicana que es una propuesta modernizadora de la actividad educativa en el país para Educación Básica, y que se apoya en los mejores modelos pedagógicos. Si has escuchado que la Nueva Escuela Mexicana ha sido rechazada por diversos sectores sociales, ¿verdad?

-Sí, pero si es así como los maestros de mi escuela están trabajando, volvemos a la pregunta que te hice, ¿por qué los papás no lo aceptan?, ¿será porque nos hacen reflexionar? ¡Ay, abuela, la doble moral!

-Sí, Mariana, y como la participación de los responsables de familia es fuerte en la escuela, con sus comentarios a la dirección han logrado eliminar el texto. ¿No crees que sería interesante saber cuáles fueron los argumentos que presentaron? ...

-¡Sííí! Voy a preguntarle a la maestra Laura.

-Y efectivamente, te has dado cuenta de que por desgracia la “ética universal” que nos enseñaron a todos y todas, no se aplica por igual, ¿verdad, hija? Porque es una ética basada en el supuesto de que el mundo está orientado a los hombres, diseñado por ellos y dominado por ellos, con un énfasis masculino en sistemas de reglas inflexibles, pero sobre todo para las mujeres. La ética, por su parte, es una invitación a ponerse en el lugar de las y los demás, y sucede que hasta ahora los hombres no se han puesto en el lugar de las mujeres. Con ellas ha valido casi todo, desde borrar su nombre y su historia hasta la violencia sexual, tal y como relata la autora del libro *Teoría de King Kong* (Despentes, 2007).

-Entonces, abuela, me queda claro que explícitamente sí hay una *Ética* que pretende ser universalizaste, pero que los juicios morales son totalmente diferentes para hombres y mujeres, y no necesitan estar escritos, porque son los hechos lo que nos demuestra eso. Ahora entiendo mejor nuestras conversaciones sobre los diversos feminismos. Cuando me decías que el feminismo no es un discurso de la “excelencia moral”, ni un código de buenas maneras y vestimenta para quienes cometen la osadía de autonombrarse feministas, es un discurso emancipatorio, un nuevo horizonte ético, no un dogma.

Con un gesto en el rostro entre asombro y extrañeza, dice:

-Y curiosamente abuela, es en la escuela en donde me han brindado lecturas que me permite conocer el porqué de esos discursos emancipatorios y con el estudio de la lectura *La Amortajada* (Bombal, 1941) y la de *King Kong girl* (Didion, 2006) he encontrado que las mujeres escribimos de manera distinta ... por ejemplo, desde el “yo mujer”, y que nosotras miramos el mundo con otros ojos, como tú dices. Yo creo que los papás y mamás deberían leer estos textos y no enojarse, sería mejor que preguntaran ¿para qué son? y ¿qué se espera con su análisis? Creo que deberían ser más abiertos a la realidad que estamos viviendo nosotras y nosotros, ¿no crees? ...

-Sí, hija, pero eso implicaría que tendríamos que ser más consientes del ejercicio de doble moral, que hacemos los adultos en muchos de nuestros ámbitos de vida.

-¡Mariana, ya se nos hizo tarde para que vayas a tu entrenamiento de atletismo! Hija, otro día platicamos de una propuesta muy interesante de la Ética feminista y sobre todo de los feminismos latinoamericanos ... ¿te parece?

-¡A ver, a ver, abuela! ¡cuenta, cuenta! Bueno ¿en el camino me platicas?

Salimos de casa rumbo a su clase, atesorando la charla de hoy y listas para descubrir nuestra nueva conversación.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Bombal, M.L. (1941) *La Amortajada*. Editorial Nascimento.
De Miguel, A. (2021) *Ética para Celia. Contra la doble verdad*. Ediciones B.
Despentes, V. (2007) *Teoría de King Kong*. Editorial Melusina S.L.
Didion J. (2006) *El año del pensamiento mágico*. Editorial Alfred A. Knopf
Houellebecq, M. (1998) *Las partículas elementales*. Éditions Flammarion

De la ira a la fragilidad, una propuesta ética de Martha Nussbaum dentro de Guerra en el Paraíso

Carlos Franco
Universidad Autónoma de Chihuahua
chfc31@gmail.com

Recibido:
2024/11/28

Aceptado para su publicación: 2024/11/29

Publicado:
2024/11/29

Resumen: En el siguiente ensayo se comparará la novela *Guerra en El Paraíso* de Carlos Montemayor con la *Oresteia* de Esquilo, desde las nociones sobre ira, justicia, fortuna y fragilidad propuestos por Martha Nussbaum, y a partir de comprender esos paralelismos de ambas obras, se explicará la postura ética contraria a la venganza, que surge de las reflexiones en torno a la vulnerabilidad, el cuerpo y la violencia que sufren los personajes de ambos textos.

Palabras clave: Ira, justicia, fortuna, fragilidad, vulnerabilidad, ética, cuerpo, violencia

Abstract: In the following essay, Carlos Montemayor's novel *Guerra en El Paraíso* will be compared with *The Oresteia*, based on the concepts of anger, justice, luck, and fragility proposed by Martha Nussbaum. By understanding the parallels between the two works, the essay will explain the ethical stance against revenge that emerges from reflections on vulnerability, the body, and the violence suffered by the characters in both texts.

Key words: anger, fragility, justice, luck, ethics, vulnerability, ethics, body, violence.

Podríamos suponer que la noción de justicia es completamente ajena o distinta entre un poblado como la Sierra de Atoyac del estado de Guerrero en la década de los años 60s y 70s, a la concepción esquiliana en los tiempos de la Grecia Clásica; no obstante, en *Guerra en El Paraíso* es posible realizar esta comparación, ya que Carlos Montemayor redactó esta obra partiendo de la relectura de algunos clásicos de la literatura griega, principalmente de la autoría de Homero y Esquilo: “Los escritores clásicos griegos son fundamentales. Puedo decirle que la estructura de *Guerra en El Paraíso* proviene de dos lecturas principales: La *Iliada* de Homero y las tragedias de Esquilo”¹. El escritor chihuahuense nos conduce a conocer una analogía sobre la justicia entre dos momentos históricos con contextos y épocas distintas: la primera, la Guerra Sucia en México, con las guerrillas de Genaro Vázquez y Lucio Cabañas; y la segunda, la de la conformación de la democracia en Atenas. Para el poeta existe una vigencia de estas problemáticas que se plasmaron en las obras clásicas, tanto para su tiempo como para el nuestro. Por lo tanto, desde esta comparación, es posible aseverar que el concepto sobre la justicia tiene elementos universales que son tan válidos para ponderarse en un tribunal erigido por Atenea en el Areópago como en un conflicto guerrillero en el México de hace más de cinco décadas, y estos se hallan en un acercamiento ético que valora la fragilidad y la fortuna, así como el cuerpo en su vulnerabilidad e inestabilidad.

Cuando abordamos el tema de la justicia, es importante comprenderlo dentro de un ejercicio de corresponsabilidad con la ética, para que esta exigencia se cumpla a cabalidad y no solamente en la satisfacción de la ley o de la venganza. En la literatura en general ha sido un tema que se ha reflejado a lo largo de los primeros textos escritos. como el *Código Hammurabi*, un conjunto de normas que datan de 1750 a.C., con el cual se establecieron los primeros acuerdos para lograr una sociedad más justa en la civilización de Mesopotamia.

¹Rogelio Arenas Monreal y Gabriela Olivares Torres, *La voz a ti debida: Conversaciones con escritores mexicanos* (México: Universidad Autónoma de Baja California, 2001), 79.

De igual modo, es posible encontrar otras referencias bibliográficas sobre la justicia de otras culturas como la griega o hebrea, como parte de una necesidad que se indemniza a través de la Ley del Tali3n, en donde una falta implicaba una retribuci3n equivalente al da1o que se haba causado, por ejemplo, la violencia ejercida por el culpable se deba aplicar hacia esa misma persona, como en el *C3digo Hammurabi*: “Un principio jur3dico de justicia retributiva donde se impona un castigo que se igualaba con el crimen cometido, obteniendo de esta manera la sentencia denominada ojo por ojo diente por diente”².

Otro de los ejemplos m3s interesantes sobre estos principios jur3dicos se encuentra en la trilog3a de la *Oresteia* de Esquilo, la cual es un referente para el planteamiento de Martha C. Nussbaum en su teor3a sobre la justicia y para la comparaci3n que haremos de este texto con la novela de Montemayor. En la obra de Esquilo existe una violencia recurrente que afecta la vida de varias generaciones, al menos desde la maldici3n de los Atridas, en la cual Tiestes impreca a su gemelo Atreo, tras descubrir su crimen, el cual consisti3 en matar a los descendientes de su hermano, para luego cocinarlos y finalmente servirlos en un banquete; su padre termin3 por devorar a sus propios hijos sin saberlo y se percatar3 de ello en el momento en que el mismo Atreo le mostr3 la cabeza, manos y pies ensangrentados de aquellas v3ctimas; las consecuencias de este suceso despu3s impactar3an en el destino de Agamen3n, hijo de Atreo, asesinado por Clitemnestra y Egisto, hasta Orestes, con quien se romper3 ese ciclo de sangre.

Por lo tanto, encontramos en Esquilo un reflejo de una din3mica que se ejerc3a en funci3n de la Ley del Tali3n, como expresa Nussbaum: “En el mundo antiguo de las Furias, una necesidad continua de vengar a alguien por algo aquejaba a la familia y al amor, familiar o amistoso. La necesidad de represalias carec3a de final”³. Nussbaum asevera que Esquilo, m3s all3 de ser un te3rico del castigo, reflexiona sobre si una norma como la del Tali3n podr3a tener una repercusi3n para una verdadera justicia: “Por ejemplo, ¿existe alg3n tipo de retribucionismo que pueda cumplir con sus restricciones? El castigo debe renunciar a la *lex talionis*, pero ¿existe alg3n tipo de retribucionismo que sea compatible con el rechazo de esa idea?”⁴. De igual modo, Montemayor reflexiona sobre la casu3stica de esta violencia, pero en la guerrilla: “la inconformidad se confunde con el inicio de la violencia social misma y no le entiende, precisamente, como un proceso que surge para que cesen, meng3en o se suspendan temporal o definitivamente los indicadores de la violencia social previa institucionalizada”⁵. Entonces, desde esa comparaci3n que existe entre la tragedia de Esquilo y *Guerra en El Para3so*, tambi3n podemos plantear estos cuestionamientos.

En este texto, por lo tanto, abordaremos qu3 implica esta violencia generacional, resultado de una l3gica de una justicia retributiva, la cual, al igual que en la *Oresteia*, proviene de un ciclo de sangre anterior al protagonista, en este caso Lucio Caba1as como Orestes, y c3mo la obra del escritor chihuahuense retrata la necesidad de un sistema de justicia en el cual se busque frenar esa violencia recurrente, misma que es padecida por los personajes que se encuentran en una condici3n vulnerable, la cual se refleja en su corporalidad y en sus afecciones por los acontecimientos que se presentan de forma externa a la voluntad de estos e incluso contrarios a sus convicciones y voluntad, como menciona Nussbaum citando a Alcib3ades: “vulnerables a los acontecimientos del mundo”⁶. Adem3s, trataremos de comprender c3mo la “Fortuna” repercute en una condici3n de inestabilidad en la vida de los guerrilleros; dicho concepto, tal y como lo expresa Nussbaum, implica que: “nuestro sentido del valor nos hacen depender de algo que existe fuera de nosotros”⁷, en este caso de un contexto de marginalidad, violencia y un Estado que ha abandonado a los pobladores de Guerrero e incluso los ha reprimido.

² Norma Emperatriz Aguilera Mart3nez, Mayra Carolina Alvarado Ortiz y Esther Abigail Mart3nez Rivera, *La evoluci3n del derecho penal y la protecci3n al medio ambiente y recursos naturales en el Salvador* (Tesis, Universidad De El Salvador, 2020).

³ Martha Nussbaum, *La ira y el perd3n: Resentimiento, generosidad, justicia*, trad. V3ctor Altamirano (M3xico: Fondo de Cultura Econ3mica, 2018), 20.

⁴ Martha Nussbaum, *La ira y el perd3n: Resentimiento, generosidad, justicia*, 20.

⁵ Carlos Montemayor, *La violencia de Estado en M3xico: Antes y despu3s de 1968* (M3xico: Random House Mondadori, 2010), 183.

⁶ Martha Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y 3tica en la tragedia y la filosof3a griega*, 260.

⁷ Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y 3tica en la tragedia y la filosof3a griega*, 27.

Así como la justicia en la *Oresteia*, que implica un ciclo de venganza, esta violencia se plasma en *Guerra en El Paraíso*, pero como una lucha recurrente, es decir, con un derramamiento de sangre que abarca varias generaciones como en la obra de Esquilo. Tanto en la trilogía del dramaturgo griego como en la novela de Montemayor, uno de los temas más importantes, sino el más relevante en ambos textos, es la justicia. Por eso, cuando Gilbert Murray, analiza la *Oresteia*, comenta lo siguiente: “En la *Oresteia*, como veremos, se expone el mayor problema de todos, la eterna cadena de la justicia o el castigo por el mal cometido, que es situada frente a la necesidad y el deber del perdón”⁸. Por otro lado, *Guerra en El Paraíso*, al ser un texto que implicó una relectura de los textos esquilios, también uno de los principales conflictos es la justicia:

Mientras yo trabajaba en *Guerra en el Paraíso* releía con mucha atención la obra de Martín Luis Guzmán. También los relatos breves de Hemingway, estudiando con particular cuidado sus diálogos. Igualmente, la descripción de combates en Homero. A esto agregaba las cartas que Malcom Lowry escribió a su editor Jonathan Cape para defender varios aspectos de los personajes de *Bajo el volcán*. Malcom Lowry se apoyaba en la tragedia esquiliana para definir su idea de lo trágico. Me asombraba que un escritor del siglo XX viera con naturalidad la tragedia esquiliana como un referente necesario para sustentar su propia novela más de dos mil años después de la muerte de Esquilo ⁹

Además de que el mismo protagonista, Lucio Cabañas, menciona a la justicia como uno de sus principales objetivos durante sus diálogos, como en este ejemplo: “Y bueno, si pensamos que debemos luchar con las armas en las manos y empezar así el cambio por la justicia en México, por la justicia verdadera” ¹⁰.

Cuando Ismaíl Kadaré aborda la noción de justicia en la *Orestíada* menciona que:

Esquilo dejó dicho con absoluta claridad en su obra que la desmesura de la pasión, incluso en una circunstancia de legítima defensa, se convierte en causa de migración del «derecho» hasta el adversario, el cual, al responder de idéntico modo abre el camino a un encadenamiento de crímenes se suceden sin descanso de generación en generación.¹¹

La justicia es, por lo tanto, de índole generacional, no sólo por ser un deber heredado, en el cual tanto Orestes, como Lucio Cabañas, deben reivindicar la dignidad de sus antepasados (el primero el de su padre, Agamenón, y el segundo, el de su antecesor en la lucha, el guerrillero Genaro Vázquez), sino por la ira o *hybris* y los ciclos de sangre que esta desencadena. Desde este sentido Kadaré menciona este problema del derecho como: “una devastadora confrontación entre el derecho antiguo, el de las Erinias y de la justicia por la propia mano mediante la venganza de sangre, que agoniza, y un nuevo «derecho», el del engranaje estatal” ¹² y, de igual modo, Martha Nussbaum ha planteado este conflicto jurídico entre la ira y la racionalidad: “En lugar de la ira, la ciudad obtiene justicia política” ¹³.

En *Guerra en El Paraíso* el ciclo de violencia no se ha cerrado, no se establece ese “nuevo derecho” y ni se ejerce una “justicia política”. En la obra el derramamiento de sangre y la violencia se perpetúan tras la muerte de Lucio, quien deja este deber generacional a sus sucesores, ya que al final menciona que “falta mucho por hacer, por hacer...”¹⁴. En la novela no se consigue la justicia ni la creación de un nuevo Estado. Por lo cual, el texto de Montemayor se lee en forma de una espiral o círculo, en donde encontramos la recurrencia de la violencia en cada capítulo, o como una historia que empieza y concluye de la misma manera, con el asecho del Ejército y el derramamiento de sangre, primero con la masacre de las familias que tenían a sus hijos inscritos en la escuela Juan Álvarez, tras una protesta encabezada por Lucio, en sus años como docente: “La multitud se contraía, se agitaba como un oleaje, sin salir, sin derramarse. El hombre cayó al suelo, con la camisa rota y

⁸ Gilbert Murray, *Esquilo*, trad. Julia Alquézar Solsona (España: Gredos, 2013), 151.

⁹ Carlos Montemayor, “*La sombra del caudillo*, disección del ejército II”, *La Jornada*, 1 de abril de 2003.

¹⁰ Carlos Montemayor, *Guerra en el Paraíso* (México: Diana, 1992), 133.

¹¹ Ismaíl Kadaré, *Esquilo: El gran perdedor*, Traductores Ramón Sánchez Lizarralde y María Rocés. (España: Siruela, 2009), 31.

¹² *Ibidem*, 147.

¹³ Nussbaum, *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia*, 19.

¹⁴ Montemayor, *Guerra en El Paraíso*, 380.

ensangrentada”¹⁵, y al final, cuando muere el protagonista, quien es asesinado a balazos por los militares: “la sangre que sentía brotar como todo lo que tenía que hacer”¹⁶. Este es uno de los motivos por los cuales también, algunas ediciones de *Guerra en El Paraíso* carecen de un punto final: “*Guerra en El Paraíso* no termina, no tiene punto final. Lucio Cabañas cae sobre la roca que yo visité, que yo conocí, y dice que no debe morir porque falta mucho por hacer (...) y tan no hay punto final que tres años después, luego cinco años después, esas luchas se reanudan en México, esas guerrillas son recurrentes en México”¹⁷(Pacheco, 29:09-29:41).

En cambio, en la *Oresteia*, la sangre tiene una poderosa presencia desde el inicio, pero no en el final. La obra comienza con el fuego de la antorcha (una alegoría de aquel tejido corporal) que anunciaba el triunfo de los aqueos en la cruenta Guerra de Troya al vigía y Clitemnestra; a este suceso habría que agregar el sacrificio de Ifigenia, perpetrado por su padre Agamenón, además, se encuentra esta presencia de la sangre cuando este personaje pisa la alfombra roja o purpura (la cual tiene el color de aquel fluido corporal), y es asesinado por su esposa Clitemnestra. Sin embargo, este drama tiene una conclusión distinta a la obra de Montemayor, ya que la sangre deja de ser el destino de los personajes, además de que se erige un tribunal en una colina, el Areópago, desde el cual se frena la venganza, o la antigua ley de las erinias, y se establece un nuevo orden jurídico. De igual modo, la obra de Montemayor también concluye en un espacio similar a una colina, en una peña: “Lucio sintió entonces una punzada, muy aguda, en la espalda. Trató de acercarse a la peña, pero creyó hacerlo con mucha rapidez, porque se golpeó contra la punta de la roca lisa, grande, ovalada”¹⁸. Sin embargo, en la lucha de Lucio Cabañas no sucede esa transición que se concreta de la ira a una justicia institucional, como expresa Martha Nussbaum: “Atenea introduce instituciones legales que replazan el ciclo de venganza sangrienta que en apariencia carecía de final, y termina así con él. Al instaurar un tribunal con procedimientos cimentados en la argumentación razonada”¹⁹. Ante una ausencia de un Estado de Derecho, no sólo los personajes, tanto de *Guerra en el Paraíso* y la *Oresteia*, quedan desprotegidos contra la violencia sino ante cualquier agente externo que vulnere sus vidas o cuerpos.

La ira desencadena un ciclo de violencia en el cual la justicia se valora, no como un problema ético, sino de retribucionismo o de venganza. En *Guerra en El Paraíso* el dilema trágico permanece, la justicia no se replantea y continúa un orden erigido por los poderes de facto, tanto en el estado de Guerrero como en el país, sin embargo, esto nos indica que Montemayor denuncia en su obra un régimen autoritario que ha gobernado a través de la ira sin establecer ningún canal de diálogo efectivo, y esta analogía la encontramos en la violencia institucionalizada que sufren los guerrilleros. Recordemos que la *Oresteia* es una obra en favor de la democracia y del estado de derecho: “Esta tragedia es el más antiguo himno laico, la primera apología del Derecho, la primera apología de la ciudad en que no detentan la justicia los hombres, sino las leyes”²⁰ y, además, esta obra va en contra de las tiranías como escribió Kadaré: “El principio anti-tiránico atraviesa la trilogía de principio a fin. Una vez tras otra el anuncio de una muerte en palacio se vincula con la desazón ante la posibilidad de que vaya a ser entronizado por un nuevo tirano”²¹. Por otra parte, Nussbaum comenta que: “La ley proporciona un doble beneficio: nos mantiene seguros afuera y nos permite cuidarnos unos a otros, sin el peso de la ira retributiva”²².

En la novela de Montemayor podríamos aseverar que la violencia recurrente es el efecto de un contexto sin leyes y estado, por consecuencia, los guerrilleros se encuentran enfrentando, sino una tiranía, un régimen poco democrático, en el cual impera la ira o represión hacia estos grupos

¹⁵ Montemayor, *Guerra en El Paraíso*, 18.

¹⁶ Montemayor, *Guerra en El Paraíso*, 380.

¹⁷ Cristina Pacheco, “Conversando con Cristina Pacheco, Carlos Montemayor”, *Canal Catorce*. Video en YouTube, 29:09, acceso 14 de febrero de 2014, <https://www.youtube.com/watch?v=sJ1cSqNt9EI>.

¹⁸ Montemayor, *Guerra en El Paraíso*, 379.

¹⁹ Nussbaum, *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia*, 15.

²⁰ Carlos Montemayor, *El oficio literario* (México: Universidad Veracruzana, 1985), 20.

²¹ *Ibidem*, 143.

²² Nussbaum, *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia*, 21.

insurgentes. La ira puede tener diversas connotaciones en la tragedia, como la ceguera o la *hybris*: “A esa arrogancia, a esa desmesura interior, los griegos la llamaron *hybris*. Esa soberbia los tornaba más seguros e ingenuos, más osados o tiránicos. Pero ciegos”²³. Y, por otra parte, esta ira, que tiene una relación con el ejercicio tiránico del poder, como expresa tanto Kadaré como Montemayor, es posible relacionarla con la violencia y como un impulso el cual carece de freno, en ese sentido, la ira es también: “un apetito penoso de venganza imaginada por causa de un desprecio imaginado contra uno mismo o contra los que nos son próximos, sin que hubiera razón para tal desprecio”²⁴ (Aristóteles ctd en Nussbaum 40). Asimismo, la ira también se encuentra en una dimensión individual, generacional e inmersa en el contexto de los personajes de ambas obras.

Tanto en la *Oresteia* como en *Guerra en El Paraíso*, la ira no es solo la violencia que ejerce un personaje contra otros, esta tiene otra magnitud que se refleja en el contexto violento e histórico, en las venganzas que son parte de una generación a otra, como de un poblado o una ciudad en donde se enfrentan diferentes poblados o grupos armados. Por ejemplo, en la *Oresteia*, el drama se desarrolla en un entorno bélico, ya que cuando Agamenón retorna a su hogar, el guerrero aqueo había participado en la famosa Guerra de Troya, la cual ya había sido narrada con más detalle en los cantos de la *Iliada* de Homero. Murray comenta que este violento suceso ya había determinado el trágico destino de Agamenón: “la piedad por las «heridas de los muertos» de Troya convirtió al conquistador en un hombre condenado”²⁵. Asimismo, en la novela de Montemayor tiene como escenario la guerra, la cual se anuncia incluso desde el mismo título de la obra. El título de su novela, como asevera el mismo escritor, representa ese contexto histórico de violencia y de una guerrilla recurrente: “La Guerra evidentemente porque se trata de una larga guerra, no de una guerrilla, no de un levantamiento ocasional, sino de una guerra continua, de una lucha permanente que implicaba no sólo los años que duró, desde el 67 por lo menos hasta el 74, más secuelas posteriores, sino que hablaba de siglos”²⁶. Ante este entorno de brutalidad, la ira termina en una dimensión o representación monstruosa, ya sea como las Erinias en la *Oresteia* o como un Estado similar a un monstruo, como lo describe Pérez-Anzaldo: “*Guerra en el paraíso* (1991), ha proyectado un México caótico donde la monstruosidad practicada por el Estado tiene el papel protagónico”²⁷. Ante esta “monstruosidad” del Estado, la cual es comparable a la Erinias o al destino en la tragedia griega ya que es una fuerza que rebasa la voluntad humana, los personajes quedan a merced de la Fortuna. Ante estas adversidades la justicia se debe plantear desde una postura ética, para buscar otras posibilidades de reparar los daños de la violencia.

Desde una postura ética se infiere que la justicia debe valorar la vulnerabilidad para frenar los ciclos de sangre generacional. A pesar de que Nussbaum no pretendió un análisis desde la ética para la *Oresteia* en su libro *La ira y el perdón*: “El presente libro no trata sobre ética griega antigua, pero toma inspiración de la imagen que plasma Esquilo”²⁸, aún así encontramos un acercamiento ético, desde el cual podemos plantear que hay una condición de mortalidad y fragilidad ante la violencia que se desata a causa de aquellas emociones desmesuradas como la ira o la *hybris*. Aunado a esta vulnerabilidad, merced de la furia, es posible retomar su planteamiento ético plasmado en su libro *La fragilidad del bien*, el cual se publicó en 1986, casi treinta años antes de *La ira y el perdón*. Nussbaum asevera que la ira “puede ser una señal a la persona misma, quien podría no darse cuenta de sus compromisos de valor y de su fragilidad”²⁹. Por otra parte, esta autora, al considerar la vulnerabilidad humana, la cual es parte de la disyuntiva de los héroes trágicos, expone ya un

²³ Montemayor, “La sombra del caudillo, disección del ejército II”

²⁴ Aristóteles, citado en Martha Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, 40.

²⁵ *Ibidem*, 170.

²⁶ Carlos Montemayor, citado en Vicente Alfonso, *A la orilla de la carretera (Crónicas desde Chilpancingo)* (México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2021), 105.

²⁷ Guadalupe Pérez-Anzaldo, “*Guerra en el paraíso* de Carlos Montemayor: representación del monstruoso Estado mexicano”, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 42, 2016, <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/26504>.

²⁸ Nussbaum, *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia*, 21.

²⁹ Nussbaum, *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia*, 71.

planteamiento ético como en *La fragilidad del bien*: “Las obras teatrales ponen ante nuestra mirada la sabiduría práctica y la responsabilidad ética de un ser mortal contingente en el mundo del acontecer natural. Ese ser no es puro intelecto ni pura voluntad; y, si lo fuese, ello tampoco mejoraría su deliberación práctica en este mundo”³⁰. Así como en la *Orestea* encontramos esta “responsabilidad ética” de los personajes, frágiles y víctimas de la fortuna, como Orestes que debe decidir entre cumplir el deber de reivindicar la memoria de su padre, Agamenón, a través del asesinato de su madre, Clitemnestra, o permitir que aquella injusticia quedara impune y los castigos que caerían en él: “¿No debo prestar fe a estos oráculos? / Y aunque yo no lo hiciera, ha de cumplirse / esta acción”³¹; esta es la misma disyuntiva que enfrenta Lucio Cabañas ante el cadáver de Genaro Vázquez y el asesinato por parte del Ejército a los padres de familia en la escuela Juan Álvarez, en si debe tomar las armas o no emprender ninguna lucha fuera de lo legal: “Era su prisa una urgencia por evitar todo error. El error es muerte. El error es no luchar, lo sentía muy profundamente, se lo decía, se lo advertía muy profundamente”³². En ambos casos, estas decisiones se encuentran entre la disyuntiva racional y emocional, es decir, en un plano más humano que divino, por estas contradicciones y limitantes, por lo tanto, estas obras nos invitan a hacer una reflexión sobre la sabiduría práctica y la responsabilidad ética.

Tanto Nussbaum como Montemayor han dimensionado a la justicia como una tarea más humana que divina, por lo tanto, esto implica que la ruta para la resolución debe ser ética, en favor de la vida como un tránsito finito con cuerpos vulnerables y no la sangre y la trascendencia de la culpa y el resentimiento de una generación a otra. Nussbaum asevera que en gracias al género de la Tragedia Griega es posible: “el desarrollo completo de una reflexión ética, mostrando sus raíces en una forma de vivir y anticipando sus consecuencias para una vida. Con ello, ilumina la complejidad, la indeterminación, la enorme dificultad de la deliberación humana real”³³; Por otra parte, esta “enorme dificultad de la deliberación humana” es debido a que hay una inestabilidad en la existencia misma, a la cual la filósofa estadounidense nombra como “la fortuna”: “Lo que acontece a una persona por fortuna es lo que no le ocurre por su propia intervención activa, lo que simplemente *le sucede*, en oposición a lo que hace”³⁴, ante esta vulnerabilidad, nos encontramos, como en la tragedia griega, desprotegidos ante cualquier fuerza externa y ajena a nuestra voluntad, no obstante, esta debilidad nos permite diferenciarnos de los dioses, que son inmortales y por consiguiente entender a la justicia en un plano más terrenal que divino.

Montemayor, al igual que Nussbaum, comprende al *dike* o justicia como parte de una problemática que se presenta como una responsabilidad de lo divino a lo humano en Esquilo: “la humanización de la responsabilidad trajo la modificación de la justicia: los hombres van a juzgar de acuerdo con las circunstancias del culpable. Esta politización de la *dike* la expresa Esquilo”³⁵, “Deja de ser la venganza un asunto divino; se convierte en justicia colectiva, en Derecho. La antigua gloria, desde los dioses mismos se deposita en la Polis, en la ciudad, en el tribunal”³⁶. Sin embargo, la dimensión a la cual se termina asimilando más la justicia es en el humano: “Es el cambio de la *dike*, la gran desaparición de su sentido cósmico y su asimilación en el ámbito más terrenal, más en el hombre, en la sociedad”³⁷. Entonces, cuando la justicia es depositada en los mortales, esto repercute en la conformación de la polis o ciudad, de sus instituciones, política, leyes, etc., las cuales ya no son dictadas por los dioses sino por los humanos. En este sentido, la novela de Montemayor no aborda una problemática individual, sino colectiva, ya que la injusticia es estructural e institucional, por

³⁰ Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, 83.

³¹ Esquilo, *Tragedias completas*, trad. José Alsina Clota (España: Cátedra, 2018), 337.

³² Montemayor, *Guerra en El Paraíso*, 33.

³³ Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, 43.

³⁴ Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, 31.

³⁵ Carlos Montemayor, *Los dioses perdidos y otros ensayos* (México: Universidad Autónoma de México, 1979), 129.

³⁶ Carlos Montemayor, *El oficio literario*, 102.

³⁷ Carlos Montemayor, *Los dioses perdidos y otros ensayos*, 124.

consiguiente, esto afecta no sólo a los protagonistas sino a todo el pueblo, por eso en Esquilo: “no se trata de presentar las hazañas individuales de ningún personaje, y de hecho apenas se cita por su nombre a casi ninguno de los héroes griegos, sino que se nos presenta como una acción colectiva, comunitaria”³⁸.

Los personajes de la *Oresteia* y *Guerra en El Paraíso* se encuentran entre la inestabilidad de la fortuna, la cual representa una fuerza externa a la voluntad de estos, y la fragilidad, en donde los cuerpos son vulnerables y mortales. A pesar de que en la *Oresteia* encontramos a personajes victoriosos como Agamenón, esto no lo salva de ser asesinado. El primer asesinato es el de este poderoso rey de Micenas, quien, irónicamente salió adelante de la Guerra de Troya pero no logró escapar de los peligros de su propio Palacio. Entonces, vemos a este guerrero aqueo víctima de su destino, de una fortuna, ya que a pesar de retornar a su hogar, cuyo espacio debería ser seguro, aunque en la tragedia de Esquilo, terminó por ser un espacio más peligroso que el mismo campo de batalla, como expresa Clitemestra: “Tú afirmas que yo de esto soy la autora:/ Pues no, no pienses ni siquiera/ que ahora soy de Agamenón la esposa./ porque ha sido el antiguo,/ el duro genio vengador de Atreo/ aquel anfitrión de dura entraña,/ que ha tomado la forma/ de la esposa del muerto, y lo ha inmolado/ para vengar la muerte de unos niños”³⁹; ante esta fortuna encontramos a un personaje sin otra alternativa que la de su asesinato; Agamenón pasa de ser el héroe épico de los cantos homéricos al héroe trágico en el teatro de Esquilo. De igual modo, los demás actores a pesar de sus decisiones y voluntad, sus vidas concluyen de manera trágica, a excepción de Orestes quien es redimido ante el hostigamiento de las Erinias, después de ser enjuiciado en un tribunal erigido por Atenea en el Areópago. Para Nussbaum, una de las cualidades de la obra de Esquilo es que: “lo único que se asemeja remotamente a una solución sería la descripción clara del conflicto y el reconocer que carece de salidas. Lo máximo que puede hacer el agente es mantenerse en su sufrimiento”⁴⁰. Empero, esto límites en el conflicto y el sufrimiento que padecen estos personajes del teatro esquiliano, nos permite comprender más la condición humana, su vulnerabilidad, su cuerpo expuesto al dolor, la sangre y la muerte, además del planteamiento ético que debemos asumir, en el cual, la resolución del conflicto sea para salvaguardar la integridad de la vida y el orden institucional en favor de una justicia, donde se pondere más el bienestar que el castigo.

Esa misma fragilidad y fortuna, que enfrentan los personajes esquilianos, se presenta en *Guerra en El Paraíso*. Así como Agamenón y Orestes, quienes se encuentran en un conflicto sin salida, el castigo, ya sea a través del asesinato o con asedio de las Erinias, los personajes de Montemayor se encuentran en una situación similar. En uno de los soliloquios de Lucio Cabañas, el personaje reconoce estos límites: “La muerte no era cualquier cosa, finalmente. Había que ponerse de acuerdo en esto. Ella no espera a que uno acabe de hacer. Hay que adelantarse a ella, no morir así nada más. No olvidarlo. No debía dejarse morir”⁴¹. Lucio Cabañas es un héroe trágico que debe asumir su destino, su fortuna y su fragilidad, ya que su voluntad no le basta para librarse de su responsabilidad hacia las injusticias sufridas por sus antepasados y los pobladores de Guerrero y ni de su propia muerte: “Cabañas posee los atributos del héroe trágico, su conciencia es la reiterada reflexión acerca de que el sentido de su vida está solamente en la lucha contra la injusticia”⁴². El protagonista de la novela repara una y otra vez en su mortalidad y en sus decisiones, reconoce que la lucha armada, con los riesgos que implica, es la única vía para enfrentar el asedio del Ejército y la violencia institucional. A lo largo de la obra, la muerte y la sangre son recurrentes, no obstante, estas manifestaciones retratan la mortalidad de los cuerpos, su fugacidad y cómo se encuentran desprotegidos ante un Estado que funciona más como un aparato de coerción social que para garantizar el bienestar y el libre ejercicio de los derechos más básicos.

La fragilidad se refleja en cómo los cuerpos son vulnerables y mortales ante la violencia, además de que ante esa condición la justicia se plantea desde un posicionamiento ético con la finitud

³⁸ Antonio Guzmán Guerra, *Introducción al teatro griego* (España: Alianza, 2005), 80.

³⁹ *Ibidem*, 308-309.

⁴⁰ Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, 86.

⁴¹ Carlos Montemayor, *Guerra en El Paraíso*, 32.

⁴² Patricia Cabrera y Alba Teresa Estrada, *Con las armas de la ficción: el imaginario novelesco de la guerrilla en México, Vol. I.* (México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2015), 235.

de los personajes, contrario a la trascendencia generacional. Para Nussbaum: “El cuerpo no es sólo el mayor obstáculo para la vida estable y la evaluación verdadera; también constituye la fuente más peligrosa de conflictos y, por tanto, la barrera más difícil de salvar para el logro de una justicia civil imparcial y armónica”⁴³. Entonces, para la filósofa estadounidense, tener cuerpo implica ser mortal. Para la filósofa estadounidense, el cuerpo es una evidencia, tanto física como cognitiva, de nuestra fragilidad en este mundo. El cuerpo tiene una relación con el mundo que lo rodea, es una entidad con límites, y, en ese sentido, su condición depende en gran medida de lo que acontece fuera de él: “nos empujan hacia el mundo de los objetos perecederos y nos ligan a él, colocándose ante el riesgo de la pérdida y el conflicto”⁴⁴.

Tanto en la *Oresteia* como en *Guerra en El Paraíso* nos encontramos ante cuerpos vulnerables. En la trilogía de Esquilo esta fragilidad se encuentra tanto en la sangre derramada como en la tierra que recibe en sí regazo a los muertos: “Por las gotas de sangre / bebidas por la tierra nodriza”⁴⁵. De igual modo, sucede esta personificación terrestre en la novela de Montemayor, en donde este elemento es una nodriza: “el suelo como un cuerpo vivo, como un pecho desnudo de mujer viviente, interminable”⁴⁶. Otro de los abordajes, que explica esta corporalidad en *Guerra en El Paraíso* es el estudio de Cuauhtémoc Díaz González Domínguez, quien asevera que: “En *Guerra en el Paraíso* la pérdida de la propiedad del cuerpo va ocurriendo en varios momentos que deben leerse como componentes de una totalidad que abarca toda la obra y no como un acontecimiento que ocurre de súbito y completo”⁴⁷. Esta pérdida de la propiedad del cuerpo que menciona González Domínguez, es una manifestación de esa vulnerabilidad, ya que los campesinos retornan al polvo, el cual, en un espacio simbólico como el de *Guerra en El Paraíso*, representa la fugacidad y fragilidad de la vida, como sucede al final, en donde Lucio fallece cerca de una piedra, en la alta sierra: “La escena connota un ritual en el que le hombre cumple su tiempo-destino y se reintegra a la tierra; en ese momento es un ser que se une a la tierra con el sol, con la vida con la muerte, es eslabón entre los elementos de la naturaleza y en una historia insurrecta”⁴⁸.

Desde este sentido, el cuerpo es también un obstáculo para la justicia: “El cuerpo no es sólo el mayor obstáculo para la vida estable y la evaluación verdadera; también constituye la fuente más peligrosa de conflictos y, por tanto, la barrera más difícil de salvar para el logro de una justicia civil imparcial y armónica”⁴⁹. Para Nussbaum, el cuerpo se encuentra en una situación de inestabilidad y esto implica plantear un sistema de justicia que logre, en la medida de lo posible, crear los medios institucionales y racionales para salvaguardar la integridad de los cuerpos. En términos de biopolítica se podría plantear como la falta de un Estado de Derecho afecta a los cuerpos de los campesinos en la novela, no obstante, desde la comparación de la *Oresteia* con *Guerra en El Paraíso* encontramos que hay una vulnerabilidad de los personajes y que ante esa fragilidad es importante plantear una justicia ética en favor de restaurar los daños desde lo institucional y no a través de la ira y la venganza.

En uno de sus póstumos libros, *La violencia de Estado en México: Antes y después de 1968*, el escritor chihuahuense planteaba lo siguiente:

Sería natural suponer que a la complejidad de los procesos de inconformidad social corresponde la complejidad de la violencia de Estado. Pero esta premisa adolece de un reduccionismo casuístico, que deja de lado la visión general de los elementos constantes y recurrentes a través de los cuales opera esa violencia. Adolece de un reduccionismo más: creer que la inconformidad social es una forma de violencia que el Estado se propone frenar o resolver ⁵⁰.

⁴³ Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, 222.

⁴⁴ Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, 35.

⁴⁵ *Ibidem*, 324.

⁴⁶ Carlos Montemayor, *Guerra en El Paraíso*, 28

⁴⁷ Cuauhtémoc Díaz González Domínguez, “De las frondas del árbol mítico a la resiliencia del movimiento armando en *Guerra en el paraíso* de Carlos Montemayor”. *Interpretextos*, 2016, 168.

⁴⁸ Juan Tomás Martínez Gutiérrez, *La memoria y los lenguajes del poder en dos novelas políticas de finales del siglo XX: Pretextos, de Federico Campbell y Guerra en El Paraíso, de Carlos Montemayor* (Tesis, Universidad Nacional Autónoma de México, 2015), 175-176.

⁴⁹ Nussbaum, *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, 31.

⁵⁰ Carlos Montemayor, *La violencia de Estado en México: Antes y después de 1968*, 179.

En la novela de Montemayor se denuncia esta violencia de Estado, la cual es contraria a una ética como la que plantea Nussbaum. Ante este despliegue de la fuerza estatal, con la que concluye la novela cuando es asesinado Luci Cabañas, el lector queda ante un libro que no concluye con un punto final y por consiguiente a una historia en donde la guerrilla sigue siendo recurrente, como la sangre, los campesinos ante la deriva de una fortuna que tiene más peso que su voluntad y sobre todo con un planteamiento ético suspendido en el cual, la justicia y las instituciones estarán más evocadas en proteger a los más débiles y en acceder a una justicia, no por la venganza sino por la sabiduría práctica de una población políticamente más activa y con una voluntad con mayores alcances sociales.

Bibliografía

- Aguilera Martínez, Norma Emperatriz, Mayra Carolina Alvarado Ortiz y Esther Abigail Martínez Rivera. *La evolución del derecho penal y la protección al medio ambiente y recursos naturales en el Salvador*. Tesis. Universidad De El Salvador, 2020. Web. <https://oldri.ues.edu.sv/id/eprint/23781/1/LA%20EVOLUCI%C3%92N%20DEL%20DERECHO%20PENAL%20Y%20LA%20PROTECCI%C3%92N%20AL%20MEDIO%20AMBIENTE%20Y%20RECURSOS%20NATURALES%20EN%20EL%20SALVADOR.pdf>
- Alfonso, Vicente. *A la orilla de la carretera (Crónicas desde Chilpancingo)*. Nuevo León, México: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2021. Impreso.
- Arenas Monreal, Rogelio y Gabriela Olivares Torres. *La voz a ti debida: conversaciones con escritores mexicanos*. México: Universidad Autónoma de Baja California, 2001. Impreso.
- Cabrera, Patricia y Alba Teresa Estrada. *Con las armas de la ficción: el imaginario novelesco de la guerrilla en México, Vol. I*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2015. Digital.
- Díaz González Domínguez, Cuauhtémoc. “De las frondas del árbol mítico a la resiliencia del movimiento armando en *Guerra en el paraíso* de Carlos Montemayor”. Interpretextos, 2016. Web. <http://ww.ucol.mx/interpretextos/buscar.php?idrevis=14>.
- Esquilo. *Tragedias completas*. Trad. José Alsina Clota. España: Cátedra, 2018. Impreso.
- Guzmán Guerra, Antonio. *Introducción al teatro griego*. España: Alianza, 2005. Impreso.
- Kadaré, Ismaíl. *Esquilo: El gran perdedor*. Traductores Ramón Sánchez Lizarralde y María Rocés. España: Siruela, 2009. Impreso.
- Martínez Gutiérrez, Juan Tomás. *La memoria y los lenguajes del poder en dos novelas políticas de finales del siglo XX: Pretextas, de Federico Campbell y Guerra en El Paraíso, de Carlos Montemayor*. Tesis. Universidad Nacional Autónoma de México, 2015. Web. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/la-memoria-y-los-lenguajes-del-poder-en-dos-novelas-politicas-de-finales-del-siglo-xx-pretextas-de-federico-campbell-y-guerra-en-el-paraíso>
- Montemayor, Carlos. *El oficio literario*. México: Universidad Veracruzana, 1985. Impreso.
- . *Guerra en el Paraíso*. México: Diana, 1992. Impreso.
- . *La violencia de Estado en México: Antes y después de 1968*. México: Random House Mondadori, 2010. Impreso.
- . “La sombra del caudillo, disección del ejército II”. *La Jornada*, 1 de abril de 2003. Web. <https://www.jornada.com.mx/2003/04/01/05aa1cul.php?origen=opinion.html>.

- . *Los dioses perdidos y otros ensayos*. México: Universidad Autónoma de México, 1979.
- Murray, Gilbert. *Esquilo*. Trad. Julia Alquézar Solsona. España: Gredos, 2013. Impreso.
- Nussbaum, Martha. *La ira y el perdón: Resentimiento, generosidad, justicia*. Trad. Víctor Altamirano. México: Fondo de Cultura Económica, 2018. Impreso.
- . *La fragilidad del bien: Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Trad. Antonio Ballesteros Jaraiz. España: La bolsa de Medusa, 2015. Impreso.
- Pacheco, Cristina. “Conversando con Cristina Pacheco, Carlos Montemayor”. *Canal Catorce*. Video YouTube. 14 de febrero de 2014. Web. <https://www.youtube.com/watch?v=sJ1cSqNt9EI>.
- Pérez-Anzaldo, Guadalupe. “Guerra en el paraíso de Carlos Montemayor: representación del monstruoso Estado mexicano”. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, vol. 42, 2016. Web. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/26504>.

Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas. Jorge A. González y Cicilia M. Krohling Peruzzo, Ciespal Ediciones, e-book, cc, 2019, 587pp.

(nota bene: el presente texto fue leído durante la presentación de citado libro en el marco de La feria del libro de Cd. Juárez en mayo de 2023 y, por consiguiente, está dirigido a un público amplio)

Reseña

Víctor M. Hernández Márquez
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
victor.hernandez@uacj.mx

Recibido:
2024/09/21

Aceptado para su publicación:
2024/09/29

Publicado:
2024/11/29

Esta es una obra colectiva extensa, destinada a proveer a los científicos sociales, especialmente a quienes se agrupan en las ciencias de la comunicación, de su respectivo *órganon*. Tiene la virtud de ser un libro electrónico de acceso libre que podrá ser consultado y descargado por estudiantes, profesores e investigadores de las mencionadas disciplinas. No es del todo una novedad editorial, ya que, según su hoja legal, apareció en el 2019. Pero si tomamos en cuenta los casi dos años de ausencia en las actividades presenciales debido a la pandemia provocada por el tristemente célebre Covid-19, podemos decir que se trata de un libro reciente.

Los organizadores del volumen, Jorge González y Cicilia Krohling Peruzzo, reúnen a nueve autores para tratar asuntos relacionados, como el subtítulo sugiere, con las técnicas de investigación y sus fundamentos epistemológicos. La obra se divide en dos partes de desigual extensión. La primera, dedicada a los conceptos y problemas básicos del *órganon*, corre a cargo del mismo Jorge González y consta de dos capítulos y una introducción. La segunda parte trata, a lo largo de ocho capítulos, de las técnicas habituales empleadas en los estudios sociales y va precedida por una introducción por parte de los organizadores. Cuanta además con dos apéndices a cargo del mismo Jorge González sobre dos técnicas asociadas a los temas en los cuales el autor ha hecho su trayectoria como investigador; es decir, los estudios sobre la televisión, y en particular, sobre las telenovelas y la trayectoria de los grupos sociales primarios que denominamos comúnmente *familias*.

Para los propósitos de esta reseña centraré mis comentarios en la primera parte de la obra y solo me referiré de manera incidental a las técnicas de investigación en ciencias sociales en la medida que nos remitan a ellas las cuestiones epistemológicas planteadas en esta primera parte y la introducción general. Intentaré hacer inteligible el asunto con una breve descripción histórica de las cuestiones planteadas en esta primera parte, que lleva por título “Fundamentos de la ciencia, imaginación y oficio”, y de su único apartado, que a su vez se denomina “Epistemología genética y desarrollo del conocimiento.”

La epistemología es una subdisciplina de la filosofía relativamente reciente. Surge en el siglo XIX como consecuencia de los problemas planteados en una obra crucial de la Ilustración alemana; me refiero a la *Crítica de la razón pura*. En ella, Immanuel Kant, trataba de resolver esos problemas por medio de una síntesis ingeniosa de las posiciones antagónicas previas acerca de cómo los seres humanos obtienen conocimiento. La academia identifica esas concepciones filosóficas como *racionalismo* y *empirismo*, mientras que la síntesis que intentó Kant se le suele categorizar como *idealismo*. Pero lo interesante de este asunto es que esa obra dio pie a la institucionalización de una subdisciplina filosófica que tiene, además, otras tantas denominaciones, de las cuales las más conocidas son *Teoría del conocimiento*, *gnoseología* y, la que más recuerda su origen kantiano, *crítica del conocimiento*. Ahora bien, como reza el dicho popular: “primero nace el niño, y solo después se le otorga un nombre”, es decir, primero tenemos una serie de problemas sobre qué es el conocimiento y cómo se obtiene, cómo es posible, pero solo después se agrupan y sistematizan esas

cuestiones para crear una nueva disciplina que se ha de encargar de investigarlos de manera sistemática.

Lo importante aquí es que no se trata de un hecho aislado. Todo lo contrario, es parte de una doble tendencia que a mi juicio no ha sido asimilada del todo en su justa dimensión y trascendencia. En primer lugar, porque forma parte del proceso de especialización de la filosofía que nos es familiar hoy en día, y en segundo, porque en este mismo proceso la filosofía sufre también desprendimientos cruciales, no solo porque de allí derivan las llamadas ciencias naturales, sino también las *ciencias sociales*. Pero más aún, porque la misma epistemología, teoría del conocimiento, crítica del conocimiento o gnoseología sufre también, durante el siglo XX, un proceso que el filósofo norteamericano Quine y otros, han denominado, *la naturalización de la epistemología*. Con esto se quiere indicar que los problemas filosóficos del conocimiento reciben un tratamiento científico de tal suerte que la epistemología abandona su carácter filosófico para convertirse en una ciencia, cuyo objeto de estudio se dice, es la ciencia misma. Sin embargo, dicho así de manera un tanto apresurada es inexacto habla de una sola ciencia de la ciencia, puesto que esta tendencia creciente hacia la especialización ha traído como resultado una serie de ciencias o subdisciplinas científicas que se ocupan, desde distintas ópticas, de la manera como los seres humanos producen y transmiten conocimiento. Y entre esas nuevas disciplinas se encuentra precisamente la llamada *epistemología genética* de la cual se sirve Jorge González como marco teórico, aunque no de manera exclusiva. Por lo pronto debo decir que la epistemología genética es una subdisciplina de la psicología que en la actualidad tiende a ser absorbida dentro de lo que se denomina *psicología cognitiva*, que a su vez tiende a desaparecer dentro de un archipiélago de teorías interdisciplinarias que se conocen como *ciencias cognitivas*. Esto quiere decir que estamos hablando de un campo de conocimiento, sobre el conocimiento, muy dinámico, en constante crecimiento y transformación.

Ya he sugerido que Jorge González no solo se vale de la epistemología genética como marco de referencia, aunque solo haga su reconocimiento de manera manifiesta y reiterada a esta subdisciplina de la psicología. Esto es claro cuando señala: «...nunca está de más repetir que en cualquier metodología (quiera asumirse así o no) siempre están presentes todas las categorías del proceso de investigación: la *epistemología* (las tomas de posición frente a un objeto y frente a la sociedad); la *teoría* (como sistema de transformaciones), los *métodos* (como dispositivos de segundo orden para procesar observables); y, las *técnicas* (entendidas como paquetes tecnológicos que producen observables y no solamente “recolectan datos”)» (22).

Entender la epistemología como “las tomas de posición frente a un objeto” remite a los enfoques filosóficos del conocimiento y, hasta cierto punto, a la epistemología genética, pero entender la epistemología como “las tomas de posición frente a la sociedad”, remite a otra subdisciplina científica, la sociología del conocimiento, la cual se hace presente aquí y allá en el enfoque de Jorge González por medio del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Por consiguiente, la coexistencia de un doble enfoque epistemológico, uno de los cuales se halla *in absentia*, mientras que el otro se halla *in presentia*, podría dar entender la subordinación del primero al segundo. Pero no es así, si tomamos en serio la intención del autor de “provocar” con este libro de metodología de la investigación «cambios en la cultura científica dentro de las universidades» (22).

Sin embargo, al menos así me lo parece, el autor asume el enfoque de la sociología del conocimiento de manera un tanto intuitiva, debido a su derivación de enfoques asociados con la epistemología genética. De allí que se pase de cuando en cuando del singular al plural, de sentido común al sentido técnico en el uso de ciertas categorías, de tal manera se pueda hablar indistintamente de la *sociedad* como de las *sociedades*, de la *cultura* como de las *culturas*. Lo mismo ocurre con los problemas tal como se formulan en cada una de las disciplinas epistemológicas, lo cual es evidente en relación con la misma epistemología genética, ya que según el autor trata de responder a las preguntas ¿qué conocemos?, ¿cómo conocemos?, de tal suerte que desde el punto de los planteamientos, la epistemología genética se vuelve indistinguible de la epistemología filosófica, cosa que no le hace justicia a Piaget en su intento por desligar sus investigaciones de toda sospecha de ser un poco más que filosofemas, como a sus intentos por ubicar cierta etapa del desarrollo cognitivo como similar a las posiciones de los primeros filósofos griegos (en concreto, cuando la asimilación egocéntrica, propia del pensamiento animista, da paso a la asimilación racional, 68).

Es verdad que varios pensadores, sobre todo filósofos, un tanto a la defensiva ante la crítica de Piaget en *Sabiduría e ilusiones de la filosofía* (1970), se dieron a la tarea de asimilar la epistemología genética a las formas tradicionales de la teoría del conocimiento filosófica, y mostrar con ello, que la distancia entre una y otras era menor a la que Piaget había aspirado. También es cierto que este hecho, el que Piaget no hay podido deshacerse del todo del vocabulario filosófico heredado, forma parte de los rasgos que a menudo acompañan la formación de nuevos campos del saber, cosa que me parece está presente, aunque formulado de manera distinta, como una de las tesis relevantes de *Psicogénesis e historia de la ciencia*, de Jean Piaget y Rolando García, que también Jorge González retoma como parte de su trasfondo epistemológico.

Esto puede parecer una enorme ironía, pero no lo es si asumimos que existe una línea invariable y nítida entre lo que denominamos *conocimiento científico* y la filosofía. Al suponer tal cosa se incurre en inexactitudes que pasan de un libro a otro con un cierto aire triunfal y del cual el apartado que comento no está exento. Esto es evidente cuando se refiere a las epistemologías empiristas y a las apriorísticas propias de la Modernidad como *especulativas*, en sentido peyorativo, es decir, como teorías del conocimiento producto de meras elucubraciones mentales ajenas a cualquier tipo de control experimental. Por ejemplo, sostiene que:

«... para la epistemología genética el acto de conocer las nociones de espacio y tiempo, no depende ni del objeto, como es el caso del empirismo, ni solo del Sujeto, como es el caso del apriorismo, sino que depende de la interacción del sujeto con el objeto mediante una acción de conocimiento. Solo podemos conocer accionando sobre los objetos», 39.

Sin embargo, el vocabulario *sujeto-objeto* es ajeno a Descartes, Leibniz y Spinoza como lo es para los empiristas como Bacon y Hume, como lo puede constatar todo aquel que se haya asomado directamente a la obra de cualquiera de estos pensadores, o simplemente haya advertido que el léxico aparece solo con Kant y luego se extiende por todas partes gracias a esa nueva subdisciplina llamada *teoría del conocimiento o epistemología*.

Al abrir al azar los *Principios de la filosofía* de Descartes se puede leer: «Si deseamos desterrar los prejuicios adquiridos a partir de nuestra infancia, es preciso considerar lo que hay de claro en cada en cada una de nuestras primeras nociones» § 47.

Gellner y otros antropólogos y sociólogos ha visto en este pasaje y otros similares, el ataque de Descartes a la tradición, la cual pensaba con cierta razón como la fuente de la cual se nutren los prejuicios que impiden el avance del conocimiento, pero al mismo tiempo estaba dando la pauta para el surgimiento de una nueva tradición de pensamiento que solo hasta el siglo XIX cobraría de forma completa con los rasgos que distinguen a las ciencias de otras formas de conocimiento. Sin embargo, este tema aparece tratado de manera un tanto descuidada, en gran medida porque se hace eco de algunos científicos sociales que no han digerido del todo de manera correcta los resultados de la sociología y antropología del conocimiento, como ocurre con la insistencia en que el conocimiento se construye “de manera situada”, como si hubiese forma de escapar de la posición, geográfica u cultural, de quien investiga, pero al mismo tiempo, perdiendo de vista que no es la *situación* particular de la que parte el investigador en donde se funda el valor cognitivo de su empresa, sino justo en la posibilidad de que sus resultados alcancen el suficiente grado de intersubjetividad para cumplir con los valores epistémicos que la “nueva” tradición de pensamiento ha instaurado de manera lenta pero firme desde que la humanidad usó el movimiento de los planetas para orientarse en el mundo y con ello elaborar la siembra, la domesticación de los animales y todo lo que vino después.

En fin, un lector atento puede evitar equívocos en las interpretaciones que se hace de ciertas afirmaciones, pero me temo que un lector menos diestro puede formarse numerosas opiniones erróneas sobre lo que se dice aquí y allá a lo largo de este apartado fundamental y, por consiguiente, lograr un resultado contrario a los objetivos iniciales de los editores.

Víctor M. Hernández Márquez
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez