



FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN, ISSN 2683-2917, vol. 4, núm. 2, marzo-junio 2023, es una publicación cuatrimestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, a través de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Secretaría de Posgrado e Investigación. Av. Alcanfores y San Juan Totoltepec s/n, Sta. Cruz Acatlán, C.P. 53150, Naucalpan de Juárez, Estado de México.

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>

<https://revistafiguras.acatlan.unam.mx>

Contacto: revistafiguras@acatlan.unam.mx

☎ 55 5623-1750, extensión: 38963.

Editor responsable: Lic. Miguel Ángel de la Calleja. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título 04-2019-032912495400-203, ISSN 2683-2917, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsables de la última actualización de este número: Mónica Elena Cruz Nájera y Daniel de la Garza Cordero; Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Secretaría de Posgrado e Investigación. Av. Alcanfores y San Juan Totoltepec s/n, Sta. Cruz Acatlán, C.P. 53150, Naucalpan de Juárez, Estado de México; tel. 55 5623-1750, ext. 38963. Fecha de última modificación: 1 de marzo de 2023.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NonComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

El contenido de los textos es responsabilidad de los autores y no refleja forzosamente el punto de vista de los dictaminadores o de los miembros del comité editorial de la revista, de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán ni de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se autoriza la reproducción de los textos a reserva de citar la fuente exacta y de respetar los derechos de autor.

Imagen de la portada: *Círculos con movimiento alternado* (detalle), esmalte sobre aglomerado de Hermelindo Flaminghi, 1956. Museo de Arte Moderno de São Paulo, Brasil. Fuente: *Google Arts & Culture*.



FUNDADORES

Dr. Manuel Martínez Justo
Dra. Laura Páez Díaz de León
Lic. Miguel Ángel de la Calleja

FES ACATLÁN

Dr. Manuel Martínez Justo. Director

CONSEJO EDITORIAL

Mtro. Javier Bonilla Saus. Universidad ORT Uruguay
Dra. Vittoria Borsò. Universidad Heinrich Heine Düsseldorf
Dra. Judith Bosnak. Leiden University
Dr. Héctor Fix Fierro †. UNAM
Dr. Javier Fombona. Universidad de Oviedo
Dr. Gonzalo Herranz de Rafael. Universidad de Málaga
Dra. Sara Poot Herrera. University of California, Santa Barbara
Dr. Rubén Darío Medina Jaime. UNAM
Dr. Pedro Poitevin. Salem State University
Dra. Patricia Ruiz Perdomo. UNIAGRARIA
Dr. José R. Valles Calatrava. Universidad de Almería

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Antonina Ivanova Boncheva. UABCS
Dra. Raquel Franklin Unkind. Universidad Anáhuac
Dr. Javier Pineda Muñoz. UAEM
Dr. Demetrio Fabián García Nocetti. UNAM
Dr. Carlos Humberto Reyes Díaz. UNAM
Dr. Javier Rosiles Salas. UCEMICH.
Dra. Ana Olivia Ruiz Martínez. UNAM.
Dra. Virna Velázquez Vilchis. UAEM

EQUIPO EDITORIAL FES ACATLÁN

Coordinación. Laura Páez Díaz de León

Editor. Miguel Ángel de la Calleja

Editor asociado. Alex Rodríguez

Diseño gráfico. Heidi Puon Sánchez

Corrección de estilo. Claudia Colomer

Desarrollo frontend y backend. Mónica Elena Cruz Nájera y Daniel De la Garza Cordero.

Video e investigación. Sophie Canseco

Soporte de textos. Abigail Alcántara, Felipe Ezequiel Cervantes Paniagua, Andrea Alondra Domínguez Razo, Arturo Gálvez González, Alejandra Genoveva Gómez Soto, L. Elizabet Gómez López, Andrés Alonso Ramírez Casas y Elizabeth Vizuet Maldonado.

Contenido en inglés. Nayla Fernanda García Núñez y Ana Sofía Velasco.

Servicio social. Juan Samuel Arias Romero, María Fernanda Balderas Ortega, María Elisa Barrios Santillán y Rita Amairany Víquez Rojas.

Comunicación. Nayeli Sarahí Santiago Germán

CONTENIDO

05 PRESENTACIÓN

174 SEMBLANZAS

7

PERSPECTIVAS

(artículos)

8

Museo Nacional de Antropología: Antecedentes, reformas; sala y colección teotihuacanas, 2.ª parte 1948-2004*

Enrique García-García y José Humberto Medina-González

62

La fatiga presente en estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje y las pausas activas como estrategia de prevención

Betty Pastora-Alejo

86

Exploración de las competencias digitales de docentes universitarios

Irma Mariana Gutiérrez-Morales y Mónica Ortiz-García

107

ESCENAS

(ensayos)

108

Dossier sobre Cornelius Castoriadis

Sigifredo Esquivel-Marin

110

Cornelius Castoriadis: una mirada sobre lo imaginario

Raúl Enrique Anzaldúa-Arce

120

Algunas consideraciones sobre el estudio sociohistórico de los afectos en Cornelius Castoriadis

Germán Rosso

128

El juego infinito de la apertura humana. (Castoriadis, tal y como yo lo imagino)

Sigifredo Esquivel-Marin

135

La política desde la visión de Cornelius Castoriadis

María Eugenia Cisneros-Araujo

144

Castoriadis y la educación, un punto de vista desde la institución universitaria

Jorge Ignacio Ibarra

151

La institución de “el método en etnografía”

Noelia Soledad Lopez

157

La conciencia del tiempo como enajenación de lo imaginario

Ernesto Menchaca-Arredondo

165

RESONANCIAS

(reseñas críticas)

166

Fake news, trolls y otros encantos. Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales

Fernando Martínez-Vázquez

169

Luis Herrera de la Fuente: creación intelectual e interpretación

Graciela Carrasco-López



Relevo espacial (detalle), escultura en madera de Hélio Oiticica, 1960. Museo de Bellas Artes de Houston. Fuente: *Google Arts & Culture*.

PRESENTACIÓN

Cornelius Castoriadis, pensador greco-francés, es el tema que hemos dedicado a la sección Escenas de este número. Las reflexiones ensayísticas en torno a la vigencia, el desarrollo y la actualidad de sus textos en el marco de las diferentes vertientes que se han suscitado en el siglo xx, han sido provocadas por la autonomía de sus ideas y un vasto arsenal de categorías y conceptos que permiten un incesante y permanente diálogo.

Siete ensayos conforman la sección en los que se medita y razona sobre la autonomía, la imaginación y la libertad como eje de la condición humana: “Cornelius Castoriadis: una mirada sobre lo imaginario”, “Algunas consideraciones sobre el estudio sociohistórico de los afectos en Cornelius Castoriadis”, “El juego infinito de la apertura humana. (Castoriadis, tal y como yo lo imagino)”, “La política desde la visión de Cornelius Castoriadis”, “Castoriadis y la educación, un punto de vista desde la institución universitaria”, “La institución de ‘el método en etnografía’” y “La conciencia del tiempo como enajenación de lo imaginario”. El imaginario, el pensamiento social, el psicoanálisis y la etnografía constituyen los temas principales –aunque no los únicos– que permiten un despliegue del pensamiento y sus repercusiones en cada ensayista.

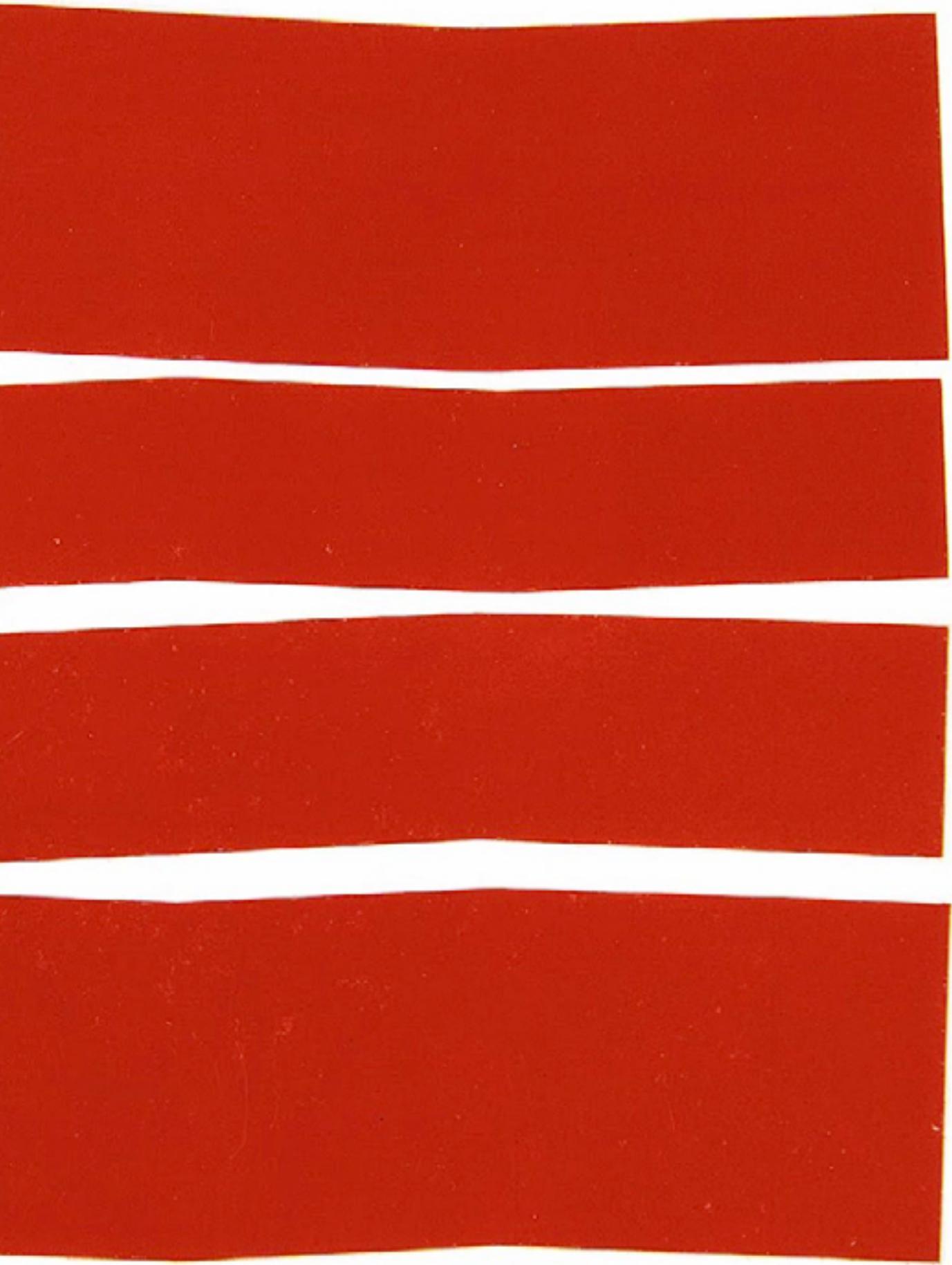
Las secciones Perspectivas y Resonancias mantienen la comunicación académica que permite la investigación multidisciplinaria internacional. Tres artículos ofrecen este diálogo recíproco en FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN.

“Museo Nacional de Antropología: Antecedentes, reformas; sala y colección teotihuacanas, 2.^a parte 1948–2004” continúa la revisión de la historia de este museo ubicado en la Ciudad de México, centrándose en su colección teotihuacana y en el espacio dedicado a ella; “La fatiga presente en estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje y las pausas activas como estrategia de prevención” examina los efectos de la tele-fatiga y propone soluciones para evitar tales afecciones; y “Exploración de las competencias digitales de docentes universitarios” comparte los resultados de una investigación que analiza las habilidades y destrezas en materia digital de los profesores. Por último, se incluyen dos reseñas críticas, una sobre el libro *Fake news, trolls y otros encantos. Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales* y sus aportes al campo de la comunicación y la ciencia política; y, “Luis Herrera de la Fuente: creación intelectual e interpretación”, una entrevista inédita al compositor y director mexicano en la que reflexiona sobre los pilares de la música y los aspectos relevantes de su trayectoria.

COORDINACIÓN EDITORIAL

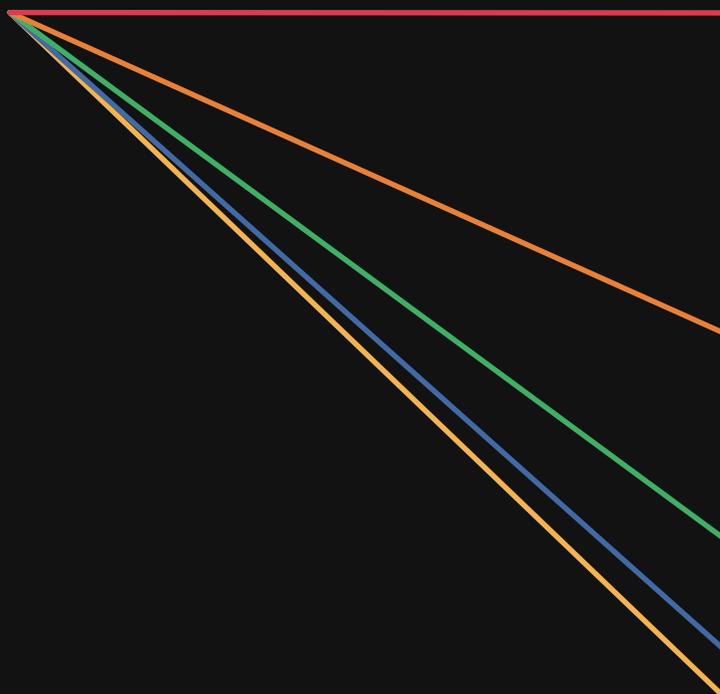


FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN proporciona ingreso libre e inmediato a su contenido para que sus lectores dispongan gratuitamente de artículos de investigación, ensayos y reseñas, con el fin de sumarse al impulso que la Universidad Nacional Autónoma de México está dando al intercambio del contenido de las investigaciones que se llevan a cabo en el país, mediante el modelo del acceso abierto (*Open Access*, OA por sus siglas en inglés), entendido como una forma de compartir información científica y académica sin costo o restricción para el usuario y en el que cada artículo, ensayo o reseña figura de manera singular.



Metaesquema (detalle), gouache sobre papel de Hélio Oiticica, 1958. Museo de Arte Moderno de São Paulo, Brasil. Fuente: *Google Arts & Culture*.

PERSPECTIVAS



Museo Nacional de Antropología: Antecedentes, reformas; sala y colección teotihuacanas, 2.ª parte* 1948–2004

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA
DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2,
marzo - junio 2023

[https://doi.org/10.22201/
fesa.26832917e.2023.4.2](https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2)



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional

National Museum of Anthropology: Antecedents, Reforms; Teotihuacan Hall and Collection, Part 2: 1948–2004

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.258>

Recibido: 22 de agosto de 2022

Revisado: 17 de octubre de 2022

Aceptado: 15 de noviembre de 2022

 Enrique García-García

Instituto Nacional de Antropología e Historia. Museo Nacional
de Antropología. México

 José Humberto Medina-González

Investigador Cuadrante Plástico. México
charropemex24@gmail.com

La 1.ª parte de esta investigación es una profunda revisión de la historia del hoy llamado Museo Nacional de Antropología, que es la institución museística más antigua de México. A partir de antecedentes conocidos profundizamos en aspectos poco investigados previamente de la forma en la que fue progresando o mejorando la manera en la que la sección de arqueología presentaba al público los diversos objetos de su colección, así como en los criterios con base en los cuales se clasificaba la colección y diversas disputas académicas que esto generaba. Dicha sección pasó de estar en un cuarto con “escaparates”, a finales del s. xix, a ocupar la mitad del antiguo museo en la calle de Moneda, con la creación de salas divididas por filiación cultural, a finales de los años 40 del s. xx. En esta primera parte nos concentramos en la sala de Teotihuacan, creada en esos años, así como en la historia de su colección. (FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN 3 (3): 8-52. <https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2022.3.3.229>)

Imagen superior: (MID: 77_20140827_134500:314751. Catálogo: 314751. Braser de Quetzalpapálot (detalle). https://www.mEDIATECA.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A285261) INAH / Mediateca / Sinafo. Fototeca Nacional. Secretaría de Cultura, INAH, México. “Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia”.

“Toda reproducción de imágenes de monumentos arqueológicos, históricos y zonas de dichos monumentos está regulada por la Ley Federal sobre Monumentos Arqueológicos, Artísticos e Históricos y su Reglamento, por lo que se deberá tramitar ante el Instituto Nacional de Antropología e Historia el permiso correspondiente.”

Resumen: El presente texto es una continuación de la revisión de la historia del Museo Nacional de Antropología de la Ciudad de México (MNA) y de su sala y colección teotihuacanas a partir de la creación del nuevo edificio para este museo en el Bosque de Chapultepec en 1964. Explicamos el gran esfuerzo que significó la planeación, construcción y montaje del nuevo MNA y de su sala teotihuacana en particular; así como de las novedades de aquel proyecto museístico. Se investigaron las procedencias e historia de las piezas de la colección en sala (que en muchos casos se había prácticamente perdido), también la historia de la catalogación del MNA. Posteriormente a este clímax de la evolución de la historia del MNA, que afortunadamente permaneció durante unos 36 años en exhibición, vino el periodo de reformas de 1998–2004, el cual analizamos para concluir que no había estado a la altura del montaje de 1964.

Palabras clave: Museo Nacional de Antropología, sala de Teotihuacan, museografía.

Abstract: Continuing the review of the history of the Museo Nacional de Antropología de la Ciudad de México (MNA) and its Teotihuacan room and collection since the creation of the new building for this museum in the Bosque de Chapultepec in 1964. We will explain the great effort that went into the design, construction and installation of the new MNA and, in particular, its Teotihuacan room, as well as the novelties of this museum project. The origins and history of the pieces in the collection (many of which were virtually lost) have been studied, as has the history of the MNA's cataloguing. This high point in the evolution of the MNA's history, which fortunately remained on display for about 36 years, was followed by the 1998–2004 renovation period, which we analysed, concluding that it did not meet the standards of the 1964 installation.

Keywords: National Museum of Anthropology, Teotihuacan hall, museography.

Queremos externar nuestro más sincero agradecimiento a Roberto Colula Delgado y Carlos Macías Sandoval, ambos de la empresa Cuadrante Plástico, por colaborar en el redibujo de los mapas de la sala teotihuacana de 1964 y del dibujo de la del periodo 1998–2004. También le agradecemos infinitamente –por su amable y eficiente atención– a Ana Luisa Madrigal Limón, encargada del Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, a Jaime Eduardo Mendoza Ruiz del mismo AHMNA, a Gabriela Mota y Arturo Lechuga de la Fototeca Nacional del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) y al personal de la Subdirección de Permisos y de la Ventanilla Única de la Coordinación Nacional de Asuntos Jurídicos del INAH.

El Museo Nacional de Antropología del Bosque de Chapultepec

Después del proceso de renovación de las salas del museo de Moneda en 1947¹, no hubo cambios significativos en la forma de almacenar y exponer las colecciones arqueológicas, hasta que en el año de 1962, durante la celebración del “xxxv Congreso Internacional de Americanistas”, con sede en México, se anunció el “acuerdo presidencial para la construcción de nuevas instalaciones del Museo Nacional de Antropología” (Serra 1997, 8), cuya monumental construcción en el Bosque de Chapultepec se inició en febrero de 1963 y se finalizó –para ser abierto al público– el 17 de septiembre de 1964.² La fuerza económica que la nación había gozado gracias a su desarrollo económico derivado de la posguerra y a la importancia del petróleo en los mercados mundiales, permitió que el gobierno, encabezado por el Lic. Adolfo López Mateos, ejecutara obras y eventos monumentales para mostrar el desarrollo de México ante el mundo, como una fuerza modernizadora y de progreso apoyado en su legado histórico y cultural. Ejemplos de esta actividad, además de la construcción del MNA, fueron la organización de los Juegos Olímpicos de 1968 y de la Copa del Mundo de 1970, para la cual el arquitecto Pedro Ramírez Vázquez construiría el Estadio Azteca, después de haber construido el nuevo edificio del MNA. El arquitecto Ramírez Vázquez³ fue el realizador del proyecto arquitectónico donde, a partir de ese momento, se alojarían las colecciones arqueológicas y etnográficas que, desde hacía mucho tiempo, estuvieron resguardadas en el antiguo edificio de Moneda en el Centro Histórico de la Ciudad de México.

La creación del nuevo edificio en el Bosque de Chapultepec para albergar al Museo Nacional de Antropología en 1964 significó un parteaguas en cuanto a la forma de resguardar y exponer el patrimonio arqueológico y etnográfico de la nación, en general, y de la colección teotihuacana en particular. La construcción de una bodega de amplias dimensiones, así como la enorme libertad con la que contó el equipo interdisciplinario (véanse fotos 1 y 2) que diseñó los espacios de las salas de exhibición, permitieron introducir novedosos conceptos museográficos en cuanto a iluminación, despliegue de los objetos, así como la reproducción de edificios en escalas naturales e incorporar elementos didácticos como maquetas y dioramas que

¹ Visto en la 1.ª parte.

² “Inauguración del Museo Nacional de Antropología por el Sr. Presidente de la República”, *Boletín INAH*, no.17, septiembre de 1964, 7-16 y Solís, 2004b, 15.

³ Ramírez Vázquez *et al.* 1968; *id.*, 2004, 29-58.

ayudarían a entender con mayor facilidad los contenidos educativos que se deseaban transmitir a lo largo del recorrido por el museo.⁴

Foto 1. Vehículo del consejo de planeación del MNA



(CG2. F02F1_Q.0012. Consejo Ejecutivo para la Planeación e Instalación del nuevo Museo Nacional de Antropología) Sub-fondo fotográfico, Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología, Sección Museografía. Secretaría de Cultura, INAH, México. "Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia"

⁴ Para un relato de la museografía desplegada 1963-1964 y de los que participaron en el diseño y elaboración de las salas del MNA, consultar la entrevista al museógrafo Mario Vázquez en Villar 1997, 22-31.

Foto 2. El arqueólogo Román Piña Chan con personal y vehículos del proyecto de planeación del MNA



(FO2A_00005. Piña y Aveleyra en planeación del MNA) Sub-fondo fotográfico Museo Nacional de Antropología, Sección Dirección. Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología. Secretaría de Cultura, INAH, México. "Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia"

A decir del arquitecto Pedro Ramírez Vázquez:

La solución arquitectónica permite que dentro de cada sala de arqueología se tenga un primer ambiente de menor altura, donde se presentan los antecedentes y datos de introducción al tema de la sala, y otro de doble altura, en que es posible enfatizar la presentación de las hazañas culturales de esa etapa, lo que provoca en el visitante un impacto que alivia su cansancio y le permite comprender dónde radica el mayor valor o trascendencia de lo que se exhibe en la sala (Ramírez Vázquez 1968, 29).

El gran tamaño de la sala, además de tener la intención de generar ese efecto estético en el visitante, pretendió hacer posible que grandes números de personas pudieran

recrearse en la comprensión y admiración de nuestro patrimonio arqueológico con las menores molestias y aglomeraciones.⁵

La sala de Teotihuacan era la más amplia de las dedicadas a la arqueología que se encontraban en el costado norte del patio central del MNA. Su sección introductoria en 1964 era de altura discreta como en las otras salas y ocupaba entre la tercera o cuarta parte de la sala; su área restante, a la que se podía acceder por un vano en su esquina noreste, presentaba doble altura. En esta última área se desplegaron sobre su espacio elementos arquitectónicos y esculturas, algunos de gran tamaño; reproducciones de arquitectura y de pintura mural de la “Ciudad de los Dioses”.

Cuando en la última década del siglo pasado, se le preguntó al arquitecto Ramírez Vázquez sobre su decisión de haber otorgado un enorme espacio a la sala de Teotihuacan, él respondió:

Muchas veces nos decían [refiriéndose al equipo asesor que definió el número de salas, el alcance de cada uno y a los especialistas científicos]: “¿De qué espacio dispongo?”; y respondíamos: “No piense en el espacio; piense en lo que necesita para transmitir el valor de esa cultura”. Un ejemplo es éste: Si usted considera necesario traer la Pirámide del Sol; me lo pone allí; yo veo si me la puedo traer o no o cómo sustituyo ese requerimiento que tiene usted’ [...]; y así surge en la Sala Teotihuacana, la reproducción del Templo de Quetzalcóatl y gran foto de la Pirámide del Sol. En ese caso se llegó a la conclusión, con los asesores; de querer hacer una sala que no pretendiera ser exhaustiva, sino promotora; que cause una serie de impactos tales que el visitante diga “Esto está muy cerca. Hay que ir a Teotihuacan”, por eso este espacio tiene un énfasis espectacular como lo es Teotihuacan mismo (Villar 1997, 15-16).

Las dimensiones de la sala, el despliegue de esculturas y elementos arquitectónicos tallados en piedra, la reproducción arquitectónica de una parte de la fachada decorada del Templo Viejo de la Serpiente Emplumada, las vistas fotográficas de los grandes conjuntos arquitectónicos de la gran urbe y las copias de pinturas al fresco generaron en el público espectador que asistía al museo un gran impacto visual y admiración de la monumentalidad y trascendencia de la antigua ciudad (hoy zona arqueológica), que lo animaban a ir a ella, cumpliéndose uno de los objetivos para los cuales se había diseñado su museografía. El despliegue de la exhibición de su colección al interior de la sala y como se dejó en 1964 por los doctores Ignacio Marquina e Ignacio Bernal, a quienes se les encargó su diseño, estaba integrada por quince vitrinas, veintidós piezas sueltas fuera de vitrina, nueve capelos y cinco maquetas

⁵ Villar 1997, 22-31.

que se describirán de acuerdo al plano de la sala elaborado por el entonces dibujante Manuel Urdapilleta, que en la década de los noventa del siglo XX, aún trabajaba como dibujante de la Subdirección de Arqueología del MNA.⁶

Las vitrinas

En la primera mitad de la sección introductoria estaba la “Estela de La Ventilla” (véase foto 3), hallada por Luis Aveleyra Arroyo de Anda en el área de la ciudad teotihuacana así llamada,⁷ que venía a ser la pieza que recibía al visitante. A la derecha de la entrada se encontraba la maqueta de la ciudad y de su entorno geográfico más inmediato, que permaneció en la sala después de la reforma del 2004, en la que se exponen los elementos de la traza urbana y de los conjuntos de arquitectura pública y ceremonial. Tomando en cuenta que el norte está hacia la derecha de los mapas 1 y 2, al este de la maqueta estaba la vitrina 11 y al oeste la vitrina 1.

Foto 3. Estela de la Ventilla

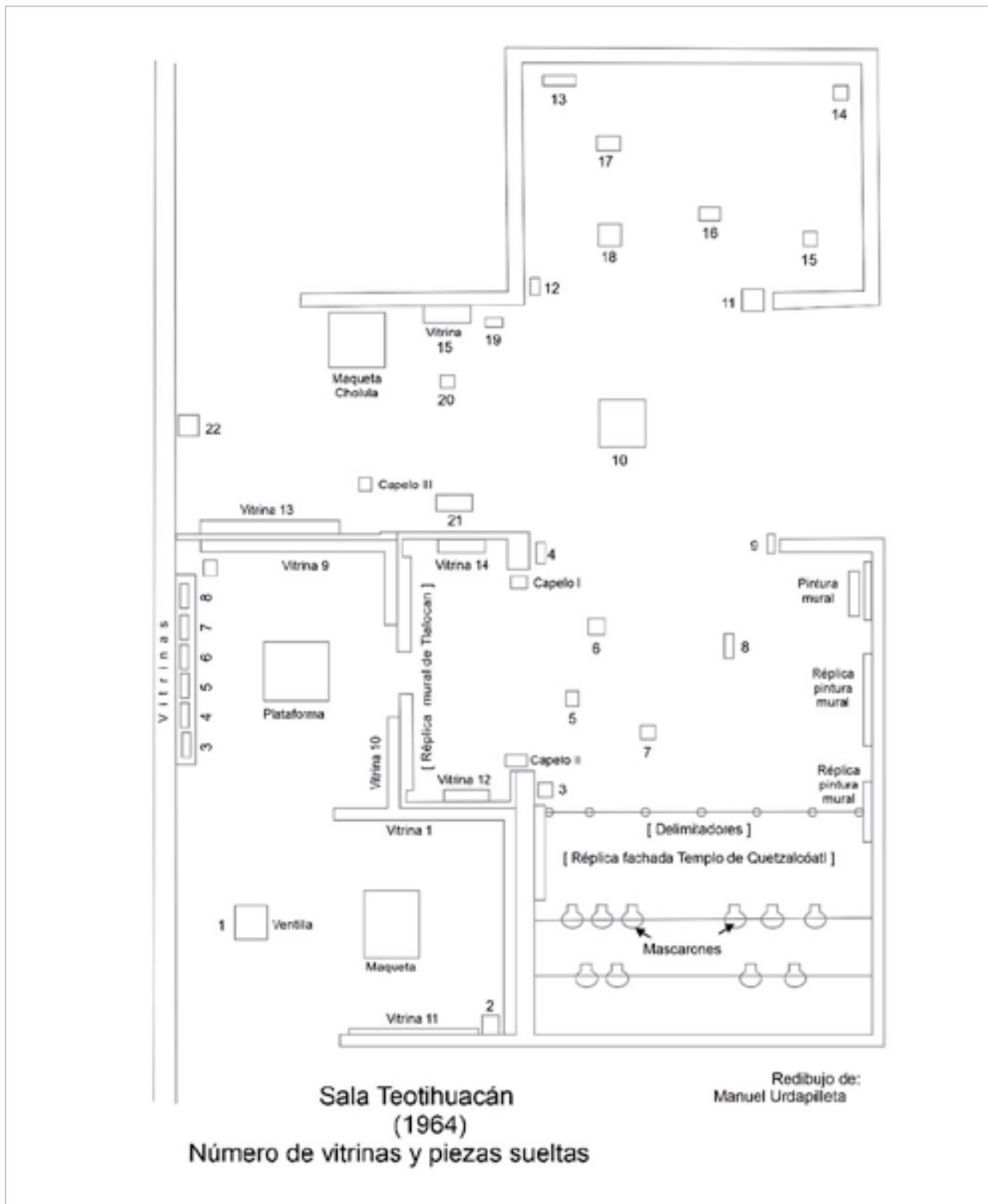


(MID: 77_20140827_134500:310964. Catálogo: 310964. Marcador de juego de pelota Teotihuacano, detalle. https://www.mEDIATECA.INAH.GOB.MX/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A281500). INAH/ Mediateca/ Sinafo, Fototeca Nacional. Secretaría de Cultura, INAH, México. “Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia”.

⁶ Mapas 1 y 2, Manuel Urdapilleta s/f. Estos mapas fueron redibujados a partir del original de Urdapilleta. El norte está hacia la derecha del observador.

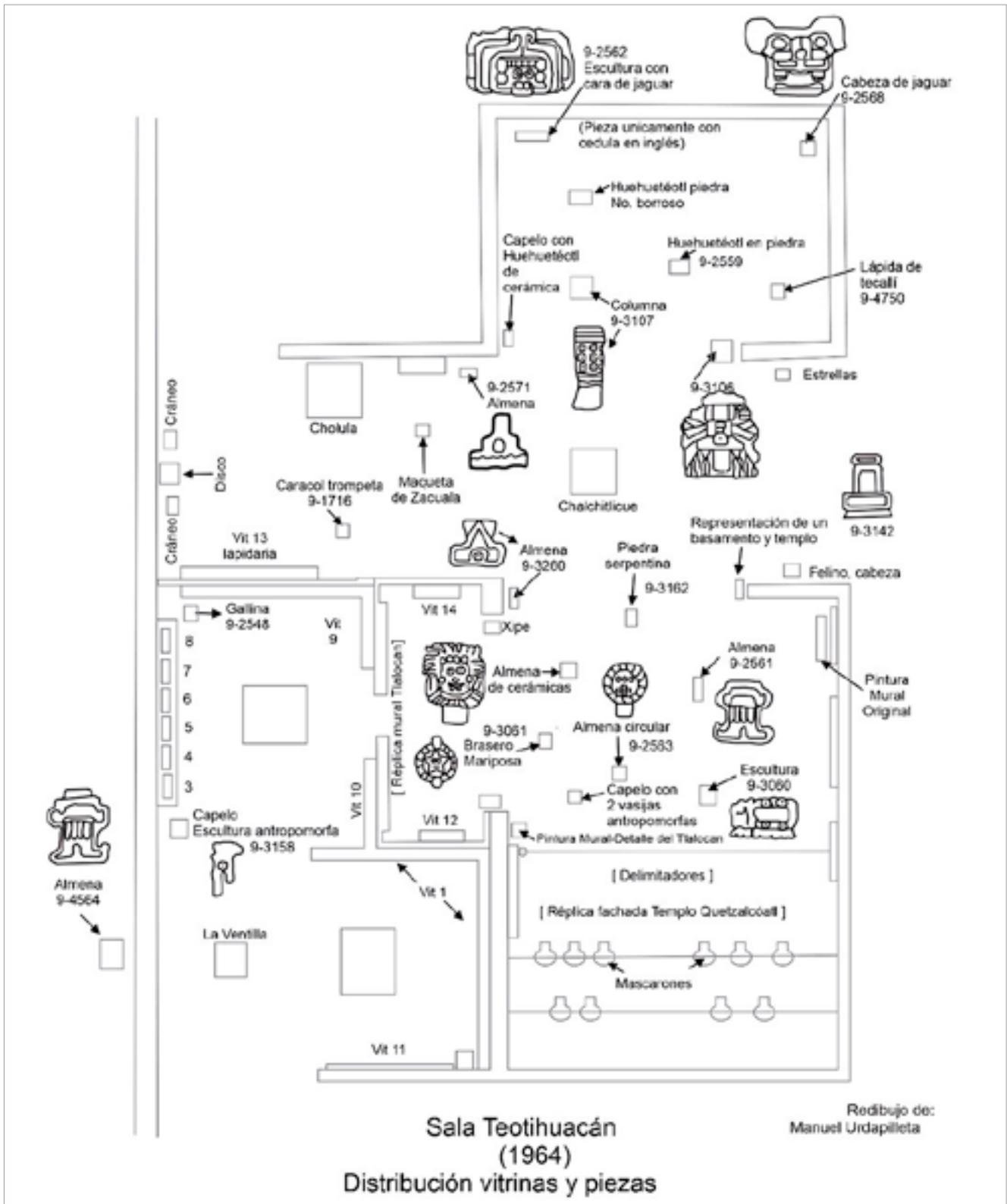
⁷ Aveleyra 1963a.

Mapa 1. Sala Teotihuacan 1



Manuel Urdapilleta s/f. Este mapa fue redibujado a partir del original de Urdapilleta. El norte está hacia la derecha del observador.

Mapa 2. Sala Teotihuacan 2



Manuel Urdapilleta s/f. Este mapa fue redibujado a partir del original de Urdapilleta. El norte está hacia la derecha del observador.

La vitrina 1 mostraba una gran cantidad de piezas cerámicas organizadas de acuerdo a las fases cerámicas de la cronología de la gran urbe del horizonte Clásico de Mesoamérica que construyó la arqueóloga Florencia Müller durante el “Proyecto Teotihuacan del INAH”.⁸ Como apoyo didáctico a estos materiales arqueológicos había un “Cuadro Cronológico de la Cerámica de Zona de Teotihuacan”, también elaborado por la anterior investigadora y dentro de la vitrina un mapa de la antigua ciudad y del área que en esta ocupaba, a partir de la distribución del material arqueológico de la fase Tzacualli.⁹

La que venía a ser la vitrina 2 era una base o tarima de madera con varios pedestales, llamada plataforma, ocupada por grandes piezas cerámicas relacionadas con actividades domésticas o de transportación de insumos, como por ejemplo las ánforas de tres asas, grandes cadetes trípodes o las ollas anaranjado delgado con decoración de círculos fileteados.¹⁰

Las vitrinas de la 3 hasta la 8 se encontraban sobre el muro perimetral de la sala que da al patio central del museo, por el lado interior de la sala claro está, cerca del extremo oeste de la sección introductoria de la sala.¹¹

En la vitrina 3 se reunió una colección de artefactos líticos pulidos, como son los pulidores de estuco, al igual que un metate con su mano.

En la vitrina 4 se encontraban elementos para pintar muros y cerámica estucada. Además de mostrar fragmentos de murales y cerámica que expusieran la capa de estuco, también había un artefacto de piedra pulida que parece haber servido para colocar en él la pintura que usaban los artistas, tiene la forma de una fila de pequeños recipientes de pintura unidos, llamado godete.¹²

La vitrina 5 exhibía objetos líticos relacionados con la producción de artefactos tallados como bifaciales y puntas de proyectil en obsidiana. También alojaba una típica máscara antropomorfa teotihuacana a mitad del proceso de trabajo.

⁸ Müller 1978.

⁹ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

¹⁰ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

¹¹ Mapas 1 y 2, Manuel Urdapilleta, s/f. Estos mapas fueron redibujados a partir del original de Urdapilleta. El norte está hacia la derecha del observador. García García, 2009.

¹² Díaz Oyarzábal, s/f. García García, 2009.

La vitrina 6 presentaba objetos manufacturados en concha, instrumentos musicales como caracoles-trompeta, cuentas para collares hechas con base en caracoles oliva, orejeras en valvas recortadas en el centro, etc.¹³

En la vitrina 7 había un grupo de objetos de cerámica con diversas características ornamentales, como son ollas antropomorfas anaranjado delgado, tres vasos trípodes con diversas técnicas decorativas como son el “champlevé”, la pintura al negativo o el esgrafiado. También había ahí más ejemplos de alfarería como sellos o figurillas, al igual que alguno de los moldes con los que este tipo de piezas eran hechas, lo que enfatizaba los procesos de trabajo que realizaban los alfareros teotihuacanos.

La vitrina 8 tenía, al igual que la 7, elementos involucrados en la producción especializada de cerámica al igual que la de otras industrias como la de artefactos óseos. Tenía figurillas antropomorfas hechas a mano y en molde, malacates, así como punzones y agujas de hueso.¹⁴

La vitrina 9 se encontraba en el límite oeste de la sección introductoria, del lado norte,¹⁵ describiendo una forma en “ele” mayúscula. La parte corta de la “ele” creaba con las vitrinas 1 y 10 una especie de cuarto, en torno a la plataforma, dedicada a la producción artesanal del sitio, con especial énfasis en la cerámica como referente cronológico.

Un elemento para destacar de las vitrinas de este cuarto dedicado a la producción artesanal teotihuacana es que estaban ensambladas al techo y no tenían bases, lo que les permitía hacer el efecto de un biombo o celosía que divide el espacio, pero permitía que la luz circulara libremente al igual que ampliaba la visibilidad, lo que incrementaba la sensación de amplitud del espacio.¹⁶

En la larguísima vitrina 9, cuyo eje principal era norte-sur, empezando por el norte, había una sección ocupada principalmente por vasos trípodes, alguno con tapa, decorados en diversas técnicas como estucados y pintados al fresco, esgrafiados, en “champlevé”, etc., ahí también se encontraba una máscara antropomorfa de cerámica así como un incensario tipo teatro, debajo de éste había un par de candeleros y más a la derecha, desde el punto de vista del visitante, cabezas

¹³ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

¹⁴ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

¹⁵ Mapas 1 y 2, Urdapilleta s/f. El norte está hacia la derecha del observador.

¹⁶ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

de figurillas, un par de juguetes antropomorfos articulados, así como ollas de diversos tipos como una Tlálloc, un florero, ollas zoomorfas; más a la derecha copas, cajetes, una gran olla de silueta compuesta con cuello muy amplio evertido; colgada en la pared de la vitrina tenían una máscara antropomorfa con un tocado circular que parece asemejar plumas y orejeras sin horadación. Más adelante había más vasos trípodas, todos con soportes almenados, entre los que destacaba la mitad de un gran vaso anaranjado delgado, decorado en una técnica mixta de pastillaje y “champlevé” o sellado con la que se representó a un personaje con un tocado que asemeja una serpiente emplumada que está posado sobre una especie de altar con glifos de estrellas de cinco picos partidas por la mitad y cráneos. En la esquina de la vitrina se colocó un gran vaso ápodo, más al este, dos tapas de brasero zoomorfas que imitaban la cabeza de un jaguar decorados al pastillaje en casi toda la superficie con pequeños conos o picos. Hacia el final de la vitrina había un gran cuchillo bifacial curvo de obsidiana, así como un gran núcleo cilíndrico, núcleos tipo bala agotados y navajas de diversos tamaños de obsidiana.¹⁷

La vitrina 10 era una prolongación de la vitrina 1, que se conectaba a ésta en su parte media desde el extremo este de la 10. Ésta última continuaba en línea recta hacia el oeste unos tres metros donde limitaba por el este el paso que restringía a la vitrina 9 por el oeste.¹⁸ Esta vitrina presentaba cerámica, sobre todo del tipo anaranjado delgado que estudios posteriores realizados por la Dra. Evelyn Rattray descubrieron que se producía en el sur del actual estado de Puebla.¹⁹ Una gran olla de silueta compuesta de fondo plano, con decoración al pastillaje, sellada y con borde evertido estaba en el extremo oeste de la vitrina y hacia el este había figurillas antropomorfas, la famosa olla en forma de perro echado y torcido, seguramente imitando las de occidente.²⁰ Vasos trípodas y los típicos platos con soporte anular esgrafiado que se podían cargar en gran número uno sobre otro y de hecho, así estaban colocados, cinco sobre un pedestal. También destacaba una olla con la típica silueta compuesta del anaranjado delgado, estucada y con pintura al fresco.²¹

El mural llamado del Tlalocan fue descubierto en el conjunto departamental de Tepantitla por Pedro Armillas y Juan R. Pérez en 1942.²² Debido a la importancia

¹⁷ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

¹⁸ Mapas 1 y 2, Urdapilleta s/f. El norte está hacia la derecha del observador.

¹⁹ Rattray 1990, 94.

²⁰ Vasija zoomorfa, INAH-MNA ,10-0003226 y MNA, 6.0-00045.

²¹ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

²² Armillas, 1991c [1950], 207-208; von Winning 1987, tomo I, 136; Miller 1973, 13.

de la representación en dicho mural –que mereció estudios de insignes investigadores como Alfonso Caso²³ o Laurette Séjourné–,²⁴ se encargó a Agustín Villagra, como autoridad en la pintura mural prehispánica,²⁵ pintar para esta sala una reproducción exacta del mismo mural, la que finalizó –según su firma– en el año de 1964 para la inauguración del museo. Esta bella reproducción del mural del Tlalo-can es, al igual que la “Diosa del Agua” o Chalchitlicue, los dos únicos elementos de la sala de Teotihuacan que conservaron su lugar original, a pesar de la reestructuración llevada a cabo en la misma en los primeros años del presente siglo.

La vitrina 11, por cuestiones de la numeración de éstas, era la que estaba sobre el muro que delimitaba la entrada a la Sala de Teotihuacan y corría en un eje norte-sur. Se refería a las características de la población teotihuacana por lo que mostraba cráneos provenientes de entierros de la ciudad, así como representaciones antropomorfas en las máscaras de piedra y las figurillas de barro.²⁶

La vitrina 12, misma que se encontraba al otro lado de la vitrina 1, cerca del límite con el espacio de doble altura de la sala, presentaba piezas de cerámica zoomorfas y antropomorfas, además de un par de candeleros y una escultura en piedra con la figura del Dios del Fuego o Huehuetéotl.

La vitrina 13 que estaba del otro lado de la vitrina 9, frente a la salida de la sala, exhibía productos de la lapidaria teotihuacana, principalmente máscaras antropomorfas. En dicha vitrina se ubicaba la máscara de Malinaltepec cubierta con mosaico de turquesa,²⁷ que posteriormente a la reestructuración de fin y principio de milenio pasó a la sala de occidente. Ahí también se encontraba una escultura de un felino en ónix con el glifo Xi en su cola, la que fue recuperada por Jorge Acosta y sus colaboradores, de una excavación interior del cuarto norte en el palacio de Quetzalpapálotl.²⁸ También en esta vitrina se exhibía el famoso Vaso Plancarte (véase foto 4), que es una olla efígie Tláloc hecha en piedra verde en estilo similar al de Monte Albán, que fue de las piezas más sobresalientes de la colección arqueológica de quien fuera obispo de Linares, Francisco Plancarte y Navarrete.²⁹

²³ Caso 1942, 127-133.

²⁴ Séjourné 1957, 115-118 y fig. 15.

²⁵ Aveleyra 1963a, 19.

²⁶ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

²⁷ INAH-MNA, 10-0009630 y MNA, 2.6-2381.

²⁸ INAH-MNA, 10-78331; Acosta 1962b, 8; Acosta 1964, 34 y figs. 51-54.

²⁹ INAH-MNA, 10-9626 y MNA, 9.0-01697.

Foto 4. Vaso Plancarte



(F01A_00490. Vaso de jade con la efigie de Tláloc.) Sub-fondo fotográfico, Museo Nacional de México, Sección Moneda 13. Secretaría de Cultura, INAH, México. "Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia".

Asimismo, dentro de la vitrina estuvieron las ya referidas figurillas humanas en piedra verde o jade con tocados en forma de "T" invertida o también identificados como resplandores desmontables, que Rubín de la Borbolla, Caso y José R. Pérez recuperaron de sus excavaciones al pie de las escalinatas del Viejo y Nuevo Templo de la Serpiente Emplumada en Teotihuacan.³⁰ Así como otros ejemplos de escultura antropomorfa.

³⁰ Rubín 1947, 66 - 67.

La vitrina 14 estaba ubicada frente a la vitrina 12 a un lado de la reproducción del Tlalocan de Tepantitla, en ésta había dos vasos trípodas con tapa, excéntricos y orejeras en obsidiana, así como piezas malacológicas.³¹

La vitrina 15, por ser la última del recorrido, se encontraba sobre el muro que limita la salida de la sala; exponía objetos, sobre todo cerámicos, encontrados en Teotihuacan pero con influencias extranjeras o piezas de estilo teotihuacano halladas fuera de la ciudad.³² Piezas encontradas en Teotihuacan de estilos alóctonos son la urna funeraria antropomorfa en estilo de Monte Albán³³ recuperada del Barrio Oaxaqueño por Vidarte dentro del “Proyecto del mapa de Teotihuacan” dirigido por el Dr. René Millon, y el vaso con decoración al “champlevé” en estilo tajinesco hallado en La Ventilla. Como prueba de materiales de claro estilo teotihuacano encontrados fuera de las ruinas de la antigua ciudad está el cajete de Calpulalpan hallado por el arqueólogo sueco Sigvald Linné en dicha comarca tlaxcalteca a mediados de los años 30,³⁴ así como otra urna anaranjado delgado procedente de la anterior zona.³⁵ También había piezas procedentes de Tehuacán, Puebla, en cerámica anaranjado delgado.

Ahora pasaremos a hablar de las piezas que se encontraban fuera de las vitrinas a lo largo del recorrido de la sala, a las cuales, en los documentos que registran el estado de la sala, se les denomina piezas sueltas. Estas ubicaciones se pueden ver en el mapa de la sala, del montaje de 1964, de Manuel Urdapilleta.³⁶ Como habíamos dicho, frente a la entrada estaba la Estela de La Ventilla, numerada como la pieza suelta 1.

En la esquina noreste de la sección introductoria de la sala colocaron la pieza suelta 2 que es una escultura zoomorfa representando la cabeza de un felino, bastante erosionada.

³¹ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

³² Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

³³ INAH-MNA, 10-393504 y MNA, 9.0-4878.

³⁴ Linné, 1942. INAH-MNA, 10-0078208 y MNA, 9.0-00687.

³⁵ INAH-MNA 10-0346003 y MNA, 9.0-04716.

³⁶ Mapas 1 y 2, Manuel Urdapilleta s/f. Estos mapas fueron redibujados a partir del original de Urdapilleta. El norte está hacia la derecha del observador.

La pieza suelta 3 era un pequeño altar de piedra, es decir un bloque de piedra, rectangular en planta con talud-tablero en el canto de la pieza, estaba a un lado del extremo sur de la reproducción de la fachada del Templo de Quetzalcóatl.³⁷

La correspondiente a la pieza suelta 4 es una almena con el signo del año; estaba en la esquina noroeste de la sección introductoria y se parece a la que encontró el arqueólogo Jorge Acosta cuando excavó el Patio de los Pilares del Palacio de Quetzalpapálotl. Sin embargo, gracias al artículo que Seler publicó en 1915, sabemos que otra pieza idéntica por esos años ya se encontraba dentro de las colecciones arqueológicas del antiguo museo y cuya procedencia se decía que era de la cima de la Pirámide del Sol.³⁸ Manuel Gamio también reporta otra pieza prácticamente igual.³⁹

Colocaron como pieza suelta número 5 una almena circular en tezontle con la cara de Tláloc dentro de una estrella de cinco picos. Se situaba frente a la reproducción del Tlalocan de Tepantitla cerca del límite entre el espacio alto y el bajo.

La otrora pieza suelta 6 es una almena con un Tláloc con un gran tocado que estaba unos tres o cinco metros al oeste de la pieza 5.

La que fue la número 7 es otra almena circular de cerámica representando lo que se ha llamado un símbolo de Tláloc; éste muestra en su perímetro una sucesión de plumas o fuego que parece ser la forma en la que se esculpía o dibujaban espejos y en el centro está lo que parece la bigotera de Tláloc y tres puntos en fila, debajo hay una cruz con un círculo en el centro. Estaba unos cinco metros al oeste del centro de la reproducción de la fachada del Templo de Quetzalcóatl.⁴⁰

La pieza suelta número 8 era una de las cuatro lápidas denominadas cruces de Teotihuacan que Batres encontró en sus excavaciones realizadas en los edificios superpuestos. La anterior lápida estaba entre tres y cinco metros al noroeste de la pieza 7.

La pieza suelta número 9 era un fragmento de bloque rectangular de roca con tallas de estrellas de mar que Batres encontró en el Templo de la Agricultura. Se localizaba en el extremo este de la salida al jardín con maqueta.

³⁷ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

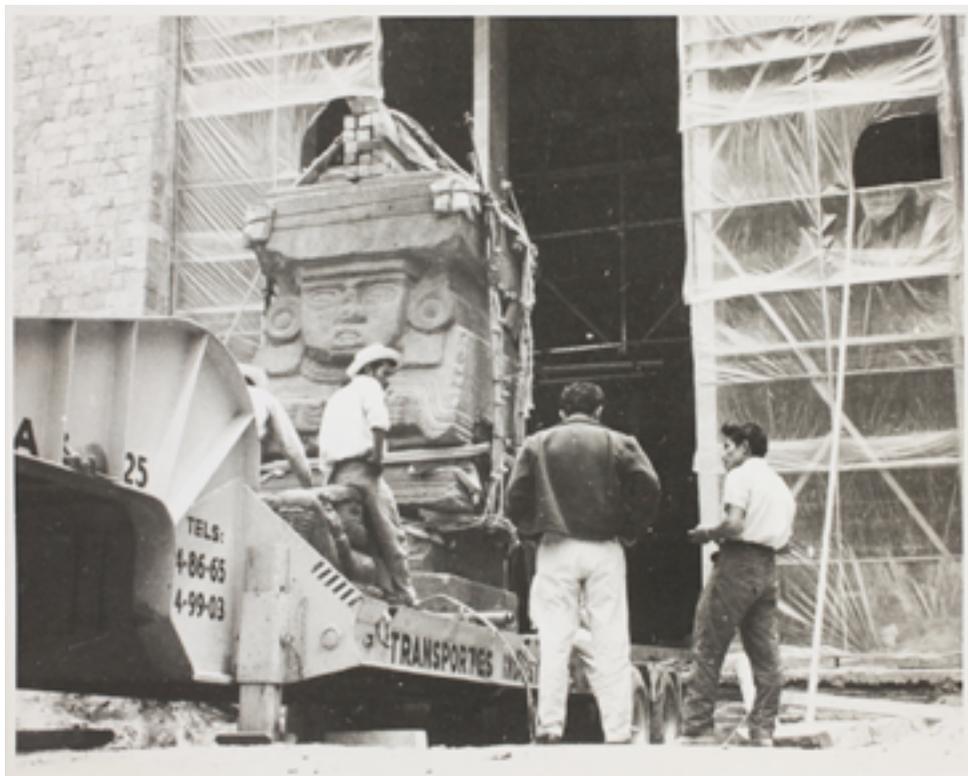
³⁸ Seler 1998 [1915], plate XL, 1, 3, p. 295.

³⁹ Gamio 1979, t. II.

⁴⁰ Díaz Oyarzábal, s/f. García García 2009.

La otrora pieza suelta 10 es la monumental escultura monolítica que se ha llamado *Chalchitlicue*, Diosa del Agua o Diosa de la Luna que tanto antes de la reestructuración de la sala como ahora, siempre ha estado frente a la salida al jardín. Como ya lo mencionamos, esta pieza fue llevada al Museo Nacional a finales del siglo XIX por Batres,⁴¹ donde estuvo hasta ser trasladada a Chapultepec en 1964 (véase foto 5).

Foto 5. Chalchiuhtlicue entrando en la Sala Teotihuacan del MNA



(F02A_00029_29. Llegada de la Chalchiuhtlicue al nuevo Museo Nacional de Antropología.) Sub-fondo fotográfico, Museo Nacional de Antropología, Sección Dirección. Secretaría de Cultura, INAH, México. "Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia".

La 11 era uno de los dos cráneos esculpidos en color rojo con lengua hacia afuera y un atado en la nuca que recuperó Batres del retiro de los escombros al pie de la Plataforma Adosada de la Pirámide del Sol.⁴²

La que le correspondía el número 12 de las piezas sueltas no se menciona en el registro consultado.

⁴¹ Batres 1890.

⁴² Batres 1906.

La pieza suelta 13 se trata de un bloque de piedra sobre el que se talló la boca abierta de un felino en cuyo interior aparecen un par de anillos. Esta pieza fue por primera vez registrada por Almaraz, después se encontraba en exhibición en el antiguo museo de la zona arqueológica de Teotihuacan y posteriormente se trasladó a este museo.⁴³

La que era la pieza suelta 14 es una escultura de la cabeza de un felino, ubicada en la esquina opuesta del fondo de la sala. Esta pieza, al igual que la 11, fue rescatada por Batres de entre los escombros que cubrían la plataforma adosada a la Pirámide del Sol.⁴⁴

La pieza suelta 15 es un bloque pétreo de serpentina con una horadación en forma cuadrada que el arqueólogo Jorge Acosta rescató revuelta entre el escombros del Cuarto Sur del Palacio de Quetzalpapálotl. La pieza se ubicaba cerca de la esquina noreste del cuarto que hace el fondo de la sala.⁴⁵

La 16 es una escultura de Huehuetéotl en roca, que estaba cerca del centro del cuarto del fondo de la sala.

La otrora pieza suelta 17 es otra escultura de un Huehuetéotl en roca colocada dos o tres metros al noreste de la pieza 13.

La marcada con el número 18 era la columna de piedra con chalchihuites, que se colocó muy cerca de la entrada al cuarto del fondo de la sala, el espacio más septentrional de ésta, unos dos o tres metros al interior del cuarto, a partir de la línea de entrada, casi al centro de ésta, ligeramente al sur. Este elemento arquitectónico fue encontrado por Batres entre el escombros que retiró al pie de la plataforma adosada de la Pirámide del Sol.⁴⁶

La pieza suelta 19 era la almena escalonada de piedra estucada, colocada a un lado del extremo sur de la entrada al espacio del fondo de la sala.

La 20 era la que es casi igual a la pieza 11, es decir el otro cráneo en bajo relieve y pintado en color rojo, con lengua hacia afuera y un atado con moño en la parte

⁴³ Almaraz 1997, 189-194.

⁴⁴ Batres 1906.

⁴⁵ Acosta 1964.

⁴⁶ Batres 1906.

posterior, parece haberse agregado a la sala en una fecha tardía. Ubicada cerca de la salida de la sala sobre el muro que lo separa del patio central del museo.

La pieza 21 es un fragmento de mural con jaguares emplumados con corrientes de agua que les salen de las fauces. Estaba unos 3 metros al este de la vitrina 13, al igual que ésta sobre el muro que divide por el norte el espacio de altura baja de aquel de doble altura.

La pieza 21b es una lápida fragmentada en su sección inferior que muestra, tallada en una de sus caras, una representación esquematizada de una gran pirámide entre llamas de fuego en cuyo centro aparecen dos bandas de papel entrecruzadas amarradas con el nudo de un cordel, procede también de la remoción de escombros de Batres al pie de la plataforma adosada de la Pirámide del Sol.⁴⁷ El único mapa que refiere una posición para esta pieza, la sitúa en el mismo lugar de la pieza 11, que parece ser posterior, es decir en el límite oeste de la salida al jardín.

La 22 corresponde a la ya señalada escultura discoidal de piedra y en color rojo que muestra en su centro un cráneo humano con lengua hacia afuera y alrededor una representación de un resplandor solar a manera de papel plisado.⁴⁸ Esta pieza incompleta también ha sido denominada el “disco de la muerte” y su descubridor, Robert Chadwick, la bautizó escultura de *Mictlantecuhtli*, misma que encontró boca arriba en el piso de la plaza de la Pirámide del Sol y al pie del costado sur de su Adoratorio Central.⁴⁹ La pieza estaba a un lado de la salida de la sala sobre el muro que limita a la sala por el sur y que la divide del patio central y en otro momento se colocó al fondo de la misma sala, debajo de una inmensa fotografía en blanco y negro de la fachada de la Pirámide del Sol.

Los capelos

Las piezas que se exhibían de forma individual dentro de vitrinas o capelos fueron numeradas aparte como capelos.

El capelo 1 contenía la escultura en barro de Xipe Tótec que encontró Sigvald Linné en el área llamada Xolalpan, entre el final de la década de los años 30 y la de los 40.

⁴⁷ Batres 1906.

⁴⁸ INAH-MNA, 10-0081807 y MNA, 9.0-02570.

⁴⁹ La nota y fotografía del hallazgo de esta bella pieza se publicó en el *Boletín del INAH*, no. 15, 1964, foto 52 y p. 25.

Porta máscara y traje de piel descarnada. En una de sus manos lleva un vaso en forma de pata de jaguar, que era un tipo de pieza cerámica originario de lo que hoy llamamos Oaxaca.⁵⁰

El capelo 2 encerraba un brasero ceremonial tipo teatro con profusión de aves con ojos emplumados, que usualmente han sido identificados con quetzales-mariposas. Esta pieza procede de La Ventilla y fue restaurada magistralmente por Carlos Sigüenza⁵¹ y su primera foto, una vez restaurada, la publicó el Dr. Alfonso Caso en 1966 (véase foto 6).

Foto 6. Brasero de Quetzalpapálotl de la Ventilla



(MID: 77_20140827_134500:314751. Catálogo: 314751. Brasero de Quetzalpapálot. https://www.mediатеca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/fotografia%3A285261) INAH / Mediateca / Sinafo. Fototeca Nacional. Secretaría de Cultura, INAH, México. "Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia".

⁵⁰ Linné 1942, 84.

⁵¹ ATCNA, INAH, DMP, Carlos Sigüenza F., "Restauración de un Brasero Teotihuacano [de la Ventilla]", INAH, Proyecto Teotihuacan, Documentación sobre..., año de 1974, B/311.41(Z52-1) /1, Legajo 3, 33 fotos y 35 p.

Dentro del capelo 3 había 2 vasijas antropomorfas.

En el capelo 4 se colocó una escultura antropomorfa sin cabeza ni brazos.

En el capelo 5 estaba una vasija zoomorfa en la forma de un ave con decoración esgrafiada, pequeños caracoles y placas que parecen ser corales. Procedente de las excavaciones de los años 60 en La Ventilla. En algunos documentos de la historia de la sala se le llama “gallina loca”.⁵²

Dentro del capelo 6, había una maqueta en roca de un basamento con talud-tablero y un templo en su cima, que se rescató de una excavación de salvamento en el periférico de la zona arqueológica.

La pieza que tenía el capelo 7 es un fragmento de una lápida de alabastro en la que se puede apreciar en una de sus caras en bajo relieve parte de las piernas y pies calzados de un personaje, quizás un sacerdote, cuyos brazos terminan en garras de jaguar. El fragmento lo encontró también Acosta dentro de un pozo de saqueo en el Cuarto Oeste del Palacio de Quetzalpapálotl.⁵³

El capelo 8 presentaba una escultura de Huehuetéotl en su típica postura sedente y cargando un cajete, que anteriormente había sido una pieza suelta, la 20.

En el capelo 9 se mostraba el caracol-trompeta estucado con pintura.

En la última sección de la sala a un lado de la salida, se integraron en la década de los 80 del siglo pasado, fragmentos de murales de la colección “Wagner” que fue devuelta a México y alojada en el museo, después de haber sido saqueados del conjunto departamental de Techinantitla y sacados del país.⁵⁴

⁵² La información y fotos de la excavación de la ofrenda donde se encontró aparece en INAH, ATCNA, Estado de México. Juan Vidarte, Informe: Exploraciones arqueológicas en el Rancho “La Ventilla”, San Juan Teotihuacan, Tomo I; 174 págs., 207 fotografías, 2 dibujos, n. clasificación 14-n. 92. Otro mecanoscrito original del mismo informe de 75 pp. se encuentra en el tomo con el n. de clasificación 14 -n. 98- 9, pero carece de fotos.

⁵³ Acosta 1964.

⁵⁴ Pasztory 1988, 137, fig. VI. 1, p 143. Díaz Oyarzábal 2002: fig. 3-4, 40-41.

Las maquetas

La maqueta 1 era la gran pirámide de Cholula. Debido a su cercanía con Teotihuacan y su relación de mutua influencia se colocó esta maqueta en la parte final del recorrido de la sala, donde se explicaba de la relación de Teotihuacan con otros asentamientos y regiones.⁵⁵

La maqueta número 2 era de la ciudad de Teotihuacan y su entorno geográfico. En ella se pueden ver los elementos urbanísticos principales: las pirámides de la Luna y el Sol, la Calzada de los Muertos, la Ciudadela y casi todas las construcciones de la ciudad. Del entorno geográfico se advierte el pie de monte sureño del Cerro Gordo. Esta maqueta sólo se movió ligeramente en la re-estructuración de comienzos del siglo XXI.

La maqueta 3 es la reproducción a escala 1:1 de una sección de la fachada decorada del Templo Viejo de la Serpiente Emplumada con sus colores originales, tal como fueron registrados inmediatamente a su liberación. Esta reproducción se movió ligeramente durante la reestructuración de la sala a principios del presente siglo.⁵⁶

La 4 es una reconstrucción hipotética de la unidad departamental o “Palacio de Zacuala” como lo denominó Laurette Séjourné. A partir de los datos de su excavación, la arquitecta Graciela Salicrup dibujó un isométrico de la compleja edificación que sirvió para la construcción de la maqueta.⁵⁷

La maqueta 5 que se encuentra localizada en el jardín anexo a la sala, y que se extiende en buena parte de éste, es una representación a escala miniatura de los principales conjuntos ceremoniales –explorados hasta 1964– adyacentes a la Calzada de los Muertos desde la Ciudadela y el Gran Conjunto hasta la denominada plaza y Pirámide de la Luna.

⁵⁵ Díaz Oyarzábal, s/f. Mapas 1 y 2 Manuel Urdapilleta, s/f. Estos mapas fueron redibujados a partir del original de Urdapilleta. El norte está hacia la derecha del observador. García García 2009.

⁵⁶ García García 2009.

⁵⁷ Séjourné 2002.

Nueva fase de reestructuración del MNA (1998-2004)

Debido al gran esfuerzo que significó la construcción del nuevo museo y el montaje de las salas, así como por lo satisfactorio del resultado, la mayor parte de las salas se mantuvieron como en su creación por un largo periodo. Muestra de esta importancia fueron los congresos que se realizaron en el museo en 1987, con la idea de proponer una actualización del guion museográfico debido a que la propuesta original ya contaba con más de 20 años.⁵⁸ Sin embargo, dichas iniciativas para la remodelación de las salas del museo se quedaron en estos seminarios académicos ya que, aparte de alguna adición puntual a alguna sala del museo, no se hicieron propuestas concretas de remodelación, ni siquiera de una sala.⁵⁹

En 1998 se inició una nueva fase de reestructuración del museo que desde ese año hasta el de 2004 vio la remodelación de todas las salas del museo. En opinión del Mtro. Felipe Solís, director del museo:

Ante los avances del conocimiento en el amplio ámbito de las disciplinas antropológicas, a partir de la nueva información obtenida de los múltiples proyectos arqueológicos emprendidos en todo el territorio mexicano, el Museo Nacional de Antropología requería de una profunda actualización integral, iniciada formalmente en 1998, al poner en marcha el “Proyecto de reestructuración de las salas de exhibición de arqueología y etnografía”. Este esfuerzo se realizó en varias etapas y concluyó casi en su totalidad hacia el año 2004. Hoy, el visitante dispone de salas renovadas de alto impacto estético y pedagógico.⁶⁰

La Sala de Teotihuacan mantuvo algunos elementos que ya existían desde 1964, como la reproducción de parte de la fachada del Templo de Quetzalcóatl o la famosa recreación del Mural de Tepantitla hecha por Agustín Villagra. Con la renovación museográfica sólo la monumental “Diosa del Agua” o “Chalchitlicue” mantuvo el lugar de siempre. Se modificó la disposición de todas las piezas y de los elementos de apoyo museográfico como el Templo de Quetzalcóatl, la Estela de la Ventilla o la maqueta de la ciudad con el pie de monte meridional del Cerro Gordo. También el discurso museográfico fue cambiado: se eliminaron las vitrinas sobre la producción cerámica y la lapidaria para incorporar unas que agruparan

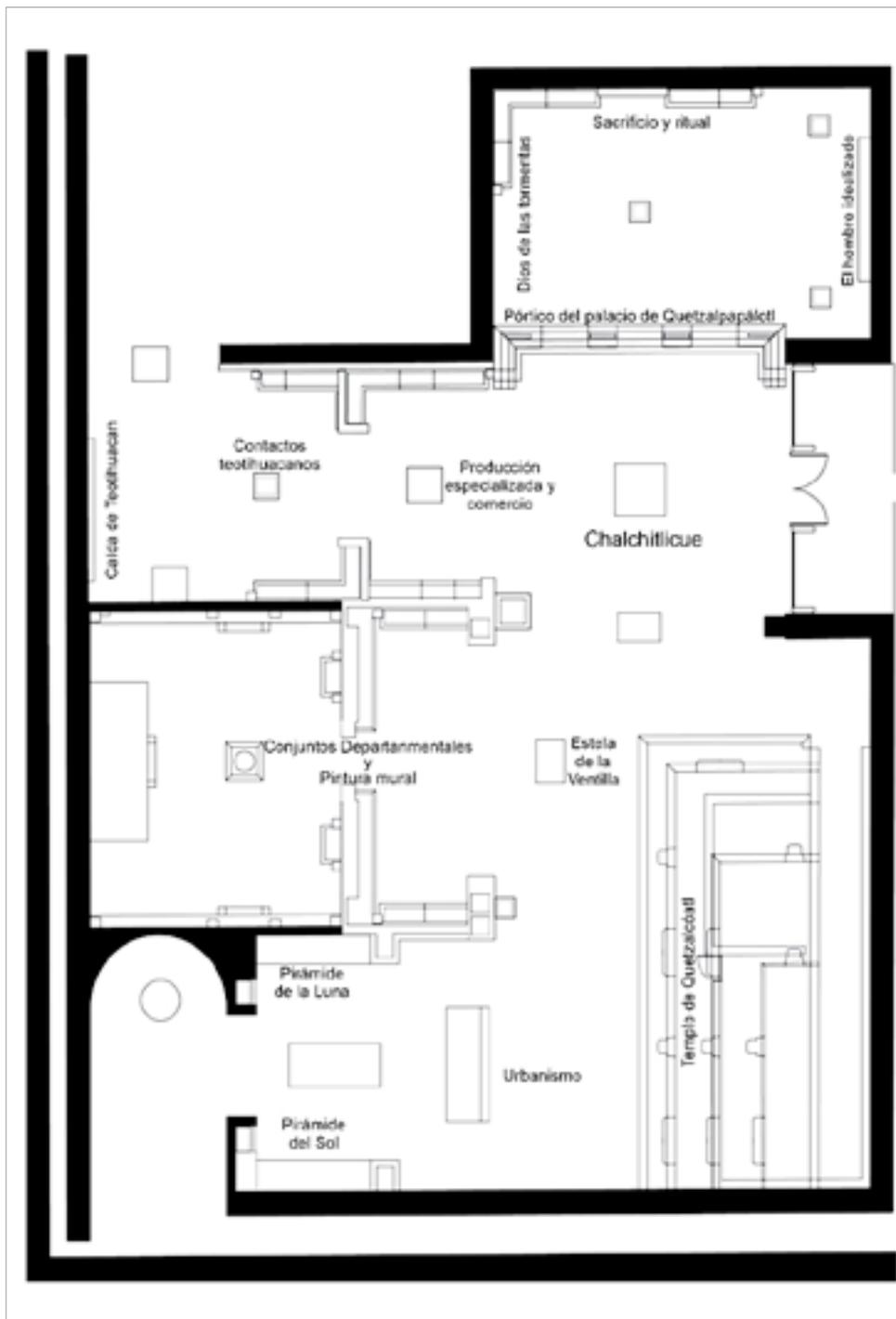
⁵⁸ Lombardo 1990.

⁵⁹ Carmona 1989; Cardós 1990; Sodi 1990.

⁶⁰ Solís, 2004b, 16-17.

tipos de objetos como los braseros tipo teatro o las figurillas. La ubicación de dichos elementos en la sala se puede ver en el mapa o planta de Sala de Teotihuacan periodo (1998-2004).⁶¹

Mapa 3. Sala Teotihuacan 3



Manuel Urdapilleta s/f. Este mapa fue redibujado a partir del original de Urdapilleta. El norte está hacia la derecha del observador. Para la curadora de las Colecciones Teotihuacanas del MNA en la época de la reestructuración, la Dra. Díaz Oyarzábal.

⁶¹ Mapa 3. El norte está hacia la derecha del observador.

Con la reestructuración de la Sala Teotihuacana del Museo Nacional de Antropología, realizada en el año 2001, se ha tenido especial interés en incorporar a la Sala los temas más novedosos y de mayor importancia académica en las investigaciones actuales sobre Teotihuacan. Así, se muestran y enfatizan los nuevos datos sobre las representaciones de muerte, sacrificio, guerra e intercambio.⁶²

Con la reestructuración o remodelación de la sala las temáticas expuestas por secciones quedaron así, siguiendo a la curadora:

Urbanismo, representado por la maqueta al final del espacio inicial de la sala en la que se pueden ver los conjuntos arquitectónicos principales de la ciudad; las pirámides del Sol y la Luna, la Ciudadela. A la entrada de la sala se encuentran tres esculturas de cráneos pintadas en color rojo. Dos de ellas, que son idénticas, se exhiben de costado y muestran en la parte trasera una especie de atado, quizás son representaciones de plumas o fuego. Como ya indicamos, estas piezas fueron descubiertas por Batres entre el escombros cuando excavó al pie de la fachada oeste de Pirámide del Sol y dibujos de las mismas fueron publicados por Gamio.⁶³ La tercera es la enorme escultura discoidal incompleta llamada “disco de la muerte” o escultura de “Mictlantecuhtli”, que desenterró Robert Chadwick en las inmediaciones del lado sur del Adoratorio Central de la antepiazza de la Pirámide del Sol en 1963 como parte del Proyecto Teotihuacan del INAH dirigido por Ignacio Bernal.⁶⁴

La Pirámide del Sol está reproducida por un diorama que presenta varios planos que dan cierta idea de volumen, también está acompañada de un diagrama de la cueva que se encontró por debajo de la pirámide en la que parecen haberse llevado a cabo rituales, desde las fases iniciales en la historia teotihuacana.

La Pirámide de la Luna está representada en un diorama, que da idea de tridimensionalidad. Se habla de las últimas exploraciones en dicha estructura que han evidenciado que el edificio es el resultado de varias fases constructivas.⁶⁵ De igual manera, se muestran algunas imágenes de pequeñas esculturas halladas en el relleno de la pirámide en cédula anexa. Este proyecto que excavó el interior de la pirámide estuvo formado por un amplio equipo de especialistas

⁶² Díaz Oyarzábal 2001, en García García 2009.

⁶³ Gamio 1979, vol. I, lámina 82 a y b.

⁶⁴ Millon 1973, fig. 21b.

⁶⁵ Díaz Oyarzábal 2001, en García García 2009.

dirigidos por el Mtro. Rubén Cabrera y el Dr. Saburo Sugiyama, que involucró a diversas instituciones.⁶⁶

A un lado de los dioramas de las pirámides, hay dos vitrinas con piezas de alfarería asociadas a las fases cerámicas iniciales del sitio que son denominadas Tzacualli y Miccaotli y van del año 1 al 200 d.C., según las correcciones propuestas por Rattray.⁶⁷ Entre ellas hay un par de vasos trípodas con soportes de botón, uno de los cuales está pintado en decoración de líneas blancas sobre rojo que procede de las excavaciones de Vidarte⁶⁸ en La Ventilla. Al igual que algunas ollas Tláloc todas de color negro y varias en miniatura.

Templo de Quetzalcóatl. Una de las reproducciones mejor realizadas en 1964, que se mantuvo en la Sala de Teotihuacan después de la reestructuración de los comienzos de este siglo. Está muy bien lograda y fue hecha por Iker Larrauri, a escala 1:1, de una sección de la fachada y de un costado del Templo Viejo de la Serpiente Emplumada. Se cambió a la pared norte de la misma sección. Como nuevo elemento en su interior está una recreación de las trincheras en las que se encontraron entierros de varios individuos ataviados con collares y maniatados, exhumados en los años 80 por el proyecto dirigido ahí por Rubén Cabrera, con la participación de investigadores de la Universidad Estatal de Arizona como Saburo Sugiyama.⁶⁹

Ocupando el tramo del muro este de la sala que está entre el diorama de la Pirámide del Sol y la reproducción del Templo de Quetzalcóatl, hay dos vitrinas y una serie de esculturas. En la vitrina más cercana a la anterior se encuentra un collar extendido de conchas labradas que simulan dientes humanos, que encontró Pedro Dosal en 1925 en uno de los entierros al pie de una de las esquinas del Templo Viejo de la Serpiente Emplumada. Al interior de otra vitrina anexa a la anterior, se exhiben los objetos ya mencionados de las ofrendas encontradas por Rubén de la Borbolla, Caso y Pérez al pie de las escaleras de los templos de la Serpiente Emplumada. Entre estas dos vitrinas se encuentran las esculturas de felinos y un bloque tallado con chalchihuites, los que Batres encontró al pie de la Pirámide del Sol.

Conjuntos Departamentales y Pintura Mural es el tema de la sección intermedia de baja altura de la sala que se expone por medio de la ya citada maqueta de Zacuala

⁶⁶ Cabrera y Sugiyama 1999a, 19-33.

⁶⁷ Rattray 1991, 4.

⁶⁸ Vidarte 1964.

⁶⁹ Sugiyama 1991, 275 -326.

y la reproducción escala 1:1 de los tres pórticos del Patio Blanco del conjunto departamental de Atetelco y del altar central del Patio de Tetitla. Hoy en día la entrada a la recreación del Patio de Atetelco es a través del vano de la puerta donde se encuentra la reproducción del mural llamado el “Tlalocan” de Tepantitla que hizo Agustín Villagra en 1964 para esta sala. A cada lado del “Tlalocan” se encuentran sendas vitrinas que exhiben piezas cerámicas, asociadas a los conjuntos departamentales, de una gran calidad plástica, como son braseros tipo teatro, por un lado y por el otro, figurillas hechas a mano o con molde.

Entre el mural del “Tlalocan” de Tepantitla y el extremo norte de la reproducción del Templo de la Serpiente Emplumada ahora se ubica la “Estela de la Ventilla” que fue reportada por Aveleyra.⁷⁰

El hombre idealizado se puede ver en las características generales de las representaciones antropomorfas en la ciudad entre las que seguramente dominaba un canon estético establecido, al igual que destaca la ausencia de atributos individuales.⁷¹ Esta sección se encuentra en el cuarto que está en el extremo oeste. En su pared norte hay una gran vitrina con una numerosa colección de máscaras antropomorfas teotihuacanas, sobre una reproducción del mural que muestra, repetidos, un tocado y abajo manos humanas con dedos que terminan en uñas pintadas, cuyo original se descubrió en el Cuarto 11 de la unidad residencial de Tetitla.

Frente a la salida al jardín se encuentra la enorme escultura que se ha llamado “Diosa del Agua” o “Chalchitlicue”, que estuvo alrededor de 74 años en el museo de la calle de Moneda.

En la entrada del cuarto del fondo o extremo oeste se hizo una reproducción de las columnas y pórticos que limitan el patio central del Palacio de Quetzalpapálotl con las abstractas reproducciones de aves de frente y perfil y se colocaron sobre dichos pórticos varias almenas que encontró Jorge Acosta en dicho conjunto en 1963.⁷²

El Dios de las Tormentas es de los que con mayor profusión se han encontrado en el arte gráfico teotihuacano, sobre todo en pintura mural y en cerámica policroma; sus atributos iconográficos lo vinculan con Tláloc.⁷³ Esta sección está en el lado sur del cuarto del extremo oeste y está vinculada con la siguiente por piezas

⁷⁰ Aveleyra 1963a, 1963b.

⁷¹ Díaz Oyarzábal 2001. García García 2009.

⁷² Acosta 1964.

⁷³ Díaz Oyarzábal 2001. García García 2009.

como el vaso trípode que halló Séjourné, en el conjunto departamental de Tetitla, en el que este dios con anteojeras carga un gran cuchillo curvo de obsidiana con un glifo de un corazón con tres gotas de sangre.⁷⁴

En la sección Sacrificio y Ritual, se exponen piezas con elementos simbólicos relacionados con el sacrificio ritual.⁷⁵ Estos motivos iconográficos son poco explícitos, ya que no aparecen las víctimas, pero sí los cuchillos curvos clavados en corazones sangrantes.

Producción Especializada y Comercio. En opinión de Díaz Oyarzábal: “La base económica de Teotihuacán fue la producción masiva y especializada de ciertos productos, el monopolio de determinadas fuentes de materias primas y el establecimiento de rutas de comercio que abarcaron muchas regiones de Mesoamérica”.⁷⁶ Esta sección se encuentra en el cuarto o amplio pasillo que da a la salida de la sala. Se exponen objetos de artesanía, como cerámica, artefactos de obsidiana y un par de braseros teatro, entre ellos el que presenta un caracol emplumado como motivo central. También aparecen dentro de una vitrina vasos trípodes, varios estucados y pintados. Otra parte es para la producción de cerámica tipo Anaranjado Delgado, que como Evelyn Rattray demostró se producía en lo que hoy es el sur del estado de Puebla y llegó a ser una de las cerámicas más populares en las redes comerciales de la gran ciudad.⁷⁷

Contactos Teotihuacanos está dedicada a las evidencias arqueológicas que se han encontrado tanto en la ciudad como en prácticamente el resto de la Mesoamérica del periodo Clásico tocantes a la intensa interacción entre la gran urbe del altiplano central con el resto de su mundo.⁷⁸ En estas vitrinas que están a ambos lados de la última sección de la sala hay materiales de estilo tajinesco encontrados en Teotihuacan, tales como vasos al estilo “champlevé” con motivos de la Costa del Golfo, así como un vaso ápodo de gran diámetro y uno largo y estrecho con soporte anular, provenientes de La Ventilla. Además, está la urna funeraria antropomorfa encontrada en el Barrio Oaxaqueño. Del otro lado, hay piezas de claro estilo teotihuacano elaboradas lejos de la ciudad, como las piezas de anaranjado delgado del Valle de Tehuacán y de la región de Calpulalpan en Tlaxcala, entre las que destaca la vasija globular profusamente decorada con pastillaje y sellada, encontrada por

⁷⁴ Séjourné 2002.

⁷⁵ Díaz Oyarzábal 2001. García García 2009.

⁷⁶ Díaz Oyarzábal 2001. García García 2009.

⁷⁷ Rattray 1990.

⁷⁸ Díaz 2001.

Linné a mediados de los años 30.⁷⁹ También hay material de influencia maya encontrado en las míticas ruinas.

En esta última sección también se encuentran reproducciones de dos secciones del Mural de los Bebedores localizado en la gran pirámide de Cholula, que se consideró refieren acerca de las asociaciones culturales que tenía dicho asentamiento con Teotihuacan.

Caída de Teotihuacan es la parte final donde se muestra material ligado al periodo previo al colapso del orden que históricamente había reinado en la gran capital del clasicismo mesoamericano, ubicado hacia el año 750 d.C. Dicha decadencia del otrora poderoso emporio económico y comercial se dio a partir del crecimiento de sitios del altiplano como Xochicalco y Cholula que supuestamente estrangulaban sus redes comerciales.⁸⁰

Historia de la colección teotihuacana y de la catalogación de colecciones arqueológicas del MNA

Según los documentos contenidos en el Archivo Histórico del MNA, es a partir principalmente de la compra a particulares que la colección arqueológica del museo, desde su fundación, fue creciendo de materiales provenientes del centro de México, aunque también de la costa del Golfo de México, de la Península de Yucatán o de otras regiones del país, ya que la mayor parte de la gente que llegaba a ofrecer dichas colecciones eran personas de clases pudientes, es decir, personas de clase media que habían conseguido antigüedades en el centro de la Ciudad de México o comerciantes o hacendados de lugares como Teotihuacan o Tlaxcala que seguramente veían en la venta una posibilidad de lucrar con sus hallazgos.⁸¹ Debido a esto, la procedencia de muchas de las piezas de estas colecciones tempranas es difícil de establecer y cuando esto se puede hacer, las referencias normalmente son demasiado amplias, como podría ser que provienen del Valle de México o del de Puebla, o de dicho estado,⁸² como sucede con colecciones privadas como las Heredia y con catalogaciones del museo como la también llamada colección Seler.

⁷⁹ Linné 1942.

⁸⁰ Díaz 2001.

⁸¹ INAH-AHMNA, Vol. 1, Exp. 10, 67, 74. Vol. 2, Exp. 11, 31, 47, 48. Vol. 3, Exp. 28. Vol. 4, Exp. 6, 7, 43. Vol. 5, Exp. 25, 46. Vol. 6, Exp. 6, 78, 84. Vol. 7, Exp. 14. Vol. 8, Exp.12. Vol. 9, Exp. 4, 13. Vol. 10, Exp. 47.

⁸² Díaz 1991a, 14.

Sin embargo parece que podría haber una confusión en cuanto a lo que en la historia del museo o entre el personal ligado a las catalogaciones de éste, se ha llamado la colección Seler, que es el catálogo que el antropólogo Seler hizo alrededor de 1907, de las colecciones que estaban en salas y en la bodega.⁸³ Por otro lado hay una colección Seler, que el estudioso alemán reunió a partir de la compra de otras colecciones como la de Honorato Carrasco,⁸⁴ que de hecho fue ofrecida al museo en 1904 y ascendía a 3,700 objetos.⁸⁵ Dicha colección no tuvo como destino el museo, sin embargo gracias a trabajos como el de Armillas sobre el anaranjado delgado⁸⁶ sabemos que dentro de dicha colección había presencia de piezas de filiación teotihuacana, aunque parece que pese a la confusión o poca certeza en la procedencia de las piezas Seler confió en dicho coleccionista o saqueador más de lo necesario. Carrasco le había vendido dicha colección a Seler diciendo que la mayor parte era de la Cuenca de Oriental, es decir, de terrenos al oriente de Huamantla, Tlaxcala, por lo que Seler pensaba que ésta fue un área de influencia teotihuacana. Sin embargo, posteriores trabajos han hecho dudar de la confiabilidad de Carrasco ya que sus actividades de saqueo y coleccionismo no se restringieron al área de Huamantla, sino que parece que parte del material teotihuacano viene de Calpulalpan.⁸⁷

A partir de la fundación del museo en 1825 hay una gran cantidad de documentos en el Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología del INAH que nos hablan del ingreso de colecciones arqueológicas. En su mayoría son recibos de particulares por la compra de alguna colección con objetos arqueológicos, o sólo inventarios de dichas colecciones para ser ofrecidas al museo o como control de adquisiciones del propio museo. Un documento del año de 1848 es un inventario de las piezas que se agregaron a la colección arqueológica desde 1844 hasta 1848.⁸⁸ En esta fase inicial la responsabilidad de la catalogación estaba a cargo del director⁸⁹ (véase foto 7).

⁸³ Seler 1907 y Lombardo 1991, 8.

⁸⁴ Seler 1915.

⁸⁵ AHMNA, Vol. 11, exp. 15, fs. 135-144.

⁸⁶ Armillas 1944.

⁸⁷ García García 1999 y 2005

⁸⁸ AHMNA, Vol. 1, Exp. 8, fs. 21-34.

⁸⁹ Lombardo 1991, 7.

Foto 7. Probable oficina del director o de la secretaría. Museo de calle Moneda



(F01A_00234. Una oficina de la Secretaría del antiguo Museo.) Sub-fondo fotográfico, Museo Nacional de México, Sección Moneda 13. Secretaría de Cultura, INAH, México. "Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología".

El resto de los documentos que hay en dicho archivo sobre las colecciones arqueológicas desde 1848 hasta 1876 se refieren principalmente a recibos de las compras de las colecciones, así como brevísimas descripciones del material en cuestión que en la mayoría de las ocasiones ni siquiera se refiere la localidad de la cual procede, lo que hace una tarea ardua el poder determinar si el componente del que se habla es de filiación teotihuacana o de cualquier otra. Sin embargo, por ejemplo, una de las colecciones de las que se habla procede de Toluca y como muchas veces coleccionistas o saqueadores se desplazaban largas distancias pueden a veces ser éstas las únicas referencias que nos pueden llevar a pensar que algo del material que se encontraba en estas colecciones fuera de estilo teotihuacano, por referencias tan vagas como pertenecer al Estado de México y que incluso pueda ser del material cuya procedencia no queda clara dentro de la colección teotihuacana.⁹⁰

⁹⁰ AHMNA, Vol. 1, 2 y 3.

La primera mención en el Archivo Histórico de que el Museo Nacional apoyaba trabajos de investigación en Teotihuacan procede de un documento de 1878 en donde se informa sobre trabajos de excavación y se pide una comisión para dos personas entre las que figura Antonio García Cubas el distinguido geógrafo.⁹¹ Sin embargo, el primer documento del archivo que habla del envío de una colección arqueológica al Museo Nacional, procedente de Teotihuacan, es del año siguiente, 1879, en donde se dice que se envía una colección de “(...) docenas de trastos (...)”.⁹²

Entre 1881 y 1884 Leopoldo Batres fue una de las personas que más colecciones vende al museo, como ya se ha mencionado, posteriormente sería el inspector de monumentos del gobierno de Porfirio Díaz, además del arqueólogo que excavaría y restauraría la Pirámide del Sol y otras áreas adyacentes del centro ceremonial teotihuacano,⁹³ así como un sinnúmero de sitios arqueológicos de nuestro país. Batres vendió varias colecciones de piezas arqueológicas al museo, probablemente procedentes de sus excavaciones en Teotihuacan antes de ser inspector de monumentos, tanto en Teopancasco como en las pirámides.⁹⁴ Por tanto y pese a que muchos de los recibos de venta de las colecciones hechos por Batres no consignan la procedencia es muy probable que entre estas colecciones haya existido una proporción, sino es que la mayor parte, que fuera de Teotihuacan. Hecho que sí se indica varias veces en dichos recibos; sin embargo, las descripciones son tan generales y los criterios de clasificación de material arqueológico han cambiado tanto que habría que hacer una revisión mucho más detenida y apoyada en un mayor número de documentos para ubicar el material de estas colecciones que vendió Batres.⁹⁵ Muchas veces, por ejemplo, el material arqueológico procedente de Teotihuacan era clasificado como azteca por el propio Batres.

Como ya se expuso, en la primera parte de este texto, la segunda pieza que pudimos documentar que entró en la colección teotihuacana del MNA es la llamada Chalchitlicue. La pieza ya era bien conocida gracias a los trabajos de Almaraz en Teotihuacan, más de 20 años antes de que la pieza se trasladara al museo.⁹⁶

⁹¹ AHMNA, Vol.3, exp. 26, fs. 91-99.

⁹² AHMNA, Vol. 4, exp. 6, fs. 88-101.

⁹³ Bernal 1963, 5-6.

⁹⁴ AHMNA, Vol. 6, exp. 77, f. 205.

⁹⁵ AHMNA, Vol. 5, Exp. 21, f. 80; Exp. 24, f. 83 y Vol. 6, Exp. 5, fs. 6-7; Exp. 31, f. 72; Exp. 43, fs. 153-155; Exp. 58, fs. 181-182; Exp. 60, fs. 184-185; Exp. 63, f. 188; Exp. 77, f. 205; Exp. 79, f. 207.

⁹⁶ AHMNA, Vol. 9, exp. 14, f. 40-45.

Es también alrededor del año 1890 cuando Leopoldo Batres comienza a realizar excavaciones en Teotihuacan,⁹⁷ lo que además del envío de la Chalchitlicue al museo, significó el inicio de la llegada a la colección arqueológica del museo de material teotihuacano proveniente de excavaciones normalmente controlando su procedencia. En el Archivo Histórico del MNA se encuentra el documento fechado el 8 de enero de 1901 de la “Noticia definitiva y completa de las listas de los objetos arqueológicos entregados al Museo por el Inspector de Monumentos Leopoldo Batres”.⁹⁸

Un informe de 1891 menciona la compra de la colección del Sr. Doremberg con un gran número de piezas arqueológicas cuyas procedencias habría que revisar para confirmar en primer lugar que tenga material teotihuacano y qué elementos existen para asociarlo a más información.⁹⁹

Otra compra de colección importante por el museo a finales del siglo XIX es la del obispo de Linares Francisco Plancarte y Navarrete.¹⁰⁰ Parece ser que la colección tenía objetos sobre todo del altiplano central y del occidente. Ya se ha señalado antes que una de las piezas más destacadas es la conocida como el “Vaso Plancarte y Navarrete” que es una olla tipo Tláloc, manufacturada en roca verde metamórfica con un estilo muy similar al de Monte Albán, Oaxaca. En los primeros intentos para que el museo comprara la colección, el sacerdote negociaba el vaso de roca verde aparte del resto de las piezas.¹⁰¹ El catálogo escrito por el mismo Plancarte fue publicado por los Anales del Museo. Presenta divisiones de regiones del país con sus diversos pueblos y materiales: la región occidente con tecos, tarascos, tecoxines; la región del valle de Toluca con material matlalzinca, la región del centro de México con materiales de otomíes y una gran variedad de pueblos nahuas: tepanecas, acolhuas, mexicanos, chalcas, tlaxcaltecas, huexotzincas y cuetlaxtlecas. La colección también tenía secciones mixteca, zapoteca y maya. Al final del catálogo se habla de los sitios en los que Plancarte y Navarrete extrajo piezas, así como de las personas con las que fue a ellos o las que le regalaron material arqueológico.¹⁰² De esta colección es muy probable que todo el material

⁹⁷ AHMNA, Vol. 9, exp. 23, f. 58.

⁹⁸ AHMNA, Vol. 10, exp. 53, fs. 253-254 y Lahirigoyen 1992, 54.

⁹⁹ AHMNA, Vol. 9, Exp. 35, fs. 81-82.

¹⁰⁰ AHMNA, Vol. 9, Exp. 46, fs. 103-144, Vol. 10, Exp. 16, fs. 64-67.

¹⁰¹ AHMNA, Vol. 17, Exp. 12, f. 139.

¹⁰² AHMNA, Vol. 9, Exp. 46, fs. 103-144.

procedente de la región de Teotihuacan haya sido clasificado; por lo que ayudados de otra información, como marcas antiguas y refinar nuestra comprensión de las antiguas descripciones, es posible localizar piezas de esa región en la colección del referido obispo.

En 1898 el museo compró la colección del irlandés William Niven con piezas de la región de Guerrero.¹⁰³ Alrededor de 1909 se adquirió otra gran colección privada del Ing. Guillermo Heredia que consistió entre otros objetos, de la colección Sologuren que sumaba más de 2,234 objetos. La colección, de forma similar a la Plancarte, estaba dividida por criterios culturales con una colección azteca, una mixteco-zapoteca, una tarasca y una de objetos de oro.¹⁰⁴

Gran parte de las colecciones adquiridas por el museo hasta el primer cuarto del siglo xx no tienen registro de la procedencia de las piezas arqueológicas. La única forma de asignar una probable procedencia de las piezas es por su estilo y similitud con otras piezas y tradiciones artesanales.

En 1911 se alberga a la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas en el edificio del museo¹⁰⁵ (véanse fotos 8 y 9); a partir de esta época llegan al museo muchas de las nuevas colecciones que provienen de proyectos arqueológicos que registran cada vez mejor el contexto de hallazgo de los restos del pasado.

Igualmente, por la implementación del método estratigráfico de excavación, en lo que mucho tuvo que ver Gamio, al igual que Franz Boas su profesor y Alfred Tozzer se fueron aclarando mejor las secuencias cronológicas en las que las distintas tradiciones culturales se fueron sucediendo por lo que identificar el material proveniente de dichas colecciones es menos problemático. Lo que no solamente mejoró el registro de las procedencias precisas de los artefactos, sino que comenzó a dar también una dimensión temporal a los hallazgos y se fueron proponiendo y afinando las técnicas de fechamiento y las fases de evolución histórica de las regiones.

También en el transcurso del siglo xx, el Museo Nacional de Antropología adquirió importantes colecciones arqueológicas como la de Miguel Covarrubias, que era

¹⁰³ AHMNA, Vol. 47, fs. 72-73.

¹⁰⁴ AHMNA, Vol. 14, Exp. 7, f. 153-15.

¹⁰⁵ Castillo Ledón 1924, 34., y Castro-Leal *et al.* 1986, 11-12.

una de las más selectas y amplias colecciones de arte prehispánico, la de los Sres. Spratling, Field, Pepper, Hedlund, Villanueva, Leof, Kamffer, Stone y de Dolores del Río entre otras. A partir de la revisión de información de la colección teotihuacana del MNA, hoy sabemos que algunos de sus objetos proceden principalmente de la colección de Covarrubias, William Spratling, Dolores Olmedo, Stone. Aún falta mucha investigación sobre las colecciones arqueológicas que el antiguo Museo Nacional, el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología y el Museo Nacional de Antropología adquirieron por compra o donación donde se encuentran objetos que fueron extraídos de yacimientos arqueológicos teotihuacanos.

Foto 8. Exposición de la Escuela Internacional de Arqueología



(F01A_00073. Exposición de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas sobre ollas cinerarias, con la señorita Isabel Ramírez Castañeda. Sección de Culhuacan.) Sub-fondo fotográfico, Museo Nacional de México, Sección Moneda 13. Secretaría de Cultura, INAH, México. "Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia".

Foto 9. Exposición y gente ligada a la Escuela Internacional de Arqueología, están Manuel Gamio y Genaro García



(F01A_00665. Apertura de la Exposición de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas. Ministro de Instrucción Pública y acompañantes). Lic. Manuel Garza Aldaque; Lic. Cecilio A. Robelo; Don Ezequiel A. Chávez; Profesor Jorge Engerrand. Sub-fondo fotográfico, Museo Nacional de México, Sección Moneda 13. Secretaría de Cultura, INAH, México. "Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia".

Como dijimos anteriormente, el mismo año de la renovación de las salas de 1947, el director del museo Daniel F. Rubín de la Borbolla publicó un artículo sobre el material arqueológico que se había recolectado del interior del Templo de Quetzalcóatl de la Ciudadela de Teotihuacan, excavado por un equipo bajo las órdenes de Alfonso Caso en 1939. Localizaron ofrendas de una multitud de clases al igual que en las excavaciones posteriores que se han hecho en dicho edificio. Entre los artefactos que encontraron en aquella temporada había una multitud de figurillas antropomorfas en piedra verde con unos tocados desmontables en forma de "T"

invertida, orejeras circulares de concha, caracoles trompeta strombus con decoración esgrafiada en forma de 2 círculos concéntricos que deben representar chalcihuites, entre otras cosas. Alguna pequeña parte de esta colección aún forma parte de los objetos que se exhiben en la sala teotihuacana y al parecer otra parte se resguarda en la Bóveda de la Subdirección de Arqueología del MNA.¹⁰⁶

A partir del inicio de la década de los 60 la colección teotihuacana experimenta una nueva expansión merced a dos eventos que estaban asociados en la perspectiva de las entonces autoridades del INAH y del gobierno del país. Estos fueron el proyecto arqueológico llevado a cabo bajo la dirección de Ignacio Bernal en Teotihuacan¹⁰⁷ y la construcción del nuevo edificio del MNA en el bosque de Chapultepec.¹⁰⁸ De hecho y como lo recuerda Aveleyra,¹⁰⁹ los planes de construcción del nuevo museo generaron un gran impulso económico en la investigación dado que la intención era tener una muestra ampliada y renovada y no solamente que la misma colección se albergara en un nuevo museo. Así el museo patrocinó o colaboró con investigaciones en diversos lugares de la República Mexicana como la Isla de Jaina en Campeche o el área de La Ventilla en Teotihuacan. La colección creció en unas 4 mil piezas de gran importancia, por las que se adquirieron de particulares y las recuperadas por proyectos de investigación.

Además de las piezas teotihuacanas obtenidas de particulares la colección vio una gran aportación por parte del proyecto dirigido por Bernal, ya que además de haber encontrado diversas esculturas de gran formato, como el gran cráneo que Chadwick encontró frente a la Pirámide del Sol, de los edificios a un lado de la Calzada de los Muertos, también trabajos paralelos a los del centro ceremonial, como los realizados por Piña Chan o Vidarte¹¹⁰ en la Ventilla y las excavaciones de Sejourné en Tetitla, ampliaban la visión que se tenía de la antigua ciudad gracias a la profundización en el conocimiento de diversas unidades habitacionales.¹¹¹ Paradójicamente, es este periodo en el último en el que la colección crece de forma importante, ya que a partir de este momento, por la existencia de otros museos

¹⁰⁶ Rubín 1947.

¹⁰⁷ Bernal 1963.

¹⁰⁸ Ramírez Vázquez *et al.* 1968.

¹⁰⁹ Aveleyra 1968.

¹¹⁰ Vidarte 1964.

¹¹¹ Bernal 1963.

como el de sitio en Teotihuacan, las colecciones que se exhuman allí ya no tienen normalmente como destino el MNA.¹¹²

Como ya lo habíamos mencionado, el conjunto de artefactos que se ha agregado en último término a la colección teotihuacana del museo es la procedente del predio con el número 1200 de la avenida Universidad de la Ciudad de México, cuyo acceso está a un lado de la entrada de la estación Coyoacán de la línea 3 del metro. Proviene de una excavación de rescate que se realizó en donde precisamente hoy se levanta una impresionante masa de concreto y vidrio del otrora Bancomer. El catálogo de estos objetos fue publicado en 1991 por Clara Luz Díaz Oyarzábal como una continuación o un anexo al Catálogo de sitios con influencia teotihuacana, ya que los materiales procedían de este sitio cerca de lo que fue el Coyoacán prehispánico, que era una pequeña península en la rivera del lago.¹¹³

El trabajo de elaborar el catálogo de la colección del museo en un principio estaba a cargo del director del mismo. Sin embargo, con el aumento de éstas, dicha elaboración se delegó a los encargados de los diferentes departamentos. Quizás la primera publicación, aunque inconclusa, que da cuenta de los especímenes arqueológicos, que hacia finales de la segunda década del siglo xx, se encontraban dentro del antiguo Museo Nacional se debe a Isidro Icaza e Isidro Gondra quienes, en el año de 1827, editaron la primera entrega titulada *Colección de las antigüedades mexicanas que existen en el Museo Nacional*,¹¹⁴ cuyas ilustraciones de varios objetos fueron ejecutadas por el explorador francés Federico Waldeck, quien cuatro años después hizo un recorrido por las ruinas de Teotihuacan, de las que ejecutó un temprano plano arqueológico de sus dos grandes pirámides y del tramo de la Calzada de los Muertos que las une.¹¹⁵

Otro de los primeros catálogos de arqueología de ese museo, que se publicó en el año de 1882, fue el de Jesús Sánchez y Gumesindo Mendoza que apareció en los *Anales del Museo Nacional de México* en su segundo tomo, además de la lista de los monolitos que se encontraban en el patio principal del edificio y de las piezas que había en la primera sala de arqueología, nos informa sobre cuadros al óleo de las pirámides de Teotihuacan que Velasco pintó para esta institución y de los que también ya hemos hablado antes.

¹¹² Díaz 1991a.

¹¹³ Díaz 1991b.

¹¹⁴ Solís 2003, 212-213.

¹¹⁵ Baudez 1993, 63.

También Galindo y Villa publicó un nuevo catálogo en 1895 titulado *Catálogo del Departamento de Arqueología del Museo Nacional - Primera Parte, Galería de los Monolitos*, y un año después se editó la *Breve noticia histórica descriptiva del Museo Nacional de México*, que en el caso específico de piezas procedentes de Teotihuacan nos da cuenta de la Diosa del Agua o Chalchitlicue.

A principios del siglo xx, el Museo Nacional de México pagó la cantidad de \$2400.00 al reconocido investigador alemán Eduard Seler para realizar labores de catalogación de las colecciones arqueológicas que tenía bajo su resguardo. Durante 4 meses en el año de 1907, el renombrado estudioso alemán hizo catalogación y como resultado de sus labores entregó la *Copia del Inventario de los Objetos Exhibidos en los Departamentos de Arqueología del Museo Nacional - formado por el Prof. Eduard Seler*. El documento mecanoescrito se encuentra registrado dentro del Archivo de la Subdirección de Arqueología del MNA y está integrado por 343 cuartillas y al final de la última página se indica que es copia fiel del original y se escribió la fecha, México a 23 de octubre de 1907. En este inventario se registraron entre 10122 o 10123 artefactos arqueológicos procedentes del centro, norte, oeste y sur del país. Las descripciones pormenorizadas de las piezas y de los elementos iconográficos que presentan, también dan cuenta de piezas pertenecientes a civilizaciones como la de Teotihuacan.¹¹⁶

Fue hasta los años 40 cuando se inició un nuevo ciclo en la catalogación de las colecciones arqueológicas del museo instigado por el director del naciente INAH, Alfonso Caso. La catalogación que duró 4 años utilizó criterios tecnológicos y culturales y quedó registrado en 4 tomos. El Tomo I es el catálogo de piezas hechas en cobre, cristal de roca, cuarzo, otras piedras duras, madera, obsidiana, oro, pirita y ónix (1941-42). El Tomo II es de objetos de jade de diversas procedencias (1942). El III es el de la civilización olmeca tipo La Venta (1943) y el IV corresponde al de los monolitos (1944).¹¹⁷

A partir de esa fecha el catálogo se fue renovando sin ser publicado hasta que en fechas relativamente recientes se han ido haciendo esfuerzos para que el catálogo se capture en una base de datos informática, con la intención de que ciertas partes de este puedan ser de consulta pública. La arqueóloga Clara Luz Díaz Oyarzábal curadora de la colección teotihuacana del MNA hasta los primeros años del siglo

¹¹⁶ Solís 2003, 216-219 y véase “Una página del catálogo manuscrito por Eduard Seler. Archivo de la Subdirección de Arqueología del Museo Nacional de Antropología. INAH”, 220.

¹¹⁷ Alfonso Caso y Salvador Mateos Higuera 1940. Catálogo de la colección de monolitos del Museo Nacional de Antropología, Departamento de Arqueología, Perteneciente al INAH (copia mecanoescrita), citado en Solís 2003, 221.

xxi, publicó dos catálogos a principios de los años 90, concentrándose en la parte de la colección que atañe a material de clara filiación teotihuacana, pero que ha sido encontrado en sitios fuera de Teotihuacan.¹¹⁸

A los anteriores catálogos hay que agregar otras publicaciones referentes a exposiciones temporales sobre Teotihuacan que se han hecho en el extranjero donde aparecen catálogos de piezas de la colección teotihuacana que se exhibieron en dichas exhibiciones. Entre los que consideramos de mayor relevancia se pueden citar tres. El primero es *Teotihuacan Art from the City of Gods* editado en 1993 por Kathleen Berrin y Esther Pasztory. El segundo que se editó en Francia en el año de 2009 es *Teotihuacan Cite de Dieux* (el que tuvo traducción al español). Y un tercero publicado recientemente que lleva por título *City of Water, Teotihuacan, City of Fire* cuyo editor es Matthew H. Robb. La gran importancia de estos tres libros se encuentra en que las piezas del MNA que se publican de estas exhibiciones, muestran la información referente a sus números de inventario y de catálogo del INAH-MNA y del MNA y en la mayoría de los casos hubo un enorme esfuerzo por rastrear, dentro de las fuentes publicadas sobre la arqueología de Teotihuacan, los datos asociados de sus lugares de procedencia, yacimientos o zonas arqueológicas que fueron excavados dentro de la Ciudad de los Dioses, de ahí la gran aportación que vemos en estas publicaciones. Hay que agregar que en el catálogo de *City of Water, Teotihuacan, City of Fire*, se realizó un esfuerzo aún mayor por ubicar espacialmente dentro de las áreas abiertas y al interior de los conjuntos arquitectónicos que han sido excavados de manera controlada en la zona arqueológica de Teotihuacan, los artefactos, monolitos y elementos de arquitectura que los arqueólogos extrajeron de ellos. No obstante lo anterior, salvo un par de informes arqueológicos inéditos que son citados en la anterior publicación, todavía en varias de las fichas de los objetos del MNA que fueron catalogados ahí aparecen frases en las que se pueden leer: “se desconoce su procedencia”,¹¹⁹ “se dice que fue encontrada”,¹²⁰ “aunque el lugar donde este espécimen se encontró no se conoce”,¹²¹ “aunque el preciso contexto de estas dos figuras es desconocido”,¹²² “se dice que provino del complejo de

¹¹⁸ Díaz 1991a y 1991b.

¹¹⁹ Robb et al. 2017, 209, 211, 217, 230.

¹²⁰ Robb et al. 2017, 327.

¹²¹ Robb et al. 2017, 232.

¹²² Robb et al. 2017, 267.

la Zona 5A”¹²³ y “se dice que se encontró cerca”,¹²⁴ entre otras. Aunque es comprensible que la procedencia de muchas de las piezas arqueológicas de la colección teotihuacana haya sido rastreada a partir de las fuentes documentales publicadas, también ha sido una constante en la historia de la curaduría de la Sala de Teotihuacan del MNA, que los arqueólogos no hayan invertido tiempo y energías en la búsqueda de esta información en un número considerable de informes técnicos arqueológicos y en la gran cantidad de documentación burocrática administrativa relacionada con Teotihuacan y el MNA que se encuentra en los archivos del INAH, AGN o la UNAM. De ahí que todavía muchas piezas de la colección teotihuacana del MNA se podría decir que se encuentran en un limbo, ya que se asume que toda la información documental alrededor de ellas sobre su contexto y procedencia ha sido completamente borrada o ya no existe en la memoria documental. Por lo que resulta muy importante empezar a rastrear en la documentación de esos archivos esa información para interconectarla nuevamente con la enorme cantidad de piezas de la Sala Teotihuacana del MNA. Una tarea tan monumental a realizarse a largo plazo, quizá deba comenzar a partir de la revisión de la enorme cantidad de documentos aún inéditos resguardados en el Archivo Técnico de la Coordinación Nacional de Arqueología del INAH que produjo el Proyecto Teotihuacan del INAH 1962-1964, en particular sus informes técnicos de las 11 zonas exploradas y de la Ventilla y, los extraordinarios *Inventarios del Proyecto Teotihuacán* cuyos cuatro volúmenes preparó la maestra Florencia Müller que estuvo al frente del Laboratorio de Cerámica y catalogación del proyecto durante todas las temporadas. Es sólo con la revisión de toda esta rica documentación y su correlación con los materiales arqueológicos de la colección teotihuacana que fueron enviados –se tiene un cálculo de 1152 artefactos– por este proyecto al MNA que se puede comenzar a subsanar ese limbo de información aún existente en los artefactos de esa colección.

Conclusiones

Para concluir realizaremos una comparación crítica sobre las capacidades didácticas, sobre todo de los últimos dos montajes de la sala teotihuacana, debido a que nos parece que esta comparación se puede realizar de una forma más objetiva que emitir una pura impresión estética. Para realizar este ejercicio de una manera más objetiva nos apoyaremos en la revisión de propuestas sobre los conceptos museológicos y museográficos que se encuentran detrás del diseño de una exposición o exhibición. Algunas de las propuestas más novedosas, como veremos, están

¹²³ Robb et al. 2017, 299.

¹²⁴ Robb et al. 2017, 324.

basados en estudios de cómo el público se comporta al interior de los museos, así como en encuestas hechas a dicho público, en las que se le pregunta por sus expectativas, gustos y elementos no agradables de las visitas a los museos en general.

Como ya lo comentamos, cuando hacíamos una crítica sobre las características museográficas de algunos elementos de la reformas del periodo 1998-2004 de diversas salas del MNA, el montaje de la sala teotihuacana al igual que de las composiciones espaciales de las vitrinas de diversas salas, así como de las cantidades de piezas en cada una de éstas, parece, en general, que la remodelación de esta sala que se llevó a cabo alrededor del año 2000, no aportó prácticamente nada, más allá de actualizar la sala con los nuevos hallazgos que se habían producido, lo que se hizo de una forma dispareja, es decir en casos como los entierros del Templo de Quetzalcóatl, se hizo de una forma muy importante, en cambio los nuevos hallazgos, fruto de las excavaciones en el interior de la Pirámide de la Luna se restringieron a una pequeña cédula y un pequeño mapa, colocados como un elemento secundario o adyacente al diorama de dicho edificio.

Por tanto, nos parece que esta remodelación después de 36 años y al tomar en cuenta el gran resultado del montaje del 1964 (de hecho, fue al que substituyó la reforma del 2000, sobre todo desde puntos de vista científico, museológico, museográfico y de difusión), representó una regresión en comparación con los criterios que guiaron la instalación de la sala cuando fue creada en 1964. En ese año de la culminación de la construcción del nuevo edificio del MNA, el equipo que llevó a cabo los proyectos para la creación de las salas estuvo conformado por algunos de los principales arqueólogos de la época, especialistas en las diversas regiones del país. El resultado fue una serie de salas que, pese a haber estado centradas principalmente en las piezas que conformaban la principal colección arqueológica sobre el México antiguo, fueron guiadas por criterios y guiones científicos.¹²⁵ Esta situación afectó en el 2000, particularmente a la sala teotihuacana y especialmente a la sección sobre la cerámica, ya que pese a que se dio énfasis a los resultados de las excavaciones que se habían llevado a cabo desde la instalación original de la sala, se descuidaron y quitaron elementos de gran capacidad didáctica como por ejemplo la vitrina de la sucesión de fases cerámicas de Teotihuacan, que no solo era prácticamente el mejor muestrario cerámico que se había hecho, no sólo de una de las industrias principales de la ciudad más importante de Mesoamérica, sino que era el sustento básico y el mejor elemento para comprender la cronología cerámica más desarrollada de la arqueología mesoamericanista, la cual es la columna vertebral de todas las cronologías cerámicas de Mesoamérica. Un gran

¹²⁵ Ramírez Vázquez *et al.* 1968; García García 2009.

despropósito, sin duda, el removerla y no sustituirla con algún elemento que llenara este vacío, en cuanto a la capacidad que tenía dicha vitrina para enseñarle al público, en general, cómo se construye una cronología cerámica y cómo era la de la gran ciudad del Clásico. Por tanto, la calidad científica del guion museográfico que dirigió la remodelación de la sala pasó de dar énfasis al cedulaario y a la explicación científica de las colecciones que se mostraban, a centrar la exhibición en la colocación de mayor cantidad de piezas, con criterios menos claros, así como a la disposición de reducidas cargas de información de difusión científica en la forma de mapas y cedularios. En términos museológicos, cambió el hilo conductor de la exposición, ya en 1964 era una explicación con bases arqueológicas y por tanto científicas, que se fue desvaneciendo hacia conceptos o estilos museográficos más anticuados, en los que hay una mayor carga de objetos en las vitrinas, lo que por momentos cobra protagonismo por encima del discurso científico, fenómeno tradicionalmente asociado con una museografía más decimonónica, al estilo del *Louvre* o el *British Museum*. Así pues, 36 años después de la creación de la sala se pasó de los diseños de exposiciones más novedosos de la época, claro dentro de un museo tradicional, con una gran prosapia y una colección excepcional, al abigarramiento de los espacios de exposición que se acercan más a los vetustos conceptos, o falta de éstos, de los gabinetes de antigüedades de hace varias centurias donde los espacios de exhibición de las colecciones se confunden con los de almacenaje.¹²⁶ Tal como lo hemos comentado con algunos colegas historiadores o arqueólogos, puede ser que incluso para los especialistas pueda ser de gran interés el que haya más objetos expuestos, ya que tienen más posibilidades de ver los diversos materiales o piezas de colecciones de gran importancia e impacto en la historia de la arqueología; si no estuvieran en exhibición, tendrían que pasar por todo un proceso burocrático de solicitar permisos para verlos. Sin embargo, para la mayor parte de los visitantes que no son especialistas en la materia, la saturación de piezas en la muestra, sin cargas resumidas de información que pongan en contexto la relevancia y posición que ocupan los diversos objetos en la historia de una región, se convierte en una experiencia con cierta carga estética, pero que mina la capacidad didáctica de la exposición, que debería de ser el objetivo principal.

Por otro lado, en varias vitrinas del montaje de 1964 (como las 4, 5, 6, 7 y 8), se enfatizaban los procesos de trabajo de las principales industrias de Teotihuacan. Esto aunado a la crítica que hicimos sobre la vitrina con la secuencia cerámica teotihuacana, parece indicar, con bastantes datos concretos, que la sala montada en 1964 exponía mejor que la actual tanto la forma en la que la arqueología estudia y clasifica la cerámica y cómo la usa como marcador cronológico, así como los procesos de trabajo que han sido estudiados y reconstruidos por la arqueología.

¹²⁶ Trigger 1992, 53-54; Edson y Dean 2005, 145.

El nuevo montaje parece ser también una regresión en cuanto a las capacidades que debe tener un museo de arqueología en presentar los temas recién expuestos. En la reforma del periodo 1998-2004 se retiran estas formas accesibles de enseñar cronología cerámica y procesos de trabajo, para regresar a una museografía decimonónica rendida a los criterios de la historia del arte, sólo preocupados en las piezas u objetos y no en sus contextos arqueológicos o procesos de trabajo.

Con la intención de enfatizar y clarificar muchos de los conceptos detrás de las críticas anteriores, continuaremos con un resumen de dos trabajos muy importantes en las temáticas que aquí nos ocupan, que ayudarán al lector a comprender de una forma más ordenada y completa, por un lado, muchos de los puntos centrales sobre la evolución de los museos de arqueología, como un fenómeno paralelo al desarrollo de la arqueología como ciencia y por otro a conocer algunas de las concepciones más modernas, desarrolladas por especialistas en la materia, de cómo debe ser un museo actualmente, como un espacio que atraiga al público, en general, de una forma lúdica al mismo tiempo que informativa. Alejándose de excesos académicos elitistas y presentando la significación de los diversos temas, en textos comprensibles, bien resumidos y por tanto de dimensiones reducidas.

En un trabajo muy interesante que fue publicado originalmente a principios de los años noventa del siglo xx por un par de especialistas norteamericanos en museos, hecho a la manera de un manual para las distintas funciones y objetivos que deben de llevar a cabo dichos recintos, se hace un repaso sobre algunos de los elementos históricos que han perfilado las características de las exposiciones de los museos, así como muchos de los criterios que deben de guiar el diseño de una exposición. También abordan temas de interés en cuanto a muchas de las expectativas que el público en general tiene sobre una exposición, así como los diversos tipos de exposiciones que se pueden encontrar en museos de distinta índole.¹²⁷ También en su ya clásica obra sobre la *Historia del pensamiento arqueológico*, Bruce Trigger¹²⁸ habla de aspectos históricos muy importantes y de cómo los avances hacia una arqueología científica fueron cambiando la forma en la que se organizaban las colecciones arqueológicas de los gabinetes de antigüedades. De aglomeraciones de objetos con interés histórico, arqueológico o geológico hacia la organización de los objetos según los periodos en los que se iba concibiendo que la historia se había dividido. Así, por ejemplo, nos recuerda y documenta de forma muy detallada como Thomsen, el arqueólogo danés que es visto como el padre de la arqueología

¹²⁷ Edson y Dean 2005.

¹²⁸ Trigger 1992.

científica, fue encargado del Museo de Antigüedades del Norte en Copenhague, en el primer tercio del siglo XIX y dispuso las colecciones arqueológicas de dicho museo según la clasificación de edades, que dependía de las características tecnológicas de las industrias de artefactos de cada periodo, al igual que de cuestiones estilísticas.¹²⁹

Para Edson y Dean, después de una primera época en la que los museos estaban más dedicados a mostrar colecciones a las elites de las sociedades, a principios del siglo XX, el uso del museo se fue socializando y dependiendo cada vez más en apoyos financieros públicos, ya fuera como apoyo presupuestal del estado o en la forma del cobro de entradas al público en general. Para ellos, esta acción fue haciendo manifiesta la idea de que los museos tenían que cumplir una función social y que naturalmente esto tenía que ser en la forma de educación para sus visitantes, pero en un sentido o formato distinto a la educación tradicional o decimonónica.¹³⁰

Si seguimos a estos autores, para cubrir las necesidades que se planteaban en los museos, se volvió primordial la idea de que los especialistas en estas disciplinas científicas –que socialmente se reconocía que eran de gran importancia– acometieran una labor de traducción o interpretación, para el público en general, de la relevancia histórica de estos objetos, sobre todo de elementos arqueológicos o históricos que son los que aquí nos importan. Los objetivos principales que conducían estos cambios museológicos en el diseño de las exposiciones estaban guiados por la intención de contextualizar y explicar al visitante, sin formación, sobre la ubicación y función que tenían estos diversos objetos en el desarrollo histórico del mundo o de cierta región.¹³¹ Este ejercicio de explicación obviamente tenía que ser conducido por las visiones más novedosas de las disciplinas científicas que estudiaban e iban dilucidando las características de este desarrollo histórico, así como del papel o trascendencia de los distintos artefactos que se encontraban en los museos o que se iban recuperando en las investigaciones.

Otras cuestiones muy interesantes de este diálogo entre los especialistas y el público en general, del que hablan Edson y Dean, es de las expectativas con las que los visitantes van a un museo, ya que como sabemos, a pesar de que la experiencia de visitar un museo debe ser algo didáctico también tiene que contener características lúdicas que inviten a cualquier persona a visitarlo y no a aburrirse o cansarse con jerga académica difícil de comprender para el gran público. En opinión

¹²⁹ Trigger 1992, 79-83.

¹³⁰ Edson y Dean 2005, 145.

¹³¹ Edson y Dean 2005, 146.

de estos autores, basados en encuestas, señalan que los visitantes cuando van a un museo no desean tener que leer textos muy largos o que les den una clase, en un sentido formal. Con estos argumentos, podemos decir que el visitante busca experiencias que puedan enriquecer su vida, hacer actividades interesantes, así como recibir conocimiento. Uno de los deseos principales es ver objetos genuinos, lo que viene a ser una de las indiscutibles características únicas que tienen los museos.¹³²

Sin embargo, no todos los diseños y contenidos de las exposiciones de un museo tienen que basarse en la muestra de objetos genuinos o relevantes con respecto a cierta temática. Una de las tendencias más novedosas o recientes, con relación a las características del diseño o contenidos de las exposiciones, gira en torno a la creación de elementos museográficos que no presentan en lo más mínimo objetos únicos o genuinos, sino que, apoyándose en diversos medios o matrices presentan contenidos exclusivamente informativos cuyo objetivo principal es informar sobre cierto tema. Este tipo de exposiciones ha visto un desarrollo enorme por medio de la utilización de tecnologías novedosas como el video, así como los diversos usos y posibilidades que tiene la tecnología informática para crear cedulario de tipo interactivo que pretende, muchas veces con muy buenos resultados, presentar información que puede ser de una gran complejidad, de formas más accesibles para el público en general, así como en formatos muy atractivos a la vista. Se busca, como uno de sus principales objetivos, incrementar el carácter lúdico del proceso de aprendizaje utilizando una gran gama de elementos visuales para simplificar la transmisión de conceptos de conocimiento, en ocasiones de una gran abstracción y complejidad para públicos con diversos grados de educación. De esta manera se facilita y dinamiza el proceso de difusión del conocimiento que producen las investigaciones científicas que en el pasado normalmente requería de más tiempo. Por otro lado, las posibilidades interactivas que puede tener este tipo de cedulario, con base en computadoras, es que el usuario puede tomar distintos tipos de decisiones u opciones que le pueden desplegar profundizaciones en diversas temáticas dependiendo de su elección, así, el discurso museográfico se convierte en un elemento multifacético que no necesariamente debe tener un desarrollo unilineal sino que puede ser una ruta básica a partir de la cual se puede derivar hacia una buena cantidad de ramales. De hecho, también el cedulario con medios mucho más discretos o sencillos que los medios informáticos, también puede generar esta variedad de posibilidades por medio de los que son opcionales que son cédulas no instaladas en las vitrinas, paredes o asociadas directamente a los objetos. En muchos museos, desde hace ya bastante tiempo, se utiliza un formato rígido, cédulas hechas en acrílico o materiales parecidos que se colocan en pequeños muebles como revisteros verticales en los que se habla con mayor profundidad de distintos temas asociados a la

¹³² Edson y Dean 2005, 147.

exposición, que el visitante que quiere recibir mayor cantidad de información puede consultar para hacer de su visita una experiencia de mayor carácter didáctico.

En este sentido es interesante hacer una especie de evaluación sobre la sala con relación a estos diversos tipos de exposiciones que plantean Edson y Dean. Con tal finalidad describiremos una gráfica que muestran estos autores, a colación de la discusión anterior sobre los tipos de exposición y sus contenidos de objetos y de información.

Más que de tipos en realidad se trata de gradientes o porcentajes de presencia de objetos o de información y de cómo es clasificada. En los extremos de esta gráfica están, por un lado, una muestra de objetos y por el otro, una muestra o exposición informativa. Cuando el porcentaje de contenido de objetos es de 90% y la información de 10%, dicen que son objetos dispuestos en torno a un tema. Cuando los objetos representan un 75 u 80% y el 20% de información, dicen que es información básica sobre los objetos. Del otro lado de la gráfica cuando el contenido de información va de 100 a 70%, aproximadamente, los autores la consideran una exposición educativa. Sin querer esto decir, a nuestro entender, que la muestra de objetos no sea educativa, en cierta forma, pero que la exposición no está guiada por criterios didácticos.¹³³

Si realizamos una evaluación general de la sala con respecto a la gráfica descrita podríamos decir que la proporción de objetos de la muestra es infinitamente superior que la cantidad de información desplegada. Obvio, es una cuantificación bastante relativa dado que no podemos comparar directamente la cantidad de objetos como un porcentaje contra las cédulas, videos y la maqueta. Sin embargo, está bien claro que la notable mayor parte de la muestra está dominada por los objetos o artefactos arqueológicos, que de hecho es la tradición del MNA y que como lo hemos comentado anteriormente son lineamientos generales históricos del museo que se deben respetar. Empero, pensamos que para mejorar la calidad didáctica de la muestra deberíamos de hacer que el porcentaje de información creciera, así como, para mejorar también las composiciones visuales de las vitrinas las cantidades de los objetos de éstas deberían disminuir. Probablemente dicha disminución no debería ser muy notoria, sobre todo porque hay que mantener cierta uniformidad entre todas las salas para no hacer rompimientos muy serios en el discurso museográfico del museo como conjunto. No sólo la calidad didáctica se incrementaría, sino que podríamos incidir favorablemente en que el énfasis del discurso museográfico de las salas en general tienda hacia un hilo conductor dirigido por un guion museográfico regido por criterios científicos y no abandonar

¹³³ Edson y Dean 2005, 153.

al visitante hacia contemplaciones subjetivas e individuales de los valores estéticos de las piezas, las cuales nos parecen muy respetables cuando son intencionales y no obligadas.

En cuanto a la reflexión sobre estos temas, hemos podido conocer algunas investigaciones sobre el tema de nuestro exprofesor y colega, el Dr. Manuel Gándara. En los últimos 10 años, el Dr. Gándara ha estado trabajando sobre estas cuestiones museológicas y tiene ciertas visiones similares a Edson y Dean, relacionadas con las formas más eficientes de hacer llegar mensajes de importancia a los visitantes al tomar en cuenta sus comportamientos en los museos que están en la línea de lo que citábamos en torno a que el visitante busca en el museo una actividad lúdica que no sea una clase académica. Esto se desprende, según nos cuenta Gándara, de estudios de los visitantes que normalmente no leen las cédulas y que buscan pasar un buen rato en el museo. Por esto, las cargas de información del cedulario tienen que ser resúmenes bien estructurados de la información que un visitante espera y no discursos rebuscados y difíciles de entender. Así, nos hemos planteado que el cedulario resuma clara y concisamente el desarrollo de las sociedades a tratar sin agobiar al visitante, y pensamos que lo que es un complemento importante son las cédulas de mano, opcionales, en pequeños muebles tipo revistero en las salas para que el visitante que quiera más información también tenga la opción; lo dicho por el Dr. Gándara parece bien para no agobiar al visitante promedio y no limitar al que quiera más información.¹³⁴ Este tipo de cédulas para público más interesado se puede colocar en páginas de internet.

Nos parece realmente muy criticable que se haya decidido tan a la ligera emprender las renovaciones del periodo 1998-2004, ya que en 1989 se hicieron incluso eventos académicos con los principales investigadores de las diversas regiones y no se pensó que se pudiera mejorar el montaje que había.¹³⁵ Sin embargo, al final de siglo xx y sin un plan muy claro se decidió remodelar,¹³⁶ pese a que el montaje que se realizó en 1964 del museo en general fue, no sólo de un excelente nivel didáctico y estético, sino que estuvo dirigido por criterios principalmente científicos y en ese sentido se buscó y consiguió un excelente equilibrio entre lo que se mostraba y lo que se explicaba. Además de hacer innovaciones excelentes, como cuadros creados por Miguel Covarrubias y realizado por su hermano Luis y colaboradores, para el montaje del museo de Chapultepec, que mediante una experiencia de gozo estético

¹³⁴ Gándara 2001 y comunicación personal 2010.

¹³⁵ García Moll, comunicación personal 1990.

¹³⁶ Solís 2004b.

informan con gran precisión sobre los contextos regionales de los que se estaba hablando o mostrando elementos.

Al parecer y a falta de un examen más profundo, parece que se decidió reformar todas las salas de arqueología del MNA, casi porque sí. Dado que las razones que se llegaron a exponer sobre por qué hacía falta una actualización sobre muchas investigaciones recientes, resultó al final un tanto vacío o carente de ejemplificaciones claras. Especialmente por el hecho, establecido ya tiempo atrás de que al museo y sobre todo en salas como la de Teotihuacan, las colecciones recuperadas en las excavaciones más recientes ya llevaban más de una década quedándose en los sitios o entidades federativas de origen.

Por lo visto, buena parte del análisis de la información relacionada con la reforma del periodo 1998-2004, nos lleva a concluir que la evolución de la sala, como espacio de difusión del conocimiento arqueológico sobre el tema, fue desarrollándose positivamente desde su creación en los años 40 en el museo, ubicado en la calle de Moneda, hasta su nuevo montaje en 1964, en el nuevo edificio de Chapultepec, que puede verse como su clímax. Afortunadamente este montaje duró muchos años ya que no es frecuente que una sala se deje sin actualizar o renovar por 36 o 38 años. La remodelación de inicios del presente siglo fue regresionista en diversos aspectos o criterios: el científico, museológico, museográfico y, realmente, dicha reforma no se justifica ni científica, ni didácticamente. Sólo algunas adiciones sobre nuevos hallazgos, que como dijimos, se presentan de forma disparada, sin justificarse bien esta diferencia, así como se han dejado fuera de este nuevo montaje elementos de gran valor didáctico del montaje de 1964, que no sólo exponían con gran claridad el tema en particular, sino que instruían al público en general sobre cómo estudia la arqueología las sociedades del pasado, elemento muy relevante en un museo, cuya sección arqueológica es de la mayor importancia.

Otro tema relevante, y muy criticable, es que también como resultado de las últimas reformas el MNA haya perdido la sala de Mesoamérica, para sustituirla por una sala de exposiciones temporales. Esto, en nuestra opinión, es otro gran despropósito o contrasentido científico, dado que cómo se puede justificar en términos académicos una reforma, para el museo más grande del mundo sobre Mesoamérica y sobre todo el que está en el centro de la antigua área cultural, para que sus descendientes lo conozcan. Que este museo no tenga una sala donde se explique, en lenguaje accesible, qué diantres era Mesoamérica, no solo muestra la falta de una guía claramente científica que tuvo el proyecto general de la reforma 1998-2004, sino también evidencia, lo que podríamos calificar de elementos que rayan en el capricho, como este último que acabamos de apuntar. —

Referencias

- Acosta, Jorge R. "El Palacio de las Mariposas de Teotihuacán", *Boletín INAH*, no. 9 (septiembre 1962a): 5-7.
- Acosta, Jorge R. "Últimos trabajos arqueológicos en Teotihuacán", *Boletín INAH*, no. 10 (diciembre 1962b): 8-10.
- Acosta, Jorge R. *El palacio del Quetzalpapálotl*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1964.
- ATCNA-INAH. Archivo Técnico de la Coordinación Nacional de Arqueología - Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Almaraz, Ramón. "Apuntes sobre las pirámides de Teotihuacan." En *Antología de documentos para la historia de la arqueología de Teotihuacan: Proyecto historia de la arqueología de Teotihuacan*, coordinado por Roberto Gallegos Ruiz, compilado por José Roberto Gallegos Téllez Rojo y Miguel Gabriel Pastrana Flores, 188-200. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1997.
- Armillas, Pedro. *El Problema de la cerámica anaranjada delgada*. México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, 1944.
- Armillas, Pedro. "Exploraciones recientes en Teotihuacán, México." En *Pedro Armillas: Vida y obra*, Volumen I, editado por Teresa Rojas Rabiela, 77-98. México: CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social)-SEP, 1991a.
- Armillas, Pedro. "La serpiente emplumada. Quetzalcoatl y Tlaloc." En *Pedro Armillas: Vida y obra*, Volumen I, editado por Teresa Rojas Rabiela, 127-141. México: CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social)-SEP, 1991b.
- Armillas, Pedro. "Teotihuacán, Tula y los toltecas. Las culturas post-arcaicas y pre-aztecas del centro de México. Excavaciones y estudios, 1922-1950." En *Pedro Armillas: Vida y obra*, Volumen I, editado por Teresa Rojas Rabiela, 193-231. México: CIESAS (Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social)-SEP, 1991c.
- Aveleyra Arroyo de Anda, Luis. *La Estela teotihuacana de La Ventilla*. México: Museo Nacional de Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia (Cuadernos del Museo Nacional de Antropología e Historia), 1963a.
- Aveleyra Arroyo de Anda, Luis. "La Estela seccional de La Ventilla, Teotihuacan." *Boletín INAH*, no.11 (marzo 1963b).
- Aveleyra Arroyo de Anda, Luis. "La instalación del museo." En *El Museo Nacional de Antropología. Arte, Arquitectura, Arqueología, Etnografía*. México: Panorama, 1968.
- Batres Huerta, Leopoldo. "Archéologie Mexicaine. Le monument de la déesse de l'eau". *La Nature*, no. 880 (junio 1890): 263-266.
- Batres Huerta, Leopoldo. *Teotihuacán. Memoria que presenta Leopoldo Batres al xv Congreso Internacional de Americanistas*. México: Imprenta de Fidencio S. Soria (1.ª Calle Ancha, 1031), 1906.
- Batres Huerta, Leopoldo. *Exploraciones y consolidación de los monumentos arqueológicos de Teotihuacan*. México: Imprenta de Buznego y León (ciu[dad]. de la Misericordia 11, 28 láminas, 6 p.), 1908.
- Baudez, Claude-François. Jean-Frédéric Waldeck, peintre. *Le premier explorateur des Ruines Mayas*. París: Editions Hazan, 1993.
- Bernal, Ignacio. *Teotihuacan. Descubrimientos. Reconstrucciones*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1963.
- Boletín INAH. "Inauguración del Museo Nacional de Antropología por el Sr. Presidente de la República." *Boletín INAH*, no. 17 (septiembre 1964): 7-16.
- Cabrera Castro, Rubén, y Saburo Sugiyama. "El Proyecto Arqueológico de la Pirámide de la Luna." *Arqueología*, no. 21 (enero-julio 1999a): 19-33.
- Cardós de Méndez, Amalia (coord.). *La Época Clásica: Nuevos hallazgos, nuevas ideas*. Seminario de Arqueología. México: Museo Nacional de Antropología-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1990.

- Carmona Macías, Martha (coord.). *El Preclásico o Formativo: avances y perspectivas. Seminario de Arqueología "Dr. Román Piña Chan"*. México: Museo Nacional de Antropología-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1989.
- Caso, Alfonso. "El paraíso terrenal en Teotihuacan." *Cuadernos Americanos* 1, no. 6 (noviembre-diciembre 1942): 127-133.
- Caso, Alfonso, y Salvador Mateos Higuera. *Catálogo de piezas hechas en cobre, cristal de roca, cuarzo, otras piedras duras, madera, obsidiana, oro, pirita y onix*. Tomo I. México: Archivo de la Bodega de Arqueología del Museo Nacional de Antropología, 1941-42.
- Caso, Alfonso, y Salvador Mateos Higuera. *Catálogo de objetos de jade de diversas procedencias*. Tomo II. México: Archivo de la Bodega de Arqueología del Museo Nacional de Antropología, 1942.
- Caso, Alfonso, y Salvador Mateos Higuera. *Catálogo de la colección de la civilización olmeca tipo La Venta*. Tomo III. México: Archivo de la Bodega de Arqueología del Museo Nacional de Antropología, 1943.
- Caso, Alfonso, y Salvador Mateos Higuera. *Catálogo de los monolitos del Museo Nacional de Antropología*. Tomo IV. México: Archivo de la Bodega de Arqueología del Museo Nacional de Antropología, 1944.
- Castillo Ledón, Luis. *El Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 1825-1925: reseña histórica escrita para la celebración de su primer centenario*. México: Talleres Gráficos del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 1924.
- Castro-Leal Espino, Marcia, Ma. Dolores Flores Villatoro, Ma. Teresa García García, Federica Sodi Miranda, et al. *Guía Oficial, Museo Nacional de Antropología, a todo color*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, Salvat, 1986.
- Childs Rattray, Evelyn. "Nuevos hallazgos sobre los orígenes de la cerámica Anaranjado Delgado." En *La Época Clásica: Nuevos hallazgos, nuevas ideas. Seminario de Arqueología*, coordinado por Amalia Cardós de Méndez, 89-106. México: Museo Nacional de Antropología-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1990.
- Childs Rattray, Evelyn. "Fechamientos por radiocarbono en Teotihuacan." *Arqueología*, no. 6 (julio-diciembre 1991): 3-18.
- De Robina Rothiot, Ricardo. "Museografía." En *El Museo Nacional de Antropología. Arte, Arquitectura, Arqueología, Etnografía*, 34-48. México: Panorama, 1968.
- Díaz Oyarzábal, Clara Luz, y Beatriz Eugenia Ruíz Tapia. *Cerámica de sitios con influencia teotihuacana. Catálogo de las colecciones arqueológicas del Museo Nacional de Antropología*. México: Museo Nacional de Antropología-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1991a.
- Díaz Oyarzábal, Clara Luz, y Beatriz Eugenia Ruíz Tapia. *Materiales arqueológicos de la Plaza Bancomer Coyoacán. Catálogo de las colecciones arqueológicas del Museo Nacional de Antropología*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1991b.
- Díaz Oyarzábal, Clara Luz. "Sala Teotihuacana del Museo Nacional de Antropología." En *Archivo de la Curaduría de Teotihuacan*. México: Subdirección de Arqueología del Museo Nacional de Antropología. 2001. Mecanoescrito.
- Díaz Oyarzábal, Clara Luz. "Sala Teotihuacan". En *Archivo de la Curaduría de Teotihuacan*. México: Subdirección de Arqueología del Museo Nacional de Antropología. s/f.
- Díaz Oyarzábal, Clara Luz. "Las Serpientes Emplumadas de Techinantitla, Teotihuacan", *Arqueología Mexicana* 10, no. 55 (mayo-junio 2002): 40-43.
- Edson, Gary, y David Dean. *The Handbook for Museums*. Nueva York: Routledge, 2005.
- Gamio, Manuel. *La población del valle de Teotihuacan, 5 [I, II, III, IV, V]*, Vols., Colección Clásicos de la Antropología Mexicana, no. 8. México: Instituto Nacional Indigenista, 1979 [1922].
- Gándara Vázquez, Manuel. "Aspectos sociales de la interfaz con el usuario. Una aplicación en museos." Tesis Doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2001.
- García García, Enrique. "La Plaza Oriente de Cantona, Cultura material y Cosmovisión." Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia - Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1999.

- García García, Enrique. *Proyecto de estudio de patrón de asentamiento en el área de Huamantla, Tlaxcala*. S/L, 2005. Mecanoescrito.
- García García, Enrique. *Nuevos hallazgos en Teotihuacan: Su aplicación y presencia en el Museo Nacional de Antropología*. S/L, 2009. Mecanoescrito.
- García García, Enrique, y José Humberto Medina González. 2022. "Museo Nacional de Antropología: antecedentes, reformas; sala y colección teotihuacanas, 1.ª parte 1825-1947». *FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN* 3 (3):8-52. <https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2022.3.3.229>
- Lahirigoyen, María Trinidad. *Catálogo del Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología. Volumen I (1831-1936)*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Conaculta, 1992.
- Linné, Sigvald. *Mexican Highland Cultures: Archaeological Researches at Teotihuacan, Calpulalpan and Chalchicomula in 1934-35*. Stockholm: The Ethnographical Museum of Sweden, New Series, 1942.
- Lombardo de Ruiz, Sonia. "Presentación." En *La Época Clásica: Nuevos hallazgos, nuevas ideas. Seminario de Arqueología*, coordinado por Amalia Cardós de Méndez. México: Museo Nacional de Antropología-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1990.
- Lombardo de Ruiz, Sonia. "Presentación." En *Cerámica de sitios con influencia teotihuacana. Catálogo de las colecciones arqueológicas del Museo Nacional de Antropología*. Clara Luz Díaz Oyarzábal y Beatriz Eugenia Ruíz Tapia, 7-9. México: Museo Nacional de Antropología-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1991.
- Mediateca-Instituto Nacional de Antropología e Historia. "Archivo Técnico de la Coordinación Nacional de Arqueología." Revisado el 30 de enero, 2023. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/biblioteca%3A208>
- Miller, Arthur G. *The Mural Painting of Teotihuacán*. Washington, D.C.: Dumbarton Oaks, Trustees for Harvard University, 1973.
- Millon, René. *Urbanization at Teotihuacán, Mexico, Vol.I: The Teotihuacán Map: Text*. Austin: University of Texas Press, 1973.
- Museo Nacional de Antropología- Instituto Nacional de Antropología e Historia. "Archivo Histórico del Museo Nacional de Antropología." Revisado el 30 de enero, 2023. https://mna.inah.gob.mx/archivo_historico.php
- Müller, Florencia. *La cerámica del centro ceremonial de Teotihuacan*. México: Secretaría de Educación Pública-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1978.
- Paszatory, Esther. "Feathered Serpents and Flowering Trees with Glyphs." En *Feathered Serpents and Flowering Trees: Reconstructing the Murals of Teotihuacan*, editado por Kathleen Berlo, 136-161. San Francisco: The Fine Arts Museum of San Francisco, 1988.
- Pérez, José R. "Informe de los trabajos de Alfonso Caso y José R. Pérez." En *Antología de Documentos para la Historia de la Arqueología de Teotihuacan*, coordinado por Roberto Gallegos Ruiz, compilado por José Roberto Gallegos Téllez Rojo y Miguel Gabriel Pastrana Flores, 488-498. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1997.
- Ramírez Vazquez, Pedro, Luis Aveleyra, Roman Piña Chan, Demetrio Sodi, Ricardo de Robina, y Alfonso Caso. *El Museo Nacional de Antropología. Arte, Arquitectura, Arqueología, Etnografía*. México: Panorama, 1968.
- Ramírez Vazquez, Pedro. "La Arquitectura del Museo." En *El Museo Nacional de Antropología. Arte, Arquitectura, Arqueología, Etnografía*. México: Panorama, 1968.
- Ramírez Vazquez, Pedro. En *Museo Nacional de Antropología, México, Libro conmemorativo del 40 aniversario*, coordinado por Felipe Solís Olguín, 59-83. México: Conaculta-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2004.
- Robb, Matthew H., Rubén Cabrera Castro, David M. Carballo, George L. Cowgill, Julie Gazzola, Sergio Gómez Chávez, Christophe Helmke, et al. *Teotihuacan: City of Water, City of Fire*. San Francisco: Fine Arts Museums of San Francisco, de Young and University of California Press, 2017.
- Rubín de la Borbolla, Daniel Fernando. "Teotihuacan: Ofrendas de los Templos de Quetzalcóatl." *Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, Tomo II, 1941-1946, 61-72. México: Editorial Stylo, 1947.

- Sánchez, Jesús, y Gumesindo Mendoza. “Catálogo de las Colecciones Histórica y Arqueológica.” *Anales del Museo Nacional de México, Colección completa 1877-1977*, 1.ª época, tomo II. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Fundación Mapfre Tavera, 2002.
- Sarabia González, Alejandro. “Más de cien años de exploraciones en la Pirámide del Sol.” *Arqueología Mexicana* 16, no. 92 (julio-agosto 2008): 18-23.
- Sarabia González, Alejandro y Nelly Zoé Núñez Rendón. “The Sun Pyramid Architectural Complex in Teotihuacan: Vestiges of Worship and Veneration.” En *Teotihuacan: City of Water, City of Fire*, editado por Matthew H. Robb, 62-67. San Francisco: Fine Arts Museums of San Francisco, de Young and University of California Press, 2017.
- Séjourné, Laurette. *Pensamiento y religión en el México antiguo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1957. <https://ia902308.us.archive.org/22/items/pensamientoyreligiosejo/pensamientoyreligiosejo.pdf>
- Séjourné, Laurette. *Arquitectura y Pintura en Teotihuacan levantamientos y perspectivas por la Arq. Graciela Salicrup y Dibujos Manuel Romero*. México: Siglo XXI, 2002.
- Seler, Eduard. *Catálogo de las Colecciones Arqueológicas del Museo Nacional*. México: Archivo de la Bodega de la Subdirección de Arqueología del Museo Nacional de Antropología, 1907. Mecanoescrito.
- Seler, Eduard, y Caecilie Seler-Sachs. “Die Teotihuacan. Kultur des Hochlands von Mexiko.” *Gesammelte Abhandlungen Zur Amerikanischen Sprach- und Alterhumskunde*, 405-585. Berlín, 1915.
- Seler, Eduard. “The Teotihuacan Culture of the Mexican Highlands.” En *Collected Works in Mesoamerican Linguistics and Archaeology*, Vol. VI, Figures 1-265, Plates I-LXXXI, English Translations from German Papers *Gesammelte Abhandlungen Zur Amerikanischen Sprach- und Alterthumskunde*, Made under Supervision of Charles P. Bowditch, Published with Permission of Tozzer Library, Peabody Museum, Harvard University, with Slight Emendations to Vol. V and VI, Edited by J. Eric Thompson and Francis B. Richardson and Illustrated with all the Original Figures, Maps, Plates and Photographs editado por Frank E. Comparato, 180-267. California: Labyrinthos, 1998 [1915].
- Serra Puche, Mari Carmen. “El Museo Nacional de Antropología.” *Arqueología Mexicana* 4, no. 24 (marzo-abril 1997): 4-10.
- Sodi Miranda, Federica (coord.). *Mesoamérica y Norte de México, Siglo IX-XII*. Seminario de Arqueología “Wigberto Jiménez Moreno”. México: Museo Nacional de Antropología, Instituto Nacional de Antropología e Historia (2 tomos), 1990.
- Solís Olguín, Felipe. “Historia de la colección arqueológica del Museo Nacional de Antropología.” *Arqueología Mexicana* 4, no. 24 (marzo-abril 1997): 32-37.
- Solís Olguín, Felipe. “Eduard Seler y las colecciones arqueológicas del Museo Nacional de México.” En *Eduard y Caecilie Seler. Sistematización de los estudios americanistas y sus repercusiones*, editado por Renata von Hanffstengel y Cecilia Tercero Vasconcelos, 211-222. México: Ediciones Eón, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM, Instituto de Investigaciones Interculturales Germano-Mexicanas A. C., Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2003.
- Solís Olguín, Felipe. “Azares y Aventuras de las colecciones del Museo Nacional de Antropología.” En *Museo Nacional de Antropología, México, Libro conmemorativo del 40 aniversario*, coordinado por Felipe Solís Olguín, 59-83. México: Conaculta-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2004a.
- Solís Olguín, Felipe. “Orígenes y renovación Museo Nacional de Antropología.” En *Museo Nacional de Antropología, México, Libro conmemorativo del 40 aniversario*, coordinado por Felipe Solís Olguín, 15-28. México: Conaculta-Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2004b.
- Solís Olguín, Felipe et al. *Museo Nacional de Antropología, México, Mexica. Libro Guía*. MNA 40 años. CNCA-INAH. México: Lunwerg editores, 2004.

- Sugiyama, Saburo. "Descubrimientos de entierros y ofrendas dedicadas al Templo Viejo de Quetzalcóatl." En *Teotihuacan 1980-1982, Nuevas Interpretaciones*, coordinado por Rubén Cabrera Castro, Ignacio Rodríguez García y Noel Morelos García, 275-326. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1991.
- Teotihuacan. Cité des Dieux, en hommage à Felipe Solís (1944-2009)*. Paris: Musée du quai Branly-Somogy Editions D'Art, 2009.
- Teotihuacan, Ciudad de los Dioses. In memoriam Felipe Solís Olguín (1994-2009)*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2009.
- Trigger, Bruce. *La historia del pensamiento arqueológico*. Barcelona: Crítica, 1992.
- Urdapilleta, Manuel. "Mapa de la Sala de Teotihuacan". En *Archivo de la Curaduría de Teotihuacan*. México: Subdirección de Arqueología del Museo Nacional de Antropología. s/f.
- Vidarte de Linares, Juan. "Informe de Exploraciones arqueológicas en el Rancho de La Ventilla." En *Inf. 14-92, Archivo Técnico de la Coordinación Nacional de Arqueología*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1964.
- Villar, Mónica del. "La Museografía del Museo Nacional de Antropología. Entrevista a Mario Vázquez." *Arqueología Mexicana* 4, no. 24 (marzo-abril 1997): 22-31.
- Von Winning, Hasso. *La iconografía de Teotihuacan. Los dioses y los signos*. Tomos I y II. México: Instituto de Investigaciones Estéticas, Universidad Nacional Autónoma de México, 1987.

La fatiga presente en estudiantes en entornos virtuales de aprendizaje y las pausas activas como estrategia de prevención

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA
DE INVESTIGACIÓN
ISSN 2683-2917
Vol. 4, núm. 2,
marzo - junio 2023
<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional

Student Fatigue in Virtual Learning Environments and Active Breaks as a Prevention Strategy

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.256>

 **Betty Pastora-Alejo**

Universidad Tecnológica Israel. Ecuador

bettyalejo2012@gmail.com

Recibido: 11 de agosto de 2022

Revisado: 27 de septiembre de 2022

Aceptado: 28 de diciembre de 2022

Resumen: En este artículo se define como objetivo general describir los efectos de la tele-fatiga en entornos virtuales de aprendizaje (EVA); también se describe la utilidad de aplicar las pausas activas para prevenir tales afecciones. Por ello, se revisaron materiales y publicaciones de referentes teóricos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Ministerio de Educación del Ecuador, Lovón y Cisneros, entre otros. Como proceso metodológico se abordó el enfoque cuantitativo a partir de la investigación descriptiva y proyectiva bajo el diseño de campo transeccional con la administración de un instrumento a una muestra aleatoria de 255 estudiantes de la Universidad Tecnológica Israel (UISRAEL) en Quito, Ecuador, en el lapso académico 2022/A; los hallazgos obtenidos permitieron el análisis de los

datos y la estadística descriptiva. Se concluye que existe un nivel *alto* de tele-fatiga en seis de los ocho indicadores investigados: trastornos emocionales, desempeño escolar, desigualdad en el aprendizaje, dependencia en rol de estudiante, fatiga ocular y lesiones osteomusculares. La desmotivación presenta un nivel de fatiga *moderado* y la fatiga auditiva uno *alto, pero moderado*. Cabe destacar que la fatiga se distingue en una disminución de la capacidad física, mental y emocional lo cual deriva en cansancio, debilidad, indisposición y agotamiento. Finalmente se proponen recomendaciones.

Palabras clave: Pausas activas, tele-fatiga, trastornos emocionales, entornos virtuales del aprendizaje, desigualdad en aprendizaje, fatiga ocular.

Abstract: The general aim of this article is to describe the effects of tele-fatigue in virtual learning environments (VLE); it also describes the usefulness of using active breaks to prevent such conditions. Therefore, the following theoretical references have been reviewed United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO), Ministry of Education of Ecuador, Lovón and Cisneros. As a methodological process, the quantitative approach was adopted from the descriptive and projective research under the transectional field design with the administration of an instrument to a random sample of 255 students of the Universidad Tecnológica Israel (UISRAEL) in Quito, Ecuador, in the academic year 2022/A; the results obtained allowed the analysis of the data and descriptive statistics. It is concluded that there is a high level of tele-fatigue in six of the eight indicators studied: emotional disturbance, school performance, learning inequality, student role dependency, eye fatigue and osteo-muscular injuries. Demotivation shows a moderate level of fatigue and auditory fatigue shows a high but moderate level of fatigue. It should be noted that fatigue is characterised by a decrease in physical, mental and emotional capacity, resulting in tiredness, weakness, indisposition and exhaustion. Finally, recommendations are proposed.

Keywords: Active breaks, tele-fatigue, emotional disorders, virtual learning environments, learning inequality, eye fatigue.

Introducción

El propósito de la investigación es describir los efectos de la tele-fatiga en entornos virtuales de aprendizaje (EVA); de igual forma, se describe la utilidad que podría tener la aplicación de las pausas activas en la prevención de tales afecciones: presentamos el caso particular de los estudiantes de la Universidad Tecnológica

Israel en Quito, Ecuador. Previamente se realizó un diagnóstico situacional sobre la influencia que ejerce esta situación en la salud de los estudiantes y, por consiguiente, en su proceso de aprendizaje.

Como es de todos conocido, con motivo de la presencia del covid-19, el Ministerio de Educación de Ecuador mediante acuerdo N. MINEDUC-2020-00020-A de fecha 03/04/2020, decide suspender las clases presenciales en todo el territorio nacional e insta a las instituciones educativas a utilizar plataformas tecnológicas para impartir clases bajo la modalidad virtual. Esta realidad obligó a las instituciones a adecuar sus programas docentes a las exigencias de la emergencia sanitaria, lo cual conllevó a repensar cómo gestionar el proceso educativo y, en efecto, las instituciones dieron un giro sustancial desde las clases presenciales a crear ambientes virtuales de aprendizaje que suponen el uso de la tecnología educativa (Cisneros & Lovón 2020). Por lo tanto, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están representadas por los recursos, herramientas y programas que se emplean en la gestión de la información a través de distintos soportes tecnológicos, y son innegables los amplios beneficios que han tenido en el proceso educativo, y que seguirán teniendo (Suárez 2020).

Cabe destacar que, mediante la conectividad del internet, se favorecen la socialización de los contenidos de una asignatura, el tele-trabajo, las clases virtuales, la comunicación asíncrona con el empleo del correo electrónico y los chats, entre otros; a la vez, permite la autogestión del aprendizaje por parte de los educandos que tienen la ventaja de programar el tiempo de estudio de acuerdo a su conveniencia. Mientras que a los docentes les facilita presentar los contenidos en forma sustantiva, creativa, con formatos multimedia para generar ambientes de aprendizaje novedosos que dinamizan el desarrollo metacognitivo y, por ende, el pensamiento crítico-reflexivo.

Más aún, en la Universidad Tecnológica Israel se emplea la plataforma *Moodle*, (acrónimo de *Modular Object-oriented Dynamic learning environment*), un entorno de aprendizaje dinámico orientado a objetos y modular. Según Peña y Dibut (2021), contribuye enormemente a la gestión de cursos de distribución libre creando comunidades de aprendizaje. Actualmente está en vigencia la versión 4.1.1+, con la cual los estudiantes pueden verificar lo que deben realizar para culminar el curso.

Sin embargo, a pesar de que la educación universitaria tiende, cada vez más, hacia los ambientes virtuales de aprendizaje y otras tecnologías emergentes, la mayoría de los profesores y estudiantes no estaban familiarizados con las clases virtuales, ni con el empleo de las TIC y sus variadas aplicaciones como recursos pedagógicos. También se observó un desconocimiento de los estudiantes sobre estrategias para

la aplicación de pausas activas y el uso óptimo del tiempo en la gestión del aprendizaje, esto aunado a que la mayoría no cuenta con dispositivos tecnológicos (Chi-caiza 2021).

Emerge, entonces, una pregunta de investigación: ¿Cuáles son las afecciones que se generan en la salud de los estudiantes por la exposición a entornos virtuales de aprendizaje y cómo las pausas activas pueden contribuir a prevenirlas?

A partir de las ideas expuestas anteriormente, se realizó un diagnóstico para conocer la opinión de los estudiantes referente a los efectos de la tele-fatiga y en función a ello se realizaron una serie de recomendaciones vinculadas al uso o aplicación de las pausas activas como estrategia para prevenir tales afecciones, pues contribuyen a la salud física y mental de todos los involucrados; estas pausas son espacios de la jornada escolar en los cuales los alumnos pueden recuperar energía por medio de ejercicios físicos o actividades, diferentes a las académicas, que les permitan mover su cuerpo y estimular su imaginación.

Fundamentos teóricos

Antecedentes de investigación

En un estudio realizado por Sánchez *et al.* (2020), en la Universidad Autónoma de México, en el cual intervinieron docentes de bachillerato, pregrado y posgrado, se pudo detectar la necesidad de mayores destrezas en el uso de los dispositivos electrónicos, de aspectos técnicos, aplicaciones, así como la demanda de un asesoramiento didáctico y pedagógico. Tanto más cuando “el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesor y basado en clases magistrales, hacia una formación centrada principalmente en el alumno dentro de un entorno interactivo de aprendizaje” (UNESCO 2002, 5). Y más aún si tales carencias pudieran determinar algún tipo de afección en la salud mental o emocional.

Por otra parte, Rentería (2021) realiza una investigación relacionada con el posicionamiento que mostraban los estudiantes en el manejo de las TIC en la Facultad de Ingeniería y Tecnología de la Universidad Técnica Luis Vargas Torres, situada en la ciudad de Esmeraldas. Los resultados reflejaron un manejo intermedio de las mismas, de los alumnos de la carrera de Tecnología de la información y comunicación. Estos hallazgos guardan relación con lo expuesto por la UNESCO (2020), cuando señala que los estudiantes y docentes se ven precisados a readaptar la programación de sus clases a la modalidad virtual sin la suficiente preparación para utilizar los soportes y recursos tecnológicos.

De igual forma, Toasa y Toasa (2022), realizaron una investigación cuyo objetivo fue describir la percepción de los estudiantes del octavo semestre de psicología de la Universidad Tecnológica Indoamérica de Ecuador respecto a sus experiencias de aprendizaje en entornos virtuales. Los resultados muestran que el estrés y la ansiedad influyen en su aprendizaje, sobre todo cuando se trata de tareas complicadas, al no tener mayores capacidades para enfrentar el proceso tecnológico que implica el entorno virtual. También aducen que el docente tiene una carga de responsabilidad al no utilizar metodologías interactivas que permitan estimular sus capacidades.

Asimismo, Díaz y Cunin (2021), efectuaron una investigación cuyo objetivo fue determinar la incidencia de las clases *online* en el agotamiento emocional del proceso de aprendizaje del idioma inglés en la Pontificia Universidad Católica de Ecuador. Los resultados dan cuenta que apenas el 11.7% de los estudiantes estaba dentro del rango de aprendizaje requerido. EL 76.5% de los estudiantes dictaminó que los profesores no emplean materiales didácticos; el 60% expresó que no duerme lo necesario por la exposición a las clases virtuales y por no estar suficientemente familiarizado con las mismas. De igual forma, el 83.5% expresó que la exposición a las clases virtuales le ocasiona fatiga y pérdida de energía.

Por otra parte, Luque *et al.* (2022) realizaron una investigación con el propósito de evaluar el estrés académico de estudiantes universitarios en la carrera de ingeniería de la Universidad Nacional de Juliaca del Perú, frente a la educación virtual asociada al covid-19. Los resultados dan cuenta de que el 92.27% de los estudiantes encuestados presenta estrés académico identificándose como factor estresor la sobrecarga de tareas que deben cumplir en los plazos establecidos y el estar expuestos a los dispositivos electrónicos.

Marco conceptual

La fatiga y sus efectos

La situación de los docentes, de verse en la necesidad de adquirir, contra reloj, competencias tecnológicas, simultáneamente con el proceso didáctico de la asignatura, y la angustia que representa para el estudiante el no posicionarse adecuadamente en las competencias que supone el uso de las TIC, genera en ellos un proceso de tensión física y emocional que afecta sensiblemente su salud (Baque *et al.* 2021).

Este proceso está relacionado con la fatiga *zoom*, que es una sensación de agotamiento, cansancio y agobio que siente una persona por la necesidad de atender

electrónicamente eventos como juntas y clases virtuales durante un largo periodo de tiempo, lo cual pudiera producir efectos negativos en el desarrollo de un ambiente de aprendizaje y en su salud (García 2020).

De esta manera, los estudiantes resultan afectados sensiblemente en su salud emocional y física por cuanto se produce, quizá por la inexperiencia de los profesores en esta modalidad, una sobrecarga de contenidos, lecturas, foros, videos y tareas que tienen que atender sin la suficiente capacitación en el manejo de tales recursos y, por si fuera poco, en un tiempo determinado. Lo anteriormente planteado se agrava si se toma en consideración que los estudiantes deben permanecer por tres horas o más en atención permanente frente a la pantalla del dispositivo (Cisneros y Lovón 2020).

De allí que el uso inadecuado, sin atender a un proceso de planificación de las TIC, ha provocado el que una de cada cuatro personas (25%) sufra de fatiga o alteraciones en su salud, por ejemplo: el síndrome del túnel carpiano, fallas en la audición, disminución de la visión, dolores de espalda, cintura, desconcentración y lesiones cerebrales (Organización Mundial de la Salud [OMS], citado en Universia 2020).

Cabe destacar que la fatiga es una referencia de que algo está fallando y debe ser considerado, puede tener su origen en la persona que la sufre o en las condiciones de trabajo; en el caso de los estudiantes puede estar relacionada con sobrecarga de información, desmotivación, conectividad tecnológica, entre otros aspectos, con la consiguiente influencia directa en la salud y en la eficiencia productiva (Noboa *et al.* 2019).

El mismo autor indica que en la fatiga se distingue la siguiente sintomatología:

- Disminuye la capacidad física, emocional y mental de la persona manifestada por cansancio, debilidad, indisposición, agotamiento.
- Es notoria la fatiga en la visión, audición, intelecto y músculos que se han colapsado por el esfuerzo realizado.

Por otro lado, el trastorno emocional implica un total agotamiento energético y de recursos emocionales (Vizoso & Arias 2018). Condición que provoca en las personas falta de capacidad de respuesta para hacerle frente a esa circunstancia. Por tanto, los estudiantes universitarios conforman el grupo más vulnerable dadas las circunstancias estresantes que le son propias a los ambientes virtuales de aprendizaje.

Para Amoroso (2017), esa vulnerabilidad no permite que los estudiantes sean capaces de funcionar emocionalmente bien, no emite respuestas satisfactorias puesto que se ve desbordada en su propia personalidad. El hecho de no poder acceder a los

dispositivos electrónicos, de no contar con conectividad, de no sentirse preparado para asumir el reto que impone el entorno virtual, el pasar largas horas frente a una pantalla van erosionando su estabilidad emocional.

No obstante, los seres humanos requieren comunicarse y socializar, en ese sentido, las TIC constituyen un medio para ello, sin embargo, su propio desarrollo implica cambios bruscos, lo que genera en las personas nerviosismo, inseguridad y ansiedad porque no terminan de manejar con precisión las diferentes aplicaciones inherentes a su utilización (Briones & Rodríguez 2017). En consecuencia, estos trastornos inducen a que la mente y el organismo se estresen con facilidad y provocan frustración, agobio, fatiga, lo que determina un estado de alerta y exceso de cortisol, siendo una hormona esteroidea o glucocorticoide producida por la capa fascículo de la corteza de la glándula suprarrenal que se libera como respuesta al estrés (Guerrero 2017).

Asimismo, el cansancio determina en mucho el desempeño laboral, lo cual hace pensar que también afecta el rendimiento académico de los estudiantes, quienes exhiben menos capacidad para alcanzar con éxito las tareas asignadas (Jaspe *et al.* 2018). Una de las alternativas posibles está conformada por la aplicación de las pausas activas para motivar, relajar y focalizar la atención de los estudiantes, lo que provoca una disminución de la fatiga al desengancharse de la rutina, está rompiendo con lo monótono, la linealidad y fomenta la cultura de salud física y mental en un aprender divertido.

Por otro lado, las lesiones de carácter osteomusculares se ven reflejadas en la espalda, cuello, hombros y extremidades superiores, y en menor grado en las extremidades inferiores. Suponen desde leves molestias a complicaciones dolorosas que ameritan tratamiento médico (Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo 2018). En consecuencia, entre los factores de riesgo están:

- a) Movimientos repetitivos o forzados con el *mouse* y teclado.
- b) Posturas estáticas.
- c) Vibraciones, iluminación deficiente o entornos de trabajo fríos.
- d) Trabajo a un ritmo elevado (sobrecarga de trabajo).
- e) Estar de pie o sentado durante mucho tiempo en la misma posición.

La fatiga visual se define como una sintomatología que va desde leves molestias en los ojos como picor, enrojecimiento y dolor, a problemas más serios como visión borrosa, cefalea, náuseas, entre otros. Estas alteraciones del órgano ocular están relacionadas con las personas que permanecen durante mucho tiempo frente a un dispositivo electrónico (Prado *et al.* 2017).

La fatiga auditiva puede estar ocasionada por el uso de auriculares no adecuados que perjudican la salud de los oídos debido a la intensidad del sonido utilizada. Lo que permite inferir que los estudiantes anclados en la educación virtual se ven expuestos a ruidos provenientes del exterior e incluso del interior lo cual debilita el umbral auditivo que puede dar lugar a una fatiga auditiva temporal; no obstante, si la exposición es permanente puede generarse un problema de salud irreversible (Morales 2021).

Otro aspecto significativo por considerar es la desmotivación resultante de la fatiga que se produce en los estudiantes por el desempeño del docente. Un profesor universitario que únicamente se preocupe por impartir contenidos de manera expositiva produce desmotivación. Por ello, los docentes no solamente deben presentar los contenidos, sino que requieren dominar metodologías interactivas que motiven a descubrir, a buscar más allá de la explicación del facilitador (Baque *et al.* 2021).

Ese es el papel que debe desempeñar un excelente docente, ser un inspirador, indagar en las inquietudes de sus estudiantes, inquirir sobre sus deficiencias para afinar estrategias que permitan el acercamiento cara a cara en un diálogo constructivo, ganarse su confianza para que expresen sus sentimientos. Entusiasmarlos, mover sus fibras más sensibles para hacer que afloren sus potencialidades.

Hay que resaltar la desigualdad que presentan algunos estudiantes en los ambientes virtuales de aprendizaje por problemas de conectividad tecnológica, esto ensancha o abre la brecha respecto de las desigualdades entre los protagonistas del proceso de aprendizaje por cuanto delimita quién se queda fuera en el entramado de la socialización del conocimiento. Ese hecho comporta en sí mismo un proceso de fatiga en los estudiantes, porque la impotencia que experimentan se traduce en trastornos de salud emocional y mental (Ziegler 2021).

Complementariamente, Procel *et al.* (2021) encuentran que la desigualdad no sólo ocurre porque existen estudiantes más preparados que otros; en el ambiente tecnológico este aspecto se expresa también en la carencia de suficientes dispositivos electrónicos derivada de la situación económica aunado al nudo que se presenta por la escasa o nula competencia digital de los docentes, y la falta de familiarización de los estudiantes al modelo de educación virtual. Esta situación evidentemente influye de manera determinante en la existencia de trastornos emocionales y fatiga en los estudiantes universitarios.

Al respecto, según información suministrada por el Instituto de Estadística de la UNESCO y publicada por el diario *El Listín* en su versión actualizada del 09 de enero

del 2013, el 50% de los estudiantes no tiene acceso a una computadora y el 43% no tiene una computadora en su hogar. Esto evidencia la enorme carga emocional que representa para los estudiantes tener que mantenerse en sus estudios en estas condiciones.

También, esa circunstancia permite inferir que la falta de una planificación de estrategias pedagógicas que disminuyan los síntomas de fatiga incrementa una debilidad de la enseñanza en la modalidad virtual (Lovón 2021). Se debe promover la aplicación de pausas activas que contribuyan a controlar la fatiga, el manejo de la frustración y la inactividad prolongada.

Pausas activas

La educación virtual demanda por parte de estudiantes un esfuerzo físico, emocional y mental, el cual se convierte en un proceso de agotamiento que requiere implementar estrategias dinámicas que admitan un ambiente dinamizador para optimizar el aprender haciendo. De allí que se recomiende el desarrollo de las pausas activas como factor primordial que dinamice las actividades virtuales, a la vez que neutraliza los elementos estresores que aumentan la fatiga y el nivel del cortisol (Ministerio de Educación de Ecuador 2020).

Con relación a este planteamiento, se resalta la importancia que tienen las pausas activas en las clases virtuales al aportar los siguientes beneficios:

- a) Fortalecen la metacognición y la gestión emocional de quien aprende.
- b) Incrementan y estimulan la atención para la comprensión de los aprendizajes.
- c) Potencian la creatividad.
- d) Activan la memoria de trabajo (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020).

Por consiguiente, las pausas activas han sido utilizadas como estrategias para prevenir el estrés laboral y fueron tan positivos sus efectos que se decidió aplicarlas en el ámbito educacional, puesto que los alumnos y profesores, por las exigencias de la modalidad virtual, también acusaban síntomas de estrés (Cañas 2018).

Su aplicación ayuda a prevenir trastornos musculoesqueléticos, mejoran las actividades de digitación y el uso del *mouse*, promueve distintas posiciones o posturas y mejoran, en síntesis, el desempeño personal (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar 2017). Es evidente que coadyuva en el bienestar físico, mental, social y organizacional en el desarrollo de las actividades propias del trabajador y del estudiante (Sala 2002).

De la misma manera, las pausas activas se convierten en rutinas para estirar los distintos músculos del organismo, realizar movimientos articulares, gimnasia por fatiga visual, ejercicios de respiración, relajación y, en general, todo trastorno que tenga vinculación con el hecho de pasar largas horas trabajando frente a un dispositivo electrónico (Arrieta y Navarro 2008, citado en Celis y Rentería 2020). Cabe destacar que las pausas activas pueden convertirse en estrategias de la gestión pedagógica para evitar la fatiga. Por lo tanto, se recomienda realizarlas cada 50 minutos o cuando el docente lo considere necesario. Estas pautas tienen una duración aproximada de cinco minutos, deben permitir captar la atención de los estudiantes, desenfocar la fatiga a través de ejercicios de diversión y admitir el movimiento (Grupogear, 2021).

Ahora bien, las pausas activas se deben ejecutar con una duración entre cinco a diez minutos como máximo, su prolongación, más allá de ese tiempo, puede generar distracción por parte del alumno, lo que originaría la pérdida del hilo conductual del proceso didáctico y de intención del objetivo propuesto (Universidad Católica del Maule 2021).

Una vez más, se resalta la importancia que tienen las pausas activas en el proceso educativo, específicamente en la educación superior como puede evidenciarse mediante el análisis de los referentes teóricos anteriormente señalados, además de sustentar la presente investigación previo al diagnóstico situacional respecto a la influencia de la tele-fatiga en su salud y en el rendimiento del estudiante ante un proceso formativo en ambientes virtuales de aprendizaje.

Metodología de investigación

En el proceso de investigación se utilizó el método cuantitativo, de tipo descriptivo y proyectivo con un diseño de campo no experimental y transeccional que coadyuvaron en desarrollar un conjunto de procedimientos lógicos para llevar a cabo las etapas de la investigación.

En consecuencia, el enfoque cuantitativo es un proceso metódico y sistemático dirigido a la solución de problemas o preguntas científicas mediante la producción de nuevos conocimientos (Hernández, Fernández, Baptista 2010). En cuanto a la investigación descriptiva “consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (Fidias 2012, 24). Por ende, se pretende conocer las opiniones de los estudiantes acerca del fenómeno de la fatiga que se origina como consecuencia de estar expuesto a las clases bajo la modalidad virtual.

Se considera la investigación como proyectiva porque, de acuerdo con los resultados, se pretende resaltar la importancia para los estudiantes de educación superior de las pausas activas, las cuales contribuyen a prevenir y disminuir los síntomas propios de la tele-fatiga en los entornos virtuales de aprendizaje. Por lo tanto, se consideró el diseño de campo dado que la recogida de los datos proviene directamente de los sujetos investigados, en este caso los estudiantes de la UISRAEL, lapso académico 2022-A.

Por otro lado, la investigación no es experimental-transeccional porque no existe manipulación de las variables y los datos se recogen en un momento determinado. Aunado a que, como técnica de investigación, se recurrió a la encuesta para la aplicación del instrumento tipo cuestionario, el cual es un contenedor o compendio de preguntas relacionadas con:

- a) Trastornos emocionales.
- b) Desempeño académico.
- c) Desigualdad en el aprendizaje.
- d) Dependencia en rol de estudiante.
- e) Desmotivación.
- f) Fatiga ocular, fatiga auditiva.
- g) Lesiones osteomusculares.

Por eso, el cuestionario se ajusta a la escala *Likert* en cuanto a las opciones de respuestas: *siempre* (S), *casi siempre* (CS), *algunas veces* (AV), *casi nunca* (CS) y *nunca* (N). Estas opciones tienen una valoración que va desde 5 puntos a 1 punto en orden descendente. A los efectos de determinar el valor de cada respuesta se multiplica el número de encuestados que respondió una u otra opción por el valor de cada una de ellas, se sumarían y el total se divide entre el número de encuestados.

Además, se empleó el método estadístico descriptivo que incluye la media aritmética, moda y desviación estándar para determinar el rango del nivel de tele-fatiga por exposición a las clases virtuales. Se confeccionó un baremo cuya utilidad consiste en establecer rangos entre las medidas respecto al nivel de tele-fatiga experimentado por los estudiantes. El cálculo se hizo de la siguiente manera.

Se aplicó la fórmula:

$$A = \frac{LM - Lm}{n}$$

Donde:

A = rango utilizado en cada intervalo

LM = lectura del puntaje mayor igual a 5 (siempre)

Lm = lectura puntaje inferior igual a 1 (nunca)

n = número de atributos o niveles de aplicación del modelo. En este caso, 5 : alto nivel de fatiga, moderadamente alto nivel de fatiga, moderado nivel de fatiga, moderadamente bajo nivel de fatiga y bajo nivel de fatiga.

Luego, sustituyendo los valores, se tiene:

$$A = \frac{5 - 1}{5} = 0.80$$

El rango de amplitud es 0.80 para cada intervalo. Siendo la base igual a uno (1), al sumársele el rango que arrojó la fórmula (0.80), el primer intervalo va de 1 a 1.80; el segundo, de 1.81 a 2.60; el tercero, de 2.61 a 3.40; el cuarto, de 3.41 a 4.20; y el quinto, de 4.21 a 5.00.

Tabla 1 Baremo

Atributos (niveles de tele-fatiga)	Rango
Bajo nivel de fatiga	1.00 a 1.80
Bajo, pero moderado nivel de fatiga	1.81 a 2.60
Moderado nivel de fatiga	2.61 a 3.20
Alto, pero moderado nivel de fatiga	3.21 a 4.20
Alto nivel de fatiga	4.21 a 5.00

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

La población encuestada estuvo constituida por estudiantes de la UISRAEL que antes de la pandemia 2019 cursaban estudios en la modalidad semipresencial, dada la relativa facilidad para conectar con ellos y que respondieran *online*. Primero se tuvo un encuentro virtual con ellos, se les explicó la intencionalidad del estudio y dieron su consentimiento. Suman 704, para una de muestra de 255 estudiantes, esta se obtuvo al aplicar la fórmula de Sierra (1997):

$$n = \frac{4 \times N \times p \times q}{E \times (N - 1) + 4 \times p \times q}$$

Donde:

4 = constante

N = población

P × q = probabilidades 50% y 50%

E = probabilidad de error = 5%

$$n = \frac{4 \times 704 \times 50 \times 50}{25 (703) + 4 \times 50 \times 50}$$

Resolviendo; n = 255.

Resultados y discusión

Análisis de los resultados

Para dar continuidad a la investigación, se administró la encuesta *online* a 255 estudiantes, lo que permitió el análisis estadístico para la interpretación y discusión de los resultados, los cuales son presentados a continuación en tablas.

Tabla 2 El entorno virtual de aprendizaje (EVA) les produce trastornos de orden emocional

Opciones %	S	CS	AV	CN	MA	M	DS Indicadores
Trastornos emocionales	82.2	17.8			4.82	S	0.595

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

Nota: s = *siempre*; CS = *casi siempre*; AV = *algunas veces* y CN = *casi nunca*.

Los resultados de las opciones están dados en %. MA = media aritmética; M = moda y DS = desviación estándar.

Los resultados encontrados señalan que el 82.2%, de los estudiantes *siempre* presenta trastornos emocionales, mientras que 17.8 *casi siempre*. Estos resultados de acuerdo con el baremo, están relacionados a un alto nivel de fatiga (rango de 4.21 a 5.00).

En consecuencia, los hallazgos demuestran que al estar expuesto a clases virtuales, se puede producir sensibles trastornos emocionales a los estudiantes caracterizados por aburrimiento, cansancio, vergüenza, ansiedad y miedo. Cabe resaltar que, los estudiantes de la muestra cursaban estudios semipresenciales y por motivos de la pandemia covid-19 debieron cambiar a la modalidad virtual.

Según lo señalado por Cisneros y Lovón (2020), la pandemia mundial por covid-19 obligó a los centros de educación superior a postergar las clases dictadas presencialmente y a reemplazarlas por semestres netamente virtuales. Entre algunas repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios se encuentran: cambios drásticos en los estilos de vida, alteraciones en la salud mental como estados depresivos y falta de energía.

Tabla 3 Desempeño escolar en ambiente virtual de aprendizaje (EVA)

Opciones %	S	CS	AV	CN	MA	M	DS Indicadores
Desempeño escolar	89.0		1.1		4.88	S	1.200

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

Nota: s = *siempre*; CS = *casi siempre*; AV = *algunas veces* y CN = *casi nunca*.

Los resultados de las opciones están dados en %. MA = media aritmética; M = moda y DS = desviación estándar.

En cuanto al desempeño escolar en un ambiente virtual de aprendizaje, el 89% de los estudiantes encuestados se agrupó en la opción *siempre*, mientras que un 11% en *algunas veces*, cuya significación en el baremo es de un alto nivel de fatiga (rango de 4.21 a 5.00).

De acuerdo con Cisneros y Lovón (2020), las clases virtuales pueden producir estrés por sobrecarga académica, así como un estado de frustración y la deserción universitaria. Cabe señalar que, en la UISRAEL de Quito-Ecuador, el proceso de enseñanza está fundamentado mediante el enfoque pedagógico *Flipped Learning* o aprendizaje invertido apoyado en la Plataforma virtual de aprendizaje (EVA-Moodle), para la autogestión del aprendizaje. Situación que requiere por parte del alumno realizar las actividades de rebote, antes de la clase virtual, además, cumplir con las actividades de construcción y comprobación que deben ejecutar semanalmente por cada asignatura y en un tiempo determinado, lo cual pudiera desencadenar un nivel de estrés y cansancio que afecta el desempeño escolar. Aunado a que una gran mayoría trabajan y tienen que atender las obligaciones familiares.

Tabla 4 Desigualdad en el aprendizaje

Opciones %	S	CS	AV	CN	MA	M	DS Indicadores
Desigualdad en el aprendizaje	94.9	5.1			4.95	S	0.672

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

Nota: s = *siempre*; CS = *casi siempre*; AV = *algunas veces* y CN = *casi nunca*.

Los resultados de las opciones están dados en %. MA = media aritmética; M = moda y DS = desviación estándar.

Los resultados indicaron que un 94.9% *siempre* presenta desigualdades en el aprendizaje, mientras que el 5.1% *casi siempre*. Cabe distinguir que una gran parte de los estudiantes no cuenta con un computador portátil, un equipo personal tan necesario para las clases virtuales que permite conectarse en cualquier lugar y hora.

Además, muchos no tienen conectividad de banda ancha en sus hogares ya que la mayoría se conecta por los megas que les ofrece el internet desde la conexión en los teléfonos inteligentes, condiciones que generan desventajas respecto aquellos que sí poseen computadoras portátiles, teléfonos inteligentes y conectividad eficiente.

Lo anteriormente planteado es avalado por Gagliardi (2020, citado en Cisneros y Lovón 2020), quien señala que algunos de los problemas que los estudiantes podrían presentar en un aula virtual están asociados con la disponibilidad de recursos tecnológicos y la calidad de éstos, que se tienen que tomar en cuenta para el buen desenvolvimiento de los estudiantes.

Tabla 5 Dependencia en rol de estudiante

Opciones %	S	CS	AV	CN	MA	M	DS Indicadores
Dependencia en rol de estudiante	64.0	14.0	8.9	13.1	4.29	S	1.369

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

Nota: S = *siempre*; CS = *casi siempre*; AV = *algunas veces* y CN = *casi nunca*.

Los resultados de las opciones están dados en %. MA = media aritmética; M = moda y DS = desviación estándar.

Los resultados señalan que el 64% *siempre* distingue perfectamente su rol de estudiante y sus responsabilidades como persona, mientras que un 14% *casi siempre*; no obstante, otros datos se encuentran altamente concentrados entre *algunas veces* y *nunca*.

De allí que, es importante resaltar cómo la modalidad virtual requiere, en los participantes, de habilidades y destrezas en el manejo de las TIC, aunado a una planificación factible del tiempo para elaborar las tareas escolares y participar activamente en las sesiones y actividades programadas en los entornos virtuales de aprendizaje.

Por ello, se resaltan los aportes de Jaspe *et al.* (2018), al indicar que el someterse a una dinámica de trabajo o estudio que exige esfuerzo o no esté debidamente planificada puede llevar a una situación de fatiga con la consecuente pérdida de productividad. Aunado a que el modelo educativo en la modalidad virtual “los alumnos

dejan de ser simples receptores de información para ser los constructores de sus propios conceptos, orientados por el tutor” (Chaupt & Marín 1998, citado en Cisneros y Lovón 2020).

Tabla 6 Desmotivación

Opciones %	S	CS	AV	CN	MA	M	DS Indicadores
Desmotivación	9.2	11.9	23.0	55.9	2.74	CN	1.375

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

Nota: s = *siempre*; CS = *casi siempre*; AV = *algunas veces* y CN = *casi nunca*.

Los resultados de las opciones están dados en %. MA = media aritmética; M = moda y DS = desviación estándar.

Otra de las preguntas de suma importancia está relacionada con la desmotivación presentada por el desempeño de los docentes en cuanto a la selección y exposición de los contenidos poco atractivos para su aprendizaje mediante las clases virtuales. Las respuestas se agruparon en torno a la opción *casi nunca* en un 55.9%; mientras que el 9.2% *casi siempre*; en cambio, 11.9%, *casi siempre*; y 23.0%, *algunas veces*.

Estos resultados, demuestran que los docentes de la UISRAEL están utilizando pocas estrategias motivadoras para el desarrollo de las clases virtuales. Baque *et al.* (2021) refiere que los docentes no sólo deben exponer los contenidos, sino también aplicar metodologías adecuadas para que el alumno pueda captarlos de una forma que lo inspire y motive a descubrir, y a buscar más allá de la explicación del profesor.

Del mismo modo, Alonso y Blázquez (2016, citados en Cisneros y Lovón 2020), refieren que el docente virtual debe elaborar materiales didácticos, además de aplicar estrategias basadas en la empatía y la comprensión que faciliten el aprendizaje con la utilización de TIC. Se resalta la relevancia de la investigación.

Tabla 7 Fatiga ocular

Opciones %	S	CS	AV	CN	MA	M	DS Indicadores
Fatiga ocular	85.2	14.8			4.85	S	0.610

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

Nota: s = *siempre*; CS = *casi siempre*; AV = *algunas veces* y CN = *casi nunca*.

Los resultados de las opciones están dados en %. MA = media aritmética; M = moda y DS = desviación estándar.

Los resultados de los estudiantes encuestados indican que 85.2 % *siempre* presenta fatiga ocular, mientras que el 14.8% *casi siempre*. Lo cual permite inferir que el estar durante largos periodos de tiempo frente a la pantalla del dispositivo puede producir afección a la vista que se manifiesta en enrojecimiento, sequedad y otras alteraciones oculares.

Estos hallazgos coinciden con la expresado por Prado *et al.* (2017), donde destaca como una sintomatología que va desde leves molestias en los ojos, picor, enrojecimiento, dolor a problemas más serios a modo de visión borrosa, cefalea, náuseas, entre otros. Estas alteraciones del órgano ocular están relacionadas con las personas que permanecen durante mucho tiempo frente a un dispositivo electrónico.

Tabla 8 Fatiga auditiva

Opciones %	S	CS	AV	CN	MA	M	DS Indicadores
Fatiga auditiva	35.2	26.1	32.0	6.7	3.89	S	1.195

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

Nota: s = *siempre*; CS = *casi siempre*; AV = *algunas veces* y CN = *casi nunca*.

Los resultados de las opciones están dados en %. MA = media aritmética; M = moda y DS = desviación estándar.

Respecto a la fatiga auditiva, 35.2% de los encuestados seleccionó la opción *siempre*, 32% optó por *algunas veces* y 26.1% dijo que *casi siempre*. Esto significa que, si bien no están en un nivel de alta fatiga, sí hay consideraciones que hacen pensar que es necesario observar con atención ese factor.

Los resultados de los encuestados se relacionan con lo expuesto por Morales (2021), al afirmar que los estudiantes en la educación virtual se ven expuestos a ruidos provenientes del exterior e incluso del interior que debilitan el umbral auditivo. Tal situación puede dar lugar a una fatiga auditiva temporal, no obstante, si la exposición es permanente puede generarse un problema de salud irreversible.

Tabla 9 Lesiones osteomusculares

Opciones %	S	CS	AV	CN	MA	M	DS Indicadores
Fatiga auditiva	83.1	16.9			4.83	S	0.599

Fuente: Betty Pastora-Alejo (2022).

Nota: s = *siempre*; CS = *casi siempre*; AV = *algunas veces* y CN = *casi nunca*.

Los resultados de las opciones están dados en %. MA = media aritmética; M = moda y DS = desviación estándar.

Los resultados muestran que 83.1% de los estudiantes han presentado *siempre* lesiones osteomusculares, mientras que el 16.9% *casi siempre*, y pueden deberse a inadecuadas posturas, tiempo prologando de manera inactiva, mal manejo del estrés por problema con la conexión, exceso de actividades escolares, falta de organización a tiempo, responsabilidades tanto en el hogar y en el trabajo.

En ideas de Martín (2007, citado en Cisneros y Lovón 2020), el hecho de asistir a la universidad puede implicar una serie de sensaciones de pérdida de control que ocasionan estrés e incluso, llevar a la deserción universitaria. Por lo cual, se requiere de un proceso de orientación universitaria, un ambiente cálido a partir de la empatía, cordialidad, comunicación permanente, entendimiento y flexibilidad, caso contrario puede aumentar los niveles de estrés universitario.

Asimismo, la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo (2018), refiere que las lesiones de carácter osteomusculares se ven reflejadas en la espalda, cuello, hombros y extremidades superiores, y en menor grado a las extremidades inferiores. Suponen desde leves molestias a complicaciones dolorosas que ameritan tratamiento médico. Entre los factores de riesgo están:

- a) Movimientos repetitivos o forzados (*mouse*, teclado).
- b) Posturas estáticas.
- c) Vibraciones, iluminación deficiente o entornos de trabajo fríos.
- d) Trabajo a un ritmo elevado (sobrecarga de trabajo).
- e) Estar de pie o sentado durante mucho tiempo en la misma posición.

Por consiguiente, se resalta la importancia de aplicar pausas activas como estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases virtuales, con el propósito de disminuir la tele-fatiga, prevenir las alteraciones de salud física y mental, los problemas osteomusculares, el bajo índice del rendimiento académico por retrasos del cumplimiento de los deberes y evitar la deserción escolar. Por ello, en estos tiempos de virtualidad se deben aplicar estrategias para dinamizar las actividades bajo la modalidad virtual (Grupogear 2021).

Conclusiones

El proceso educativo en la educación superior amerita de una gestión pedagógica de calidad en la modalidad virtual para beneficiarse de las diversas oportunidades que ofrecen las TIC en el ámbito escolar. Por tal motivo, se debe tener presente implementar estrategias pedagógicas que disminuyan la tele-fatiga para lograr que

la participación activa de los estudiantes se convierta en una experiencia amena, dialogal y de interacción permanente.

De esta manera, se puede concluir que, a través del análisis de las respuestas dadas por los estudiantes de la muestra, ciertamente la exposición a un ambiente virtual de aprendizaje puede generar consecuencias que se reflejan en un nivel alto de fatiga, ya que de los ocho indicadores revisados en seis resultaron con una alta incidencia por fatiga; en el aspecto relacionado con fatiga auditiva el resultado fue de un *alto, pero moderado nivel de fatiga* y el indicador desmotivación señala un *moderado nivel de fatiga* por la exposición a un ambiente virtual de aprendizaje. Una vez más se resalta la importancia de este estudio.

Se deduce que el permanecer por mucho tiempo frente a un dispositivo electrónico en la misma posición y en atención permanente está directamente relacionado con la tele-fatiga, ese proceso que tiene repercusiones que van desde leves a graves y se manifiestan en:

- a) Agotamiento emocional.
- b) Fatiga visual y auditiva.
- c) Desmotivación al desempeño laboral y lesiones osteomusculares.

Recomendaciones

Mediante la presente investigación, se recomienda aplicar las siguientes pausas activas para prevenir y disminuir la tele-fatiga y otras alteraciones de salud física y mental. Por lo tanto, se debe administrar entre cinco a diez minutos no solamente en el proceso de aprendizaje en línea, sino en cualquier ámbito escolar en la modalidad semipresencial ya que los estudiantes están por largos periodos de clases y sometidos al estrés por diferentes actividades de evaluación que supone el aumento del cortisol. Además de que fortalecerá la salud y la disposición al éxito en el aprendizaje.

A continuación, se describen algunas pausas activas como herramientas que contribuyan a la salud físico-mental, mover el cuerpo y potenciar la imaginación (Grupogear 2021).

Pausa activa 1

Números y movimientos. Esta actividad conlleva a la gimnasia cerebral que busca una conexión entre la mente y el cuerpo. Especiales para el relajamiento del organismo, se deben realizar ejercicios de respiración y relajación, conjuntamente con música suave, relajante o terapéutica.

Ejemplos:

- Sacar la lengua.
- Levantar el brazo derecho, después el izquierdo, bajar ambos y repetir tantas veces como sea necesario.
- Alzar el pie izquierdo.
- Agacharse.
- Chocar las palmas de las manos.
- Tocarse la punta de la nariz.
- Vocalizar números de atrás hacia adelante.

Pausa activa 2

Dedos en movimiento. Sirve para relajar los músculos y tendones de las manos, ya que lo que más se utiliza en las clases virtuales es el uso del teclado, aparte de estar sentado durante largas jornadas frente al computador.

Ejemplo:

- Juntar los dedos el índice y pulgar. Posteriormente, se debe mover los dedos de forma que cada uno de ellos toque el pulgar. A medida que los estudiantes van realizando este ejercicio se irá aumentando el ritmo, lo que acrecentará la dificultad del ejercicio. Para aumentar el nivel de difícil, se sugiere hacer estos movimientos haciendo círculos en el suelo con ambos pies.

Pausa activa 3

Movimientos de todo el cuerpo. Este ejercicio permite mayor flexibilidad del cuerpo y, por ende, relajar los músculos.

Ejemplos:

- Colocar las manos en posición a la cadera, subir los talones dejando caer el peso del cuerpo en las puntas de los pies, soportar eso por 5 segundos.

- Colocar las manos en la cintura rotar la cadera hacia la derecha 5 veces, luego se repite el ejercicio, pero hacia la izquierda.
- Doblar las rodillas y colocar las manos sobre la parte baja del vientre.
- Contraer y apretar los músculos del abdomen. Imaginarse que se quiere hacer que el ombligo toque la columna.
- Levantar el pie derecho hacia atrás de tal forma que pueda sujetarse con la mano, tratando de subirlo un poco. Con la otra mano puede buscar apoyo en un mueble. Luego, hacer lo mismo con el pie izquierdo.
- Mover la cabeza hacia arriba como si se quisiera ver el techo, pero sin forzar. Al tiempo que se inhala y exhala aire. Repetirlo 10 veces.
- Estirar los brazos hacia arriba, de tal forma que queden rectos arriba. Volver a la posición de inicio, hacerlo 10 veces.
- Realizar un movimiento rotativo con la muñeca hacia arriba y hacia abajo, al derecho y al revés. Repetir 5 veces. Estirar los dedos, de manera que queden tensos y bien separados, relajarlos un poco y repetir el ejercicio.
- Rotar la cabeza hacia el lado derecho, colocar la mano derecha en la cabeza e inclinar la cabeza hacia el hombro, aguantar 5 segundos. Ahora repetir el ejercicio en el lado izquierdo, aguantar 5 segundos más. —

Referencias

- Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo. 2018. “Trastornos musculoesqueléticos”. Consultado el 20 de enero, 2023. <https://osha.europa.eu/es/themes/musculoskeletal-disorders>
- Amoroso Delgado, Jessica Carolina y Johanna Giselle Borbor Correa. 2017. “Influencia de la inestabilidad emocional en la calidad del desarrollo del ámbito de convivencia de los niños de 4 a 5 años.” Trabajo de Grado, Universidad de Guayaquil. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/23351>
- Baque Castro, Glenda Yesenia, Marcelo Fabian Barcia Briones, José Gregorio Campuzano López, y Gladys Mercedes Calderón Chinga. 2021. “El rol docente y el estrés de la modalidad virtual.” *Polo de Conocimiento* 6, (2): 1016-1026. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2333/4737>
- Briones Torres, Flor Azeneth y Gabriela Irene Rodríguez Gómez. “Efectos psicológicos del abuso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en adolescentes de una secundaria del municipio de Soledad Graciano Sánchez en San Juan Potosí.” en XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, 20 a 24 de noviembre, 2017. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1012.pdf>
- Cañas Trujillo, Roberth Fabián. 2018. “Implementar un programa de pausa activa a los empleados del Club Campestre El Rancho para mejorar la calidad de vida y prevenir las enfermedades profesionales.” *Revista digital Actividad Física y Deporte* 2 (1): 5-21. <https://revistas.udca.edu.co/index.php/rdafd/article/view/322>
- Celis Parra, Carlos Eduardo y Daryeris Cristina Rentería Quintero. 2020. “Programa de pausas activas durante las clases virtuales para estudiantes de II Semestre de fisioterapia en UDELAS 2020.” Trabajo de Grado, Universidad Especializada de las Américas. <https://doi.org/10.57819/9dov-8790>
- Chicaiza Anancolla, Aida Marina. 2021. “Percepción sobre la educación virtual en adolescentes de la Parroquia Salasaca, durante la pandemia del covid-19.”

- Trabajo de Grado, Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32403/1/CHICAIZA%20ANANCOLLA%20AIDA%20MARINA-M.pdf>
- Cisneros Terrones, Sandra Amelia y Marco Antonio Lovón Cueva. 2020. “Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP.” Propósitos y representaciones. Revista de psicología educativa 8 (SPE3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>
- Lovón Cueva, Carolina. 2021. “Uso de Pausas Activas en la modalidad de enseñanza virtual para promover el bienestar emocional en jóvenes universitarios, durante el periodo de pandemia.” *En líneas generales*, no. 006 (diciembre): 21-33. <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n6.5588>
- De Anda Corral, J. Francisco. 2020. “Falta de conectividad y dispositivos limitan el aprendizaje online”. *El Economista*, 03 de septiembre, 2020. <https://www.eleconomista.com.mx/arteseideas/Falta-de-conectividad-y-dispositivos-limitan-el-aprendizaje-online-20200902-0106.html>
- Díaz Paredes, Carmen Genoveva y Rud Noemi Cunin Chimborazo. 2021. “Incidencia de las clases online en el agotamiento emocional del proceso de aprendizaje del idioma inglés.” Trabajo de Grado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador. https://issuu.com/pucesd/docs/2066-1782-2021-1_2_carmen_genoveva_f66978f596dd13
- Ecuador. Ministerio de Educación. *Acuerdo Nro. MINEDUC-2020-00020*. Aprobado el 03 de abril de 2020. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/MINEDUC-MINEDUC-2020-00020-A.pdf>
- Fidias G. Arias. 2012. *El Proyecto de Investigación (Sexta ed.)*. Caracas: Episteme. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigaci%C3%B3n-F.G.-Arias-2012-pdf-1.pdf>
- García Bullé, Sofía. 2020. “¿Qué es la fatiga zoom y cómo evitarla en los estudiantes?” Consultado el 20 de enero, 2023. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/fatiga-zoom-estudiantes>
- Grupogear. 2021. “3 pausas activas que puedes realizar en tus clases virtuales.” (blog). 28 de junio, 2021. <https://grupogear.com/blog/3-pausas-activas-tus-clases-virtuales/>
- Guerrero, Julia. 2017. “Para entender la acción de cortisol en inflamación aguda: una mirada desde la glándula suprarrenal hasta la célula blanco.” *Revista médica de Chile* 145 (2): 230-239. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v145n2/art11.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Colledo, y María del Pilar Baptista Lucio. 2010. *Metodología de la Investigación (Quinta ed.)*. México: McGraw-Hill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. 2017. *Pausas Activas, tómate un descanso, renuévate de energía*. Instituto colombiano de bienestar familiar. Colombia: Gobierno de Colombia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/pu1.pg6_.gth_publicacion_cartilla_pausas_activas_2018_v1.pdf
- Jaspe, Carlos, Fernando López, y Soleini Moya. 2018. “La aplicación de Pausas Activas como estrategias preventivas de la fatiga y el mal desempeño laboral por condiciones disergonómicas en actividades administrativas.” *Enfoques. Revista de investigación en ciencias de la administración* 2 (7): 175-186. <https://doi.org/10.33996/revistaenfoques.v2i7.40>
- Listín Diario. 2020. “Un alto porcentaje de la población mundial no tiene computadora ni internet para estudiar en casa. Instituto de Estadística de la Unesco.” Consultado el 20 de enero, 2023. <https://listindiario.com/economia/2020/04/23/614491/un-alto-porcentaje-de-la-poblacion-mundial-no-tiene-computadora-ni-internet-para-estudiar-en-casa>
- Luque Vilca, Olivia Magaly, Víctor Ernesto Achahui Ugarte, Nestor Bolívar Espinoza, y Julio Rumualdo Gallegos Ramos. 2022. “Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociado al covid-19.” *PURIQ* 4 <https://doi.org/10.37073/puriq.4.1.200>

- Ministerio de Educación. 2020. *Pausas Activas en las actividades escolares. Guía didáctica para docentes*. Ecuador: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://www.studocu.com/es/document/universidad-de-salamanca/psicologia-del-desarrollo-infantil/pausa-activa-final-26-11-2020/20595255>
- Morales Salazar, Erika Yadira. 2021. "Salud auditiva en el estudiante de la carrera de enfermería de la Universidad Técnica de Ambato a causa de la tele-educación." Trabajo de Grado, Universidad Técnica de Ambato. <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/33688>
- Noboa Escobar, Diego Mauricio, Diana Estephania Vinueza Ortíz, Salome Shayana Ruales Paredes, y Norma Iveth Guilcaso. 2019. "Frecuencia de signos y síntomas de fatiga física y mental en médicos de un hospital de segundo nivel de la ciudad de Quito-Ecuador." *Ciencia digital* 3, no. 3 (agosto): 277-289. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i3.2.756>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación (UNESCO). 2002. *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Uruguay: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129533_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación (UNESCO). 2020. "COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones." *Revista latinoamericana de educación comparada: RELEC* 11, no. 17 (mayo): 1-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502929>
- Peña Matos, Maximino y Lázaro Salomón Dibut Toledo. 2021. "Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la plataforma Moodle." *Conrado* 17 (83): 64-69. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000600064
- Prado Montes, Ana, Álvaro Morales Caballero, y Jossias Navor Molle Cassia. 2017. "Síndrome de fatiga ocular y su relación con el medio laboral." *Revista Medicina y Seguridad del Trabajo* 63 (249): 345-361. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2017000400345
- Procel Silva, María Alexandra, María Elena Espín Oleas, y Eduardo Rubén Espín Moya. 2021. "Desigualdades educativas tecnologías de la información y comunicación TIC en los estudiantes de la ESPOCH durante el año 2020 a causa de la pandemia del COVID-19." *Polo de Conocimiento* 6, no. 12 (diciembre): 552-267. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3390>
- Rentería Macías, Henry Javier. 2021. "Competencias Digitales de los Estudiantes Universitarios en Ecuador." *Polo de Conocimiento* 6, no. 11 (noviembre): 788-807. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219369>
- Sala, María. 2002. "Actitudes de los trabajadores frente a los programas de promoción de la salud para la prevención del cáncer en el lugar del trabajo." *Gaceta Sanitaria* 16(6): 521-525. <https://scielo.isciii.es/pdf/gsv16n6/breve1.pdf>
- Sánchez Mendiola, Melchor, Ana M. del Pilar Martínez Hernández, Ruth Torres Carrasco, Mercedes de Agüero Servín, Alan K. Hernández Romo, Mario A. Benavides Lara, Víctor J. Rendón Cazales, y Carlos A. Jaimes Vergara. 2020. "Retos educativos durante la pandemia de Covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM." *Revista Digital Universitaria* 21 (3): 1-23 <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>
- Sierra Bravo, Restituto. 1997. *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Ediciones Paraninfo.
- Suárez, Ainhoa. 2020. "Importancia de las TIC en educación: ventajas y desventajas del e-learning." Consultado el 20 de enero, 2023. <https://www.armadilloamarillo.com/blog/las-tic-la-educacion-ventajas-desventajas-del-e-learning/>
- Toasa Guachi, Lizbeth Aracely, y Renato Mauricio Toasa Guachi. 2022. "El proceso de aprendizaje virtual y su incidencia en la salud mental de los estudiantes." *Revista Científica IUSRAEL*, 9 (1); 49-68. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n1.2022.496>

- Universia, red Iberoamericana de Colaboración Universitaria. 2020. “La importancia de las TIC en el sector educación.” Consultado el 20 de enero, 2023. <https://www.universia.net/mx/actualidad/orientacion-academica/importancia-tic-sector-educacion-1129074.html>
- Universidad Católica del Maule. 2021. “Académicos destacan la importancia de las pausas activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje virtual.” Consultado el 20 de enero, 2023. <https://portal.ucm.cl/noticias/academicos-destacan-la-importancia-las-pausas-activas-proceso-ensenanza-aprendizaje-virtual>.
- Vizoso Gómez, Carmen y Arias Gundín, Olga. 2018. “Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios”. *European Journal of Education and Psychology* 11 (1): 47-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6471760>
- Ziegler, Sandra. 2021. “La conectividad: un imperativo en la agenda educativa regional.” *Blog del IICA. Sembrando hoy la agricultura del futuro*. Consultado el 24 de enero, 2023. <https://blog.iica.int/blog/conectividad-un-imperativo-en-agenda-educativa-regional>

Exploración de las competencias digitales de docentes universitarios

Ilustración: Heidi Puon.

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA
DE INVESTIGACIÓN
ISSN 2683-2917
Vol. 4, núm. 2,
marzo - junio 2023
[https://doi.org/10.22201/
fesa.26832917e.2023.4.2](https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2)



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-CompartirIgual
4.0 Internacional

Exploration of Digital Competences of University Teachers

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.254>

Irma Mariana Gutiérrez-Morales

Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Estudios Superiores Acatlán. México
mariana_gmx@yahoo.com

Mónica Ortiz-García

Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Estudios Superiores. México
monikor@gmail.com

Recibido: 5 de septiembre 2022

Revisado: 7 de octubre de 2022

Aceptado: 15 de noviembre 2022

Resumen: El propósito de este artículo es compartir los resultados de una investigación que tuvo como objetivo explorar las competencias digitales de profesores universitarios aplicadas a su desempeño docente. Se construyó una muestra aleatoria, conformada por 62 docentes universitarios (48 mujeres y 14 hombres) que participaron en tres ediciones del taller *Competencias digitales para la docencia universitaria*. El taller permitió que los participantes reconocieran sus destrezas y habilidades en materia digital. Para la recopilación de datos, se instrumentó

un cuestionario con 40 reactivos y tres foros de discusión en una plataforma LMS (*Learning Management System*). Se observa un desarrollo básico de competencias digitales, más consolidado en la alfabetización informacional y audiovisual que en la propiamente tecnológica. De lo anterior, se concluye que la formación disciplinaria de los docentes les permite acceder a los niveles de alfabetización sobre todo los ligados a procesos intelectuales, mientras que la alfabetización vinculada a la dimensión instrumental requiere una capacitación específica. Junto con ésta última, el involucramiento continuo con lenguajes audiovisuales y digitales y un cambio de actitud frente a los retos que supone el uso de la tecnología son la clave para el desarrollo de estas competencias de manera integral.

Palabras clave: Competencias digitales, alfabetización informacional, alfabetización audiovisual, profesores universitarios, desempeño docente.

Abstract: The purpose of this article is to share the results of a research that aimed to explore the digital competencies of university professors applied to their teaching performance. A random sample of 62 university professors (48 women and 14 men) who participated in three editions of the Digital Competencies for University Teaching workshop was constructed. The workshop allowed participants to recognize their digital skills and abilities. For data collection, a questionnaire with 40 items and three discussion forums on an LMS (*Learning Management System*) platform were used. A basic development of digital competencies is observed, more consolidated in information and audiovisual literacy than in technological literacy. From the above, it can be concluded that the disciplinary training of teachers allows them to access literacy levels, especially those linked to intellectual processes, while literacy linked to the instrumental dimension requires specific training. Together with the latter, continuous involvement with audiovisual and digital languages and a change of attitude towards the challenges posed by the use of technology are the key to the development of these competencies in a comprehensive manner.

Key words: Digital competencies, technological literacy, audiovisual literacy, university professors, teaching performance.

Introducción

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en materia de educación ha demandado una serie de modificaciones en conceptos y prácticas que, hasta antes de esta revolución tecnológica, se consideraban tradicionales. Nuevas pedagogías, nuevos escenarios y, sobre todo, nuevos instrumentos

han requerido esfuerzos considerables de los actores de la educación para desarrollar, o al menos concebir, procesos formativos acordes a un contexto complejo y globalizado.

Una de estas demandas es una formación sólida en materia digital por parte del profesorado, renglón que, si bien ha recibido una fuerte atención por parte de las instituciones educativas en todo el mundo, aún es materia pendiente y objeto de estudio de numerosas investigaciones básicas y aplicadas, sobre todo enfocadas en el nivel superior (Fernández, Leiva y López 2018; Martínez y Garcés 2020; Pozos y Tejada 2018; Perdomo, González y Barrutia 2020).

El presente estudio estuvo dirigido a explorar las competencias digitales de docentes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde la perspectiva aquí adoptada, las competencias digitales en profesores y alumnos deben entenderse como el desarrollo de habilidades que promuevan una actuación eficaz y provechosa en un mundo tecnificado, pero no sólo desde el saber instrumental. En términos de competencias genéricas, Díaz Barriga (2009) señala que las requeridas en los alumnos hoy en día deben girar en torno a la autonomía en el aprendizaje, la construcción de conocimiento colaborativo y su aplicabilidad en condiciones de conflicto e incertidumbre; mientras que las de los profesores deben incluir el dominio de estrategias didácticas orientadas a la adquisición de habilidades de alto nivel, de aprendizajes concretos y de la participación en ambientes experienciales y en contextos reales.

Desde el enfoque por competencias, el saber-ejecutar debe combinarse con el desarrollo cognitivo y la formación en valores para lograr que el conocimiento se convierta en el artífice de la toma de decisiones y de la elaboración de propuestas y soluciones para enfrentar situaciones complejas. Formar en competencias, por lo tanto, requiere crear situaciones didácticas que confronten a los alumnos con tareas específicas y movilizar recursos de manera autorregulada (Díaz 2009).

Sobre competencias digitales han surgido una serie de propuestas que intentan identificar y clasificar las diferentes habilidades comprendidas en ellas. Por ejemplo, el grupo de investigación Desarrollo cognitivo, aprendizaje y enseñanza (DCAE)¹ de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia, ha establecido parámetros precisos para evaluar competencias en TIC por parte de los profesores. Su propuesta describe tres niveles de apropiación de las TIC: integración, re-orientación y evolución,

¹ Líder del proyecto: Solanlly Ocho Angrino. Desarrollo cognitivo, aprendizaje y enseñanza (DCAE). <https://www.javerianacali.edu.co/grupos-investigacion/desarrollo-cognitivo-aprendizaje-y-ensenanza-dcae>.

y considera que un profesor para lograr una real apropiación de las tecnologías requiere conocer, utilizar y transformar estas herramientas con el objeto de implementar prácticas educativas exitosas (Valencia Molina *et al.* 2016).

Otras propuestas más específicas para abordar las competencias digitales señalan que dentro de las competencias se encuentran: la búsqueda, la captura y la gestión de información; la creación de lecciones multimedia; el trabajo colaborativo en línea; la conexión virtual; la gestión de la identidad digital; la participación en redes; el conocimiento de derechos de autor; la gestión de aulas virtuales y el trabajo con dispositivos móviles (Viñas 2015).

Por su parte, Cabero y Llorente (2008), y Area (2012) hablan de competencias en el marco de una serie de alfabetizaciones que, al rebasar la alfabetización tradicional para la lectura y escritura de la lengua, se inscriben en la capacidad para movilizar herramientas de información y comunicación; permitir la producción, distribución y comprensión de mensajes hipertextuales e hipermediales; y dominar nuevos códigos (sonoros e icónicos), y formas eficaces e interactivas de acceder y tratar la información. Las competencias digitales, desde una visión más amplia, no sólo abarcan la manipulación de las máquinas, de hecho, “la alfabetización tecnológica es un pre-requisito de ciudadanía en la sociedad del conocimiento y de desarrollo profesional en la economía del conocimiento” (Gutiérrez, citado en Cabero, 2008, 16).

Investigaciones recientes han explorado el desarrollo de competencias digitales en docentes de diferentes instituciones de educación superior. Todas ellas coinciden en la heterogeneidad de los métodos utilizados para su exploración, así como en las importantes variaciones en el desarrollo de dichas competencias en los docentes. Reyes, Cárdenas y Díaz (2018), por ejemplo, ponen especial énfasis en la necesidad de una formación continua y en el rol que desempeñan los actores educativos.

Por su parte, Fernández, Leiva y López (2018) reconocen la falta de formación, de tiempo y de recursos como factores que limitan el desarrollo de competencias digitales en los docentes universitarios; así mismo, otros factores incidentes pueden ser la condición laboral y el nivel de formación académica (Sandía, Aguilar y Luzardo 2018). No obstante, en todas estas investigaciones se reconoce la importancia de la integración tecnológica y la innovación en la labor docente.

Para la evaluación de las competencias digitales también ha surgido una variedad interesante de propuestas. Salazar, Tobón y Juárez (2018), al advertir la ausencia de instrumentos para tal fin, diseñaron una rúbrica que consideraron confiable y que basaron en el enfoque socio-formativo. A su vez, García Cabrero *et al.* (2018) también diseñaron un modelo que sirviera como marco de referencia conceptual

para orientar la actuación, evaluación y formación del profesorado que se desarrolla de manera virtual. Dicho modelo considera tipos de presencia docente, ciclos conversacionales y secuencia instruccional.

De manera complementaria, Gutiérrez, Prendes y Martínez (2018) construyeron un modelo sustentado en las dimensiones técnica, informacional/comunicativa, educativa, analítica y socio-ética, aplicable a tres ámbitos (docencia, investigación y gestión), que explique y permita analizar las competencias digitales de los docentes universitarios.

Este modelo permite fundamentar –de inicio– la importancia de construir conocimiento en torno a las competencias digitales y, particularmente, a su desarrollo en docentes de diferentes niveles educativos. Las características propias de los estudiantes de generaciones recientes, que se despliegan en un escenario condicionado por ciclos apresurados de innovación tecnológica y por un fenómeno global que trastoca las diferentes dimensiones sociales, obliga al manejo de herramientas y lenguajes digitales –entre otras competencias– para el desarrollo de la labor docente.

En ese sentido, el problema que aborda esta investigación gira en torno a la necesidad de elaborar un diagnóstico de carácter exploratorio en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que permita conocer el nivel de desarrollo de las competencias digitales de docentes de nivel superior, tanto en términos de habilidades instrumentales, como de experiencias vividas y de actitudes frente al imperativo de la integración tecnológica en su labor.

Diseño metodológico

Como se acaba de señalar, esta investigación tuvo la finalidad de explorar las competencias digitales de docentes universitarios de la Universidad Nacional Autónoma de México; en particular de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. El diseño no fue experimental, exploratorio, descriptivo ni observacional; por lo cual no existió manipulación de variables, ni cálculo de muestra representativa (Ato, López y Benavente 2013). El objetivo fue definir, clasificar y categorizar los eventos observados en una muestra aleatoria de docentes. La investigación estuvo pensada en función de la creación de un escenario educativo que, a través de su desarrollo en un ambiente virtual y con la puesta en práctica de las propias competencias digitales de los docentes –y no sólo con su enunciación–, permitiera evaluar y autoevaluar el desarrollo de dichas competencias.

Dicho escenario educativo virtual se desarrolló en la plataforma SEA (Sitio Educativo Acatlán), un LMS (*Learning Management System*) institucional que ayuda en los procesos de planeación, seguimiento y evaluación de actividades académicas. El Sitio Educativo Acatlán es un ambiente virtual de aprendizaje que tiene como propósito apoyar a los procesos presenciales y a distancia mediante herramientas de información y comunicación que facilitan a profesores y alumnos una interacción interpersonal en línea. Se basa en la plataforma Moodle, con adaptaciones que mejoran la interfaz de comunicación visual, y con flexibilidad para los diseños didácticos y la incorporación de recursos educativos multimedia.

El equipo de investigación promovió tres ediciones del taller *Competencias digitales para la docencia universitaria*, que, como ejercicio de autoevaluación y mediante la práctica, permitió a los profesores reconocer sus destrezas y habilidades en materia digital. Siguiendo a Area (2009) en su clasificación de competencias digitales, este estudio se abocó a la identificación y valoración de estas competencias en tres dimensiones:

- a) *informativa*, que comprende el desarrollo de habilidades para acceder, seleccionar, analizar y verificar la información proveniente de fuentes diversas distribuidas en bases de datos digitales;
- b) *audiovisual*, que implica la capacidad de comprender, consumir críticamente y producir mensajes empleando el lenguaje audiovisual, como un lenguaje con elementos y sintaxis propios, diferentes del lenguaje verbal escrito; y
- c) *tecnológica o digital*, que refiere el desarrollo de habilidades informáticas para el manejo adecuado de *hardware* y *software*, es decir, el entendimiento de la lógica computacional desde el punto de vista instrumental.

Se observó una muestra aleatoria conformada por 62 profesores de nivel licenciatura de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán. Para la exploración de las dimensiones tecnológica e informativa de las competencias digitales de los docentes se aplicó el *Cuestionario de Competencias Tecnológicas del Profesorado* elaborado por Julio Cabero Almenara y María del Carmen Llorente Cejudo de la Universidad de Sevilla; y Verónica Marín Díaz de la Universidad de Córdoba, (2010). El cuestionario se adaptó a las necesidades de esta investigación y al ambiente de estudio, es decir, se hicieron ajustes en la presentación, instrucciones, ítems y escala de respuestas. Se revisó cuidadosamente el lenguaje y la redacción. El instrumento recopila las ideas actuales sobre los estándares de capacitación que se utilizan en ámbitos universitarios y está compuesto por 40 reactivos.

Por otra parte, para la evaluación de las dimensiones tecnológica y audiovisual se abrieron tres foros de discusión en la plataforma SEA, que arrojaron datos de orden

cualitativo y cuya importancia se justifica porque la recopilación de discursos de naturaleza introspectiva –que los mismos docentes profirieron para interpretar y valorar sus experiencias y prácticas– permitieron que como sujetos confirieran racionalidad a sus prácticas y, al mismo tiempo dieran cuenta de su realidad social y de sus mundos internos, otorgándoles sentido a través de la palabra (Pereira 2011). Ambos instrumentos y sus aportaciones se sintetizan en la tabla 1.

Tabla 1. Diseño metodológico

Tipo de competencia	Cuestionario	Foro de discusión
Informacional	●	
Tecnológica	●	●
Audiovisual		●

El cuestionario fue publicado en línea y los reactivos estuvieron orientados a que el docente realizara una auto-evaluación de sus competencias digitales en las dimensiones tecnológica e informacional, antes descritas. Los indicadores se agruparon en los ejes siguientes:

A. Competencia tecnológica:

1. Conocimiento técnico de equipo de cómputo
2. Habilidad instrumental para el manejo de *software* para:
 - a) Procesamiento de textos
 - b) Desarrollo de hojas de cálculo
 - c) Gestión de bases de datos
3. Navegación por internet mediante navegadores específicos.
4. Habilidad para descargar programas, audios, videos, etc. de la red.

B. Competencia informacional:

5. Destreza para encontrar información especializada en internet.
6. Capacidad para evaluar autoría y fiabilidad de la información encontrada.
7. Habilidad para dar tratamiento y sistematización adecuada a la información.
8. Conocimiento de aspectos éticos y legales asociados a la información digital.

Los foros de discusión concentraron el debate grupal en torno a tres temáticas distintas que abordan las competencias tecnológica y audiovisual de los docentes, de acuerdo con los tópicos siguientes:

A. Temática 1: Competencias digitales

1. Diferencias entre las competencias digitales de los docentes y las de los estudiantes.
2. Medidas para enfrentar el desconcierto ante la cultura digital de los alumnos.
3. Retos, posibilidades y preocupaciones ante la integración de las TIC en la Universidad.

B. Temática 2: Competencia tecnológica / audiovisual (foro de práctica / discusión)

1. Elaboración de presentación electrónica en línea y publicación en foro virtual.
2. Retroalimentación de las presentaciones de los compañeros en función del manejo informacional y tecnológico y el diseño visual de los trabajos.

C. Temática 3: Utilidad de recursos audiovisuales

1. Experiencias personales en la elaboración de recursos educativos audiovisuales.
2. Reflexión sobre la utilidad de los recursos audiovisuales para tratar contenidos de asignaturas específicas.

Ambos instrumentos fueron aplicados a la totalidad de la población durante los meses de junio de 2018 y 2020, en el taller de *Competencias digitales para la docencia universitaria* de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados arrojados por los instrumentos aplicados a la población participante. Se organizan en función de las dimensiones de análisis descritas en el apartado metodológico de este reporte, es decir: a) competencias tecnológicas (datos cuantitativos y cualitativos); b) competencias informacionales (datos cuantitativos); y c) competencias audiovisuales (datos cualitativos).

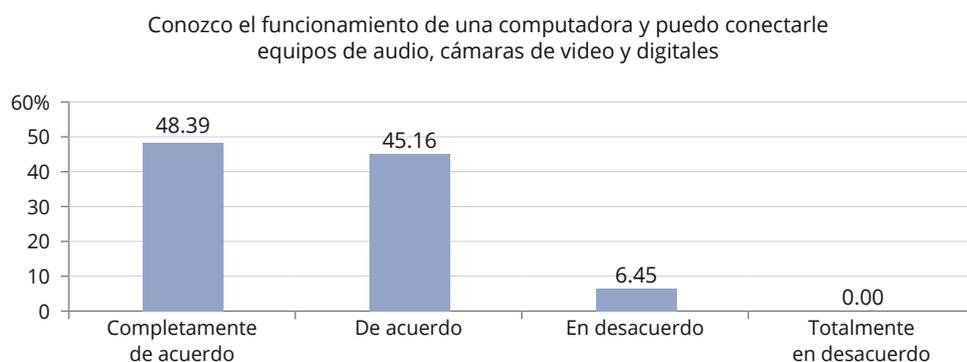
a) Competencias tecnológicas

La dimensión tecnológica de las competencias digitales considera que los sujetos desarrollen “habilidades para el uso de la informática en sus distintas variantes tecnológicas: computadoras personales, uso de *software* de diversa naturaleza, navegación por internet. Se centra en enseñar a manejar el *hardware* y el *software*”

(Area, 2009). Para la exploración de este tipo de competencias se exponen los resultados cuantitativos y cualitativos siguientes.

Un primer reactivo del cuestionario refiere habilidades instrumentales para el uso de las computadoras, en concreto la capacidad de operación general y manejo de *hardware* básico. Como podrá observarse en la figura 1, el 93.55% de los docentes se consideran competentes en este renglón, y sólo un porcentaje ínfimo (6.45%) indica su desconocimiento de aspectos técnicos mínimos sobre el uso de la computadora. Los profesores que señalan desconocer el funcionamiento de una computadora oscilan entre los 40 y 50 años, con lo que se ubican por edad en la media de la población encuestada.

Figura 1. Manejo de la computadora



Cuando los docentes fueron cuestionados sobre sus habilidades para el manejo de *software*, se distinguieron tres tipos específicos: procesamiento de textos, diseño de hojas de cálculo y gestión de bases de datos. De acuerdo con su autoevaluación, el 90.32% de los profesores afirmaron saber utilizar un procesador de textos; un 54.83%, hojas de cálculo; y sólo un 16.13%, bases de datos. Es decir, el porcentaje decreciente en el uso de *software* específico se corresponde con el grado de complejidad de los programas informáticos. Véanse las figuras 2, 3 y 4.

Figura 2. Manejo de *software*: procesador de texto

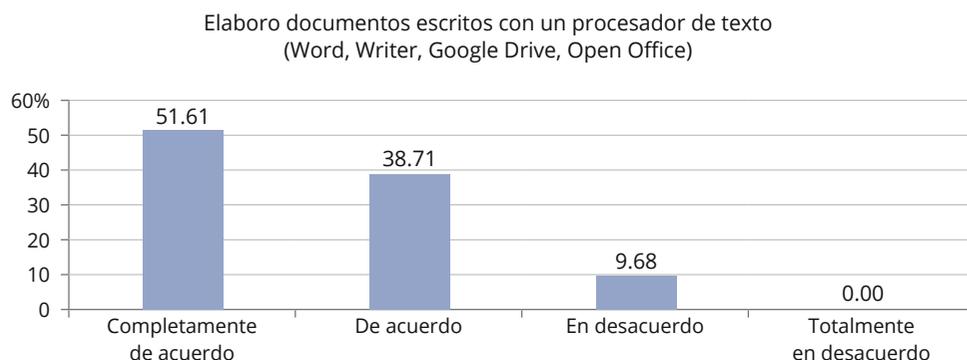


Figura 3. Manejo de *software*: hojas de cálculo

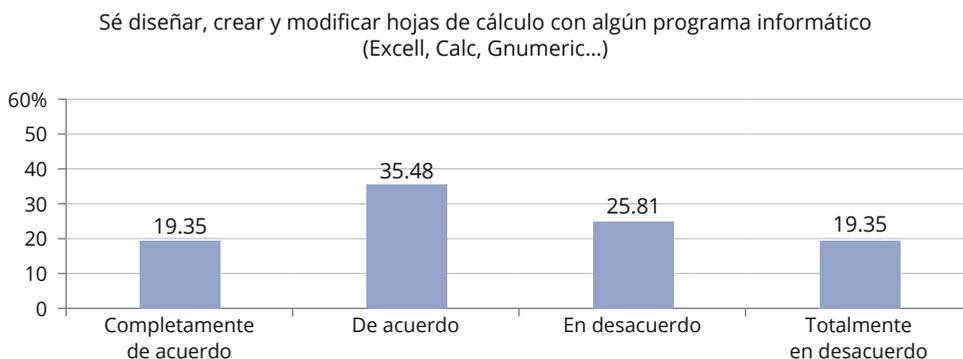
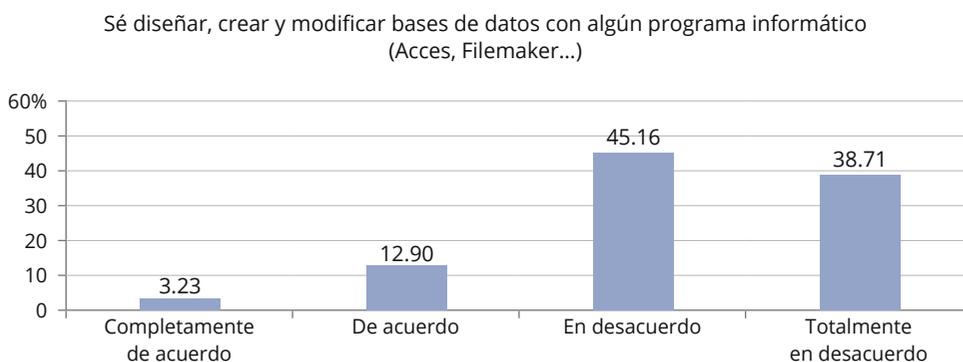
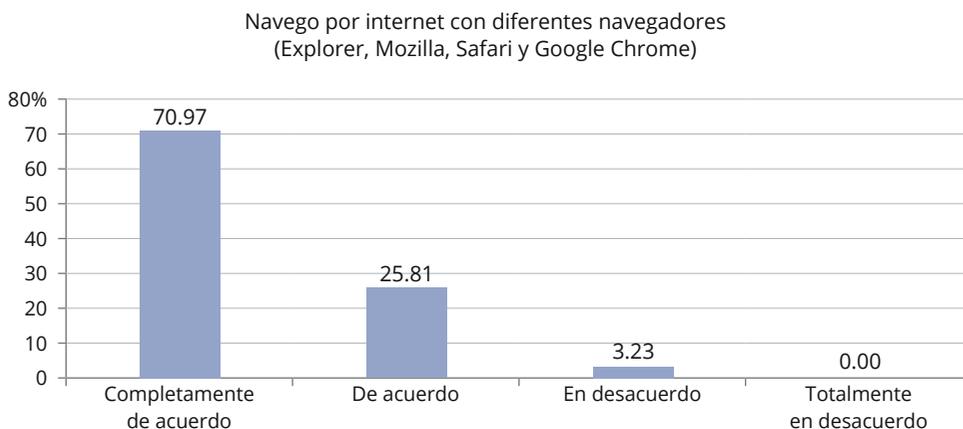


Figura 4. Manejo de *software*: bases de datos



El uso de navegadores genéricos para acceder a información de internet tampoco supone una complicación para los docentes. El 96.78% de ellos afirmó haber desarrollado competencias para el manejo de dichos navegadores –como se muestra en la figura 5–, con lo que el acceso, al menos técnico, a la información es una práctica en la que demuestran dominio. Asimismo, el 96.66% declaró saber descargar programas, imágenes, clips de audio o video de internet.

Figura 5. Uso de navegadores



Hasta este punto, los profesores exhiben un dominio general y básico, que podría calificarse como bueno, de los instrumentos informáticos; sin embargo, a las preguntas sobre el manejo de recursos electrónicos, bases de datos y buscadores especializados; herramientas de la web 2.0 para el trabajo colaborativo; y herramientas digitales para la labor docente específicas de la institución (Universidad Nacional Autónoma de México), más de la mitad de los participantes expusieron su desconocimiento y falta de uso.

A los datos cuantitativos, se suman los discursos que los profesores expresaron en los foros virtuales implementados en una plataforma LMS (Sitio Educativo Acatlán), en torno a tópicos relacionados con sus competencias digitales. A continuación, se condensan los resultados cualitativos en este rubro en la tabla 2.

Tabla 2. Competencias tecnológicas. Resultados cualitativos

Tópico	Resultados
Competencias tecnológicas	Estudiantes: mayor competencia tecnológica y menor competencia informacional
	Estudiantes: alfabetizadores de los docentes en materia tecnológica
	Docentes: necesidad de apertura hacia el mundo tecnológico

Un primer tópico pretendió que, en un ejercicio de autoevaluación, los docentes valoraran sus propias competencias y las confrontaran con las que aprecian en sus estudiantes. Para realizar esta valoración, los profesores refieren dos parámetros básicos de comparación: la habilidad instrumental y la capacidad de discernimiento crítico de la información consumida en medios digitales. Es común que los profesores aprecien en los estudiantes mucha mayor destreza tecnológica –en términos de habilidad instrumental– que la de los profesores y aducen que el mayor acceso a la tecnología desde temprana edad desencadena esta asimetría:

Nuestros alumnos actuales son jóvenes y tienen acceso a un número ilimitado de recursos tecnológicos que emplean en sus estudios diariamente. Si bien, nacieron y han crecido en la era digital y hacen uso de las tecnologías como recurso adicional, nosotros no estuvimos en la misma situación.

[...] nuestros alumnos han crecido de la mano del uso de medios digitales que los ha llevado a ser parte de su vida cotidiana y en consecuencia a tener un manejo que han hecho propio.

Los estudiantes las aprenden más rápido porque me atrevo a decir que su ecosistema de vida tiene al alcance este tipo de dispositivos porque la economía y la

cultura se han encargado de su creación, difusión y posicionamiento en diferentes ámbitos de la vida social. (Docente anónimo 2018)

Sin embargo, a esta relativa ventaja en competencias tecnológicas que, según refieren los profesores, se advierten en los estudiantes, se suma la consideración de sus carencias en torno a actitudes críticas con respecto a la información y su poca disposición para el uso de estas tecnologías con fines educativos o de formación:

Si bien los estudiantes presentan destrezas que les permiten un uso relativamente sencillo, lo cierto es que la crítica y el uso seguro en muchas ocasiones queda a un lado; para ellos es un entretenimiento.

Es cierto que los chicos están más familiarizados con la tecnología y todas las herramientas y aplicaciones que ofrecen, pero desafortunadamente pocos alumnos las emplean para ampliar su conocimiento, más bien son recursos facilitadores para hacer tareas, inspeccionar la vida de los demás y entretenerse en sus tiempos de ocio. (Docente anónimo 2018)

A estas alturas, la literatura especializada señala como lugar común que las apreciaciones diferenciadas en las competencias digitales de docentes y alumnos obedece a factores etarios y de inmersión en ecosistemas tecnológicos. Cuestión que remite, sin duda, a la diferenciación generalizada entre nativos e inmigrantes digitales propuesta por Marc Prensky (2001), y sobre la cual otros autores han referido críticas sustentadas en reflexiones más amplias con respecto a los usos sociales de la tecnología (Piscitelli 2009).

Sin embargo, llama la atención que en pocas ocasiones la literatura dé voz a docentes que exhiban cuestiones emocionales a propósito de la asimetría percibida en torno a sus competencias digitales frente a las de sus alumnos y que, por el contrario, sí quedó de manifiesto en el presente estudio:

Docentes que enfrentamos esta nueva alfabetización digital con muchos años en el aula, experimentamos varias situaciones. Primero con angustia, pues las reglas han cambiado; segundo, con cierta aceptación de que nuestra alfabetización es reducida o nula; tercero, con un ejercicio de continua auto reflexión –que implica hasta la crisis que evidencian nuestra larga trayectoria– ante los nuevos tiempos.

Me llama mucho con atención y agrado lo que nos mencionas sobre cómo estamos enfrentando las nuevas tecnologías desde el ámbito de la intimidad, que me parece que las lecturas no rescatan y que es parte de todo proceso de aprendizaje,

es decir, la angustia, la auto reflexión y que ambos como lo indicas están colocándonos en una situación de crisis.

[...] en ocasiones, llegamos al aula creyendo que los alumnos son muy conocedores en aspecto digital y nos sentimos intimidados por esa situación. (Docente anónimo, 2019)

Ellos mismos señalan propuestas para enfrentar ese desconcierto ante la cultura digital que, por lo menos en términos de habilidad instrumental, se aprecia mayor en los estudiantes. En este sentido, tres puntos son de llamar la atención: a) la inclusión de los jóvenes como alfabetizadores de sus propios maestros, b) el aprovechamiento del espíritu crítico de los profesores como guía de las sobradas habilidades instrumentales de los estudiantes, y c) el cambio de actitud, más abierta y con menos recelos, frente a la tecnología por parte de los docentes:

¿Cómo enfrentar el desconcierto ante la cultura digital de los alumnos? Atreviéndonos a utilizar herramientas tecnológicas y aplicaciones; documentándonos sobre cultura digital; leyendo artículos y libros; actualizándonos a través de talleres, cursos, y diplomados sobre las TIC; preguntando a los jóvenes sobre este tipo de cuestiones; hay que procurar estar en sintonía con ellos.

Los dos actores son importantes, lo que tenemos que hacer es recuperar las habilidades de cada uno al servicio del grupo, para que cada uno enseñe al otro en lo que es especialista. El cambio de actitud del profesor es fundamental para que se pueda lograr.

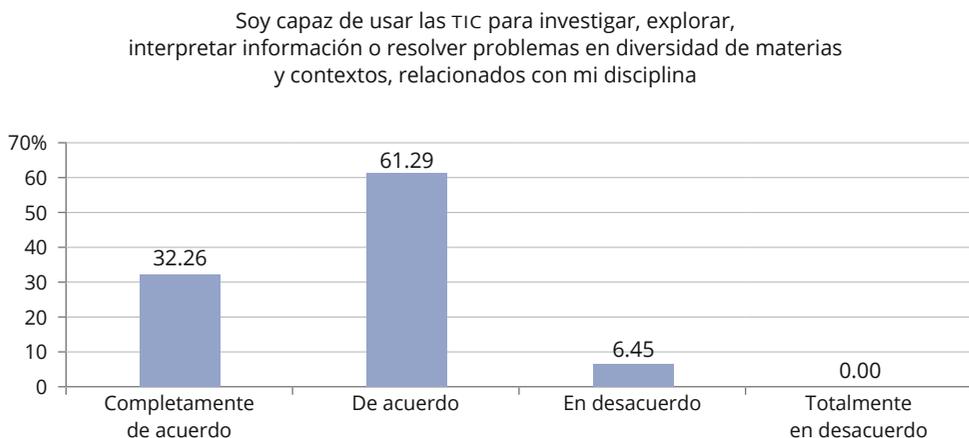
La ventaja que tenemos los profesores con los alumnos es que nosotros tenemos más habilidades de los procesos cognitivos, llámese análisis, síntesis, comparación, pensamiento crítico y ellos más desarrolladas las habilidades en el uso de la tecnología en su vida cotidiana. Nosotros tenemos que orientar ese uso hacia lo educativo y profesional y al logro de aprendizajes. (Docente anónimo 2019)

b) Competencias informacionales

Por competencias informacionales, Area (2009) reconoce las habilidades que permiten a los sujetos el acceso, la selección, la sistematización, el análisis y la valoración crítica de la información que circula en las redes digitales. Se trata de una competencia que permite un desempeño eficaz ante la ingente cantidad de datos que día con día saturan el espacio virtual.

Un primer reactivo en esta dimensión del análisis estuvo orientado a promover la auto evaluación de esta competencia en los docentes, enfocándose al diagnóstico de sus capacidades de búsqueda y utilización de información relacionada con sus respectivas áreas de especialidad. Se aprecia que el 93.55% de los participantes se evaluó positivamente. Ver figura 6.

Figura 6. Destreza en búsqueda y utilización de información



Si bien sólo el 6.45% de los encuestados refieren desconocimiento sobre los procesos de búsqueda y utilización de la información, este porcentaje se duplica, cuando se les cuestiona sobre sus capacidades para buscar material bibliográfico, específicamente en bases de datos, o al evaluar la autoría de la información a la que acceden, acciones que suponen un mayor grado de dificultad o complejidad que la búsqueda generalista de información, incluso especializada. Véanse las figuras 7 y 8.

Figura 7. Capacidad para realizar búsquedas en bases de datos

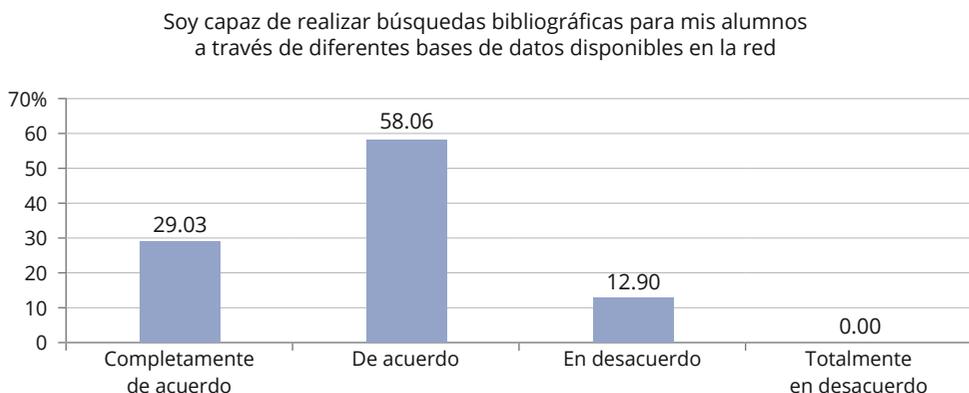
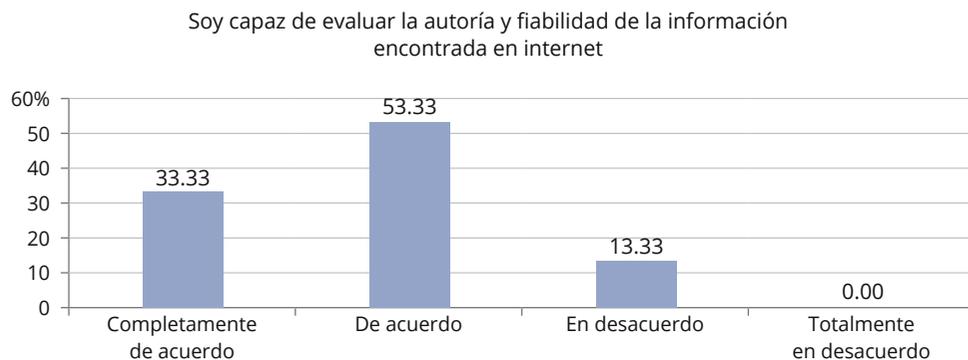


Figura 8. Capacidad para evaluar la autoría y fiabilidad de la información



Y aún más complicado les resulta a los profesores la organización y el tratamiento de la información y la presentación de la misma para fines comunicativos; llegan hasta un 25.81% de los profesores, los que señalan carencias en esa habilidad (figura 9), y un 33.33% de los participantes manifiesta desconocimiento de aspectos éticos y legales asociados a la información digital (figura 10).

Figura 9. Capacidad para organizar y presentar la información

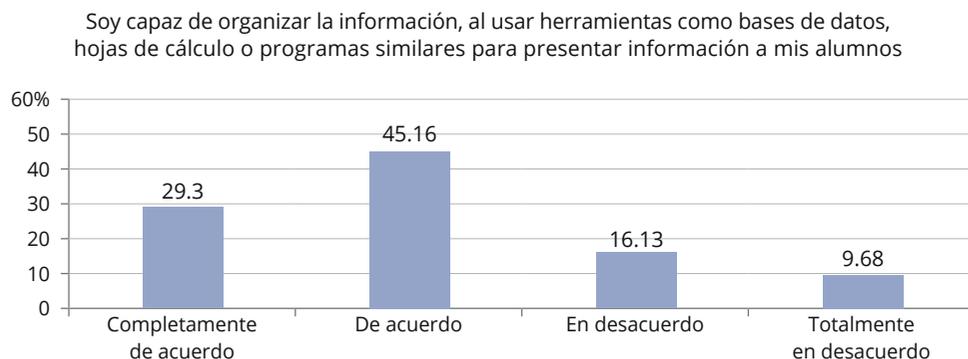
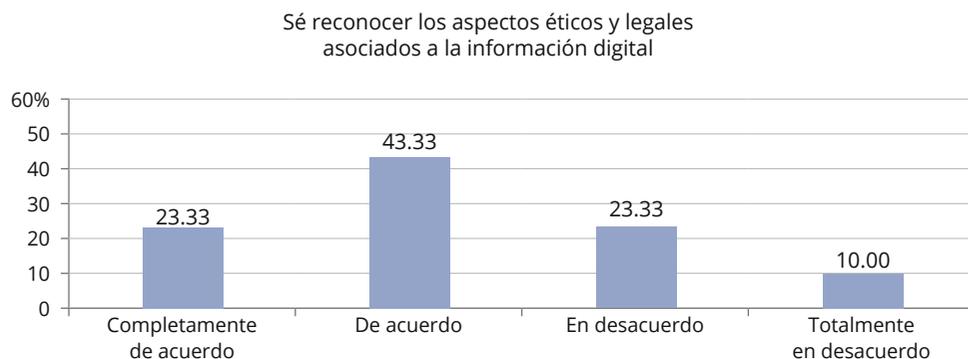


Figura 10. Conocimiento de aspectos éticos y legales asociados a la información



c) Competencia audiovisual

La competencia audiovisual requiere un proceso de alfabetización en las imágenes y los sonidos como lenguajes con estructura y sintaxis propias. Imágenes y sonidos que, como señala Lorenzo Vilches (2002), no son los que se reciben de manera cotidiana a partir de las capacidades perceptivas naturales de los seres humanos, en relación dinámica con su ambiente natural o con su ecosistema vital, sino aquellas imágenes y sonidos que son producidos con algún grado de manipulación humana y que circulan en la esfera pública a través de medios de comunicación, de los tipos *mass* o *self*.

En ese sentido, la alfabetización audiovisual implica el desarrollo de capacidades para analizar y producir textos audiovisuales (Area *et al.* 2008), al conectar los aspectos técnicos con la carga simbólica de sonidos e imágenes y una valoración crítica en función de objetivos y contextos determinados.

Los datos de este estudio que arrojan información sobre las competencias audiovisuales de los docentes participantes son de orden cualitativo, y se derivan de la discusión generada en dos foros virtuales publicados en el Sitio Educativo Acatlán. Los resultados principales se condensan en la tabla 3.

Tabla 3. Competencias audiovisuales. Resultados cualitativos.

Tópico	Resultados
Competencias audiovisuales de los docentes	Habilidad para evaluar diseño, cantidad, organización, distribución, pertinencia y calidad de los elementos visuales.
	Sensibilización ante el lenguaje oral y los elementos sonoros.
	Vinculan aspectos técnicos con potencial didáctico de los materiales audiovisuales.
	Limitaciones en el manejo de herramientas de creación y edición de materiales audiovisuales.

Ambos foros tenían como finalidad propiciar una actividad integradora, posterior a la realización de una práctica personal, en la cual los docentes debían elaborar productos educocomunicativos audiovisuales. Las herramientas sugeridas fueron el programa *Audacity* para grabación de *podcasts*, y los servicios *Genial.ly* y *Pow Toon* para diseño de materiales visuales y audiovisuales, todos en sus versiones gratuitas.

La actividad estuvo dirigida para que los profesores se enfrentaran a sus capacidades y carencias digitales, tomaran conciencia de ellas y las combinaran con su saber especializado y labor docente, para finalmente, poder evaluar los resultados obtenidos.

Un primer dato arrojado por estas discusiones es la valoración de la información en términos de su precisión, claridad, organización, actualidad y carácter sintético. Contrario a la profusión y a la naturaleza en apariencia caótica de la información que circula en la red, la competencia informacional se aprecia en la eficacia con la que los sujetos organizan esa información y la reelaboran para ser transmitida de manera clara y simplificada.

En el caso de los docentes, esta actividad parecería no implicar dificultad alguna, sobre todo cuando se conocen datos mínimos, o al menos perfiles, de los interlocutores y cuando han quedado establecidos los objetivos de aprendizaje. Otro aspecto que coadyuva a una buena actuación frente a la información digital es el dominio de la materia sobre la cual se trabaja. No obstante, hay que dejar claro que la competencia informacional no es innata y debe desarrollarse mediante un proceso formativo constante y el ejercicio cotidiano de niveles cada más complejos de tratamiento informativo.

En el aspecto visual de los trabajos realizados, los comentarios estuvieron dirigidos fundamentalmente a evaluar el diseño, la cantidad, la organización y distribución, la pertinencia y la calidad de los elementos visuales. Reconocen que el buen manejo de estos aspectos en los materiales genera ventajas a la luz de los procesos de aprendizaje. Dentro de estas ventajas, enuncian: a) despertar interés en el tema (captar la atención); b) motivar el aprendizaje; c) dinamizar los contenidos; y d) facilitar la comprensión del asunto a tratar:

Lo que destaca es el buen manejo de los elementos visuales, lo que le da dinamismo y seguramente despierta el interés por conocer más sobre el tema.

Los elementos visuales logran captar la atención del usuario.

Las imágenes que presentas son muy acertadas puesto que hacen que uno se interese aún más por la información. Los efectos visuales están coordinados y también son factor para el interés del tema. (Docente anónimo 2020)

Las sugerencias sobre los aspectos técnicos del diseño visual fueron muy puntuales y giraron en torno al uso de determinados colores o tipografía, la incorporación de enlaces multimedia disponibles en internet, o la modificación de los tamaños y cantidades de las imágenes empleadas.

El uso del lenguaje sonoro para desarrollar materiales educativos es bien valorado por los profesores, especialmente los de campos de conocimiento específicos como literatura, enseñanza de idiomas y comunicación. Al permitirse la recreación de la

oralidad y la sensibilización con la modulación de la voz y la dicción, estos materiales pueden coadyuvar el aprendizaje en materias específicas:

El lenguaje auditivo permite que, a través del recurso de la palabra, los sonidos, los silencios se construya sentido y eso hace referencia a la intención comunicativa.

Me parece muy interesante la posibilidad de realizar (como diríamos en semiótica) un objeto sonoro y musical que pueda mostrar las cualidades orales del tema literario.

Fue una exploración de la propia voz y las modulaciones que me permite reconocer en una voz que pocas veces se escucha de esa manera.

Creo que vale la pena ensayar con recursos que reiteran aspectos de nuestra profesión: la voz y la explicación. (Docente anónimo 2020)

Los profesores reconocen las necesidades que hoy en día demandan la incorporación de recursos audiovisuales para fomentar procesos de aprendizaje y ponen especial énfasis en las características de los estudiantes actuales:

Considero que el uso de recursos audiovisuales en nuestras clases es necesario ya que le damos movimiento, innovación, creatividad a nuestras asignaturas. Los alumnos de esta época necesitan “ver y escuchar los conocimientos” de una manera diferente.

El estudiante no es el mismo de hace algunos años, su contexto ha cambiado y la interacción que tienen con los instrumentos tecnológicos nos lleva a considerar que nuestro entorno ha cambiado.

[...] así considerando que nuestros alumnos son millenials y es muy difícil para ellos concentrarse en una clase tradicional, estos recursos ponen en juego como profesores nuestras competencias. (Docente anónimo 2020)

Al armonizar los lenguajes de los profesores y los lenguajes con los que los estudiantes interactúan de manera cotidiana (audiovisuales), se allana en cierta medida el camino hacia el aprendizaje. Estimular la creatividad y mostrar un uso alternativo de los medios digitales para fines educativos son las ventajas que los profesores señalan del desarrollo de competencias tecnológicas y audiovisuales.

Finalmente, en esta investigación, de manera semejante a la de Fernández, Leiva y López (2018), los docentes reconocen en la falta de tiempo, en las limitaciones

técnicas de herramientas gratuitas, en la poca capacitación y práctica sobre dichas herramientas, y en las improntas del aprendizaje tradicional-analógico del que fueron objeto los mismos profesores, los factores que dificultan el manejo eficaz y continuo de recursos audiovisuales.

Conclusiones

La renovación constante de saberes es, a decir de Pierre Levy (2007), uno de los rasgos fundamentales que caracteriza a la cibercultura, en materia de educación. En ese sentido, la adquisición, el desarrollo y el perfeccionamiento de competencias digitales no son suficientes para un desempeño adecuado en el mundo de la tecnología. También es indispensable la actualización permanente, puesto que los ciclos de innovación tecnológica hoy en día sufren aceleraciones en proporción geométrica y la caída en obsolescencia de los saberes (prioritariamente los técnicos) es recurrente.

Asimismo, es importante entender la naturaleza multidimensional de las competencias digitales. El saber técnico-instrumental corresponde sólo a una de dichas dimensiones, quizás la que implica mayor grado de complejidad para los llamados “inmigrantes digitales”, pero no por ello, la única. El manejo de la información, ingente y caótica que inunda las bases de datos digitales, demanda retos de orden cognitivo y redefiniciones de procesos y herramientas para la administración de conocimiento.

Por su parte, la alfabetización audiovisual sólo puede desarrollarse plenamente y ponerse al servicio de procesos de aprendizaje cuando se haya encontrado la manera de conectar elementos sonoros y visuales con modelos de enseñanza que estimulen la construcción de conocimiento, la reflexión y la crítica. Cuando los materiales que elaboran los educadores surjan de la reunión de todas sus alfabetizaciones posibles y, a su vez, alcancen un terreno fértil abonado con las mismas alfabetizaciones, pero ahora desarrolladas por los educandos.

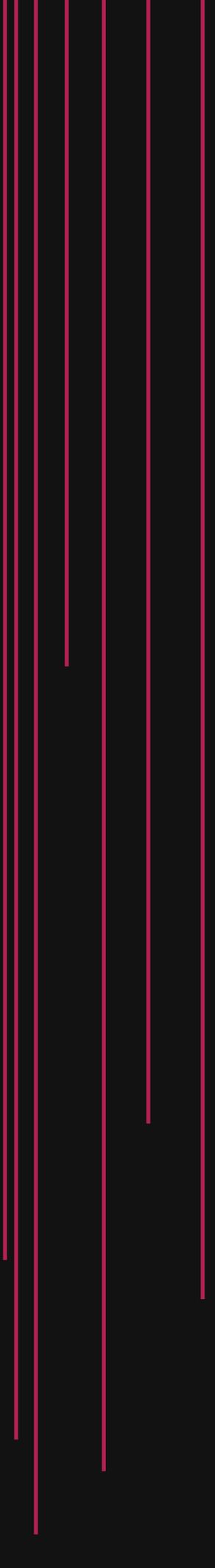
En el contexto de la conciencia de un mundo global, que obliga a los seres humanos a desenvolverse en contextos multiculturales y de interconexión económica, con todas las implicaciones que esto conlleva, las competencias digitales deben sobrepasar las habilidades meramente operativas. De manera adicional y prioritaria, deben orientarse a dotar a los seres humanos de posibilidades para aprender a aprender a lo largo de la vida, más allá de las instancias y escenarios educativos tradicionales. Al mismo tiempo, deben poder estimular el aprender a desaprender, a transformar en flexibles las estructuras rígidas de pensamiento, a asumir la diversidad y la colaboración como formas de vida, y la transdiscipli-

nariedad como vía para la comprensión y la acción sobre el mundo. Si las competencias digitales son el mecanismo de acceso a todo lo anterior, su complejidad y el impulso a su desarrollo quedan fuera de toda duda. —

Referencias

- Area Moreira, Manuel, Alfonso Gutiérrez Martín y Fernando Vidal Fernández. 2012. *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Ariel.
- Area Moreira, Manuel. 2009. *La competencia digital e informacional en la escuela*, <https://educrea.cl/la-competencia-digital-e-informacional-en-la-escuela/> Revisado el 3 de enero de 2023.
- Area Moreira, Manuel, Begoña Gros Salvat, y Miguel Marzal García-Quismondo. 2008. *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Ato, Manuel, Juan J. López, y Ana Benavente. 2013. “Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología.” *Anales de Psicología* 29, no. 3 (octubre): 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Cabero Almenara, Julio, Verónica Marín Díaz y María del Carmen Llorente. 2012. *Desarrollar la competencia digital. Educación mediática a lo largo de toda la vida*. Sevilla: MAD.
- Cabero, Julio; Llorente, María del Carmen Llorente Cejudo, y Verónica Marín Díaz. 2010. “Hacia el diseño de un instrumento de diagnóstico de “competencias tecnológicas del profesorado universitario.” *Revista Iberoamericana de Educación* 52 (7): 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3358Cabero.pdf>
- Cabero Almenara, Julio, y María del Carmen Llorente Cejudo. 2008. “La alfabetización digital de los alumnos. Competencias digitales para el siglo XXI.” *Revista portuguesa de pedagogía* 42 (2): 7-28. https://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_1
- Cabero Almenara, Julio. 2005. “Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones.” *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXIV (3), no. 135: 77-100. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n135/0185-2760-resu-34-135-77.pdf>
- Cobo, Cristóbal. 2016. *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Penguin Random House.
- Díaz Barriga, Frida. 2009. “TIC y competencias docentes del siglo XXI.” En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, coordinadores Roberto Carneiro, Tamara Díaz Fouz y Juan Carlos Toscano, 139-154. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)-Santillana.
- Fernández Márquez, Esther, Juan José Leiva Olivencia y Eloy López Meneses. 2018. “Competencias digitales en docentes de Educación Superior.” *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 12, no. 1 (enero-junio): 213-231. <https://doi.org/10.19083/ridu.12.558>
- García Cabrero, Benilde, Edna Luna Serrano, Salvador Ponce Ceballos, Edith J. Cisneros Cohernour, Graciela Cordero Arroyo, y Yessica Espinosa Díaz. 2018. “Las competencias docentes en entornos virtuales: un modelo para su evaluación.” *Revista iberoamericana de Educación a Distancia* 21, (1): 343-365. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18816>
- Gutiérrez Porlán, Isabel, María Paz Prendes Espinosa, y Francisco Martínez Sánchez. 2018. “Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI.” *Revista de Educación a Distancia*, no. 56, Artículo 7. <https://dx.doi.org/10.6018/red/56/7>
- Lévy, Pierre. 2007. *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martínez Garcés, Josnel, y Jacqueline Garcés Fuenmayor. 2020. “Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19.” *Educación y Humanismo* 22, no. 39 (julio-diciembre): 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>

- Ochoa-Angrino, Solanlly, Tatiana Valencia-Molina, et al. 2016. *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Cali: UNESCO-Pontificia Universidad Javeriana. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/estandares-tic-javeriana-unesco.pdf>
- Pereira Pérez, Zulay. 2011. "Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta." *Revista Electrónica Educare* xv, no. 1, (Enero-Junio): 15-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Perdomo, Bexi, Óscar González Martínez, e Israel Barrutia Barreto. 2020. "Competencias digitales en docentes universitarios: una revisión sistemática de la literatura." *EDMETIC* 9, no. 2 (julio): 92-115. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12796>
- Piscitelli, Alejandro. 2009. "Nativos e inmigrantes digitales: una dialéctica intrincada pero indispensable." En *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, coordinadores Roberto Carneiro, Tamara Díaz Fouz y Juan Carlos Toscano, 71-78. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)-Santillana.
- Prensky, Marc. 2001. "Nativos digitales, inmigrantes digitales." *Cuadernos SEK 2.0. Institución Educativa SEK*. [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf). Revisado el 3 de enero, 2023.
- Pozos Pérez, Katia V, y José Tejada Fernández. 2018. "Competencias digitales en docentes de educación superior: niveles de dominio y necesidades formativas." *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* 12, no. 2 (julio-diciembre): 59-87. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.712>
- Reyes Pérez, Juan José, Miriam Patricia Cárdenas Zea, y Eduardo Díaz Ocampo. 2018. "Las competencias digitales: una necesidad del docente ecuatoriano del siglo XXI." *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 6, no. 32 (noviembre). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/570>
- Salazar Gómez, Elizabeth, Sergio Tobón Tobón, y Luis Gibran Juárez Hernández. 2018. "Diseño y validación de una rúbrica de evaluación de las competencias digitales desde la socioformación." *Revista de Investigación Apuntes Universitarios* 8, no. 3, (septiembre-diciembre): 24-42. <https://doi.org/10.17162/au.v8i3.329>
- Sandia Saldivia, Beatriz Elena, Alba Soraya Aguilar Jiménez, y Marianela Luzardo Briceño. 2018. "Competencias digitales de los docentes de educación superior: Caso Universidad de los Andes." *Educere* 22 (73): 603-616. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35656676011>
- Vilches, Lorenzo. 2002. *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós.
- Viñas, Meritxell. 2015. *Competencias digitales y herramientas esenciales para transformar las clases y avanzar profesionalmente*. <https://cursoticeducadores.com/ebook-competencias-digitales.pdf>. Revisado el 3 de enero, 2023.

A series of vertical lines of varying lengths and colors (pink, purple, blue) are positioned on the left side of the page, creating a decorative border.

ESCENAS



Retrato de Cornelius Castoriadis (detalle), pintura al óleo de Franck-Bernard Gaulier, 2015.

Dossier sobre CORNELIUS CASTORIADIS

El año pasado se cumplieron 100 años del nacimiento del pensador greco-francés Cornelius Castoriadis. La Universidad Autónoma de Zacatecas y El Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico (Celapec), en los meses de marzo y abril del 2022 organizamos un coloquio de homenaje titulado “Autonomía y creación en el mundo contemporáneo. A cien años del nacimiento de Cornelius Castoriadis”. El objetivo fue discutir la vigencia, actualidad y el legado fundamental del pensador griego avecindado en París y que durante buena parte del siglo xx fue uno de los pensadores críticos más importantes del ámbito intelectual.

Contamos con la participación de colegas entusiastas de América Latina y Grecia; el coloquio virtual fue un verdadero banquete literario de ideas a partir de Castoriadis, y se abrió fuego contra el orden establecido actual. Las personas estudiosas de la obra castoridiana están muy lejos de las habituales capillas del pensamiento moderno-contemporáneo, leen crítica y creativamente a Cornelius, no lo santifican ni le rinden pleitesía como un gurú del pensamiento. Tampoco repiten sus conceptos como mantras sagrados, lejos de eso, quienes nos interesamos por la obra de Castoriadis, vemos en este pensador un arsenal de conceptos, nociones, ideas e intuicios para elucidar nuestro presente variopinto. Quizá su carácter hipercrítico, riguroso y sin concesiones para nadie, el contenido mismo de su obra transgresora del orden intelectual y sus feudos le haya costado cierto ostracismo al que todavía está sometido el pensamiento castoridiano.

Este 2022 no ha sido la excepción, hubo pocos homenajes y reconocimientos, que en comparación con otros aniversarios de pensadores e intelectuales de menos valía, pero mayor reconocimiento, nos muestran que la difusión de la obra de Cornelius Castoriadis sigue siendo una asignatura pendiente. Desafortunadamente, no aparecen aquí todas las contribuciones de dicho coloquio ni se recogen los interesantes diálogos y debates críticos que suscitaron, empero los ensayos reunidos dan cuenta de la importancia, vigencia, originalidad y trascendencia de su obra. El presente *Dossier sobre Cornelius Castoriadis* es una pequeña pero significativa muestra de la

profundidad, creatividad y actualidad de un pensador clave para entender el siglo XXI y releer la historia de la lucha por la autonomía.

Las relecturas de Raúl Anzaldúa, Germán Rosso y Sigifredo Esquivel muestran la potencia de un pensador necesario para entendernos hoy, aquí y ahora. Los textos de María Eugenia Cisneros y Jorge Ignacio Ibarra destacan la política y la educación como dimensiones fundamentales para repensar la autonomía e imaginación crítica. Por su parte, Noelia Soledad López y Ernesto Menchaca buscan repensar temas y problemas de nuestra cultura contemporánea y utilizan la caja de herramientas de Castoriadis para resignificar cuestiones humanas centrales. Los textos presentados se asumen desde una vocación ensayística, siempre abierta al diálogo e interpelación con el público lector; sin éste, el trabajo expuesto estaría muerto. Lo que verdaderamente anima y reanima la posibilidad de seguir luchando por otro mundo en éste –¿cuál otro?– es la posibilidad del encuentro con el otro. Sea este sencillo y sincero homenaje al gran pensador Cornelius Castoriadis un pretexto para seguir conversando.

Nuestro agradecimiento a la generosa hospitalidad para compartir este *dossier* a Miguel Ángel de la Calleja y a **FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN** que coordina atinadamente. Quizá podamos encontrar ecos castoridianos del magma creador en la apuesta y propuesta de la revista *Figuras*, la cual despliega las nociones de figura, figuración y configuración como ejes articuladores de sus interesantes secciones.

S. ESQUIVEL MARIN

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.268>

Cornelius Castoriadis: una mirada sobre lo imaginario

To Edgar Poe (detalle), litografía de Odilon Redon, 1882.

[FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN](#)

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

Cornelius Castoriadis: a look about the imaginary

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.260>

Raúl Enrique Anzaldúa-Arce

Universidad Pedagógica Nacional.

Unidad Ajusco. México

Castoriadis: un “ferviente freudiano” que se separa de Lacan

Hablar de lo imaginario en psicoanálisis, por lo regular, se asocia a los tres registros propuestos por el célebre psicoanalista francés Jacques Lacan para comprender la forma en que el sujeto construye la

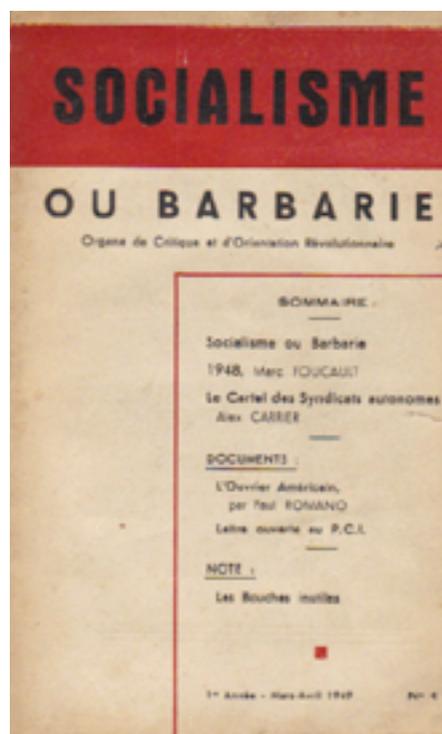
realidad: lo real, lo simbólico y lo imaginario. Pero Lacan no es el único que postuló una teoría de lo imaginario en el psicoanálisis, también lo hizo Cornelius Castoriadis, aunque desde una perspectiva bastante distinta y con imbricaciones que vinculan las dimensiones psíquicas estudiadas por el creador del psicoanálisis –Sigmund Freud–, con una mirada de lo histórico-social. Estos dos dominios se articulan para comprender la irreductible, pero inseparable relación del orden de la psique con la institución histórica de la sociedad, ambos en un incesante devenir de procesos de creación y conservación mutua, en constante tensión.

Cornelius Castoriadis es uno de los pensadores sociales más importantes del siglo xx, cuya vigencia y actualidad puede atestigüarse por la gran cantidad de

grupos de estudio, investigaciones y publicaciones que ha suscitado en las últimas décadas.¹ Castoriadis nació el 11 de marzo de 1922 en Constantinopla, Turquía. Su familia, de origen griego, abandona la Capital otomana debido al conflicto bélico greco-turco y retorna a la ciudad de Atenas con el pequeño Cornelius. Castoriadis vivirá en Atenas donde estudiará economía, derecho y filosofía. Desde los quince años, fascinado por el marxismo, ingresa a las Juventudes del Partido Comunista Griego, por lo que sufre con sus compañeros las persecuciones políticas del dictador Metaxas. Al término de la Segunda Guerra Mundial, se ve obligado a huir a Francia, donde consigue una beca para estudiar un doctorado en filosofía en París. En la Ciudad de la Luz, continúa de manera clandestina su activismo político de izquierda.

En 1948, paradójicamente, entra a trabajar como economista en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), esto le permitió “conocer al monstruo en sus entrañas”. En 1949, Castoriadis fundará, con un grupo de izquierda que se separa del Partido Comunista Internacional, la famosa revista *Socialismo o Barbarie*, donde participan autores connotados como Claude Lefort (crítico del totalitarismo), Edgar Morin (quien postula el *Pensamiento Complejo*), Jean-Francoise Lyotard (autor de *La condición posmoderna*), entre otros. Este grupo iniciará una reflexión crítica del marxismo, especialmente cuestionarán el régimen soviético, pero a la par continuarán denunciando y oponiéndose al modo de producción capitalista. La revista servirá de foro para sus reflexiones, diálogos y debates que darán un dinamismo especial al pensamiento francés de izquierda. El grupo recuperará en sus reflexiones, autores y enfoques que no eran empleados por los marxistas dogmáticos a los que cuestionaban, entre

estas diversas perspectivas, algunos estudiosos integraron el psicoanálisis como Castoriadis y Lyotard. Debido a que Castoriadis aún no tenía la nacionalidad francesa, tenía que publicar usando seudónimos como Paul Cardan, Jean-Marc Coudray, Jean Delvaux o Marc Norinaud.



Portada la revista *Socialisme ou barbarie*, núm. 1, marzo-abril 1949. Fuente: libcom.org.

Al inicio de los años sesenta, emprenderá una serie de cambios radicales en su vida y su pensamiento. Hará una crítica fuerte del marxismo y se separa de él, al menos de las ideas políticas en torno a la Revolución y el determinismo histórico. Por esos años también comienza a psicoanalizarse y poco después se adscribe, en 1964, a la Escuela Freudiana de París (EFP), dirigida por Jacques Lacan. Respecto al marxismo, escribe el artículo “El movimiento revolucionario bajo el capitalismo moderno”, texto de 1963, donde se anuncia la ruptura con el marxismo ortodoxo y marcará serias disputas en el interior del grupo de la revista *Socialismo o Barbarie* (Ramírez 2017, 19). La crítica y el

¹ Como muestra puede consultarse el sitio web dedicado a la difusión del pensamiento de Cornelius Castoriadis: [Agora international](http://Agora.international).

distanciamiento con el marxismo dogmático se asemejará al cuestionamiento y separación que más tarde hará con el psicoanálisis lacaniano, que a decir de Fernando Urribarri (2002), pasa por tres etapas.

Primera etapa: la búsqueda de un renovado retorno a Freud con Lacan

Esta etapa va de los años cincuenta hasta finales de los sesenta, donde Castoriadis entra en contacto con el psicoanálisis, primero por la lectura entusiasta de Freud, después por su análisis personal con Françoise Perrier y finalmente con su adscripción a la EFP y la asistencia a los seminarios con su fundador, Jacques Lacan.

Castoriadis admiraba la empresa de Lacan de liberarse de la Asociación Psicoanalítica Internacional y retornar a la lectura de Freud para desarrollar sus ideas. Lacan, a su vez, le tenía un aprecio especial por su inteligencia y su pensamiento crítico. En 1966, Lacan le obsequia un tomo de sus *Escritos* con la siguiente dedicatoria: “A Cornelius Castoriadis, tan resplandeciente como sus nombres, para que haga jugar sobre mis carbones sus luces” (Lacan en Dosse 2018, 141). Poco después, las luces de Castoriadis cobrarán autonomía y no brillarán sobre los carbones de Lacan. En 1967, Castoriadis comienza a tener dificultades con Lacan (al igual que otros miembros) por sus rasgos autoritarios, así como por el alejamiento de Freud de la propuesta lacaniana, que por cierto cada vez se vuelve más dogmática entre sus seguidores. Por estas razones varios analistas desertarán en 1968 de la EFP y formarán el Cuarto Grupo (el cuarto grupo de disidentes de la EFP). Entre los discrepantes se encuentran Piera Aulagnier (quien se casaría con Castoriadis ese mismo año), Françoise Perrier y Cornelius, además de otros destacados psicoanalistas. Castoriadis no sólo se desprende de la EFP, también comienza a desmarcarse de los planteamientos lacanianos e ini-

ciará el desarrollo de una teoría propia en constante diálogo con Piera Aulagnier, quien también hará contribuciones al psicoanálisis. A partir de este momento, Castoriadis inicia una etapa psicoanalítica.

Segunda etapa: la ruptura con el lacanismo y el retorno a Freud

En 1970 obtiene la nacionalidad francesa, con la posibilidad de publicar usando su nombre. También renuncia a la OCDE y se dedica al ejercicio del psicoanálisis y la construcción de su teoría sobre lo “imaginario social”. En 1975, a los 54 años de edad, Castoriadis publica el primer tomo de su obra fundamental *La institución imaginaria de la sociedad* (2013), en ella pondrá de relieve el papel de lo imaginario en la constitución de la sociedad y el sujeto, propuesta muy potente para el pensamiento social contemporáneo y para el psicoanálisis en particular. También destaca que lo imaginario despliega significaciones que constituyen al sujeto y la sociedad en su devenir histórico.

En su libro *El psicoanálisis proyecto y elucidación*, Castoriadis establece las diferencias entre Freud y Lacan y toma postura por el primero. Destaca los aportes freudianos para pensar la psique como fuente de creación y transformación.

Separado de la EFP plantea sus diferencias con Lacan, especialmente en el texto “Epilegómenos para una teoría del alma que pudo presentarse como ciencia” publicado por primera vez en 1968 y después compilado en el libro *El psicoanálisis proyecto y elucidación* (Castoriadis 1998a). Aquí el autor establece las diferencias entre Freud y Lacan y toma postura por el

primero. Destaca los aportes freudianos para pensar la psique como fuente de creación y transformación, que permite al sujeto aventurarse en un **proyecto de autonomía**, gracias a la capacidad auto-*poiética* de la psique y la posibilidad de que, por ejemplo, a través del psicoanálisis, logre establecer una relación distinta entre la instancia reflexiva del Yo con las otras instancias psíquicas.

Castoriadis señala que Freud planteaba la fórmula: “donde era Ello, Yo debo advenir” (Freud en Castoriadis 1992, 22), pero él propone completarla: “allá donde Yo soy/es, Ello debe también emerger” (Castoriadis 1992, 22); esto implica que el Ello no se somete al Yo (como podría sugerir una lectura adaptativa), sino que la relación entre ambos se modifica de manera importante: el Yo recibe y admite “los contenidos del inconsciente, reflexionándolos y deviniendo capaz de elegir lúcidamente los impulsos y las ideas que intentará poner en acto” (Castoriadis 1992, 22), esto permitiría dar cabida reflexiva al despliegue de las pulsiones, resignificar los conflictos psíquicos y darles otra salida.

Tercera etapa: más allá de Lacan, lo imaginario como centralidad

En “El psicoanálisis, proyecto y elucidación” (que también da nombre al libro donde se compila este trabajo: Castoriadis 1998), publicado por primera vez en 1986, arremete con críticas muy duras al lacanismo, en especial a su carácter estructuralista y a las implicaciones clínico-políticas de su práctica. En este mismo libro (Castoriadis 1998), también se publica “El estado del sujeto, hoy”, donde se desmarca del estructuralismo y plantea su noción de sujeto, al respecto señala: “la cuestión del sujeto es la cuestión de la psique, de la psique como tal y de la psique socializada, es decir, habiendo sufrido y sufriendo siempre un proceso de socialización” (Castoriadis 1998a, 115).

Lo imaginario

En su obra capital, *La institución imaginaria de la sociedad* (2013), presenta la manera en que retorna a Freud y expone su potente concepción de *lo imaginario* que resulta muy diferente a la de otros autores (como Lacan, Durand o Sartre, por mencionar algunos); para él *lo imaginario* son *significaciones* y construcciones de sentido:

Elegí el término ‘significaciones’ por considerarlo el menos inadecuado para aquello a lo que apunto. Pero de ningún modo debe tomárselo en un sentido ‘mentalista’. Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, en realidad ellas *son* ese mundo; y ellas forman la psique de los individuos (Castoriadis 1998b, 320).

Lo imaginario no es la imagen de algo (como diría Durand, 2000), sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes, que *actúan como significaciones*; es decir, lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas *son* (significan), pueden ser “presentadas” (o re-presentadas) y *cobran sentido*. Lo imaginario *es un esfuerzo de creación sentido*: “lo imaginario es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia, coagule una forma de interpretación” (*sic*), según Beatriz Ramírez Grajeda (2003, 292).

Los objetos, los discursos, las prácticas y las instituciones son creados por las significaciones imaginarias y a partir de ellas, el sujeto se construye un mundo psíquico y sociohistórico “para sí”, en el cual encuentra sentido su existencia y sus acciones. Castoriadis plantea que lo imaginario se manifiesta en dos órdenes o dominios, que son inseparables, pero a su vez irreductibles el uno del otro: el dominio de la *psique* y el dominio *histórico social*. En cada uno, lo imaginario se manifiesta y opera de forma distinta, por lo que

decide nombrarlos de manera particular para distinguirlos. En el dominio de la psique, las significaciones imaginarias se crean a partir de la *imaginación radical*, mientras que, en el dominio histórico-social, los colectivos crean sus significaciones, construyen sentidos y conforman instituciones a partir de lo *imaginario social*.

La psique y la imaginación radical

La categoría de *imaginario* como concepto, es relativamente reciente, Lacan lo emplea como sustantivo en su ensayo de 1936 “El estadio del espejo como formador de la función del yo” (Lacan 1980), donde alude a la ilusión, fascinación y seducción que el niño experimenta entre los seis y dieciocho meses de edad, al ser llevado al espejo, donde al cabo de un tiempo (que implica varias fases), termina reconociendo su imagen en el espejo y constituyendo su yo. Más tarde, a partir de 1953, la concepción de imaginario para Lacan, formará parte de uno de los tres registros (junto con lo simbólico y lo real) que componen un eje medular de su teoría.

Castoriadis retomará la importancia de la imaginación y la colocará como la forma en que la psique crea las significaciones.

Antes de Lacan, lo imaginario como categoría de pensamiento filosófico o social, no existía, en su lugar se hablaba de la *imaginación*. Aristóteles en su *Tratado del alma*, coloca a la imaginación como facultad central del pensamiento y la construcción de las ideas, plantea que *el alma nunca piensa sin fantasmas* (Aristóteles en Castoriadis 1998a, 152). A pesar de la relevancia que Aristóteles da la imaginación en esta obra, Castoriadis señala que este pensador retrocederá y

ya no volverá a darle esta importancia en sus escritos posteriores, porque implicaría mantener la imaginación como elemento central para la razón. Por el contrario, Aristóteles optó por mantener la imaginación (*phantasia*) separada del conocimiento verdadero de la *ratio*.

Algo semejante ocurrió con Kant, quien en la primera edición de la *Crítica de la razón pura*, la imaginación no sólo tiene un papel relevante en la representación de los objetos que se perciben por las sensaciones, sino que también tiene una función trascendental en la creación de conceptos y pensamientos. De nuevo, Kant dará marcha atrás respecto a esta concepción y en la segunda edición de la *Crítica de la razón pura*, realizará varios cambios y la imaginación ocupará un lugar secundario (Castoriadis 2013 y 1998c).

Castoriadis retomará la importancia de la imaginación y la colocará como la forma en que la psique crea las significaciones, para él, la **imaginación radical** es la capacidad de la psique de crear un flujo incesante de representaciones, deseos y afectos, que se producen *ex nihilo*, pues no están en lugar de nada (no son un doble irreal de lo real), ni son delegadas de nadie. La denomina imaginación radical porque alude a la creación (originaria), a la raíz, a la fuente de la creación. Se trata de un flujo de *creación* y no sólo de una combinación o repetición de representaciones previas.

La imaginación crea imágenes (visuales, acústicas, táctiles, olfativas) como significaciones que tienen sentido para la psique. La imaginación es el origen de lo que puede ser figurado, pensado, representado; en torno a los cuales se despliegan los deseos y los afectos. Para la *psique* lo que “es”, lo que existe, es producido por la imaginación radical. Retomando a Freud, Castoriadis señala que la realidad psíquica es construida a partir representaciones, ligadas a afectos y a deseos, que son los componentes con los que operan

las instancias del Ello, el Yo y el Superyó. Sostiene que el ser humano, más que un “animal racional” es un ser imaginante, con una imaginación desbordada que es irreductible a lo racional y que además es disfuncional, pues es un flujo irrefrenable que hace aparecer *lo nuevo* persistentemente, busca satisfacer un placer de representación, de creación imaginaria.

Imaginario social

Lo *imaginario social* consiste en significaciones y construcciones de sentido que crean los colectivos para representarse *para sí*, lo que perciben, valoran y realizan en sus prácticas dentro del dominio *histórico-social* en el que se encuentran.

Llamo imaginarias a estas significaciones porque no corresponden a elementos ‘rationales’ o ‘reales’ y no quedan agotadas por referencia a dichos elementos, sino que están dadas por *creación*, y las llamo sociales porque sólo existen estando instituidas y siendo objeto de participación de un ente colectivo impersonal y anónimo (Castoriadis 1998a, 68).

Para Castoriadis, todo lo *social* transcurre como *historia*, es decir como devenir temporal, en un proceso de auto-alteración y auto-transformación, pero este proceso no ocurre como una mera sucesión de acontecimientos que obedecen a un esquema de causalidad o finalidad lógica y racional (llámese desarrollo, progreso o dialéctica). Castoriadis sostiene que la *historia no es secuencia determinada*, es creación incesante de proceso de auto-transformación que producen nuevas formas de ser, que no obedecen a un esquema de determinidad, es decir, no están completamente determinados para siempre.

La creación implica la posibilidad de escapar a la determinación absoluta, crear es producir nuevas de-

terminaciones, que a su vez serán provisorias: “Lo que cada vez (en cada ‘momento’) es, no está plenamente determinado, es decir no lo está hasta el punto de excluir el surgimiento de *otras* determinaciones” (Castoriadis 1998a, 10). La tesis central de Castoriadis es que la sociedad se instituye imaginariamente, esto es, se crea y se transforma a partir del flujo de significaciones imaginarias que producen sentidos en torno a los cuales se organizan y dotan de significación a su mudo social para organizarse. Ese mundo se crea a través de instituciones, que son sistemas simbólicos (Castoriadis 2013, 201), los cuales establecen la regulación normativa, las funciones y las formas de pensar, representar, ser y actuar, de una sociedad. Las instituciones están conformadas por las significaciones que regulan las relaciones y las prácticas sociales.

Las instituciones tienen una condición imaginaria que es creativa, pueden producir nuevas significaciones que transforman lo *instituido* en *instituyente* que son nuevas formas de ser de la institución.

Desde esta perspectiva, la institución tiene una dimensión funcional de carácter racional, pero no se reduce a estas características que son innegables, no son suficientes, para dar cuenta de su estructura, su forma de organización y sus prácticas. A la par de su carácter funcional, las instituciones tienen una condición imaginaria que es creativa, pueden producir nuevas significaciones que transforman lo *instituido* en *instituyente* que son nuevas formas de ser de la institución. Lo instituyente trasciende las significaciones y la racionalidad de lo preestablecido para crear nuevas formas de ser que se institucionalizan y producen un nuevo instituido, el cual, en su devenir producirá, a su vez, nuevas formas instituyentes, en el acontecer incesante de lo histórico-social.

La sociedad crea y mantiene sus instituciones produciendo un *magma* de significaciones imaginarias que siguen dos operaciones fundamentales a las que denomina: *legein* y *teukhein*. El *legein* es la operación a través de la cual, las sociedades establecen, nombran, distinguen, clasifican en conjuntos todos los elementos que reconocen como *su mundo*. Esta operación se realiza principalmente a través del lenguaje (que es la institución de las instituciones). Gracias al lenguaje que cada sociedad instituye para significar su mundo y comunicarse entre sí, los integrantes de ese colectivo son capaces de crear pensamientos, que instituyen las racionalidades de su sociedad.

La *racionalidad social* es una *lógica ensídica* también denominada *lógica conjuntista identitaria*, que establece diferencias que, a su vez, permiten agrupar en conjuntos las unidades-identidades que reconocen en su mundo social, para clasificarlas. De esta manera, realiza los procedimientos básicos de la lógica formal y las matemáticas (expresiones del sustento de su racionalidad) *conjuntista-identitaria* (Castoriadis 2013, 99). El *legein* es producto y productor de lo que Castoriadis denomina como la *ontología heredada*, que se caracteriza por sostener que todo *ser es ser determinado*. Castoriadis cuestiona esta idea porque implica que el ser es prácticamente estático al estar determinado de manera absoluta (como plantea la tradición del pensamiento occidental), por el contrario, él sostiene que el *ser es creación incesante de nuevas determinaciones*: “La idea de creación sólo implica indeterminación en este sentido: la totalidad de lo que no está nunca tan total y exhaustivamente ‘determinado’ como para excluir (hacer imposible) el surgimiento de nuevas *determinaciones*” (Castoriadis 1998b, 32).

El segundo operador con el que lo imaginario social crea significaciones es el *teukhein*, que consiste en el proceso a través del cual la sociedad establece formas de hacer, fabricar y construir para dar existencia a los

objetos que componen su mundo (Castoriadis 2013, 402). El *teukhein* no se reduce a la dimensión técnica de una sociedad como formas de hacer, también contempla los productos derivados del *hacer-construir social*. El *teukhein* emplea los procedimientos el *legein*, pues para hacer, fabricar, adaptar, es necesario antes, separar, nombrar y ordenar. Ambos operadores sociales, el *teukhein* y el *legein*, están implicados mutuamente, ninguno de los dos puede instituir algo sin el otro.

Lo imaginario social crea todo lo decible, lo representable y lo que puede hacerse, debe ser aprehendido y tiene sentido en una sociedad, pero, siempre hay cosas que escapan a los sentidos instituidos, sin embargo, intenta englobarlos, ahora denominándolos enigmas del mundo.

La realidad social se instituye gracias a estos operadores: el *legein* que establece lo que *es*: ser/no ser, existir/no existir, valer/no valer; y el *teukhein* que señala lo que *es*: útil/inútil, posible/imposible, factible/no factible, para una sociedad determinada. Los dualismos se multiplican en cada una de estas operaciones que permiten la institución de la sociedad, que entraña el *representar decir (legein)* y el *hacer (teukhein)*, que componen lo que lo imaginario social crea e instituye. Lo imaginario social crea todo lo decible, lo representable y lo que puede hacerse, debe ser aprehendido y tiene sentido en una sociedad. De esta manera, la sociedad trata de recubrirlo todo, para organizarlo y hacerlo organizable. Así crea *un mundo para sí* donde todo debe y puede tener sentido. Aunque lo imaginario trata de dar significación a todo lo que compone su mundo, siempre hay

cosas que escapan a los sentidos instituidos, sin embargo, intenta englobarlos, ahora denominándolos *enigmas del mundo*. Cabe agregar que eso que escapa a las significaciones instituidas, favorece la producción de nuevas significaciones imaginarias, en la tensión constante entre las dos dimensiones del imaginario social: el imaginario radical y el imaginario efectivo.

El *imaginario efectivo* se refiere a lo que la sociedad ha instituido: las concepciones, las normas, los valores, los discursos, las prácticas, las creencias, las formas de ser y hacer que configuran a cada institución. Mientras que el *imaginario radical* constituye la capacidad de crear nuevas significaciones sociales, que instituyen nuevas concepciones, normas, discursos, prácticas, en consecuencia aparecen significaciones instituyentes que modifican y resignifican las instituciones, incluso pueden hacer que surjan nuevas instituciones, radicalmente distintas a las anteriores.

Lo imaginario social es un proceso incesante de tensión entre lo *instituido* y lo *instituyente* que son las fuerzas entre mantener-conservar lo establecido, que trata de reproducirse en la repetición de las prácticas institucionales y los cambios inherentes al devenir, que marcan la ineludible diferencia en la repetición, porque nunca se puede repetir lo mismo, pues los agentes institucionales cambian y los procesos también.

Empleando la metáfora del *magma* (Castoriadis 1998a, 201), Castoriadis trata de representar lo instituyente como una explosión y fluir en ebullición, de nuevas significaciones que surgen como lava que recubre y transforma lo que ya estaba, creando significaciones inéditas, desconocidas, surgidas de lo innombrado o lo impensado hasta ese momento, que hace erupción del caos y después se solidifica en lo *instituido*, hace roca en institución y sirve de basa-

mento a la sociedad. Pero es un basamento extraño, porque a pesar de su apariencia pétrea, en realidad su permanencia requiere de su constante repetición y está expuesta a los cambios que surjan en la repetición misma que puede ser tenue o radical.

Lo instituido para conservarse, necesita repetir sus concepciones, normas, discursos y prácticas, como si fueran rituales que con la fuerza de su insistencia mantienen y perduran a la institución. Paradójicamente, nunca hay repetición plena, es decir nunca se puede repetir exactamente lo mismo, al respecto Deleuze (2002) señala que en toda repetición hay diferencia. Nunca una institución se mantiene idéntica y sin cambios, hay una suerte de recreación y resignificación en la repetición, que podemos pensar como una especie de *repetición*, como una nueva petición, una convocatoria a *reproducir-se* igual, aunque no se logre y esto sea sólo una ilusión.

Cuando el individuo logra hacer el cuestionamiento crítico de las significaciones que lo convocan para actuar como individuo social, entonces se convierte en *sujeto*, agente de su destino y de su actuar, sujeto que apuesta por su autonomía individual, pero que requiere impulsar la autonomía social.

Individuo, sujeto y autonomía

Castoriadis señala que en la construcción de un *mundo para sí*, las sociedades crean sus instituciones, pero también deben crear los individuos que las encarnan, para ello tienen que socializar la psique de sus miembros a través de procesos sumamente complejos, llenos de tensiones y contradicciones, a través de los

cuales cada ser humano asume como propias las concepciones, valores y normas de las instituciones de las que forma parte en su devenir. El resultado incesante de la socialización que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida es la conformación de los *individuos sociales*, verdaderas instituciones ambulantes o “fragmentos” de las instituciones que *encarnan en ellos* y existen a través de ellos.

El *individuo social* es fabricado por las instituciones a partir de la psique, a la que la sociedad trata de domar, sin lograrlo por completo, pues el deseo, si bien por momentos “cede” a los objetos que la sociedad le ofrece y a los procesos de sublimación que le propone, es siempre una fuerza impredecible que se resiste a los ejercicios de poder que tratan de dirigir las acciones de las personas. Por otra parte, este individuo social es capaz de reflexionar críticamente sobre las significaciones imaginarias que él construye (representaciones, ligadas a afectos y deseos) así como sobre las que la sociedad le propone como parte de su imaginario social. Cuando logra hacer el cuestionamiento crítico de las significaciones que lo convocan para actuar como individuo social, entonces se convierte en *sujeto*, agente de su destino y de su actuar, sujeto que apuesta por su autonomía individual, pero que requiere impulsar la autonomía social.

La *autonomía* (concebida de acuerdo a su significación etimológica griega *autónomos*) implica dotarse uno mismo de manera lúcida y explícita de sus propias leyes, en contraste con la idea de *heteronomía*, que implica desconocer que el sujeto y la sociedad son productos de *sí mismos*, y en consecuencia pueden transformarse por ellos mismos.

La autonomía surge, como germen, desde el momento en que estalla la interrogación explícita e ilimitada de las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de creación, que inaugura otro tipo de sociedad y otro tipo

de individuos. Hablo efectivamente de *germen*, pues la autonomía, tanto individual como social, es un *proyecto* (Castoriadis 2000, 64).

La autonomía implica un proceso de autoreconocimiento donde las instituciones son autocreadas incesantemente y por lo tanto pueden transformarse. Implica también reflexionar y plantearse la posible *transformación de sí* a partir del cuestionamiento y la creación de nuevas significaciones que produzcan un nuevo mundo *para sí* y un *nuevo sujeto en ese mundo*: “el mundo accesible a la subjetividad humana, no es dado de una vez por todas, es al mismo tiempo extensible y modificable” (Castoriadis 1998a, 151).

La autonomía del individuo consiste en que otra relación se establece entre la instancia reflexiva y las otras instancias psíquicas, así como entre su presente y la historia, mediante la cual se hizo tal como es, permitiéndole escapar a la servidumbre de la repetición, volverse sobre sí mismo y sobre las razones de sus pensamientos y los motivos de sus actos, guiado por la mira de lo verdadero y la elucidación de su deseo. Que esta autonomía pueda efectivamente alterar el comportamiento del individuo (como puede hacerlo) quiere decir que éste dejó de ser puro producto de su psique, de su historia y de la institución que lo formó (Castoriadis 2000, 65-66).

Hoy, con la pandemia de covid-19, estamos en la encrucijada de darnos cuenta que, lo que hemos sido hasta ahora y la sociedad que hemos creado, nos han llevado a una crisis planetaria que podría ser la última oportunidad de cuestionarnos crítica y reflexivamente sobre qué nos ha puesto al borde de la muerte. Pero también nos advierte que la destrucción que hemos hecho de la naturaleza, puede acabar con nosotros si no cambiamos: “No va a ser corriendo detrás de lo que ‘se usa’ y lo que ‘se dice’ como vamos a aumentar nuestras posibilidades de libertad. No es lo

que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros” (Castoriadis 1998c, 99).—

Referencias

- Agora international. “Cornelius Castoriadis Agora International Website.” Consultado el 09 de febrero, 2023. <http://www.agorainternational.org/es/index.html>
- Anzaldúa Arce, Raúl (Coord.). 2010. *Imaginario social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional. https://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=128:imaginario-social-creacion-de-sentido&catid=26&Itemid=273
- Castoriadis, Cornelius. 1992. “Psicoanálisis y política.” *Diarios clínicos. Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes*, no. 4.
- Castoriadis, Cornelius. 1998a. *Los dominios del hombre*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius. 1998b. *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Castoriadis, Cornelius. 1998c. *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, Cornelius. 2000. “Poder, política, autonomía.” En *Ciudadanos sin brújula*, 45–74. México: Ediciones Coyoacán.
- Castoriadis, Cornelius. 2004. *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986–1987. La creación humana I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://revolucioncantonal.net/files.wordpress.com/2018/02/castoriadis-cornelius-sujeto-y-verdad-en-el-mundo-historico-social.pdf>
- Castoriadis, Cornelius. 2005. “Para sí mismo y subjetividad.” En *En torno a Edgar Morin*, coords. Daniel Bournoux, Jean Louis Le Moigne y Serge Proulx, 189–2013. Xalapa – México: Universidad Veracruzana.
- Castoriadis, Cornelius. 2013. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets México.
- Deleuze, Gilles. 2002. *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dosse, Francois. 2018. *Castoriadis, una vida*. Buenos Aires: Ediciones Cuenco de Plata.
- Durand, Gilbert. 2000. *Lo imaginario*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- Lacan, Jacques. 1980. “El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica.” En *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Ramírez-Grajeda, Beatriz (Coord.). 2017. *Ecos de Castoriadis. Para una elucidación de la institución hoy*. México: Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco.
- Ramírez-Grajeda, Beatriz. 2003. “Imaginario y formación.” En Ana Ma. Morales (Coord.). *Territorios ilimitados. El imaginario y sus metáforas*. México: UNAM.
- Sartre, Jean-Paul. 1997. *Lo imaginario*. Buenos Aires: Losada.
- Urribarri, Fernando. 2002. “Castoriadis, Lacan y el postlacanismo. Notas para historizar el pensamiento psicoanalítico de Castoriadis.” *Archipiélago* 54: 31–39.

Algunas consideraciones sobre el estudio sociohistórico de los afectos en Cornelius Castoriadis

it's Good for Your Heart (detalle), instalación de medios mixtos de Jane Ash Poitras, 2003.

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

Some considerations about the sociohistorical study of the affections in Cornelius Castoriadis

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.261>

Germán Rosso

Instituto de Investigaciones Gino Germani,
Facultad de Ciencias Sociales,
Universidad de Buenos Aires /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas (Conicet). Argentina.

I

En su abordaje de la sociedad, la perspectiva de Castoriadis (2013, 1998a) parte de la premisa según la cual la realidad se organiza a partir del imaginario social (como una compleja urdiembre de instituciones y sentidos compartidos que “mantienen unida a la sociedad, la hacen ser sociedad y cada vez como *esta sociedad particular*” (1998b, 12). Este dominio de significaciones que define la singular textura del colectivo en cuestión, advierte el autor, no debe ser comprendido en un sentido “mentalista”, como si se tratara de un “*constructum* intelectual” o de un conjunto de ideas inmanente a la conciencia (Castoriadis 1998a, 320); antes bien, las *significaciones imaginarias sociales* se encuentran conformadas por tres “dermis” o “vectores” inseparables: representaciones, afectos e intencionalidades (Castoriadis 2001; 2004; 2008).

Las representaciones refieren al particular modo de figurar y organizar el mundo –es decir, de dotarlo de forma para sí y de poner en relación los elementos así distinguidos– que definen el universo de sentido instituido por un colectivo; las intencionalidades operan como una suerte de impulso o empuje que orienta de manera global, lo que se pondera al interior de una sociedad, una finalidad –no necesariamente explicitada– que delinea y jerarquiza lo valioso respecto de lo insignificante, lo lícito respecto de lo ilícito; por último, los afectos suponen una valoración o valuación de las representaciones, como una modalidad en términos positivos y negativos que adquiere la forma de regulaciones sentimentales o criterios morales, de tal manera que se instaura un “humor o *Stimmung* específico –un afecto o una nebulosa de afectos que impregnan la totalidad de la vida social–” (Castoriadis 1998a, 320).

Este ensayo se propone recuperar los aportes que, dispersos en distintas intervenciones, Castoriadis brinda respecto del estudio de la dimensión afectiva de lo sociohistórico. En primer término, se trazará una serie de lineamientos epistemológicos necesarios para tal ejercicio. En segundo término, se identificarán dos vías de reflexión ensayadas por el autor: el estudio de la creación sociohistórica de nuevos afectos y la perspectiva transaccional sobre las configuraciones afectivas. Para finalizar, la pertinencia de ambos enfoques será puesta a prueba en una breve reflexión al respecto de los afectos predominantes en la época contemporánea. Se postula que la atmósfera de conformismo y apatía generalizados que Castoriadis (1997) adjudica a las sociedades occidentales de la década de los ochentas, se transmuta en una exasperación de los ánimos signada por la indignación y el resentimiento.

II

En distintas oportunidades, Castoriadis admite las dificultades que encierra el ejercicio de indagar el vector afectivo de los colectivos. Para él, la reconstrucción de los “afectos característicos y dominantes” (Castoriadis 2001, 269) en el marco de una época o coyuntura es “la tarea más difícil” en el estudio de lo histórico-social (2001, 272), en la medida en que exige la inmersión en el mundo de significaciones de una sociedad y en los sentidos más privados de los sujetos que la integran. Este ejercicio, a su vez, puede conducir a distintas salidas en falso. Algunas aproximaciones a este terreno no trascienden de los “a peu près pseudoliterarios” (Castoriadis 2001, 269); es decir, de las descripciones superficiales y simplificadas que se limitan a una reconstrucción narrativa de la atmósfera afectiva de una sociedad. En otros casos, la comprensión se mantiene “exterior o, simplemente, verbal” (Castoriadis 2001, 270), en la medida en que se limita a identificar la presencia de ciertos vocablos o expresiones, pero sin problematizar el sentido específico que éstas adquieren en y por la institución imaginaria de la sociedad en cuestión (Castoriadis 2004, 356). Contra tales riesgos, resulta posible establecer una serie de postulados de carácter epistemológico contenidos en su obra, particularmente en sus trabajos dedicados al mundo griego y en sus reflexiones acerca del conocimiento sobre lo sociohistórico.

En primer término, es necesario atender a los efectos de “falsa proximidad” que en ocasiones se suscitan en el estudio de sociedades que se inscriben en nuestra propia tradición histórica (Castoriadis 2006, 50). Si bien la existencia de una serie de significaciones heredadas de tales colectivos facilita la comprensión de tal mundo, también puede, como sucede en la mayoría de los casos, desembocar en ilusiones y proyecciones extemporáneas. El terreno de los afectos es especialmente susceptible a esta clase de malentendidos y tergiversaciones.

Sin embargo, es igual de importante evitar recaer en el extremo opuesto, que es compartido por el relativismo y el escepticismo radical (Castoriadis 2006, 60). Mientras que el primero afirma la validez de toda interpretación histórica, el segundo plantea desde el inicio la imposibilidad de acceder a otra realidad social. Ambos coinciden al señalar la arbitrariedad de todo intento de reconstrucción de las significaciones e instituciones de una sociedad ajena a la propia; de acuerdo con esto, la gran incidencia que tienen la perspectiva y las categorías del investigador anularía la validez de los ejercicios de esta índole. Contra estas posturas, Castoriadis (2006, 61) sostiene que es la discusión y confrontación entre las distintas interpretaciones la que permite una comprensión más precisa de las significaciones de otra sociedad, lo que también revela y remueve los límites de lo (im)pensable para una disciplina. A su vez, existen criterios desde los cuales se debe juzgar la validez de la interpretación de una cultura ajena, tales como evaluar si se otorgó sentido a la mayor cantidad posible de sus dimensiones o si se demostró la especificidad del magma de significaciones que la mantiene unida y que anima las prácticas y representaciones de los individuos que la integran (Castoriadis 2001, 271).

Estas observaciones son particularmente fecundas para el estudio de los afectos sociales, aunque en este caso se agrega una dificultad suplementaria: no sólo es complicado aprehender la atmósfera de afectos de otras épocas o sociedades, sino también –e incluso aún más– la configuración afectiva de nuestra propia sociedad. La extrema proximidad, en estos casos, se torna un factor que entorpece antes que facilita la comprensión de las configuraciones afectivas. De aquí el imperativo, como primer paso en todo ejercicio de indagación de lo sociohistórico, de “cuestionar la institución que nos hizo lo que somos y que nos dio nuestras maneras de pensar” y, podría agregarse, nuestras maneras de sentir (Castoriadis 2001, 265). Esto responde a que, al encontrarnos imbuidos

en un magma de significaciones, la familiaridad con los modos de vida y con las regulaciones de las relaciones interpersonales –en la que confluyen tanto la naturalización de los sentidos como la dificultad de distanciarse de la propia posición en el universo social– a veces obstaculiza la identificación de los afectos efectivamente predominantes en nuestra sociedad.

La extrema proximidad a nuestra propia sociedad se torna un factor que entorpece antes que facilita la comprensión de las configuraciones afectivas. De aquí el imperativo de “cuestionar la institución que nos hizo lo que somos y que nos dio nuestras maneras de pensar” y, podría agregarse, nuestras maneras de sentir.

Por último, la perspectiva de Castoriadis (2006, 62) exige establecer una distancia respecto del trabajo interpretativo realizado por la hermenéutica. No se trata de “descubrir” o “develar” las significaciones contenidas en distintas obras como si existiese un sentido encriptado que éstas no pueden pronunciar por sí mismas. Como sostiene el autor, recuperando a Heráclito, un universo histórico “no esconde, no dice, significa” (Castoriadis 2006, 65). Las significaciones no están en otro plano, oculto y más profundo, sino que se manifiestan allí, encarnadas, en los productos históricos; para captarlas es preciso atravesar un momento, no de develamiento, sino de *creación* de sentido. La restitución o restauración de las significaciones de otra sociedad es pensada como un movimiento de “re-creación” basado en el establecimiento de “esquemas imaginarios” (Castoriadis 2006, 65). Es mediante estos esquemas que el trabajo sobre lo sociohistórico “volverá a dar sentido a

una cantidad innumerable de manifestaciones y hará ver cosas que sin él habrían permanecido invisibles” (Castoriadis 2006, 65), para de este modo recuperar el vínculo entre el elemento histórico indagado y su magma de significaciones de origen.

Pero la diferencia fundamental respecto de la hermenéutica reside en que el proyecto de comprensión que involucra el estudio de lo sociohistórico es, inseparablemente, un *trabajo político*, en la medida en que se apunta a “comprender para actuar y para transformarnos” (Castoriadis 2006, 63). Esta orientación resulta aún más pertinente respecto de los afectos, es decir, esa dimensión que no es ni controlable ni modificable “por un acto de la voluntad o la mera conciencia” (Castoriadis 2006, 213). Si el proyecto de autonomía involucra, en el plano singular, la posibilidad de establecer “*otra relación* entre consciente e inconsciente” (Castoriadis 2013, 165), esto necesariamente supondrá un trabajo sobre la organización de la libido, los procesos identificatorios y los afectos inconscientes, entre otras dimensiones de índole psíquica. Otro tanto puede decirse respecto de la autonomía en su plano colectivo, como instauración de una relación diferente entre la dimensión instituyente y la dimensión instituida de lo histórico-social, que requiere tanto de la labilidad de las investiduras como de la capacidad de cuestionar los objetos así investidos (Castoriadis 1998a). En suma, se busca problematizar la dimensión inconsciente y prerreflexiva de los afectos sobre la que se asientan la heteronomía, la dominación y las relaciones de poder.

III

En la obra de Castoriadis se perfilan dos modos de aproximación al vector afectivo de las significaciones imaginarias. Por una parte, se puede estudiar la creación sociohistórica de nuevos afectos que consiste en identificar el surgimiento y establecimiento

de una tonalidad o atmósfera afectiva inédita –e incluso inconcebible– para las épocas precedentes. Una vez que esta configuración deviene en predominante, comienza a impregnar globalmente los distintos aspectos de la vida colectiva, exhibiéndose así como una modulación que se capta transversalmente en diversas prácticas sociales.

El ejemplo que habitualmente propone el autor es el de la fe cristiana, afecto que resultaría completamente extraño a mundos como el griego o el romano. Para establecer esto, Castoriadis (2004, 356) contrasta, desde distintas fuentes, el sentido que reciben vocablos como *fe*, *pístis* y *fides* en sus respectivas instituciones sociales, así como también compara algunos relatos que ilustran las configuraciones de significaciones de tales épocas, como los sacrificios realizados por Abraham y por Agamenón. De este modo establece que el “aspecto original, inédito [de la fe cristiana], es una mezcla de abandono total, de amor indeterminado, de renuncia a la razón y a la voluntad propias, de expectativa y esperanza de actos benévolos de un ser a la vez infinitamente ausente y siempre presente” (Castoriadis 2004, 358). Algo similar sucede cuando aborda “esta inquietud perpetua, este cambio constante, esta sed de lo nuevo por lo nuevo y de lo más por lo más” (Castoriadis 1997, 159), insólita en la historia que Marx adjudicó al capitalismo. El ánimo de continua ebullición inaugurado en esta época supone invertir a su institución central, la forma empresa, como “una entidad en expansión y en proliferación incesantes que tiende a un autocrecimiento continuo y sumergido en una solución nutritiva, un ‘mercado’, donde una oferta y una demanda sociales, anónimas, están listas para surgir” (Castoriadis 2013, 499). En ambos casos, el interés de la reflexión reside en identificar ese peculiar cariz que define la atmósfera afectiva de una sociedad –el cual es *específico* respecto de otras instituciones imaginarias, pero *genérico* en cuanto a su impregnación en las experiencias de los individuos que integran el colectivo en cuestión.

Desde esta perspectiva, los afectos “no son dados de una vez por todas, sino que ellos también proceden de una creación” (Castoriadis 2004, 359). Esto implica que, como sucede con las formas (*eíde*) de lo histórico-social, la emergencia *ex nihilo* (“de la nada”) de los afectos colectivos no puede ser ni explicada ni derivada a partir de un estado previo a su conformación. De ahí, Castoriadis rechaza la idea según la cual “la ‘fe’ es reductible a una combinación de ‘afectos elementales’ (miedo, esperanza, amor, etc.); o bien es una tautología, o bien esto desconoce la especificidad del fenómeno” (2004, 359). El riesgo de este tipo de acercamientos a los afectos sociales, muy presente por cierto en la teoría social que recupera el pensamiento spinozista, es doble: se desemboca o bien en una redundancia de elementos del mismo tenor, sin lograr distinguir lo que se pretende “compuesto” de lo que se concibe como “simple”, o bien en una acentuación de los rasgos generales que conduce a una descripción ahistórica de la afectividad.

Por otra parte, Castoriadis también indaga la conformación de los afectos desde el punto de vista de uno de los postulados de base en su perspectiva ontológica sobre lo social, a saber, la mutua irreductibilidad e indisociabilidad entre la psique y la sociedad (Rosso 2021). Este ejercicio supone articular categorías provenientes del psicoanálisis y de la teoría social para comprender la especificidad de ciertas configuraciones afectivas.

El caso que el autor analiza desde este enfoque es el sentimiento de odio extremo tal como es expresado en el racismo y en las grandes matanzas que atraviesan la historia del siglo xx (Castoriadis 2001; 2004; 2008). Por una parte, este fenómeno se encontraría apuntalado por las lógicas intrínsecas de la psique, particularmente por la tendencia de su núcleo monádico originario a la clausura y el consecuente rechazo a todo lo que resulta ajeno al mismo. Por otra parte, esta dinámica subjetiva es reforzada por la

“clausura de sentido” que comporta el propio mundo de significaciones de las sociedades heterónomas al asentar la creación de sus instituciones en una fuente extrasocial e incuestionable. El meollo de la cuestión radica en la “conjunción fatal” entre ambas dinámicas: “las tendencias destructivas de los individuos se conjugan admirablemente con la necesidad casi total por parte de la institución social de clausurarse” (Castoriadis 2001, 192). El imperativo de las sociedades heterónomas de reconocer a sus leyes, costumbres y valores como las únicas verdaderas y, por tanto, como superiores respecto de las de otros colectivos –los cuales son considerados inferiores, abominables o abyectos– coincide con la búsqueda de identificaciones rígidas e inmodificables que la psique persigue con el fin de restablecer la clausura unitaria que define a su matriz de sentido. Las formas de odio a la alteridad manifestadas a través del chauvinismo, el racismo y la xenofobia encontrarían su fundamento en la conjunción entre esas dos tendencias.

Toda labor de socialización implica un aspecto conflictivo y una imposición de la sociedad sobre la psique, así como también la institución del individuo se encuentra abierta al desborde de la imaginación radical singular.

Como el propio autor sugiere, es posible generalizar este método interpretativo para reflexionar sobre otros fenómenos afectivos: “el lazo entre la raíz psíquica y la raíz social, tanto en el caso del odio como en todos los otros casos, es el proceso de socialización impuesto a la psique” (Castoriadis 2001, 187).¹

¹ El énfasis es mío.

Así como sucede con el odio, cualquier afecto predominante en la vida social se encuentra doblemente enraizado en –codeterminado por– las exigencias libidinales y las lógicas de lo sociohistórico. El proceso de socialización en su “consistencia específica” es el punto en el que se observa la confluencia entre ambas vertientes (Castoriadis 2004, 92). De manera que este enfoque exige emplear, de un lado, los modelos y conceptos de la metapsicología para comprender los procesos genéticos que desembocan en la conformación del individuo socializado y, de otro, la reflexión sobre las dinámicas generales y específicas de la institución social, atendiendo particularmente al modo en que las transformaciones históricas repercuten en la subjetividad. En otros trabajos (Rosso 2018b; 2019) se propuso describir este entrelazamiento a través de las figuras freudianas de la *formación de compromiso* o de la *transacción*, en la medida en que con la conformación del individuo social se logra satisfacer simultáneamente dos conjuntos de exigencias irreductibles entre sí. Sin embargo, el empleo de tales términos no debe introducir una visión armónica sobre el proceso en cuestión. Toda labor de socialización implica un aspecto conflictivo y una imposición de la sociedad sobre la psique, así como también la institución del individuo se encuentra abierta al desborde de la imaginación radical singular.

IV

Para finalizar, se ensayará la pertinencia de ambos enfoques a partir de una breve reflexión sobre sus afectos predominantes en la época contemporánea.

De acuerdo con Castoriadis (1997), la apatía, el retraimiento hacia la esfera privada y el desinterés por la vida política, constituyen la atmósfera sentimental que caracteriza la situación de las sociedades occidentales desde los años 80. En las décadas posteriores, estas configuraciones han tendido a profundi-

zarse, aunque con significativas excepciones ligadas a la lucha social y política de los movimientos de mujeres y diversidades sexuales, los levantamientos estudiantiles, las acciones socioambientales, los procesos de organización sindical antiburocráticos y los movimientos de resistencia campesina e indígena, entre otros.

Sin embargo, una transformación en la dimensión de los afectos parecería expresarse en fenómenos globales como el rechazo de los valores democráticos y las conquistas en el terreno de los Derechos Humanos, el crecimiento electoral de los partidos conservadores y de extrema derecha, el recrudecimiento de los discursos de odio y el surgimiento de manifestaciones antisistema. La apatía de las poblaciones, tendiente a mantener la inercia en el confort privado y el distanciamiento del debate público, transmuta en una exasperación de los ánimos signada por la indignación y el resentimiento.

Centralmente, son dos los factores que precipitan esta alteración de los afectos. En primer término, el aumento de la desigualdad y la precarización de las condiciones de vida producidos por la inflexión neoliberal del modelo de acumulación capitalista dificulta –cuando no impide– objetivamente el acceso al consumo y al bienestar individual para una porción cada vez más significativa de la población. En segundo término, el consecuente descontento y malestar vivenciado por unas sensibilidades privatizadas solamente encuentra dos vías posibles de expresión pública, las cuales finalmente confluyen en sus consecuencias: sea optando por alguno de los posicionamientos partidarios que ofrece un espacio político cada vez más polarizado, sea repudiándolas y adoptando una postura de rechazo generalizado que se pretende anti-política, en ambos casos se evidencia el carácter cada vez más impreciso e inorgánico de las demandas sociales. Todo sucede como si las fuerzas políticas se ajustaran al idioma que habla su electorado,

ofreciendo así esquemas simplificados –meras alternativas binarias y sin matices que moralizan las disputas políticas y tienden a demonizar al adversario– desde los cuales organizar la experiencia y los juicios sobre la realidad social.

Desde el punto de vista de la creación sociohistórica de nuevos afectos, esta tonalidad puede describirse como un estado de incesante disconformidad ante las condiciones de vida, que desemboca en una crispación generalizada de los conflictos sociales y políticos, los que son en creciente medida organizados a través de dicotomías morales. Si en la tradición de autores como Nietzsche y Scheler el resentimiento es concebido como una actitud reactiva y receptiva frente al mundo, en la que se renuncia a la acción o descarga directa, es su articulación con los ánimos característicos de la indignación lo que marca las peculiaridades de esta época. Desde Aristóteles, este segundo afecto suele ser pensado en un vínculo intrínseco con el merecimiento: nos sentimos indignados ante los éxitos y la fortuna de quien no lo amerita, pero también ante el sufrimiento y la desgracia de quien no lo merece. Estas dos declinaciones brindan las claves para comprender algunas de las configuraciones morales de la época, como la denuncia de los privilegios de la “casta” política o la queja ante el perjuicio padecido por distintas unidades imaginarias del colectivo, como “la gente”, “los ciudadanos honestos”, “los buenos trabajadores”, etc. La peculiaridad de este afecto radica en que tales figuraciones necesariamente deben mantenerse poco definidas, como una suerte de soporte difuso de la comunidad pretendida. Del resentimiento, entonces, se conserva el posicionamiento como sujeto dañado o injuriado, pero ya no desde una postura pasiva o receptiva, sino desde una actitud indignada de reclamo y demanda.

Desde el punto de vista transaccional, comprender esta configuración afectiva supone atender a las ca-

racterísticas específicas del trabajo de socialización realizado en las sociedades contemporáneas. Según Castoriadis (1997), el derrumbe de las autorrepresentaciones colectivas y la instauración de modelos identificatorios basados en el consumo conduce a una forma de socialización signada por una búsqueda de satisfacciones más inmediata y una mayor intolerancia de la frustración. Esta situación se enraíza en ciertos procesos de transformación sociohistórica, así como también en la lógica de las investiduras libidinales. Respecto de lo primero, la emergencia de nuevas significaciones y el cuestionamiento de instituciones de largo aliento (roles e identidades de género, divisiones étnicas, concepciones religiosas, pertenencias de clase, etc.) produce un recrudescimiento de las “defensas de la sociedad instituida” (Castoriadis 2008, 94).

El proyecto de comprensión de lo sociohistórico y, particularmente, aquel que concierne a los afectos colectivos, es también un *trabajo político*, en la medida en que la reflexión es inseparable –como condición, pero también como realización– de la transformación de la institución de la sociedad.

Dicha resistencia contra el imaginario instituyente se encarna en movimientos reaccionarios particularmente virulentos que, motorizados por un núcleo común de significaciones de orden conservador, apuntan a reclausurar el mundo de sentido de la sociedad y a reimputar un fundamento extra-social a la institución social. Respecto de lo segundo, el resentimiento puede ser caracterizado como una persistencia imaginaria del sujeto en un estado de distribución de la libido narcisista al cual anhela retornar. Este afecto, en consecuencia, se apoya en dos tendencias

fundamentales de la psique: la búsqueda de una clausura unitaria que constituye su matriz y la rigidez con la que inviste las sustituciones de sentido brindadas por la sociedad (Castoriadis 2001; 2004). Por lo tanto, aquello que añora el sujeto, aquello que retiene en su fantasía, es una situación en la que disponía de soportes estables y cuasipermanentes para sus investiduras narcisistas, lo cual es característico de las sociedades heterónomas.

Como se sostuvo anteriormente, el proyecto de comprensión de lo sociohistórico y, particularmente, aquel que concierne a los afectos colectivos, es también un *trabajo político*, en la medida en que la reflexión es inseparable –como condición, pero también como realización– de la transformación de la institución de la sociedad. Si Castoriadis (2008) entiende a la elucidación como un “trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan” (2013, 12), resulta necesario restituir el lugar de la afectividad en este ejercicio. Como se plantea en esa profesión imposible que es el psicoanálisis, la transmisión de un saber por parte del analista o la rememoración de un acontecimiento traumático por parte del paciente no tienen incidencia alguna sobre los síntomas de este último si no son acompañadas por sus propias vivencias afectivas. Lo mismo puede decirse respecto de las otras dos profesiones imposibles que persiguen la elucidación y la transformación de lo humano: la pedagogía y la política. El trabajo reflexivo de la elucidación exige pensar tanto lo que se hace como lo que se siente, y a la vez, saber y sentir lo que se piensa. —

Referencias

- Castoriadis, Cornelius. 1997. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, Cornelius. 1998a. *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, Cornelius. 1998b. *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius. 2001. *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius. 2004. *Sujeto y Verdad en el mundo histórico social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius. 2006. *Lo que hace a Grecia I: de Homero a Heráclito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, Cornelius. 2008. *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Castoriadis, Cornelius. 2013. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Rosso, Germán. 2018b. “Las formas de la transacción entre psique y sociedad. Aportes desde Freud, Castoriadis y Aulagnier.” En *x Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, 657–661. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-122/530.pdf>
- Rosso, Germán. 2019. “El problema de la producción de la subjetividad. Una propuesta para la articulación de la antropología y el psicoanálisis a partir del pensamiento de Cornelius Castoriadis.” En *Psicoanálisis y antropología en el proyecto de autonomía. Encuentros con Freud y Castoriadis*, coords. Arturo Lomelí González, Víctor Javier Novoa Cota y José Javier Maisterrena Zubirán, 87–118. México: Colección Investigaciones del Colegio de San Luis.
- Rosso, Germán. 2021. “El problema del vínculo entre la psique y la sociedad en Cornelius Castoriadis: estratificación de la subjetividad y dimensión vertical del magma de significaciones.” *Akados*, 23 (1-2): 247–276. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ak/article/view/24574

El juego infinito de la apertura humana. (Castoriadis, tal y como yo lo imagino)

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

The infinite game of human openness. (Castoriadis, as I imagine it)

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.259>

 **Sigifredo Esquivel-Marín**

Universidad Autónoma de Zacatecas. México

Castoriadis, tal y como yo lo imagino

Hay autores que nos acompañan toda la vida y desde antes de leerlos, de alguna u otra forma, uno ha compartido o al menos avizorado, sus ideas e intuiciones capitales. Son autores fundamentales porque vertebran el pensamiento y sirven de guía de ruta crítica en la vida. Tal es el caso de Cornelius Castoriadis, cuya vasta obra me ha acompañado desde que era

adolescente. Uno de mis primeros artículos publicados a los 18 años fue en torno a la imaginación crítica en diálogo con Octavio Paz y Cornelius Castoriadis. Poesía y pensamiento son elementos concomitantes de mi visión y formación literaria e intelectual. No concibo la poesía sino como un ejercicio de translucidez que borda y desborda los claroscuros de la existencia humana y, asimismo, el pensamiento que me interesa es el de una invitación a pensar, sentir, viajar y divagar por cuenta propia. Un pensamiento sugestivo que ensaya y arriesga ideas e intuiciones.

Mi primer libro se titula *Pensar desde el cuerpo* (Conaculta 2006a), donde opera un descentramiento del sujeto moderno a partir del cuerpo, la imaginación y la inmanencia. Luego mi segundo libro lleva como título *Imágenes de la imaginación* (Tierra Adentro 2006b). Mis publicaciones recientes buscan repensar

la política desde la autonomía e imaginación crítica, y aunque no cite o aparezca de forma explícita el nombre de Castoriadis, sobra decir que el pensador griego, avecinado en París a partir de 1946, ha sido uno de los autores de cabecera que han influido en la escritura de tales obras.

Más allá de las diferencias que no son pocas ni menores (cierta perspectiva eurocéntrica y antropocéntrica), comparto la pasión política de Castoriadis por hacer de la praxis una forma teórica y práctica de la autonomía como epicentro de la creación humana. Autonomía, imaginación y libertad son tres aristas para entender y atender la condición humana en su apertura sin fin, y constituyen el núcleo del pensamiento castoridiano. *La institución imaginaria de la sociedad* (Seuil 1975), *Las encrucijadas del laberinto* (Seuil 1978-1999), *La creación humana* (Seuil 2002-2011) –por mencionar solamente algunos títulos de obras paradigmáticas– dan cuenta de una poderosa articulación original y consistente a lo largo de toda una vida no exenta de polémicas y controversias.

Herederero del griego de Éfeso, Castoriadis hizo del pensamiento crítico una guerra sin cuartel contra el sistema de dominación en su conjunto. De una cultura vasta y formación integral en filosofía, economía, lógica, matemáticas y psicoanálisis, tuvo interés genuino por todos los campos del saber y del quehacer humano; admiraba y amaba el arte y la literatura, empero veía en sus creaciones más nobles también el juego de la sobredeterminación sociopolítica que configura un texto como hipertexto contextual abierto al juego de múltiples significaciones. Marxista, anarquista, activista radical, tuvo una militancia política siempre en la izquierda (auto)crítica, de ahí que tomase distancia de todos los partidos y dogmas oficiales. Fue uno de los primeros en denunciar el totalitarismo del régimen soviético y en anticipar la debacle civilizatoria ocasionada por la crisis ambiental. Pionero en varios ámbitos y frentes;

e incluso el eslogan “la imaginación al poder” del 68 recoge en gran medida su ideario político e intelectual. A diferencia de muchos intelectuales que opinan sobre la actualidad del mundo de manera frívola, pesimista o decadente, sus opiniones siempre ciertas y polémicas daban en el blanco de la controversia del momento, pero lo hacían más allá del presentismo chato de la *doxa* reinante, quizá por eso fue un autor tan incomprendido como marginado por sus contemporáneos. Y es que abrió fuego contra todo y contra todos desde la atalaya crítica como despliegue de autocreación humana.

Mi admiración por el autor me ha llevado a realizar, a inicios del 2022, un homenaje para celebrar el centenario de su nacimiento junto con investigadoras(es) de América Latina y Grecia. El ostracismo que sufre su obra aún sigue, por desgracia, vigente, y Castoriadis continúa siendo un pensador marginal, pese a que su obra es una de las más poderosas y sólidas empresas por repensar la condición humana en su conjunto desde la esfera de la imaginación radical como autonomía fundacional. Asumimos –aquí el plural es clave– que es urgente y pertinente hacerle frente a la estupidez mediática que se disemina como nueva barbarie planetaria. Si hablo desde mi biografía es únicamente para señalar que la obra y vida del pensador grieco-francés es clave de pensamiento personal y también ha forjado muchas visiones y formaciones intelectuales de amigos y colegas. Una biografía personal nunca es una creación solitaria sino un ejercicio de autocreación colectiva.

El pensamiento es siempre un trabajo y una tarea que se realiza en común, de forma socio-histórico-política. Pensar en compañía de Castoriadis significa pensar a partir del pensamiento libertario del siglo xx que recoge las tradiciones más significativas de lucha e insurrección. Es pensar en común y en comunidad como potencias de transgresión del orden impuesto. Como diría el propio Castoriadis en contra

del solipsismo fenomenológico: nuestra experiencia personal es nuestra casa personal e íntima, pero dicha casa no sería tal si no estuviera en un pueblo o ciudad, si no fuera una experiencia inter y transubjetiva. El yo personal, la primera persona, es parte del mundo de vida compartido, la experiencia colectiva prefigura y configura la primera personal. Por ende, yo me imagino el espíritu vivo de la obra castoridiana como una fuerza de insurrección muy potente para rehacer el rumbo de un mundo sin brújula.

El riesgo y audacia del pensamiento castoridiano tiene parangón con otro grande de las letras universales como lo fuera William Blake, uno teoriza lo que otro canta. Entre el decir filosófico y el poético se teje una poderosa urdimbre que bien vale la pena seguir (des)hilvanando. ¿Acaso no ha sido la imaginación el telar de la creación humana en el espejo del tiempo?

Ontología y política como espacios de reinención

La ontología había sido concebida desde Platón a Heidegger, pasando por el pensamiento medieval, desde una perspectiva determinista. La filosofía heredada, para decirlo con una célebre fórmula castoridiana, presupone un orden cerrado, fijo e inerte. La gran intuición creadora, profundamente original, del pensador griego consiste en repensar la ontología fundamental como apertura esencial. Para Castoriadis, toda creación está siempre condicionada, pero jamás determinada por completo. La cuestión central no es tomar partido por el determinismo o el indeterminismo, sino pensar la creación y alteración del ser en el tiempo. Tiempo y alteridad resultan inherentes al mismo ser, al despliegue del ser. El tiempo es creación de formas y la alteridad conlleva un proceso complejo tanto de creación como de destrucción de formas. El tiempo es autodespliegue del ser para sí mismo. La alteridad en tanto emergencia de lo otro

radical no está sujeta a leyes determinadas. Diferencia y alteridad son inherentes al ser mismo. El ser es emergencia de alteridad, creación de sí y creación en el tiempo, es decir, el ser es multiplicidad. Sin la unidad que arroja el ser, la multiplicidad no sería tal sino caos, dispersión y desconexión. Pero sin la multiplicidad que articula alteridad y diferencia en el seno del ser, éste no sería sino una cosa muerta e inerte.

Para Castoriadis, toda creación está siempre condicionada, pero jamás determinada por completo. La cuestión central no es tomar partido por el determinismo o el indeterminismo, sino pensar la creación y alteración del ser en el tiempo. Tiempo y alteridad resultan inherentes al mismo ser, al despliegue del ser.

Todo ser viviente es creación de un mundo organizado para sí mismo. El ser es emergencia de lo nuevo, lo nuevo no es lo imprevisible e indeterminado:

Algo es nuevo cuando es posición de una forma que no es ni producible ni deducible a partir de otras formas. Algo es nuevo significa, pues: algo es la posición de nuevas determinaciones, de nuevas leyes. Este es el sentido de la forma, del *eidos*.¹

La filosofía heredada, la cual abarca la filosofía occidental en su conjunto, representa –según Castoriadis– el desesperado intento de apresar el movimiento, la multiplicidad y heterogeneidad, inherentes al ser mismo en su devenir temporal, bajo una fotografía fija, permanente e inmutable. Lo grave del asunto es

¹ Castoriadis, *Ontología de la creación*, 87.

que la clausura del ser va aparejada de la clausura del pensamiento y de una praxis política creadora. Ontología y política resultan inseparables. Ser, mundo, poder no son términos antitéticos, sino que se interfecundan de manera constante y compleja. La apertura del ser resulta concomitante de la apertura del pensamiento y de la acción humana libres. El ser y el hacer humanos hoy más que nunca se intersecan en la capacidad que tiene el ser humano singular-colectivo para afrontar los desafíos que se presentan. La ontología hoy tiene que posibilitar una antropología filosófica capaz de posibilitar la apertura de una condición humana plástica, flexible, creadora.

Imaginación e imaginario como corazón de nuestra humana condición

La imaginación había sido excluida y subordinada en el pensamiento logocéntrico racional. La gran audacia castoridiana había consistido en repensar la imaginación radical autónoma e irreductible a la sensibilidad y el entendimiento. La imaginación sería inherente a todo animal viviente, empero, la imaginación humana que se encarna en el psiquismo tiene la potencia inédita de romper la funcionalidad biológica y trascender la representación canónica y fija de los demás animales. El orden humano encarna y despliega el desorden la imaginación parturienta. La imaginación radical es transgresión en estado puro. Imaginación radical e imaginario social instituyente representan para Castoriadis un nuevo recomenzar de la filosofía en su conjunto.

El escándalo de la imaginación que aterra y asusta a los pensadores racionalistas y obcecados, no sin razón, le sorprende a Castoriadis por motivos y “razones” opuestas, dado que la imaginación radical del ser humano singular descubierta por Aristóteles no haya nunca adquirido la centralidad en el pensamiento

que merece. No hay pensamiento ni lenguaje sin el trabajo de la imaginación radical. La plasticidad esencial del ser humano que le permite adaptarse prácticamente a cualquier tipo de condición constituye una muestra de la imaginación como impronta humana fundamental.

El mundo humano
es autocreación imaginaria
de significaciones
que amueblan el horizonte
de sentido.

La sociedad humana encarna y realiza la potencia de la imaginación radical como auto-institución imaginaria. La sociedad es creación de sí misma, autocreación, emergencia inédita de ser y hacer una forma específica de humanidad histórico-social. El mundo humano es autocreación imaginaria de significaciones que amueblan el horizonte de sentido. Castoriadis nos recuerda que Aristóteles y Freud, descubren la imaginación, su potencia ontológica y psíquica de formación y transformación. Empero, su descubrimiento va aparejado de su subordinación. Para Castoriadis, la psique humana se caracteriza por el despliegue de la imaginación creadora radical. Dicha potencia imaginante hace estallar la ontología heredada y la determinación unívoca del ser: “Lo humano implica la destrucción de la funcionalidad biológica por la emergencia de imaginación radical [...] El ser humano es esencialmente imaginación desfuncionalizada la cual hace posible la creación”.²

Si la literatura y el arte han recuperado la imaginación como fuerza creadora por excelencia, la filosofía, las ciencias y el psicoanálisis han intentado exorcizar su influjo. Empero la imaginación ha estado presente

² Castoriadis, *Ontología de la creación*, 23.

en la filosofía occidental en su conjunto, como error, errancia, vértigo, desmesura, peligro o desvío de la razón. Por fortuna ahora que estamos inmersos en una terrible crisis civilizatoria generalizada, crisis de las significaciones imaginarias centrales de la modernidad capitalista, la imaginación crítica y creadora regresa por sus fueros.

La imaginación y lo imaginario están lejos de ser ilusiones o quimeras subjetivas. Su orden simbólico despliega el lenguaje y las representaciones colectivas fundamentales en cada sociedad y época.

La imaginación despliega una fuerza creadora sin precedentes, está a la base de toda obra humana. La sociedad se crea, se instituye como creación imaginaria. Todo lo que es humano en principio fue imaginado. La sociedad es creación de sí misma en el tiempo. Sociedad y mundo despliegan un mismo movimiento radical de autocreación de sentido. Las significaciones imaginarias sociales proyectan el magma de la autocreación radical y, por ende, despliegan el sentido singular-colectivo de generación de sentido, sentido para la vida y para la muerte. Las significaciones imaginarias sociales resultan irreductibles al sujeto singular, más bien son formas de crear mundo, de habitarlo y darle sentido. La imaginación y lo imaginario están lejos de ser ilusiones o quimeras subjetivas. Su orden simbólico despliega el lenguaje y las representaciones colectivas fundamentales en cada sociedad y época.

La dimensión imaginaria o *poiética* instaura todo orden humano posible. Crea la lógica y las matemáticas, pero también la poesía, la técnica y la cultura. La imaginación radical no se puede entender sin el proyecto

de autonomía como proyecto humano fundamental. Autonomía e imaginación son dos caras de la misma moneda humana viviente. *La democracia como forma de vida*, que Castoriadis recupera de la Grecia clásica de Pericles, no se puede comprender sin las nociones de autonomía, juicio crítico e imaginación. La potencia instituyente del imaginario radical posibilita la emergencia de nuevos órdenes en el corazón del orden presente. Imaginar otro mundo es posible porque la imaginación ya es un trabajo esencial de parto creador. Imaginación radical es libertad en potencia y acto. En la génesis de toda creación humana, por más simple o compleja que sea, está la imaginación radical como motor central. Quizá una de las tareas más urgentes de nuestro tiempo sea potenciar la imaginación radical, reanimar su despertar en la noche oscura del nihilismo contemporáneo.

Ética, política, educación y psicoanálisis como espacios de autocreación

Según Castoriadis, ética, política, educación y psicoanálisis son concebidos como espacios de autocreación y de autonomía frente a la crisis de las significaciones imaginarias centrales de la modernidad capitalista. Dichas dimensiones humanas despliegan en su corazón humano vital la creación pura como emergencia de lo nuevo y como un acto de libre apertura. Y al mismo tiempo son espacios idóneos para potenciar y posibilitar la autonomía como un proyecto fundamental –de ahí el interés vital de Castoriadis por el cruce de dichas prácticas. El corazón de estas esferas humanas no es otro que no sea la subjetividad pensante, empero la encarnación de la subjetividad no es una entelequia aislada o ente espiritual, sino que toda subjetividad es una creación histórico-social que se despliega en un tiempo encarnado y en devenir. Una consecuencia radical del pensamiento castoridiano es la ruptura entre sujeto y objeto, ser humano y mundo,

pues dejan de ser términos separados u opuestos para ser complementarios y estar siempre en constante retroalimentación. Por obra de la imaginación radical, mundo y ser humano se entrelazan como horizonte de sentido vivo.

Ética, política, educación y psicoanálisis son formas humanas esenciales que confrontan la mónada psíquica con la sociedad en su devenir histórico-social. Y al mismo tiempo, dicha confrontación se efectúa como un trabajo de reinención reflexiva de sí mismo y de la relación con el otro. Son formas de hacer de la libertad singular un espacio de creación común. En este sentido una de las más grandes aportaciones castoridianas reside en repensar el sujeto y la subjetividad como nociones centrales de la agencia autónoma humana. No hay ética ni política sin sujeto, pero tampoco hay práctica educativa ni terapéutica sin sujeto. Éste es el timón y la brújula de la acción humana libre y reflexiva: “El sujeto es siempre imaginante. La psique es imaginación radical. La obra del psicoanálisis es el devenir autónomo del sujeto en el doble sentido de liberación de la imaginación e instauración de una instancia reflexiva deliberante”.³ Este devenir autónomo del sujeto conlleva la posibilidad de una participación responsable en sociedad, es decir, una actitud ética crítica que puede redundar en una sociedad autónoma. La ética nos remite a la elucidación de nuestra capacidad subjetiva de discernimiento y juicio libres, pero no hay ética sin política porque no hay acción humana subjetiva que no tenga su asidero y su referente en su objetivación social.

En el corazón de la política se encuentra la autonomía. La autonomía es mucho más que simple autogobierno, es cobrar conciencia de que el sujeto individual/colectivo es fuente de autocreación de sentido y también de autolimitación; sin ésta no hay autonomía, puesto que la autolimitación posibilita que el sujeto

sea responsable de sí ante los demás. El sujeto es el origen y el fin de la ley. Las normas, significaciones imaginarias e instituciones sociales no son eternas ni tampoco inmutables, resultan de la praxis humana y pueden ser modificadas en cualquier momento. La interrogación crítica es parte medular de la autonomía reflexiva del sujeto que posibilita la autonomía en su actuar social. Interrogación, elucidación y transformación son fases de un mismo proceso de cambio social al servicio de una praxis creadora.

El sujeto es el origen y el fin de la ley. Las normas, significaciones imaginarias e instituciones sociales no son eternas ni tampoco inmutables, resultan de la praxis humana y pueden ser modificadas en cualquier momento.

Asimismo, el trabajo de elucidación del psiquismo resulta interminable y, por ende, el quehacer del psicoanálisis también es inacabable en su trabajo liberador del sujeto en tanto posibilidad de superar la ciega y aciaga repetición. Al igual que la tarea educadora que emancipa al sujeto, la terapia psicoanalítica posibilita que el sujeto sea coautor de su historia en lugar de una sufriente marioneta del destino –según la puesta en escena del drama moderno shakesperiano. El quehacer de la libertad singular-colectiva es un asunto que compete a la sociedad en su conjunto. Una sociedad autónoma sólo es posible a partir del trabajo singular-colectivo-conectivo de mujeres y hombres autónomos. La autonomía es proceso, proyecto y horizonte. Solamente repensando la democracia más allá y más acá del determinismo económico del capital global financiero estaremos en posibilidad de hacer de la autonomía una sociedad más libre y justa. El precio a pagar por la libertad y la autonomía implica renunciar al estilo planetario de vida consumista consumido. Avizorar otra gestión de los recursos y del orden social parece un sueño utópico bajo el estado

³ Castoriadis, *El avance de la insignificancia*, 94.

actual de cosas, empero es tan factible como la realización utópica ultraliberal de la hipermodernidad capitalista; todo esto ya lo había anticipado, de manera profética, Castoriadis a mediados del siglo xx.

Hoy asistimos a una crisis civilizatoria generalizada, la debacle ambiental se entrelaza con la crisis humanitaria de un capitalismo genocida y ecocida; asimismo, pende sobre el horizonte la amenaza de una tercera guerra mundial en el contexto de la posguerra fría. Los peligros que habían avizorado críticos sociales como Castoriadis, Debord y Guattari, entre otros, hoy se vuelven siniestros cotidianos normalizados. Y también el avance de la insignificancia y conformismo generalizado planetario se han instalado como un nuevo sentido común. Las palabras vertidas en una entrevista en 1993 ahora son más vigentes que nunca:

La crisis de la crítica no es más que una de las manifestaciones de la crisis general y profunda de la sociedad. Las palabras revolucionario, creación o imaginación se han transformado en un eslogan publicitario. La sociedad posee una capacidad terrible de sofocar cualquier divergencia verdadera.⁴

La subversión tiende a la domesticación e integración al orden establecido. En suma, la crisis de las significaciones imaginarias de la sociedad moderna conlleva un nuevo colapso del sistema-mundo-capitalista, apenas estamos viendo sus efectos en la vida cotidiana y fragmentación sociopolítica.

En lugar de conclusiones, recomenzar la autonomía como potencia instituyente

La poderosa y original filosofía de Castoriadis posibilita renovar nuestra mirada crítica del presente,

⁴ Castoriadis, *El avance de la insignificancia*, 108.

de las crisis y debacles que se avecinan en el horizonte, y al mismo tiempo, repensar alternativas frente al colapso, apatía y conformismo generalizados. Su obra oxigena los vasos comunicantes del presente desde su presencia múltiple y multiplicada. La imaginación radical como corazón de su planteamiento nos ofrece una mirada lúcida, renovada, vital y esperanzadora que nos conmina a repensar la praxis humana como autocreación de sentido. No se trata de ningún optimismo ramplón, pero sí de una filosofía jovial que sorteas visiones tragicómicas y melodramáticas en esta segunda década del siglo XXI. De haber algún futuro promisorio para la humanidad tendrá que estar signado por algunos de los planteamientos radicales de Castoriadis. Su obra es fuente inagotable de sabiduría práctica. Quienes compartimos el espíritu castoridiano estamos convencidos de que luchar por el advenimiento de otro mundo humano no sólo es necesario, sino que es posible y valioso, más allá del éxito o fracaso. Y al igual que él, pensamos que nunca podremos llegar a obtener las causas, verdades y hechos últimos y definitivos, pero las preguntas nos guían en la búsqueda de verdades, razones y razonamientos para seguir viviendo, para seguir luchando. La búsqueda mantiene el sentido de apertura de nuestra humana condición. Y esa búsqueda no es otra que la búsqueda de realización de la autonomía. La interrogación sin fin: salvaguarda de nuestra condición imaginante e imaginaria. —

Referencias

- Castoriadis, Cornelius. *Ontología de la creación*. Bogotá: Ensayo y error, 1997a. <https://biblioteca.xoc.uam.mx/castoriadis/textos/ontologia/completo.pdf>
- Castoriadis, Cornelius. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba, 1997b.
- Esquivel Marin, Sigifredo. *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos artistas: Spinoza Nietzsche y Pessoa*. Tijuana: Conaculta-Cecut, 2006a. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/436/1/Pensar%20desde%20el%20cuerpo%20%28Galerias%29.pdf>
- Esquivel Marin, Sigifredo. *Imágenes de la imaginación*. México: Tierra Adentro, 2006b.

La política desde la visión de Cornelius Castoriadis

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

Politics in the Vision of Cornelius Castoriadis

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.262>

 **María Eugenia Cisneros-Araujo**

Universidad Central de Venezuela. Instituto de Investigaciones Literarias. Venezuela

Introducción

A decir de Cornelius Castoriadis, la política es una invención ocurrida en Grecia. En su libro *Democracia y*

relativismo. Debate con el MAUSS, se lee que: “la apropiación del mundo griego y del mundo occidental es la política. La política como actividad colectiva que quiere ser lúcida y consciente, y que cuestiona las instituciones existentes de la sociedad” (Castoriadis 2007, 33). Esta idea se repite en su artículo “Poder, política, autonomía”: “los griegos han inventado, creado, la política. La política, tal y como fue concebida por los griegos, constituye el cuestionamiento explícito de la institución establecida de la sociedad” (Castoriadis 2005, 60).

Los griegos crearon la política como el cuestionamiento explícito a las instituciones establecidas en

* Mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Zacatecas y sus dependencias, al profesor Sigifredo Esquivel Marin y a todo su equipo por la invitación a participar en las Conferencias y Conversatorios en torno al pensamiento crítico, la política, la educación y el psicoanálisis en la obra de Cornelius Castoriadis en el marco del evento titulado *Autonomía y creación en el mundo contemporáneo. A cien años del nacimiento de Cornelius Castoriadis*. (11, 18 y 25 de marzo / 1 y 8 de abril 2022).

su sociedad. La fuente de la política radica en la actividad del colectivo dirigida a poner en entredicho las instituciones presentes en la sociedad. ¿De dónde saca Castoriadis esta afirmación? ¿Qué hay detrás de tal concepción? La tesis del filósofo greco-francés reside en la siguiente propuesta. Hay dos creaciones de la política que ofrece el mundo griego:

1. La política al estilo socrático donde el filósofo como ciudadano junto a los otros ciudadanos participan en lo público con sus opiniones; y,
2. la política producto de la *torsión platónica*, la *teología racional*: se trata de la política que practican los filósofos como individuos separados de su sociedad. El filósofo ya no habla como un ciudadano más, como lo hacía Sócrates, tampoco está en la *polis*. El filósofo toma distancia de su sociedad, se refiere a esta desde un conocimiento determinado por la razón (*episteme*). Se configura el terreno de la práctica política que se emprende en la modernidad donde solo los expertos se ocupan de las decisiones políticas.

El punto es el siguiente:

En la historia del pensamiento filosófico se ha producido un desvío, una tangente en relación con el primer pensamiento griego. Esta tangente, este desvío, se encuentra ya en Platón” (Castoriadis 2007, 33).

El filósofo deja de ser filósofo ciudadano (Sócrates) y, “destacándose” de su sociedad, habla sobre ella (Platón) (Castoriadis 1998, 84).

Hay una política que surge en el primer pensamiento griego representada por Sócrates (filósofo-ciudadano) y una política que es teorizada por el filósofo desde la razón que inicia con la desviación platónica (*teología racional*). Me propongo mostrar que Castoriadis reivindica la figura de Sócrates en el sentido

del quehacer de la política. Destacar su énfasis de la política como actividad que ejerce el colectivo cuando cuestiona las instituciones existentes en su sociedad. La praxis política aparece cuando los ciudadanos discuten las instituciones desde la sociedad en la que viven. La política no es del dominio exclusivo de filósofos portadores de un conocimiento apartado de su sociedad como propone Platón, tampoco de expertos, especialistas, como ha sucedido en los tiempos modernos. Para el filósofo greco-francés: “los griegos crean la verdad como movimiento interminable del pensamiento poniendo constantemente a prueba sus límites y volviéndose sobre sí mismos (reflexividad), y la crean como filosofía democrática: pensar es asunto de ciudadanos que quieren discutir en un espacio público creado por ese mismo movimiento. La política puede ser definida como la actividad colectiva explícita que se cree lúcida, reflexionada y deliberada” (Castoriadis 2005, 61). Castoriadis rescata al filósofo Sócrates para proponer la política como un hacer del colectivo cuando reflexiona, delibera, cuestiona y actúa para transformar radicalmente las instituciones instituidas en instituciones instituyentes.

Sócrates y la política instituyente

Castoriadis afirma que:

Sócrates es filósofo pero también es ciudadano. Discute con todos sus conciudadanos en el ágora. Tiene familia, hijos. Participa en tres expediciones militares. Asume la magistratura suprema, es epistata de los pritanos (presidente de la república por un día) en el momento quizá más trágico de la historia de la democracia ateniense: el día del proceso de los generales vencedores en la batalla de las Arginusas; ocasión en la cual, presidiendo la asamblea del pueblo, desafía a la multitud desencadenada y se niega a emprender ilegalmente el

procedimiento contra los generales. De igual modo, años más tarde, se negará a obedecer las órdenes de los Treinta Tiranos y arrestar ilegalmente a un ciudadano. Su proceso y su condena son una tragedia en el sentido propio de la palabra. La democracia es el régimen explícitamente fundado en la *doxa*, la opinión, la confrontación de las opiniones, la formación de una opinión común. La refutación de las opiniones ajenas es más que legítima y permitida: es la respiración misma de la vida pública. Pero Sócrates no se limita a mostrar que tal o cual *doxa* es errónea (sin proponer una *doxa* suya en su lugar). Muestra que todas las *doxai* son erróneas; más aún, que quienes las defienden no saben lo que dicen. Ahora, ninguna vida en sociedad y ningún régimen político –la democracia menos que ninguno– son posibles a partir de la hipótesis de que todos los participantes viven en un mundo de espejismos incoherentes –cosa que Sócrates demuestra constantemente–. Critón es un magnífico desenvolvimiento de la idea griega fundamental de la formación del individuo por su ciudad: *polis andra didaskei*, es la ciudad la que educa al hombre, escribía Simónides. Sócrates sabe que fue engendrado por Atenas y que no podría haberlo sido en ninguna otra parte (Castoriadis 1987, 51-54).

Sócrates es un ciudadano que deviene de la democracia de su tiempo, la Atenas del siglo v. Pericles en su discurso fúnebre hablando sobre el régimen de Atenas, dice lo siguiente:

Disfrutamos de un régimen político que no imita las leyes de los vecinos; más que imitadores de otros, en efecto, nosotros mismos servimos de modelo para algunos. En cuanto al nombre, puesto que la administración se ejerce en favor de la mayoría, y no de unos pocos, a este régimen se lo ha llamado democracia; respecto a las leyes, todos gozan de iguales derechos en la defensa de sus in-

tereses particulares; en lo relativo a los honores, cualquiera que se distinga en algún aspecto puede acceder a los cargos públicos, pues se lo elige más por sus méritos que por su categoría social; y tampoco al que es pobre, por su parte, su oscura posición le impide prestar sus servicios a la patria, si es que tiene la posibilidad de hacerlo. Tenemos por norma respetar la libertad, tanto en los asuntos públicos como en rivalidades diarias de unos con otros en los asuntos públicos ante todo por un respetuoso temor, jamás obramos ilegalmente, sino que obedecemos a quienes les toca el turno de mandar, y acatamos las leyes, en particular las dictadas en favor de los que son víctimas de una injusticia, y las que, aunque no estén escritas, todos consideran vergonzoso infringir. [...] Somos los únicos que tenemos más por inútil que por tranquila a la persona que no participa en las tareas de la comunidad. Somos nosotros mismos los que deliberamos y decidimos conforme a derecho sobre la cosa pública, pues no creemos que lo que perjudica a la acción sea el debate, sino precisamente el no dejarse instruir por la discusión antes de llevar a cabo lo que hay que hacer (Tucidides 1983, 4 y 6).

Castoriadis considera que fue en Grecia donde, por primera vez, se cuestiona la *institución instituida*; nació la filosofía puesto que se “interrogó explícitamente sobre la representación colectiva e instituida del mundo” (Castoriadis 1998, 114); surge la autonomía como institución donde “nosotros establecemos nuestras propias leyes” (Castoriadis 1998, 116). Así, la filosofía, la política,¹ la democracia, la actividad de

¹ “Por política entiendo, no las intrigas palaciegas, ni las luchas entre grupos sociales que defienden sus intereses o sus posiciones (...) sino una actividad colectiva cuyo objeto es la institución de la sociedad como tal” (Castoriadis 1998, 113).

juzgar y elegir tiene su origen en Grecia.² Específicamente en Atenas, donde se logra la igualdad política y jurídica “(participación igual en la actividad y en el poder)” (Castoriadis 1998, 117) y la igualdad ante la ley “(participación general activa en los asuntos públicos)” (Castoriadis 1998, 117). Y afirma que:

Lo importante en la Grecia antigua es el movimiento efectivo de instauración de la democracia que es al mismo tiempo una filosofía en acto y que está acompañada por el nacimiento de la filosofía en el sentido estricto del término. Cuando el *demos* instauro la democracia hace filosofía: plantea la cuestión del origen y del fundamento de la ley. Y así abre un espacio público, social e histórico, un espacio de pensamiento en el que hay filósofos que durante mucho tiempo (hasta Sócrates) continúan siendo ciudadanos. Y fue después del fracaso de la democracia (de la democracia ateniense) cuando Platón elabora por primera vez una “filosofía política” que está por entero fundada en el desconocimiento y la ocultación de la creatividad histórica de la colectividad, una filosofía sobre la política, una filosofía exterior a la política, a la actividad instituyente de la colectividad (Castoriadis 1998, 90).

El planteamiento de Castoriadis apunta a mostrar dos concepciones de la política creadas en Grecia: 1) la que responde al filósofo ciudadano cuya máxima expresión es Sócrates; 2) la impuesta por Platón, luego de la decadencia de la democracia ateniense, que

² “Así como en la actividad política griega la institución existente de la sociedad es puesta por primera vez en tela de juicio y modificada, Grecia es también la primera sociedad que se interrogó explícitamente sobre la representación colectiva e instituida del mundo, es decir, es la primera que se entregó a la filosofía” (Castoriadis 1998, 113 y 114).

se separa de la praxis de la colectividad.³ La política que resalta Castoriadis es la que tiene su origen en la democracia ateniense de la época de Pericles, de Sócrates, el filósofo-ciudadano, aquella que se revela en la actividad cuestionadora del colectivo. Rafael Miranda en su artículo “Episteme versus doxa. Un apunte sobre alteridad y transferencia en dispositivos de formación operados desde el sureste de México” postula que:

Es así como en el paso de Sócrates –filósofo ciudadano– al filósofo que gobierna, o que aspira a gobernar (Platón), tiene lugar el declive de la democracia ateniense. Es entonces cuando va a tener lugar el inicio de una larga tradición de 25 siglos en la que la opinión –la doxa– de los *doxai* y con ella el lugar de la autoinstitución de la sociedad –en la esfera de lo privado-público–, el Ágora, serán vistos con desprecio y desconfianza. Es finalmente este el contexto en el que tendrá lugar el surgimiento –paralelo a las escuelas filosóficas– de ‘representantes’ y ‘expertos en política’. Surgimiento que, en nombre de ‘un supuesto saber como institución’, va a ocultar la práctica autoinstituyente de la sociedad y, con ello, la posibilidad de la apertura ante la alteridad (Miranda 2019, 7).

³ “La obra de Platón, no solamente por su concepción política sino también por la idea que propone de la filosofía en la ciudad, signa el fin de la libertad griega. Abre al mismo tiempo una nueva era de la filosofía de la vida de las ideas en la historia greco occidental. El punto central de la torsión platónica es esta inversión de la visión del mundo democrático tal como se había afirmado en muchas ciudades griegas y singularmente en Atenas. Para fijar e inmovilizar la institución de la ciudad y para confiar el gobierno de la misma a la casta de quienes saben la verdad, hay que escapar del océano movedizo de las *doxai*, hay que encontrar un último punto fijo del saber (Ideas) y una vía determinada que conduce a él (la dialéctica)” (Castoriadis 2004, 317 y 318).

La política a la que se refiere Castoriadis es a la actividad viva que hacen los seres humanos de carne y hueso, los *individuos sociales* cuyo sentido de su existencia responde a la ciudadanía. Su crítica va dirigida a la política que deriva de los expertos que se apartan de la praxis efectiva social. En palabras del filósofo greco-francés:

El problema de la sociedad y de la historia —y de la política— no puede resolverse entre especialistas que, partiendo algunos o no de una especialización, hacen de ese problema el objeto de su preocupación y de su trabajo. Si hablamos de esos hombres debemos comprender la relación extraña, ambigua, contradictoria que mantienen con la realidad social e histórica la cual, por otro lado, es su objeto de estudio. Lo que caracteriza esa relación es evidentemente la distancia que necesariamente guardan respecto del movimiento efectivo de la sociedad. Esa distancia les permite no anegarse en las cosas, les permite discernir grandes líneas, tendencias. Pero al mismo tiempo los hace más o menos ajenos a lo que efectivamente pasa dentro de esta relación ambigua y contradictoria de los términos antinómicos, uno de ellos fue sobrecargado en función de toda la herencia teórica que comienza con Platón, que se transmitió a través de los siglos. El intelectual que se ocupa de ideas generales es empujado por toda su tradición y su aprendizaje a poner el acento en su propia elaboración teórica. Piensa que puede hallar la verdad sobre la sociedad y la historia en la razón o en la teoría, no en el movimiento efectivo de la historia misma y en la actividad viva de los seres humanos ese intelectual también puede participar en tal movimiento con la condición de comprender lo que ello quiere decir: no afiliarse a un partido político para seguir dócilmente órdenes ni para firmar simplemente solicitudes. Debe obrar como ciudadano (Castoriadis 1998, 84).

Castoriadis y su visión de la política

En su obra *La institución imaginaria de la sociedad* Castoriadis denuncia que: 1) la explicación de los hechos humanos y sociales se hace mediante la teoría pura; 2) la teoría pura se presenta como la verdad absoluta de la dinámica de la realidad; y 3) la teoría está distanciada de la *realidad efectiva social*.

El pensamiento se deriva del hacer y el saber se desprende del pensamiento, se trata de hacer-pensar-saber, de un “hacer pensante o pensamiento que se hace” (Castoriadis 2013, 13). Una teoría meramente desde la perspectiva lógica no puede dar cuenta de la realidad histórica y social de una institución porque tanto la historia como la sociedad son producto del vínculo de lo imaginario (histórico-social) y de lo psíquico (imaginación). Pertenecen al campo del *hacer*, al pensamiento político y la *elucidación* de su imaginario. Los hechos no pueden ser reemplazados por la exégesis de los textos. Los especialistas sustituyen los hechos por la exégesis de textos, desarrollan una política que se fundamenta en un mero conocimiento teórico lógico-abstracto. No es posible reducir la *realidad efectiva social* a una abstracción pura contenida en una teoría autónoma. Hay que volver al entramado social y darse cuenta que la vida se desarrolla mediante las prácticas humanas y no exclusivamente por la reflexión teórica. Se trata de un hacer pensante como praxis. Y eso es lo que hacía Sócrates:

Que la historia sea el terreno en el que las significaciones «se encarnan» y en el que las cosas significan, no deja ni la sombra de una duda. Pero ninguna de estas significaciones jamás está acabada y cerrada en sí misma, remiten siempre a otra cosa; y ninguna cosa, ningún hecho histórico puede entregarnos un sentido que estaría de por sí inscrito en ellos. Ningún hecho técnico tiene sentido asignable si está aislado de la sociedad en

el que se produce, y ninguno impone un sentido unívoco e ineluctable a las actividades humanas que subtiende, incluso las más próximas... (Castoriadis 2013, 39).

La propuesta de Castoriadis consiste en:

1. La historia es el ámbito donde las cosas significan.
2. Las significaciones remiten a otra cosa. No son definiciones últimas.
3. Los significados no están ínsitos a los hechos históricos.
4. El significado de los hechos se produce dentro de relaciones sociales y no aislados.

Para Corneille, la política como proyecto colectivo fue sustituido por una *teología racional* a partir de la *torsión platónica*:

Hay una cuestión de periodización de la historia en general y de la historia de la filosofía en particular. El gran corte en la historia griega es el fin del siglo v. Cuando hablamos de la creación griega, se trata del período que va desde Homero hasta fines del siglo v: los trágicos, Tucídides, Sócrates. Con la derrota de Atenas en 404, la condena y muerte de Sócrates en 399, la historia de esta creación ha terminado. Después de lo cual ya no sería cuestión de política. La única pregunta que subsistiría ya no sería la de las buenas instituciones, sino: ¿cómo llegar a esta ciudad ideal, definida por instituciones que desde ya podemos especificar? (Castoriadis 2004, 313 y 314).

El esfuerzo de Castoriadis radica en resaltar la praxis socrática, mostrar que sí es posible un ejercicio de la política que responda a las acciones ciudadanas. Por eso realza la importancia del *hacer haciendo*, en la *imaginación* y *lo imaginario*, en la *praxis efectiva social del colectivo anónimo como actividad explícita*. Su afirmación es contundente: “todo lo que nos es y jamás

nos será dado: la realidad humana. El mundo histórico es el mundo del *hacer* humano. Este *hacer* está siempre en relación con el saber, pero esta relación está por elucidar” (Castoriadis 2013, 114 y 115). Este es el punto central del que parte el filósofo greco-francés para su *elucidación* de la experiencia, la actividad humana desde *lo imaginario* y *la imaginación*. La realidad humana no responde a un conocimiento absoluto (*episteme*) como lo plantea Platón; la *episteme* responde a construcciones abstractas que se asumen como certezas. Esas certezas no expresan la dinámica humana. Lo humano se despliega en el *hacer* y la relación de ese *hacer* con el *saber* es lo que espera por un esclarecimiento y eso es precisamente lo que practicaba Sócrates.

Castoriadis resignificando a Sócrates propone una nueva forma de relación entre el *hacer* y el *saber* que cuestiona los fundamentos en los que se apoya la filosofía tradicional y los sustituye por otros que se ajustan a las situaciones del presente. Hay que abandonar la *torsión platónica* y actualizar a Sócrates-ciudadano. Hay dos casos límites que relacionan el *hacer* con el *saber*:

1. La actividad humana *puramente refleja*: es una actividad no consciente, no tiene relación con algún saber, no pertenece al mundo de la historia. Es ese comportamiento que ya Castoriadis había denominado como imprevisible y no creativo.
2. La actividad humana *puramente racional*: el saber absoluto, la teoría encarna completamente la realidad humana. En este contexto, la actividad humana en la experiencia se limita a establecer las causas de los fines predeterminados por la teoría.

Esta actividad se presenta en el mundo histórico como la técnica. Se trata de la técnica diseñada por la actividad racional: “La actividad repetitiva de un obrero en la cadena de montaje, la solución de una cadena algebraica de segundo grado para aquel que conoce

su fórmula general” (Castoriadis 2013, 116). Para el filósofo greco-francés lo constituyente de las actividades humanas no puede ser captado ni por lo reflejo ni por lo racional como técnica. El comportamiento humano no podría desarrollarse a plenitud si de antemano ya estuviese completamente determinado. La actividad humana es un *hacer* que está *por hacerse*. Y es este aspecto de la realidad humana el que no puede ser traducido por un saber absoluto. La praxis humana no responde a lo imprevisible-reflejo ni a lo racional-técnico, el *hacer* no descansa sobre una certeza última y definitiva.

La teoría “es un hacer, el intento siempre incierto de realizar el proyecto de una elucidación del mundo” (Castoriadis 2013, 119). Y esta misma característica la posee la filosofía. La filosofía es una acción humana que intenta realizar un proyecto para esclarecer las cuestiones del mundo sin postular verdades definitivas. Asimismo, “la Técnica es un proyecto cuyo sentido permanece incierto, su porvenir oscuro y la finalidad indeterminada” (Castoriadis 2013, 120). El desarrollo humano como proyecto imaginario responde a la praxis de la autonomía individual y la de los otros. Lo que caracteriza a la praxis es la transformación de lo establecido. Incorporar en la experiencia del individuo, del otro, de los otros, de la sociedad, la autonomía como propósito. La praxis es un *hacer* y *por hacer* de un plan que persigue la autonomía. “La política es el campo de la praxis, del esfuerzo humano por modificar la institución efectiva de la sociedad” (Vera 2001, 44).

La visión de la política que presenta Castoriadis es una actualización de la experiencia griega de la época socrática. La política como la praxis ciudadana que participa en la vida pública.⁴ De esta forma:

⁴ “Un ciudadano no es (no lo es por fuerza) “militante de partido”, sino alguien que reivindica activamente su participación en la vida pública y en los asuntos comunes, con igual título que todos los demás” (Castoriadis 1987, 9).

La historia es el dominio donde el ser humano crea formas ontológicas –las primeras de las cuales son la historia y la sociedad mismas. Entre las creaciones de nuestra historia, la historia greco-occidental, hay una que *nosotros* evaluamos positivamente y adoptamos como propia: el cuestionamiento, la crítica, la exigencia de *logon didonai*, de ese dar cuenta y razón que es supuesto previo de la filosofía y de la política (Castoriadis 1987, 1).

La resignificación de la creación griega: política, filosofía y democracia. La cuestión reside en que la política que concibe Corneille es aquella donde el genuino ciudadano democrático considerado como un *individuo social*, independientemente de su ocupación en su mundo privado, se interesa activamente por lo que sucede en su sociedad, en el espacio público del que forma parte y es integrante. La praxis política la ejerce el ciudadano, aquel capaz de actuar en tres esferas: privada, privada-pública, pública; interconectadas entre sí, pero simultáneamente limitadas e independientes. Desde esta perspectiva, la política es el cuestionamiento explícito que hace el *colectivo anónimo* de las instituciones instituidas en la sociedad que le toca vivir.

A manera de conclusión: la política pertenece al ciudadano

Castoriadis destaca una división sobre la concepción de la política que desde su origen se oponen y son excluyentes: Sócrates *versus* Platón.⁵ Sócrates filósofo

⁵ “Hay que convencerse entonces de la importancia de la bifurcación que se opera en el siglo IV, con el rechazo de Platón de lo esencial de la herencia griega, rechazo que es en sí mismo un efecto de la derrota de Atenas, de la crisis; la decadencia de la democracia ateniense desemboca en el racionalismo moderno y en el mundo moderno como mundo dominado por esta significación imaginaria central de la expansión ilimitada del dominio pseudo racional” (Castoriadis 2004, 319).

tiene esposa, hijos, asume cargos políticos, participa en lo público como ciudadano. En cambio, Platón se distancia de quien fuera su maestro:

Es difícil pensar en un discípulo que traicionase más en la práctica el espíritu del maestro que Platón. Platón se retira de la ciudad, a las puertas de la cual establece una escuela para discípulos escogidos. No se sabe de ninguna campaña militar en la que participara. No se le conoce familia. No presta a la ciudad, que lo nutrió y lo convirtió en lo que es, nada de lo que todo ciudadano le debe: ni servicio militar, ni hijos, ni aceptación de responsabilidades públicas. Calumnia a Atenas en el grado más extremo: gracias a su inmenso genio de escenificador, de retor, de sofista y de demagogo, conseguirá imponer a los siglos venideros esta imagen: los hombres políticos de Atenas —Temístocles, Pericles— eran demagogos; sus pensadores, *sofistas* (en el sentido que él impuso); sus poetas, corruptores de la ciudad; su pueblo, un vil rebaño presa de las pasiones y las ilusiones. Falsifica a sabiendas la historia; es el primer inventor de los métodos estalinianos en este dominio: si no fuera conocida la historia de Atenas más que por Platón (tercer libro de *Las leyes*), se desconocería la batalla de Salamina, victoria de Temístocles y del desdeñable *demos* de los remeros (Castoriadis 1987, 5 y 6).

Platón establece otra forma de política. La que responde a los especialistas, a los filósofos separados de su sociedad. Con Platón se impone la teoría, la *teología racional* sobre la praxis efectiva social, el *hacer haciendo*. La *teología racional* caracteriza el pensamiento heredado que se encargó de postular una ontología del ser es, dominado por la razón, el conocimiento teórico, el pensamiento científico, lógico, *episteme*.

El esfuerzo del pensador greco-francés consiste en: 1) rechazar la política asumida como una *teología ra-*

cional producto de la *torsión platónica*;⁶ 2) rescatar a Sócrates-ciudadano para mostrar que el sentido de la política reside en la actividad explícita del *colectivo anónimo* que interroga las propias instituciones establecidas en su sociedad. En palabras del mencionado filósofo:

La política como movimiento de autoinstitución de la ciudad, puesto que la ordenación de la ciudad depende del *nomos* y no de la *physis*, puesto que en cualquier caso no puede haber una fuente trascendente que indique lo que debe ser el ordenamiento de la ciudad, puesto que ontológicamente el ser humano es libre y se halla frente a su destino, que de todos modos se resume en una sola palabra, la muerte. El hombre es mortal —y mortal es la designación del hombre: *thnétos* (en los latinos o en lenguas modernas, el término «mortal» no se utiliza, a mi conocer, como sinónimo de «hombre»)—. El hombre debe reconocer, reconoce de golpe, esta mortalidad, y entonces una de dos: o bien se suicida enseguida o encuentra una forma cualquiera de divertirse, o bien hace cosas en el mundo para persistir viviendo y tener en cuenta asimismo su coexistencia con los demás y la mirada que los otros le dirigen. Busca entonces también ese profundo reconocimiento de la comunidad que es el *kléos* y el *kydos*, la gloria y la consideración. La libertad de los griegos es libertad en el sentido más general, que se manifiesta en la fundación de las ciudades, los viajes y las aventuras, la creación y la alteración de formas de arte y de «estilos» individuales en esas formas, de modos de vida, etc. (Castoriadis 2002, 100).

⁶ “Esta torsión se caracteriza por la dominación, en la filosofía, de lo que puede llamarse (...) una ontología unitaria o una ontología ensídica, o por último, una teología racional. Esta dominación ha ido a la par de la dominación de una idea particular de la razón” (Castoriadis 1987, 329).

La política –según Castoriadis– consiste en un proyecto de autonomía, libertad y democracia. En esa aspiración la gran mayoría de los hombres y mujeres que viven en la sociedad constituyen la fuente de creación como *colectivo anónimo* que despliega lo *imaginario instituyente* cuando se cuestionan las instituciones establecidas de la sociedad. Son los *individuos sociales* los que generan una política explícita de construcción de instituciones en función de la democracia. Y esto es posible si nuevamente se hace política desde la ciudadanía.

Finalmente, la participación cierta en el funcionamiento y en los actos de las instancias políticas garantiza la expresión de la libertad radical. De acuerdo con Castoriadis se tiene que crear un tipo de individuo, de sociedad y educación para la libertad. Hay que generar las condiciones para el ejercicio efectivo de la libertad por parte de los *individuos sociales*. Esto implica la construcción de una organización social en la que todos podamos participar en todas las instancias de poder. Para que haya cambio en lo público es necesario que el *individuo social* comprenda: 1) que el vacío de la dotación heterónoma del significado de vivir le ha sido impuesta; 2) que puede darse a sí mismo un sentido de vida para emprender una acción colectiva en la que se forje una sociedad que posibilite que cada ciudadano dé sentido a su vida y muerte; 3) que la valentía de tomar el destino en nuestras propias manos puede formar un proyecto de autonomía individual-colectivo. —

Referencias

- Castoriadis, Cornelius. 1987. “Los intelectuales y la historia.” *Revista Vuelta* 11, no. 130 (septiembre): 51–54. <http://www.omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/los-intelectuales-y-la-historia.pdf>
- Castoriadis, Cornelius. 1998a. “La polis griega y la creación de la democracia.” En *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, 97–131. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius. 1998b. “Una interrogación sin fin.” En *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, 81–96. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Castoriadis, Cornelius. 2002. “Orígenes, sentido y alcance del proyecto filosófico.” *Revista Archipiélago, Cuadernos de crítica de la cultura*, no. 54 (diciembre): 96–103.
- Castoriadis, Cornelius. 2004. *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986–1987. La creación humana I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. <https://revolucioncantonal.net/files.wordpress.com/2018/02/castoriadis-cornelius-sujeto-y-verdad-en-el-mundo-historico-social.pdf>
- Castoriadis, Cornelius. 2005. “Poder, política, autonomía.” En *Ciudadanos sin brújula*, 45–74. México: Ediciones Coyoacán.
- Castoriadis, Cornelius. 2007. *Democracia y relativismo. Debate con el MAUSS*. Madrid: Editorial Trotta.
- Castoriadis, Cornelius. 2013. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets México.
- Guthrie, William Keith Chambers. 1988. “Sócrates.” En *Historia de la filosofía griega. Siglo v. Ilustración*, 311–360. Madrid: Editorial Gredos, Tomo III. <https://docs.google.com/file/d/0B8xEaAVgHCziZVPT1RmWnZPaFE/edit?resourcekey=0-dxm1g1LA6KvNhqliVTRa2w>
- Miranda Redondo, Rafael. 2019. “Episteme versus doxa. Un apunte sobre alteridad y transferencia en dispositivos de formación operados desde el sureste de México.” En *Diálogo y conflicto interepistémico para la construcción de una casa común*, coord. Stefano Sartorello, 57–94. México: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. https://www.academia.edu/41254290/Di%C3%A1logo_y_conflicto_interepist%C3%A9micos_en_la_construcci%C3%B3n_de_una_casa_com%C3%BAn
- Mondolfo, Rodolfo. 1971. *Sócrates*. 7ª ed. Buenos Aires: Eudeba Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Tucídides. 1983. “El discurso fúnebre de Pericles.” *Estudios Públicos*, no. 11 (junio). <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1824>
- Platón. s/f. “Fedro, o de la belleza”. En *Obras completas*. 2.ª ed. Madrid: Aguilar.
- Rodríguez Adrados, Francisco. 1975. *La democracia ateniense*. Madrid: Alianza Editorial. https://kupdf.net/download/rodriguez-adrados-francisco-la-democracia-ateniense_58b524366454a79e4ab1e964_pdf
- Vera, Juan Manuel. 2001. *Castoriadis (1922–1997)*. Madrid: Ediciones del Orto.

Castoriadis y la educación, un punto de vista desde la institución universitaria

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

Castoriadis and Education, a View from the University Institution

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.263>

 Jorge Ignacio Ibarra

Universidad Autónoma de Nuevo León.
Facultad de Filosofía y Letras. México

I. La revolución traicionada

Sin duda, la filosofía francesa contemporánea ha dado a nuestro mundo suficientes pensadores que nos es preciso conocer en tiempos de crisis como la que vivimos. Dentro de la filosofía del siglo xx, la figura de Castoriadis ha sido asociada principalmente con la crítica al marxismo, señalado negativamente por

ello en algunos círculos socialistas o de la izquierda revolucionaria de los tiempos de la guerra fría. Indudablemente es un juicio que ha sido ya desacreditado, siendo hoy día visto como un héroe de la izquierda intelectual que ha sido totalmente honesto y decidido en su trabajo como filósofo crítico hacia toda forma de pensamiento que se traiciona a sí mismo, convirtiéndose en propaganda o bien decantándose por la justificación de un poder político divorciado de los intereses del obrero y los marginados, tal y como sucedió con el marxismo en Rusia en el siglo pasado. Por estos motivos, es mi deseo, en el presente texto, enforcarme en la crítica del marxismo por parte de Castoriadis, así como trasladar esta crítica a la educación mexicana en sus instituciones y filosofía.

Como primer punto, la crítica más conocida y relevante de Castoriadis fue hacia la corriente filosófico-política del siglo xx representada en La revolución traicionada de Trotsky (1936). La historia nos muestra que es movida por puntos álgidos de actividad política, social, económica y militar, llamados comúnmente “revolución”, y son, por definición, momentos que al destronar un régimen se apuntalan del mismo para poder avanzar. Castoriadis aborda este problema señalando una de las grandes

revoluciones que ha conocido la humanidad: la del marxismo europeo, o bien la Revolución rusa operada por los bolcheviques en 1917, movimiento político y social que culmina con la creación de la Unión de Repúblicas Socialistas (URSS), actor político fundamental para el posterior desarrollo de la geopolítica del siglo XX; incluso podríamos decir que sigue gravitando en el panorama internacional, aún con la desaparición de la URSS en 1991. Ahora bien, los nacidos en el siglo XX conocen todavía el estertor de ese mundo llamado soviético en la década de los noventa del pasado siglo. Las noticias de la caída del muro Berlín, así como los últimos encuentros de la guerra fría, la guerra en Centroamérica y la “guerra cultural” pop con el cine a la cabeza, fueron parte del ambiente cotidiano en medios universitarios mexicanos hasta el final de los noventa. Para Castoriadis, en su escrito sobre institución imaginada (escrito hacia 1965), la caída efectiva de la URSS estaba muy lejos, pero sin duda su desaparición estaba ya prevista por él. Si el marxismo, como dice Castoriadis, falló como forma de Estado constituido en la Unión Soviética, se debió ante todo por su perspectiva absoluta de la revolución, una perspectiva que fue claramente en la dirección contraria del establecimiento de una relación entre la sociedad y la institución, o instituciones que nacieron de la revolución de 1917.

La reflexión de Castoriadis en esta dirección –hoy llena de sentido y de evidencia histórica– comienza por la especificación del fallo en una teoría (la marxista-leninista) que se extravía en la ideología y se convierte en aquello que vehementemente criticó en sus enemigos: el presente; en el caso del marxismo en los años sesenta del siglo pasado era una realidad deformada de sus orígenes; dice Castoriadis:

No deja de ser cierto tampoco, y esto es aún más importante, que en historia y en política el presente pesa infinitamente más que el pasado. Ahora bien, ese “presente”, radica en que, desde hace

cuarenta años, el marxismo ha llegado a ser una ideología en el mismo sentido que Marx daba a ese término: un conjunto de ideas que se relaciona con una realidad, no para esclarecerla y transformarla, sino para velarla y justificarla en lo imaginario, que permite a las gentes decir una cosa y hacer otra, parecer distintos de lo que son (Castoriadis 2007, 10).

Con lo duro y condenatorio que puedan ser las palabras del filósofo francés, marcan sin duda un espíritu de la época con toda nitidez y precisión. Igualmente, Jean-Paul Sartre y Michel Foucault, darán cuenta en sus respectivos campos de batalla de esta traición de la revolución marxista en la Unión Soviética.

La crítica de Castoriadis no es la denuncia estridente de otros actores políticos de la época, sino que va muy al fondo cuando establece que el mismo proyecto marxista, revolucionario y socialista, imaginado como redención y libertad, llegó paradójicamente con un *dogma de fe* convertido en utopía política; como dijimos antes, un proyecto con una verdad acabada e indiscutible que era preciso llevar a cabo al ritmo que el partido comunista marcara. Se trata de una revolución comunista llevada al nivel de una normalización (vulgata) que pierde la dimensión crítica, es así que Castoriadis elabora junto con otros intelectuales cercanos a él, una crítica que François Dosse resume de esta manera:

Para Castoriadis y su grupo, el estructuralismo no es una alternativa a la vulgata, sino una simple adaptación de ésta al modelo de dominación del capitalismo moderno que triunfa en 1958. En el discurso que da primacía absoluta a la ciencia; mientras que la gente está cada vez más oprimida en nombre de la ciencia, quieren persuadirla de que no son nada y que la ciencia es todo. Denuncian en esta nueva escuela estructuralista la evacuación de la historia viva y por tanto la infusión

del pensamiento tecnocrático en el campo intelectual (Dosse 2004, 191).

Existe así la revolución como proyecto; luego, con su triunfo, se establecen las instituciones y el estado comunista con una teoría cerrada por así decirlo, una visión absoluta de un mundo de cuya existencia no hay duda. El debate se vuelve, por lo tanto, difícil, si no imposible. A la distancia, es posible observar que la crítica de Castoriadis se enfoca en los principales movimientos socialistas del pasado siglo que de alguna manera llegaron a la victoria para después manifestar un malestar producido por la situación de una victoria que no supieron a donde dirigir o capitalizar como adquisición de un saber más amplio sobre la naturaleza humana y social. Todo proyecto, dice Castoriadis, se hace en la andadura, sin una imagen preestablecida o indiscutible. Una gran lección sin duda, que puede seguir iluminando nuestro presente.

II. Institución y autonomía

La crítica al marxismo es para nosotros –quienes estamos convencidos en la necesidad de un orden mundial justo, así como en una Latinoamérica que pueda superar la desigualdad–, necesaria y productiva en muchos aspectos, pues no solo se trata de un debate teórico, sino también de una toma de conciencia intelectual y de la creación de una orientación desde la filosofía para las acciones del porvenir. Incluso cuando el marxismo como proyecto político es muy diferente hoy en día, la experiencia de la URSS es fundamental para entender cómo se desenvuelven la política y la sociedad contemporáneas. Si en efecto, como señala Castoriadis, el marxismo derivó en un proyecto con una verdad absoluta que se tradujo en un Estado donde la crítica y la autonomía del ciudadano y las instituciones eran nulas y sujetas a la vigilancia de la élite en el poder, es necesario entender hoy que se nos legó esta experiencia para rescatar en lo posible el socialismo

como un orden viable, deseable y justo, un proyecto que si bien ya no totalmente marxista, si estaría inspirado en la justicia social, particularmente en la autonomía del ser humano. El llamado de Castoriadis en este sentido es pleno de actualidad, puesto que propone un nuevo concepto de praxis política que despierte de la realidad autoritaria y cruda que supuso el comunismo real; dice Castoriadis sobre este último punto:

Lo que llamamos una política revolucionaria es una praxis que se da como objetivo la organización y orientación de la sociedad con miras a la autonomía de todos y presupone una transformación radical de la sociedad, que no será a su vez posible sino por el despliegue de la actividad autónoma de los hombres (Castoriadis 2007, 71).

Esta política o praxis revolucionaria, diferente de aquella del comunismo real que crítica, excluye la manipulación de hombres y mujeres en favor de un papel central de cada ciudadano. La visión de Castoriadis viene a refrendar lo que fue una suerte de despertar dentro de la década de los sesenta hacia un panorama político dominado por la verticalidad del poder, así como la certeza de poseer una verdad a prueba de toda crítica. Pero si bien Castoriadis establece en el texto que ahora mismo comentamos (*La institución imaginaria*) que un elemento valioso como poderoso del marxismo es la transformación de analizar la política, nos es menester recordar la escritura de Hanna Arendt, quien, en la década anterior de la aparición del texto de Castoriadis, subraya que el marxismo tiene a bien terminar con una tradición en filosofía política que consideraba las “formas de gobierno” como base de toda teorización, cuando si bien, este método o procedimiento de análisis no hacía o hace otra cosa más que continuar de alguna manera la percepción de la política como un asunto de dominados y dominadores, el elemento que introducirá Marx es la abolición de toda forma de gobierno por tratarse de la expresión de formas de

dominación que tienen como protagonista al Estado (Arendt 2008, 117).

De lo que se trata en Marx, tal como lo señala Arendt, es de abolir el Estado y con ello toda forma de gobierno, pues sin clases sociales, sin oprimidos y opresores, no habrá Estado, y sin Estado no tendrá sentido esa tradición de filosofía política. Pero el punto más relevante, en lo que nos recuerda Arendt sobre Marx, es la superación por parte de este último de Platón y su concepto de filosofía; si para el filósofo griego se tenía que operar la separación entre política y filosofía, dejando a la filosofía como interpretación, Marx vendrá a decirnos que es necesario unir praxis y política, puesto que el pensamiento –ello como lección de Hegel– es movimiento; entonces hacer política es hacer pensamiento, la filosofía debe ser praxis, y aún más, todos los ciudadanos deben ser filósofos y anular así un control por parte de una elite. Señalo esto de la manera más económica posible, intentando con ello establecer una cercanía entre Castoriadis y Arendt, porque, si bien sus filosofías responden a tiempos diferentes, así como orígenes distintos, son dos autores que se preocuparon por ser críticos con el marxismo y señalar la urgencia de una reformulación de la tradición del pensamiento político. Creo que ambos van a dar al punto de la autonomía de la persona o individuo y su participación en el Estado como algo urgente en la posguerra del siglo XX.

III. Castoriadis y la imaginación en la institución

Pensar la política en los términos del marxismo en su enfrentamiento al capitalismo parece, a nuestros ojos, un enfrentamiento que se ha superado o bien se establece hoy día bajo otros supuestos. La crítica, tanto de Castoriadis como de Arendt, que he señalado aquí someramente, ha sido el punto de partida para una filosofía política que urge a la acción y deja atrás

la concepción de la filosofía como *torre de marfil* que sólo se ocupa de la contemplación y la interpretación del mundo. Debe señalarse, sin embargo (es mi punto de vista), que tanto Castoriadis como Arendt parecen tener como antecedente la filosofía de Kant en su sentido pragmático, así como su llamado al cosmopolitismo como una forma de establecer una participación del ciudadano o la persona en el proceso de autonomía y autogobierno, siendo esta convergencia en el origen, kantiano, una suposición que es menester profundizar. Suponiendo lo anterior como cierto, recordemos que el reino de los fines de Kant se fija como un horizonte alcanzable: la libertad y la completa autorrealización del ser humano; ello es, con mucho, un horizonte que debe realizarse a través de la continua experimentación de las instituciones y la cultura.

La institución, volviendo a Castoriadis, es lugar de la creación, de la imaginación que debe construirse por seres humanos libres que persiguen la transformación social (Castoriadis 2007, 72). Podemos estar de acuerdo con la crítica de Castoriadis al marxismo pero tenemos que rescatar aquello que no ha podido lograrse con el comunismo real porque Marx pensó también en una revolución de transformación social y transformación del individuo, y por supuesto también lo pensó Kant. La filosofía castoriadiana recoge una innovación respecto a esta meta de la filosofía contemporánea al plantear con más claridad y precisión cómo pueden formularse los principios de esa transformación, dice así: “deseo poder saber con todos los demás, lo que sucede en la sociedad, controlar la extensión y la calidad de la información que me es dada. Pido poder participar en todas las decisiones sociales que pueden afectar mi existencia, o al curso general del mundo donde vivo” (Castoriadis 2007, 85). Negarse a la manipulación, a ser peones en el tablero de ajedrez de otros, arriesgar por esta transformación, dice Castoriadis, bien vale la pena como un riesgo de fracaso.

Por otra parte, ser felices en la soledad es también un mundo triste e indeseado, la realización tiene que venir para cada uno de nosotros, que es la única posible. Aquí es tiempo de reflexionar la autonomía con la institución y la imaginación como caminos privilegiados de la transformación revolucionaria del pensador griego. Si la praxis es pensamiento en acción, y la autonomía es realización personal y de todos, la institución debe ser la realización del poder simbólico, el triunfo sobre la mera funcionalidad. La excelente apología que Castoriadis realiza sobre la institución como síntesis del poder, del símbolo y de la imaginación, nos hace cuestionar el papel que se le ha reducido a un conjunto de técnicas administrativas y disciplinarias, como apuntan Deleuze, Guattari y Foucault; esto es, la institución social concebida, unilateralmente, a partir de la codificación y axiomatización en favor del capital.

IV. Digresión: la educación universitaria en el siglo XXI

Para añadir un acento más reflexivo sobre la institución imaginativa, me permito a continuación una observación sobre la universidad en nuestros días, donde la preocupación por la puesta al día en los elementos tecnológicos –no sólo en México y Latinoamérica– se ha convertido en una persecución por obtener puntajes y reconocimientos que alejan a la universidad de una genuina tarea educativa y de investigación, trastocando la actividad creativa en función y cálculo. La reflexión sobre el rumbo de la universidad, en cuanto institución vigente y necesaria para el desarrollo, está fuera de duda, incluso podríamos reconocer en ella todavía el lugar de convergencia de los saberes, así como la consecuente universalidad de su misión, su poder transformador. Siguiendo la idea anterior, llama la atención que la primera observación sobre una universidad en la actualidad sea la calidad de su claustro e infraes-

tructura respecto a los indicadores mundiales y nacionales, parámetros confeccionados desde hace tiempo con equipos profesionales que miden la presencia de certificaciones, en el caso de México, o bien la presencia de una universidad dentro del *top ten* de su país o una región. Indicadores que apuntan hacia una mayor competitividad (utilizando el término que gustan de usar en las publicaciones dedicadas a la excelencia académica), así como una mayor eficacia en cuanto al logro de objetivos a corto y largo plazo. Destaca de entre esta realidad dominada por los indicadores aquella que favorece la vinculación de la universidad con la industria, así como la innovación tecnológica, especialmente si se dedica esta última a la aplicación inmediata y de amplios rendimientos en la creación de soluciones a problemas prácticos como urgentes que requieren la aplicación de nuevas tecnologías o software especializado. Dentro de este conjunto de condiciones, por un lado, la exigencia sobre el profesorado de mantenerse cercano cuando no plenamente ubicado dentro de los estándares mundiales de excelencia, y por el otro la exigencia de conectar el conocimiento universitario plenamente con las necesidades prácticas de la sociedad; es ahí donde emerge la duda de si realmente estamos colocando la universidad en el lugar que debería estar o bien si le hemos colocado en un lugar que no le corresponde.

La universidad de hoy, en el siglo XXI, se encuentra volcada hacia los indicadores y la tecnología como referentes que dirigen sus destinos y objetivos. Lo que en algún momento del siglo se planteó como una relación necesaria entre universidad, aparato militar y capital, se percibe hoy como una realidad palpable en programas de estudio, presupuestos para investigación, creación de infraestructura, además de las consabidas becas y apoyos, todo ello dirigido principalmente al desarrollo tecnológico. Negar que la tecnología nos ha proporcionado numerosas soluciones, así como ha abierto caminos insospechados de transformación humana tanto como de conocimiento

y adaptación a la naturaleza, es negar algo evidente y que en definitiva nos ha proporcionado en este punto de la evolución del planeta, plenos beneficios, pero también problemas, y algunos de ellos realmente muy graves. Para Gilbert Simondon, una de las facetas más prometedoras de la tecnología era la destrucción de mitos, ya fueran parte de las grandes religiones o bien aquellos originados en las poderosas ideologías del siglo xx operando mistificaciones, tanto de la tecnología como del poder político. Mistificaciones, afirmaba este pensador francés, que esclavizaban al hombre reduciéndolo a una adaptación, a un mito, un grupo o una “raza” (Simondon 2013).

Si continuamos con las ideas de Simondon, la tecnología no tiene nada de malo en sí misma, antes bien nos proporciona un conocimiento de nosotros mismos como especie. Son nuestras creaciones las que dan cuenta de que somos, cuales son nuestras aspiraciones y nuestros valores, tanto materiales como espirituales. La universidad como *locus* del desarrollo técnico no tiene nada de negativo o perjudicial en tanto se promueva el conocimiento y ese auto conocimiento por medio de la tecnología de la que habla Simondon. El problema se cifra en la creación de un nuevo mito, uno que se refiere a la adaptación del ser humano a las condiciones que crea la tecnología como una realidad última, superior e incontestable que se presupone como fundamento de nuestra civilización.

La universidad, por otra parte, tal como se plantea en su idea y desarrollo, dentro de occidente, reúne un conjunto de saberes que conforman un universo, tal y como Henry Newman, filósofo y teólogo irlandés del siglo xix, describe: “Una universidad es una escuela de conocimiento de todo tipo, que consiste en los profesores y los que desean aprender, venidos de todos lados” (Newman 2002, 25). Nos encontramos así que se trata, antes que nada, de un lugar físico; aunque hoy podríamos bien decir que deviene virtual por obra

de la tecnología, pero que su nota principal, también lo establece así el mismo Newman, es la comunicación y circulación de pensamiento. Además es, prosigue Newman, un lugar de encuentro “cara a cara” donde existía la ventaja sobre los medios impresos o de otra índole (hoy diríamos medios digitales o redes) con la improvisación, el tono de voz, los gestos, y todo aquello que se formula como un contacto directo y humano en el aula y el campus universitario. Me refiero precisamente a este último punto de la convivencia y el contacto dentro de la universidad, como un asunto que se convierte hoy día en crucial y crítico para la transformación que sufren las universidades, ya no sólo de México sino en buena parte de Latinoamérica. Dicha transformación tiene que ver con la conversión a la digitalización de programas de estudio, así como la virtualidad en el horizonte próximo.

Si la tecnología, como dice Simondon, es autococonocimiento, desarrollo de nuestras capacidades, así como entusiasmo por la medida y la innovación, en una palabra, potencia creadora, es menester pensar en una universidad que pueda conjugar dos elementos: la innovación y el contacto humano. No podemos permitir que estos dos elementos se excluyan mutuamente. El apoyo que nos proporciona la tecnología no debe convertirse en fetiche, razón de ser de la universidad, referente último y primero sin crítica o aceptación ciega; nuestra relación con la tecnología debe orientarse hacia la potencialización de nuestras capacidades de diálogo y creatividad. Proponer, como se hace en algunas universidades, que la educación superior sea total o parcialmente virtual debe preocuparnos en cuanto no favorece ese contacto cara a cara del que habla Newman; el contacto a través de la pantalla puede darse efectivamente, pero no tiene las ventajas de estar cara a cara, de situarse físicamente en un espacio donde convergen múltiples intereses y maneras de pensar.

El ser universitario no debe plegarse a la tecnología, rendirse totalmente ante ella, la debe dominar y encaminar hacia el perfeccionamiento de nuestras capacidades. En ello tiene que ver mucho el tiempo. El tiempo de la tecnología es veloz, rápido, indiferente a la reflexión o la maduración de los puntos de vista, es por eso que, como un caballo desbocado o un avión de reacción, si no se tiene un adecuado manejo puede arrollarnos o estrellarnos, lo mismo da. El ser universitario reclama ante todo un tiempo para el encuentro, la discusión de ideas, la mirada cara a cara, los gestos y la voz, el caminar en los pasillos, improvisar la conversación con algún visitante o compañero de otra facultad. Me parece que la universidad, hablando específicamente de México y Latinoamérica, tiene ante sí una coyuntura especialmente compleja al situarse a la cola de la tecnología, situación que nos llama a repensar su lugar y misión en tiempos difíciles. De esta manera, veo aquí una convergencia entre dos críticos fundamentales de la sociedad y cultura modernas, Castoriadis y Simondon, convergen en instituciones humanas donde la imaginación, por parte del primero, y la invención, por parte del segundo, deben apuntar en todo caso a la formación de una humanidad renovada y preparada para tomar las riendas de su destino.

V. Conclusión

Para cerrar quiero establecer lo que me parece la mayor aportación de Castoriadis a la reflexión sobre nuestros convulsos tiempos. Pensar la transformación revolucionaria como una transformación social que debe pasar por la transformación del individuo es un viejo sueño que revive Castoriadis agregando el ingrediente de la imaginación como un poder autónomo que, sin embargo, hay que cuidar, puesto que en esa autonomía le va un riesgo de alienarse o convertirse en un delirio peligroso. Las fuerzas a las que están sometidas las instituciones en nuestros días,

pensando en particular en la educación, nos convoca a reflexionar sobre la relación entre autonomía e institución como una relación que nos da fuerza y libertad pero que ha costado mucho trabajo poder siquiera formular, y menos mantener este vínculo. La innovación de Castoriadis respecto a otros pensadores de la autonomía y la imaginación es sin duda la crítica a los proyectos transformadores de la izquierda que fallaron en su momento porque mantuvieron en su seno la verticalidad y el autoritarismo. Hoy, en el siglo XXI, los proyectos revolucionarios están apagados, caídos, impera un pesimismo que es preciso superar, y retomar como Castoriadis, el camino de una praxis que de privilegio a la imaginación y la participación en las instituciones. Se trata de un camino que nos solicita mayor involucramiento y decisión en cuanto educadores con la construcción de instituciones donde se manifieste la igualdad y el diálogo. A nadie conviene hoy como en el siglo XX una revolución que alcance el poder y su fin último sea mantenerlo por inercia; se trataría, a decir de Castoriadis, de potenciar un efectivo poder con imaginación: la potencia de la imaginación en estado puro, pues según Castoriadis, la educación humana despliega el ámbito de lo posible como potencia de autonomía e imaginación radical. —

Referencias

- Arendt, Hannah. 2008. *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, Cornelius. 2007. *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets. https://revolucioncantonal.net/files.wordpress.com/2019/01/kupdf.com_la-institucion-acuten-imaginaria-de-la-sociedad-cornelius-castoriadis.pdf
- Dosse, Francois. 2004. *Historia del estructuralismo*, tomo 1. Madrid: Akal.
- Newman, John Henry. 2002. *Acerca de la idea de Universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Simondon, Gilbert. 2013. *Imaginación e invención*. Buenos Aires: Cactus.

La institución de “el método en etnografía”

Detalle de ornamentos tribales de Papúa Nueva Guinea,
fotografía de Angelo Chiacchio, 2018.

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

The institution of “the ethnography method”

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.266>

ID Noelia Soledad Lopez

Centro de Investigaciones Sociales-Instituto
de Desarrollo Económico y Social (CIS-IDES) /
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas
y Técnicas (Conicet). Argentina

*A Luana Ferroni por las conversaciones sobre estas ideas
y compartir la pasión etnográfica.*

Una introducción actual para una creación centenaria

Un colega me invitó a participar de la conversación que se llevó a cabo en el marco del centenario del nacimiento de Castoriadis, tendiéndome un puente para ampliar un debate que empezó para mí hace mucho tiempo. Ese debate nació en una Biblioteca Popular de un barrio porteño de la Ciudad de Buenos Aires, entre quienes integrábamos un grupo de estudio ligado a un seminario impartido por Carlos Savransky en la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Fue en el año 2002, al cursar ese seminario, que entré en contacto por primera vez con la obra de Cornelius Castoriadis. Me disculparán esta digresión biográfica, pero estoy convencida de que el quehacer de la investigación social no se entiende si no es de manera situada y que eso implica

tener en cuenta un estado del desarrollo de las disciplinas, pero también las trayectorias biográficas de las y los investigadores. Empiezo por lo segundo, para avanzar inmediatamente en lo primero.

En 2016, después de una carrera que siempre me pareció demasiado teórica y de una tesina que movilizaba categorías castoridianas para pensar las experiencias sindicales de los azucareros en una localidad cañera jujeña, decidí empezar a formarme como trabajadora de campo. En las aulas del Instituto de Desarrollo Económico y Social, leí por primera vez a Malinowski de la mano de Rosana Guber; y en Chiapas tuve la primera experiencia de investigación, que me animé a llamar una etnografía, sobre la vida y el trabajo cañero en Tzinil y en Socoltenango. Empecé la maestría en Antropología Social porque tenía la sensación de que carecía de una formación rigurosa para hacer, seriamente, una investigación empírica. Creo que así se vive al interior de muchos de nosotros esa relación entre teoría social e investigación empírica, escindida, pues está escindida al interior de nosotros mismos, otorgando mejores posibilidades de ser pensada cuando eso que llamamos “trabajo interdisciplinario” no nos impide reconocer la especificidad de los aportes de las disciplinas. Me aboco ahora a presentar esta cuestión de manera muy rudimentaria pero eficaz, creo yo, para el tema de esta comunicación.

De esta forma, nos reunimos para hablar de “Castoriadis y los estudios en torno a la subjetividad”. Así titulados parecen armar un territorio variopinto en el que participan diversas disciplinas dentro de lo que hoy llamamos las ciencias sociales. Es algo cada vez más habitual juntarnos en torno a ciertos “objetos de estudio”, y en gran medida eso responde a las formas instituidas en las que se organiza la actividad académica contemporánea. Y es algo cada vez más habitual, también, que muchas y muchos protagonistas de esa actividad recurran al trabajo de campo como si fuera una cuestión exclusivamente metodológica. En este

momento (no siempre fue así), el recurso al trabajo de campo parece validar la investigación de procesos culturales, sociales y políticos de lo más diversos. Personalmente, creo que los estudios en torno a algo así como “la subjetividad”, al tiempo que apuestan a la interdisciplina, pueden estar muy atentos al reconocimiento de las especificidades disciplinarias y de sus propios estilos de pensar, de hacer y representar. Porque ahí está la riqueza de “las sociales”.

En ese sentido, el trabajo de campo etnográfico, el que a mí me gusta hacer y en el que intento formarme y aprender, es un fenómeno histórico de la disciplina antropológica. La centralidad de la tensión entre teoría e investigación se puede apreciar en la diversidad de posiciones que suscita. Eso es algo que me sorprendió desde el principio como una persona no formada en antropología social de manera *sui generis*, pero que encontró en ella un lugar desde el cual hacer, pensar y escribir de una manera que siento más genuina conmigo y con las personas con las que trabajo.

Escuché a un antropólogo norteamericano decir que la etnografía es el don de la antropología a la humanidad; una manera poética de constatar algo que mucho antes leí de antropólogas latinoamericanas como Mariza Peirano y Rosana Guber.

En 2020, durante una charla en plena pandemia, escuché a un antropólogo norteamericano decir que la etnografía es el don de la antropología a la humanidad; una manera poética de constatar algo que mucho antes leí de antropólogas latinoamericanas como Mariza Peirano y Rosana Guber, quienes se posicionaron a favor de la etnografía en un momento en

el que las nuevas tendencias “posmodernas” em- prendían la crítica textual de la autoridad etnográfica. ¿Y qué podía decir yo, comunicadora social y apren- diz de etnógrafa, en un ciclo de conferencias donde se conectan de manera centenaria la figura de Castoria- dis y esta peculiar manera de conocer que inaugura una obra como *Los argonautas del pacífico occidental*? En esta charla intenté argumentar, retomando a mis maestros, por qué la etnografía es una experiencia de investigación donde la interlocución teórica se inspi- ra en los datos etnográficos, y de qué manera eso está en relación con lo que Castoriadis llama una actividad *poiética*, es decir, creadora.

Es en virtud de esta situada digresión que creo que la etnografía se presta para pensarse muy bien como una institución castoridiana. Es decir, como la fun- dación de una manera situada de conocer que le da un lugar especial a la relación entre teoría y práctica: es como consecuencia del trabajo de campo que esa escisión se puede reconocer y vivir de las maneras más productivas. Como dice Mariza Peirano (1995, 41), “la investigación etnográfica es el medio por el que se desarrolla y perfecciona la teoría antropoló- gica cuando desafía los conceptos establecidos por el sentido común”. Es nuestra posición ante la vida (con nuestros conceptos, nuestras maneras y nuestro sentido común) lo que esta práctica de investigación desafía a través de la curiosidad y el empeño en “cap- tar el punto de vista de los nativos”, como escribía Malinowski (1986).

Siendo a la vez un método, una perspectiva y un texto (Guber 2001) la etnografía permite abrir la imagina- ción. Porque, como dice Mariza Peirano, hacer trabajo de campo etnográfico altera la totalidad de la perso- nalidad del etnógrafo, inaugurando en su interior una fecunda interlocución entre teorías propias y nativas (Peirano 1995). Es por eso por lo que una etnogra- fía nunca es, del todo, una cosa propia. A cien años de su aparición, *Los argonautas del pacífico occidental*

se puede pensar como la experiencia de un impacto¹ psíquico y somático, la puesta en perspectiva del in- vestigador y la expresión objetivada en un texto de lo que fue la prolongada relación entre el etnógrafo y los nativos (y a través de ellos del contacto con todo lo que empapa y orienta la vida de las dos sociedades que ellos encarnan). Ahora sí, después de esta breve digresión contemporánea y para entender por qué, nos podemos poner centenarios.

“Imagínese”

Corría el año 1922. Apenas había pasado la Gran Gue- rra y mientras nacía Cornelius Castoriadis en Cons- tantinopla, Malinowski publicaba en Londres *Los argonautas del pacífico occidental*. Es curioso que la guerra haya sido el centenario contexto de situación que marcó las trayectorias de los dos autores que hoy se articulan a través de esta comunicación.

En el tercer apartado de la introducción a *Los argo- nautas del pacífico occidental* se puede leer: “Imagí- nese que de repente está en tierra, rodeado de todos sus pertrechos, solo en una playa tropical cerca de un poblado indígena, mientras ve alejarse hasta desapa- recer la lancha que le ha llevado” (Malinowski 1986, 22). Nuestro autor ya presentó en el primer aparta- do “El Kula”, el objeto de su investigación y en el se- gundo, que decidió llamar “El método en etnografía” dejó en claro que, desde ese momento, el trabajo em- pírico y el trabajo teórico coexisten y se dirimen en una misma persona social: la figura del etnógrafo.

¹ Mariza Peirano (1995) retoma las ideas de Evans-Pritchard sobre la metodología como impacto y sobre el papel central de la confrontación de experiencias y sus consecuencias emocionales e intelectuales. En ese impacto radica lo que pone al etnógrafo en perspectiva, porque vive una situación totalmente novedosa y ahí descubre que no sabe nada. Poder instalarse en ese “no saber”, para conocer otras maneras de vivir es el desafío del investigador como principal instrumento de la investigación.

Es el tercer apartado el que empieza con una apelación a la imaginación. Uno se podría preguntar, ¿por qué acá y por qué ahora? Solemos pensar las introducciones como una *captatio benevolente*, como operaciones del lenguaje que se utilizan a menudo para hacer que el lector se ponga en el lugar del etnógrafo. Yo creo que acá es preciso apelar a la imaginación porque es el momento de la exposición de las condiciones que hicieron posible que el etnógrafo produzca ésta (y no otra) etnografía: “el trabajo de campo”. La apelación a la imaginación es un asunto de honradez metodológica, como dice más adelante Malinowski en el mismo texto, o como suele enseñarnos Rosana Guber, de lealtad a la propia experiencia de investigación. Una experiencia tan inédita como singular, que empezó en 1914 y quien la vivió y aprendió, a la vez la registró, la analizó y la expuso en 1922 de manera escrita.

Se me podría objetar, y con razón, que el carácter inédito y singular de una experiencia y de una obra no necesariamente suponen una institución castoridiana. Es más, cuando leemos la primera parte de *La institución imaginaria de la sociedad* hay buenas y profundas páginas dedicadas a una crítica de la visión funcionalista de la cultura según Malinowski. Sobre este aspecto dejo abierto lo que puede ser un residuo no explicado, cosas por seguir pensando, porque se suele plantear que la teoría funcionalista es algo poco sofisticado, centralmente la noción de institución con su pivote en el problema de la función. Habría que profundizar en la manera en que Castoriadis (2007) pensó este problema, desde qué apuestas y por qué pensó al estructuralismo como la forma más acabada del funcionalismo.

Sin embargo, acá quisiera centrarme en que es la dimensión más humana –y humanista si se me permite– lo que conecta a esta obra y lo que ella inaugura (el trabajo de campo como condición que la hace posible) con la categoría castoridiana de institución.

Lo central acá no es la teoría funcionalista de Malinowski, porque la obra funda algo que desborda un sistema de nociones.

Sabemos que es Castoriadis quien le atribuye a Merleau-Ponty la inauguración del problema de la institución, a la luz de su trabajo sobre la obra de Husserl (Castoriadis 1998). La institución, en términos castoridianos, permite pensar como dos polos de la existencia social tanto a la permanencia de lo instituido como a la capacidad instituyente del imaginario radical, esa potencia de formación a causal que es la imaginación en el dominio sociohistórico. En términos merleau-pontianos esto remite al problema de la sedimentación y de la reanudación del sentido. Por eso la sedimentación, en la medida que expresa la capacidad de generalizar experiencias singulares se torna clave para la descripción del modo en que continuidad y discontinuidad se entrelazan en un proceso de institución [*stiftung*].

La idea es que la etnografía como texto, generaliza la experiencia singular del trabajo de campo y que produce, como bien enseñó Peirano, una visión alternativa y más genuina de la universalidad de los conceptos instituidos en la sociedad del etnógrafo. A través de ella, Malinowski (y cito a Peirano) “confrontó las teorías de la época con las ideas que los trobriandeses tenían sobre lo que hacían” (Peirano 1995, 16). Y eso sí fue algo novedoso.

Por eso Malinowski inaugura de hecho y de derecho una manera situada de conocer. La realiza de hecho, efectivamente, cuando frente a una situación totalmente contingente como el estallido de una guerra mundial se aviene a la posibilidad de dedicarse al estudio de una sociedad exótica y alterante en primera persona. Y la inaugura de derecho, porque la legitima como un proceder que es susceptible de ser retomado por otros.

Mi opinión es que no se trata tanto de debatir si *Los argonautas del pacífico occidental* funda o no el trabajo de campo moderno (constatamos que es un hito en los modos en que se narran los propios orígenes de la disciplina); o si abre un haz de reflexiones inéditas para la imaginación de la época permitiendo que otros puedan armar nuevos sistemas teóricos (como Mauss, que retomó el descubrimiento del *kula*, algo que empapa y orienta la totalidad de la vida tribal e intertribal de los trobianeses, para elaborar una teoría general del don). Todo esto contribuye a la idea de que ahí hay una emergencia de algo novedoso, pero no lo agota. Yo creo que su carácter instituyente radica en que lo seguimos leyendo y leyendo y leyendo, y que siempre puede aportarnos cosas que nos resuenan hoy, que son tan parecidas pero diferentes. Imagínese un texto que cada vez que se lee, sorprende. Creo que esa sería una buena manera de presentar en qué radica su novedad.

Hacer trabajo de campo suscita una alteración total de la personalidad del etnógrafo, produce su puesta en perspectiva en virtud de un proceso de conocimiento que, si sucede, es en el fondo gracias a los nativos. Quien investiga puede jugar el papel del analista, pero existen ocasiones en las que el esquema se invierte y quien analiza resulta el analizado por sus interlocutores.

Una acción a dúo

Mariza Peirano, desde Brasil, propuso a modo de provocación que valía echar mano del psicoanálisis para ayudar a esclarecer ciertos procesos de descubrimiento etnográfico como el de Malinowski. Pensaba

en términos generales en el problema de la transferencia y en todo lo que podría aportar para elucidar ese cimbronazo que suscita la experiencia del trabajo de campo (lo que arriba llamé, de la mano de Evans Pritchard, un impacto).

La etnografía, como Castoriadis (2008) pensaba del psicoanálisis, es una actividad *poiética*, una manera situada de conocer que nace de la relación entre el etnógrafo y los nativos no puede decidir de antemano las teorías y nociones que moviliza. Porque uno nunca sabe a dónde lo va a llevar el trabajo de campo. En ese sentido, al principio no está clara la finalidad de una etnografía, porque nace de una relación en la que no es posible tomar decisiones unilaterales y todo lo que pasa depende en gran medida de las personas con las que un etnógrafo se vincula. Hacer trabajo de campo suscita una alteración total de la personalidad del etnógrafo, produce su puesta en perspectiva en virtud de un proceso de conocimiento que, si sucede, es en el fondo gracias a los nativos. En ese sentido, se puede traer la relación de transferencia como una acción a dúo: quien investiga puede jugar el papel del analista, pero existen ocasiones en las que el esquema se invierte y quien analiza resulta el analizado por sus interlocutores. En esas ocasiones, la versatilidad para lidiar con algo que uno no está preparado para vivir permite hacer descubrimientos. Una etnografía vuelve todo el tiempo a esta relación, mantiene viva esa interlocución incluso después del trabajo de campo; porque ahí puede emerger algo que no estaba. No estaba contenido de antemano ni en la teoría social general de la que un etnógrafo dispone, ni en la vida de las personas y los grupos antes de que llegue para estar ahí. Esa actividad se apoya en estas dos cuestiones, pero lo que emerge de esa relación puede producir algo distinto, algo que ahí no estaba. Una etnografía nace de esa relación, surge en ese “entre”. Y por eso trasciende; por eso tiene la capacidad de ser una experiencia singular que sale de sí y se generaliza, para empezar a ser parte de una historia.

Nuestra conversación arrancó con la pregunta de qué conecta el centenario del nacimiento de Castoriadis con los cien años de una obra como *Los argonautas del pacífico occidental*, y encontramos que varias cosas: los conecta esta trayectoria biográfica de formación en investigación a través de mis maestros; los conecta que nos juntamos para homenajearlos (ya se arman para agosto eventos en todo el mundo por los cien años de *Los argonautas del pacífico occidental*). Y en ese título vemos que hay otra cosa que los conecta, cierta pasión griega si se me permite decirlo de esa manera: los argonautas eran los tripulantes de Argo, la nave que comandada por Jasón buscaba el vellocino de oro en un poema épico de Apolonio de Rodas.

A la obra de Malinowski, quienes hacemos trabajo de campo, la vamos a seguir leyendo y leyendo y leyendo, para seguir encontrando propuestas hacia nuestros desafíos actuales. Yo creo que más que conceptos y categorías que se puedan “aplicar” al análisis de distintas y diversas realidades socio culturales, la apuesta castoridiana nos deja pensar nuestra propia actividad. Intentar pensar lo que hacemos y saber lo que pensamos, es una buena manera de homenajearlo en el cotidiano ejercicio que es hacer investigación social. —

Referencias

- Castoradis, Cornelius. 1998. “Merleau-Ponty y el peso de la herencia ontológica”, “Imaginación, imaginario y reflexión.” En *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoradis, Cornelius. 2007. “La institución y lo imaginario: primera aproximación”, “Las significaciones imaginarias sociales”, “La institución histórico-social: legein y teukhein.” En *La institución imaginaria de la sociedad*, tomos I y II. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoradis, Cornelius. 2008. “Psicoanálisis y política.” En *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar Ediciones.
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma. <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/guber-r-2001-la-etnografia.pdf>

Malinowski, Bronislaw. 1986. *Los argonautas del pacífico occidental. Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Planeta-Agostini. <https://ciroespinoza.files.wordpress.com/2011/12/los-argonautas-del-pacifico-occidental-vol-1-bronislav-malinowski.pdf>

Peirano, Mariza. 1995. *A favor da etnografía*. Río de Janeiro: Relume-Dumará. http://www.marizapeirano.com.br/livros/a_favor_da_etnografia.pdf

La conciencia del tiempo como enajenación de lo imaginario

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

The Consciousness of Time as Alienation of the Imaginary

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.267>

 **Ernesto Menchaca-Arredondo**

Universidad Autónoma de Zacatecas. México

Esta excesiva necesidad de un futuro radiante separó al presente de todas las épocas y experiencias pasadas. Aquellos que habían vivido antes estaban aún más lejos que nunca en toda la historia. Sus vidas se volvieron muy lejanas de la excepción única del presente. Así, durante dos siglos, la “promesa” futura de la historia garantizó a los vivos una soledad sin precedentes.

“El alma y el operador”,
JOHN BERGER,
Cumplir con una cita. 1992, 218.

Introducción

Al cuestionarnos por la actualidad, la pregunta siempre se vuelve contra sí misma, el mundo de hoy en permanente actancia, donde la modernidad intenta imponerse como símbolo eterno; es necesario pensar y cuestionar sus principios fundantes en una situación donde la racionalidad y lo imaginario son aspectos que el ser humano asfixia con sus actos. La concepción de progreso se fragmenta, es una falacia en palabras de Castoriadis, las creencias en la autoridad y la autenticidad se desvancen. Entonces, frente a nosotros lo que hay es una desilusión de esas modernidades, pero también contemplamos una desasociación entre la historia de nuestros objetos y la totalidad del mundo, es decir el desvanecimiento de los imaginarios. Tal vez, por ello, la enajenación se estatuye como lo real / singular, como proceso permanente de

imposible apropiación sensorial para mantener la dominación de los objetos sobre lo humano, instaurado como principio de necesidad. De ahí que la emancipación del hombre, como dominación de lo imaginario, también surge como necesidad, donde la negación y la conservación son procesos de su propia afirmación.

La conciencia del tiempo

“La moderna conciencia del tiempo” se le ha llamado a la filosofía que se ocupa de la actualidad, o también es nombrada la “ciencia del tiempo”, que de alguna manera marcó su entrada en la ciencia del saber del ser humano al cuestionarse ¿qué es la actualidad?, pregunta siempre actual que, en muchos sentidos, se vuelca contra sí misma como ¿qué es el mundo hoy?

El período de la Ilustración fue señalado como la apertura a la modernidad; Theodor Adorno data su origen hacia 1850 como *modernidad cultural* y la escotilla de recibimiento se puede dibujar con algunos de los siguientes autores: el propio Adorno, Walter Benjamin, Hölderlin, Hegel, Marx, Baudelaire, Nietzsche, Bataille, Lukács, Merleau-Ponty, Derrida y Foucault. Para Castoriadis, la modernidad duró aproximadamente dos siglos, de 1750 a 1950, posteriormente tenemos la época del conformismo generalizado; pasamos de un cuestionamiento permanente de lo establecido a su casi desaparición.

Aún hoy, no muy a bien se sabe el resultado final de este proceso de disolución de una modernidad en decadencia, y aún no sabemos si las formas del pensamiento han quedado atrapadas por sus propios dispositivos para terminar agotando el proyecto de la liberación por la estupidez de los propios humanos. Esta decadencia está ligada al propio encierro del concepto moderno de racionalidad, que se asume como un instrumento cognitivo ligado a un mundo que prioriza la acumulación y la ganancia y constante-

mente se moderniza para lograr su cometido. Frente a esta conmoción, todavía Kant nos ilustra para hacer accesible nuevamente la totalidad de dimensiones de la razón, aquellas más ocultas; lo único que tenemos a la mano es la propia autocreación de la razón, pero también de lo imaginario, según Castoriadis.¹

Hans Robert Jauss señala que el término “moderno” se empleó por primera vez en el siglo v, con el fin de delimitar el presente cristiano, una vez consumado oficialmente el pasado romano-pagano (citado en Habermas 2002, 375), por ello se dice que expresa siempre la conciencia de una época. Para Habermas, la Edad Moderna comienza con el Renacimiento, pero también apunta que “Modernos” se sentían los coetáneos de la época de Carlomagno en el siglo ix y como en la época de la Ilustración. Sí, la Modernidad del mundo antiguo, sólo se diluye con el peso de los ideales de perfección de la ilustración francesa, la concepción del progreso interminable del conocimiento y una mejora eterna social y moral inspirada en los descubrimientos de la ciencia moderna. Sin embargo, para Castoriadis (2008) el progreso es una significación imaginaria que se ha mantenido, pero como idea es una falacia, para él no se puede hablar de progreso en la historia de la humanidad, salvo en

¹ Cfr. *Una sociedad a la deriva*, entrevista realizada por Marc Weitzmann en marzo de 1993.

el ámbito de lo *ensídico*, como dominio de lo lógico instrumental.²

Por *moderno* Habermas señala, “ahora se entiende como sólo aquello que expresa objetivamente la actualidad espontáneamente renovada del espíritu de la época” (2002, 375-376) y, a diferencia de la moda, se conserva una relación secreta con lo clásico. Aquí al parecer hay una transformación “dialéctica” porque lo moderno obtiene su fuerza de la autenticidad y de la autoridad de una actualidad pasada, y esta conversión entre actualidad de hoy en la de ayer es al mismo tiempo destructiva y productiva. Efectivamente es correcta la observación de Jauss, “la propia Modernidad crea para sí misma su clasicismo y a esto es a lo que se ha llamado Modernidad Clásica” (citado en Habermas 2002, 376).

² Castoriadis (2008) se explica con mayor profundidad en *El mundo fragmentado*, no sólo asume una posición sobre el progreso, sino principalmente sobre el tiempo y su institución. “Desde el punto de vista descriptivo, encontramos siempre el tiempo (y el espacio) social (público) instituido en dos vetas estrechamente entrelazadas.”

Siempre hay (y siempre debe haber) tiempo identitario (ensídico), cuya columna vertebral es el tiempo calendario, el que establece jalones y duraciones comunes y públicos y que, a grandes rasgos, puede ser medido; se caracteriza esencialmente por la repetición, la recurrencia, la equivalencia.

Pero el tiempo social siempre es, y –también– siempre debe ser –esto es más importante– tiempo imaginario. El tiempo nunca se instituye como un medio puro y neutro o un receptáculo que permita la coordinación externa de las actividades. El tiempo siempre está dotado de significación. El tiempo imaginario es el tiempo significativo y el tiempo de la significación. Esto se pone de manifiesto con la significatividad de las escansiones impuestas al tiempo calendario (recurrencia de momentos privilegiados: fiestas, rituales, aniversarios, etc.), con la instauración de bornes o puntos-límites fundamentalmente imaginarios para el tiempo tomado como un todo, y con la significatividad imaginaria de la que el tiempo en su conjunto se ve investido por cada sociedad” (185). También Cfr. Castoriadis (28 de diciembre de 1992).

Charles Baudelaire (1995), a través de su teoría del arte, dio nombre a la *Modernidad Estética* por la actitud que asumió frente a la vida, y en particular ante la poesía y el arte. Por otra parte, Jean Baudrillard (2006), al plantear su crítica del arte, le da significado a los intercambios imposibles, traza las filigranas del vacío y juega con las reglas de la indiferencia;³ entonces el arte viene a tomar la esencia y la conciencia de este tipo de Modernidad.

Evidentemente, las distintas formas de modernidad aluden a esta capacidad del hombre de asirse a sí mismo frente a “su sí mismo”, no hay punto de fuga, no hay retorno, no hay aparente salida a su estar consciente. Nos encontramos con la razón kantiana pero en medio de una sociedad en constante aceleración, una vida discontinuada, fragmentada, en la cual las únicas valoraciones plausibles son lo transitorio, la rapidez, la liquidez de nuestras emociones, lo efímero y fugaz. Frente a este dinamismo, lo que está quedando atrás y a su vez adelante, es la nostalgia de un presente inexistente y nunca asible.

Si para Adorno la modernidad es un mito autodestructivo, y ve en los signos de la destrucción el sello de la autenticidad de la Modernidad, y Daniel Bell ve una ruptura entre la modernidad cultural y las necesidades del sistema económico, entonces lo que tenemos

³ Para Baudrillard, el arte de la pintura es, en cierto modo, “la forma estética simplificada del intercambio imposible. Tanto es así, que el discurso que mejor podría dar cuenta de ella sería aquel en el cual no hay nada que decir. El equivalente de un objeto que no es un objeto. Pero un objeto que no es un objeto no es justamente nada, es un objeto que no cesa de obsesionar con su inmanencia, con su presencia vacía e inmaterial. Todo el problema reside en materializar esta nada en los confines de la nada, trazar la filigrana del vacío en los confines del vacío, jugar según las reglas misteriosas de la indiferencia en los confines de la indiferencia. El arte nunca es el reflejo mecánico de las condiciones positivas o negativas del mundo: es su ilusión exacerbada, su espejo hiperbólico. En un mundo consagrado a la indiferencia, el arte no puede más que acrecentarla” (Baudrillard 2006, 18-19).

frente a nuestros ojos es, tal vez, sólo una Modernidad desilusionada. Frente a tales visiones, Castoriadis considera que hay que pensar la modernidad de forma más compleja y plural.

De ahí que, cada vez más, la historia de nuestros objetos se encuentra desasociada de la historia de nuestra totalidad-mundo. Esto hace posible que las posiciones frente a esta inacabada modernidad hoy se vuelvan dislocadas y múltiples, ya no hay más una sola conciencia de nuestra época.

Enajenaciones futuras

Para Marx, Hegel parte de la enajenación –de lo infinito–, de la religión y la teología; después supera esta infinitud y estatuye lo real, lo sensorial, lo finito y lo particular, para finalmente superar lo positivo y restablecer la infinitud, es decir, restaurar la religión y la teología. Es por ello que le da la razón a Ludwig Feuerbach en el sentido de haber probado que la “filosofía” no es otra cosa que la religión plasmada en pensamientos y desarrollada de un modo discursivo” (Marx, 1967).

Hegel había concebido la historia como un proceso de abstracción del pensamiento y en cierto sentido sigue siendo una pregunta frecuente. El movimiento incesante de los acontecimientos hace imposible su apropiación sensorial –experimental– y sólo es viable, en muchos de los casos, “verlos pasar”, y aquí, no se si en cierto modo, nuestra forma de verlos más bien tiene una función abstracta de nuestro sentido físico, y tal vez muchas veces poco nos percatamos de esta desventura o de esta libertad. En este sentido, el mundo sigue siendo una representación que hacemos de él, nuestro muy personal e íntimo mundo. Pero, ciertamente el mundo no puede extraerse o indiferenciarse de toda determinabilidad real, y a esto es a lo que

Marx llama el pensamiento enajenado, abstraído de la naturaleza.

Castoriadis, en *El avance de la insignificancia* (1997), plantearía que lo que tenemos es una representación imaginaria de ese mundo, pero también el derrumbe de su autorepresentación como sociedad, para él:

No puede haber sociedad que no sea algo para sí misma; que no se represente como siendo algo, lo que es consecuencia, parte y dimensión del hecho de que precisa presentarse como «algo».

Ese «algo» no es ni simple «atributo» ordinario, ni «asimilación» a un objeto cualquiera, natural o de otro orden. La sociedad se presenta como siendo algo, un sí mismo singular y único, nombrado (referible) pero, por otra parte, «indefinible» (en el sentido físico o lógico); se presenta, de hecho, como una sustancia sobrenatural pero suficientemente referida, detallada, representada por «atributos» que son la expresión de las significaciones imaginarias que mantienen a la sociedad –y a esta sociedad– unida.” (Castoriadis 1997, 28).

La existencia del espíritu es una abstracción dice Marx (1967, 53). Sin embargo, es una existencia que se puede ver como pensamiento antropológico, fenomenológico, psicológico, ético, etc. El dilema de esta existencia es que se vuelve real en el momento en que guía o envuelve los procesos de los actos de los hombres; he aquí el acto fenomenológico de Hegel cuando plantea concebir la riqueza y el poder como esencias enajenadas del ente humano y logra mantener y justificar una forma de Estado y de dominación, que hasta la fecha siguen estando vigentes. Sobre todo cuando se trata de mantener esta enajenación entre los objetos y los hombres, para la justificación del sistema de dominación actual. Para respaldar esta dominación y abrir la puerta a la alianza entre el Estado y la Iglesia,

fundada en una superioridad del hombre y de la fe, Hegel expresaba (en su discurso inaugural pronunciado en la Universidad de Heidelberg), el 28 de octubre de 1816:

El hombre, que es espíritu, puede y debe considerarse digno de lo más alto, jamás podrá pensar demasiado bien en cuanto a grandeza y el poder de su espíritu; y, si está dotado de esta fe, no habrá nada, por arisco y por duro que sea, que no se abra ante él. La esencia del universo, al principio cerrada y oculta, no encierra fuerza capaz de resistir al valor de un espíritu dispuesto a conocerla: no tiene más remedio que ponerse de manifiesto ante él y desplegar ante sus ojos, para satisfacción y disfrute suyo, sus profundidades y sus riquezas (Hegel 1981, 5).

Evidentemente, Hegel sabía de la debilidad en que se encontraba el Estado alemán y encontró el bastión más sublime, la fe, para motivar las ansias de poder y ofrecer a ambos estratos –políticos y religiosos– lo inimaginado, es decir, la llamada *esencia del universo*. Les ofreció lo que no poseían: apropiarse del futuro y de su actualidad como adjudicación operada en su conciencia y en la abstracción. Evidentemente, lo que ocurrió es que Hegel llamaba a la apropiación de sus deseos para de ahí dominar a la naturaleza y a otros hombres.

Lo que hay de grande en la *Fenomenología* de Hegel, señala Marx, es su resultado final y la “dialéctica de la negatividad”, como principio motor y engendrador. Esto es, Hegel concibe

la autogénesis del hombre como un proceso, la objetivación como desobjetivación, como enajenación y como superación de esta enajenación, el que capte, por tanto, la esencia del *trabajo* y conciba al hombre objetivado y verdadero, por ser el

hombre real, como resultado de su *propio trabajo* (Marx 1967, 55).

Aquí Marx sugiere que Hegel adopta un enfoque de la economía política moderna, al concebir el trabajo⁴ como esencia, como el ser del hombre, y agrega que Hegel ve sólo el lado positivo del trabajo y no su negatividad. Al parecer Marx le otorga por un lado el reconocimiento a su proceso de objetivación al superar la propia enajenación de sí mismo y a su idea del trabajo como principio motor y engendrador del devenir; Marx ubica este principio como el principio de la *necesidad*.

Tratemos de explicarlo, para Hegel la autoconciencia vendría a ser la verdad de la certeza de sí mismo, es decir la autoafirmación de su ser y de su ser en sí y para sí más allá de su propia objetivación, el hombre. Sin embargo, para lograrla es necesario separarse y exteriorizarse por medio del pensamiento. Esta exteriorización, según Marx, sólo puede estatuir la *cosicidad*, es decir, una cosa de la abstracción y no una cosa real. Y tal vez el problema es el tiempo que dura esa *representación no real del objeto*. Por ejemplo, si dura mucho tiempo, años por decir algo, cada vez que quiere confirmarse a sí misma lo hace y esto provoca que se quiera convertir en real algo que no lo es más que exteriorizado de su autoconciencia: la autoconciencia engañada.

⁴ Para Hegel “La razón consciente de sí misma que hoy consideramos como patrimonio nuestro y que forma parte del mundo actual no ha surgido de improviso, directamente, como si brotase por sí sola del suelo del presente, sino que es también, sustancialmente, una herencia y, más concretamente, el resultado del trabajo de todas las anteriores generaciones del linaje humano” (1981, 9). Así mismo, el trabajo concreto es para Hegel, el elemental; sustento sustancial, el basto fundamento del todo, como –*confianza*– y lo reconoce sólo como *estamento labrador*, que alimenta el estamento burgués y a éste le atribuye como actividad y habilidad la contingencia natural y determinada por su propiedad y su derecho (Hegel 1984, 218–219).

“La historia universal –filosófica– es el progreso en la conciencia de la libertad; un progreso que hemos de conocer en su necesidad”, nos dice Hegel en su texto *Lecciones sobre la historia de la filosofía* (1981); sobre este tema, Marx afirma que la historia universal sólo puede ser comprendida desde el hombre real, donde el hombre es una “necesidad natural”; es en este último razonamiento, del naturalismo, donde el hombre se halla dotado en parte de fuerzas naturales y de fuerzas vivas. Estas fuerzas existen como dotes, capacidades e instintos y además dotadas de sentidos, entonces el hombre es un ser condicionado y limitado. El hecho de que el hombre sea un ser corpóreo, es lo que hace su objeto u objetivo ser objetivo. De ahí que la fuerza de la necesidad requiera de la naturaleza⁵ para satisfacerse y “sosegar” como, por ejemplo, el caso del hambre en los seres humanos que requieren de un objeto fuera de él para su integración y plenitud. Marx explica de la siguiente forma esta relación:

El sol es el objeto de la planta, un objeto indispensable para ella, que confirma su vida, como la planta es objeto del sol, como *exteriorización* de la fuerza solar estimuladora de la vida, de la fuerza esencial *objetiva* del sol (1967, 59).

De ahí que el hombre sea por naturaleza sensible y apasionado, pero también consciente y en constante búsqueda de su libertad, la cual también es una necesidad. De tal modo que el hombre está ligado también por naturaleza al saber, el cual puede ser visto como un comportamiento objetivo, pero también como algo exteriorizado del cuerpo. ¡Mayores comple-

⁵ “Un ser que no tiene su naturaleza fuera de sí, no es un ser *natural*, no participa de la esencia de la naturaleza. Un ser que no tiene un objeto fuera de sí, no es un ser objetivo. Un ser que no es de por sí objeto para un tercer ser no tiene un ser por *objeto*, es decir, no se comporta objetivamente, su ser no es un ser objetivo. Un ser no-objetivo es un *no-ser*” (Marx 1967, 59).

jidades!, entonces, apunta Marx, este algo –el saber–, sabe de la negatividad del objeto, es decir que no se distingue el objeto consigo mismo, el no ser del objeto, porque se sabe objeto. Para Hegel, se encuentra aquí el *ser* de otro modo, al recobrar su exterioridad. Y esta es la vuelta que ofrece Marx a la autoconciencia hegeliana, para cambiarla por la conciencia del hombre. Este cambio se puede entender porque para Marx la primera –la autoconciencia–, sería el no-ser natural que Hegel ve dentro del hombre. Y la segunda, es darle lugar a la conciencia como exteriorización objetiva del hombre. No sé si se explica esto, pero en síntesis, Hegel le pone inicio a la razón, bajo una premisa metafísica de un no-ser y Marx le da inicio a la emancipación como una necesidad y posibilidad real del hombre.

Para destacar a Hegel, Marx retoma el papel que entrelaza y desempeña la dialéctica a través de la idea de la *negación* y la conservación, a través de la afirmación. A lo que llama los diversos *momentos del movimiento*, pero nuevamente acusa a Hegel de hacerlo sólo en el pensamiento, sin embargo reconoce que ha superado a la religión como objeto del saber y esto en sí mantiene la contradicción de la conceptualización hegeliana. En estos *momentos* es donde Marx recoge los aspectos “positivos” de la dialéctica en Hegel: 1) la superación como movimiento objetivo, que hace *retornar* a sí la exteriorización, 2) su lógica especulativa, como formas de pensar y momentos del proceso de abstracción.

Sin embargo, para Castoriadis esa contradicción fue superada, pero también angustiosamente atormentada si la sociedad, como él señala, termina quebrando su adhesión a lo que hubieran podido y querido ser y, sobre todo, al quebrar su voluntad de lo que quieren ser en el futuro debido a ese curioso proceso de resonancia negativa al descubrir su especificidad histórica.

En estas ideas se gesta la vida misma como proceso de autocreación y se emancipa de sí una nueva forma de pensar e imaginar, para acudir a cualquier cosa, incluida la *esencia misma del universo*. Estos aparatos teóricos se vuelcan contra la esteticidad del mundo reinante dentro del propio pensamiento y en la naturaleza, sin discurrir por ahora en la naturaleza del pensamiento y de la imaginación.

Notas para unas conclusiones

La separación que ha hecho el mundo actual con la administración especializada de las ciencias, la moral y las artes, mantiene encerradas sus funciones vitales alejadas del mundo real. Tal vez por ello, Habermas denunciaba, la renuncia del hombre al proyecto de la Modernidad (Habermas 2002, 398). Castoriadis considera que hay en el corazón de la modernidad un proyecto irrenunciable: la autonomía.

Sin embargo, esta ruptura esencial en las formas del pensamiento, también trajo consigo nuevos descubrimientos como la subjetividad descentrada; liberada de la cognición y del maleficio divino. A su vez, las nuevas formas del hipertrabajo y de la rentabilidad provocan nuevas impregnaciones de un mundo que, a pesar de la pretensión de conocer, sigue siendo desconocido.

Tal vez por eso, Kant señalaría, en *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita* (2005), que no parece que sea posible una historia de la humanidad conforme a un plan, sobre todo por la imprudencia y la pedantería del hombre, ya que no se comporta en sus aspiraciones ni como animal ni como ser racional.

Entonces, si Hegel estimuló en Marx la idea de la enajenación y éste a su vez transformó su contenido en un objeto de la naturaleza, sin negar al mismo tiempo el carácter enajenante que hacemos del mundo como

abstracción del pensamiento, al mismo tiempo que la gran aspiración ideática de Hegel sobre el devenir del mundo y el espíritu absoluto, como contradicción de la negatividad y reafirmación necesaria para construir el mundo; así sea, a partir de *la idea*, como manifestación del movimiento constante de formas y existencias diferenciadas del hombre.

Marx provoca y reajusta esa posibilidad, como la constante superación del hombre frente a sus propias limitaciones naturales y objetivas, para impulsarlo a romper las barreras de la necesidad natural, devolviéndole al hombre de carne y hueso su esperanza en su propia capacidad de rebelarse frente a la majestuosidad de lo desconocido.

Valga entonces decir que la nueva actuante modernidad se convirtió en un proceso de autoenajenación imaginaria; negatividad y necesidad que son para sí y en sí, las formas que asume el devenir.

Cornelius Castoriadis visualizaba en la conversación inédita *Visiones sobre el México finisecular* (2001), cómo la democracia es la autoinstitución explícita reflexiva para la sociedad. Como un movimiento constante, bajo una visión no en términos instrumentales, sino en función del sentido de justicia, que puede definir y establecer una sociedad, la cual debería constituirse en términos planetarios. Como parte del proceso de diferenciación de lo político y la política; lo primero, referido al poder explícito presente en toda sociedad, la facultad de vivir en el mundo, expresada como la capacidad socionatural de establecer un cierto ordenamiento. Lo segundo, como su oposición que implica una institucionalización, como reconocimiento explícito sobre la vida social, como bien lo describe Castoriadis. Así, la política subsume lo político y lo llena de creaciones subjetivizantes, para aprisionarlo.

El capitalismo ha generado una racionalidad imaginaria centrada en la producción de mercancías, pero

también una subjetividad centrada en la necesidad de un entramado burocrático organizacional, que produce valores y subjetividades para mantenerse estable; también como proceso de alienación en términos de Marx y después Castoriadis, y como la capacidad de darse lo que no es; es decir, de ofrecerse como símbolo de un real ya constituido.

De tal forma que las relaciones sociales, dentro del proceso de globalización actual, están instituidas o se instituyen porque son *universalizadas, simbolizadas y sancionadas* como lo describe Castoriadis. Las hiperrelaciones sociales actuales se institucionalizan, pero por el proceso de transformación constante que implica su afianzamiento y constitución y, sobre todo, por el propio proceso de hiperglobalización que trastoca los principios rectores de su propia definición. Empero, las cosas no están resueltas de forma definitiva: tal es la lección fundamental de Castoriadis. —

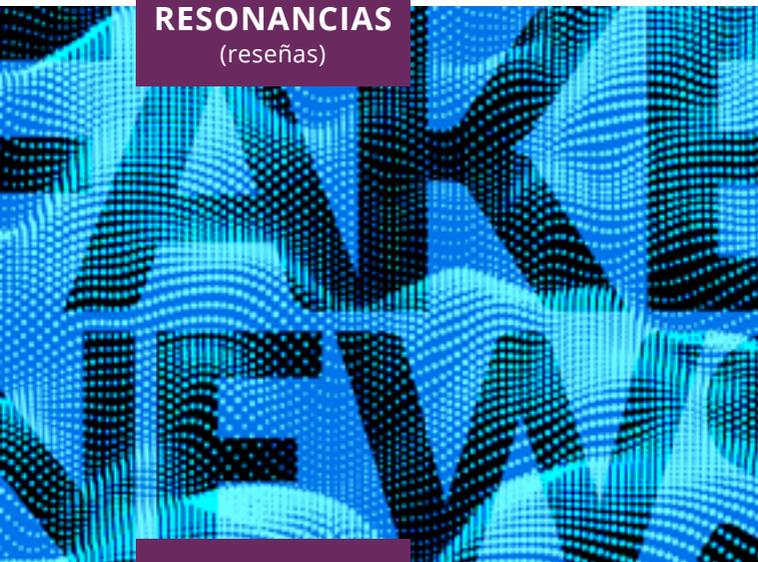
Referencias

- Baudelaire, Charles. 1995. *El pintor de la vida moderna*. Murcia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia.
- Baudrillard, Jean. 2006. *El complot del arte. Ilusión y desilusión estéticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, Cornelius. (1992) 1993. “El proyecto de autonomía no es una utopía/Interviewer: Jocelyn Wolff & Benjamin Quénelle.” *Propos*, no. 10 (marzo): 34-40.
- Castoriadis, Cornelius. 1997. *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, Cornelius. 2001. “Visiones sobre el México finisecular. Conversación inédita con Cornelius.” *Metapolítica* 5, no. 18: 11-21. https://www.academia.edu/38083110/Visiones_sobre_el_M%C3%A9xico_finisecular_Conversaci%C3%B3n_in%C3%A9dita_con_Cornelius_Castoriadis?auto=download
- Castoriadis, Cornelius. 2008. *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Escobar, Enrique, Myrto Gondicas y Pacal Vernay (eds.). 2006. *Cornelius Castoriadis. Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Buenos Aires: Katz Editores. https://www.academia.edu/33487371/Corn%C3%A9lius_Castoriadis_Una_sociedad_a_la_deriva

- Habermas, Jürgen. 2002. “La Modernidad: un proyecto inacabado.” En *Ensayos Políticos*, 373-399. España: Ediciones Península.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (1981) 1995. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*, tomo I. México: Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/27750341/Hegel_Lecciones_Sobre_La_Historia_de_la_Filosofia_I
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. 1984. *Filosofía Real*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/34143383/G_W_Friedrich_Hegel_Filosof%C3%ADa_real
- Kant, Immanuel. (1784) 2005. “Ideas para una historia universal en clave cosmopolita.” En *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*, ed. Colección Teorema, 33-49. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Marx, Carlos. 1967. “Crítica de la dialéctica y la filosofía Hegelianas en general.” En *La sagrada familia*, eds. Carlos Marx y Federico Engels, 2ª ed., 50-69. México: Editorial Grijalbo.



RESONANCIAS



FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

Fake news, trolls y otros encantos. Cómo funcionan (para bien y para mal) las redes sociales

***Fake news, trolls, and other charms.
How (for good or bad) social media works***

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.255>

id Fernando Martínez-Vázquez

Universidad Nacional Autónoma de México.
Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
Colegio de Ciencias y Humanidades,
Plantel Naucalpan. México

El mundo físico y el digital se encuentran cada vez más integrados y ocupan un mayor espacio de nuestra rutina laboral y social, lo que obliga a reconceptualizar los modelos de producción y transmisión de la información en las ciencias sociales.

ERNESTO CALVO Y NATALIA ARUGUETE

Las transformaciones tecnológicas han impactado la forma de vida de millones de personas en el mundo. La posibilidad de acceder, producir y consumir información cambió el campo de lo económico, político, social y cultural. La incorporación a la vida cotidiana de los dispositivos conectados a *internet*, a través de los llamados teléfonos inteligentes, permitió la entrada al capitalismo de datos donde los algoritmos son motor de la configuración del gusto de los individuos. En gran medida, en diversos sectores de la población, se ha generado una integración entre la vida digital y la vida física, ambas convergen y prácticamente una depende de la otra.

La inmensa cantidad de datos que circulan por las redes sociodigitales convierten al espacio digital en una ventana en la que asoman diversas expresiones de lo social mediadas por tecnología. Twitter, Facebook, Instagram y Tik Tok integran y separan, son escenario, recurso, herramienta, arma, mecanismo, plataforma y escudo del poder en sus distintas manifestaciones. Este es el escenario que aborda el libro *Fake news, trolls y otros encantos. Cómo funcionan (para bien o para mal) las redes sociales* escrito por Ernesto Calvo y Natalia Aruguete.

El libro describe cómo funcionan las redes sociales (sociodigitales), las estrategias de polarización política de los grupos de poder y los mecanismos cognitivos por medio de los cuales los individuos desean difundir sus creencias; además explican el proceso a través del cual se construye un evento comunicacional, cómo se propagan los mensajes, cómo se emplean

los encuadres mediáticos a través de los que se interpretan los contenidos; los procesos de flujo de información, así como también el cómo pueden aumentar la polarización y el cómo puede impactar en las decisiones políticas. El libro es un ejercicio de análisis interdisciplinario desde la comunicación, la ciencia política y la estadística.



Una de las principales características del texto es su estructura argumentativa; cada concepto, planteamientos e ideas están sustentados en evidencias, en investigaciones de los autores o de otras fuentes, pero además se ejemplifica y se aportan datos que pueden analizarse de manera conjunta o aislada para abrir nuevas rutas de lectura.

Ernesto Calvo y Natalia Aruguete se sirven de tres conceptos clave: *atención selectiva*, *activación en cascada* y *elementos de encuadre*, los cuales se usan en

toda la obra. Por *atención selectiva* se entiende el proceso a través del cual los usuarios de redes socio-digitales prestan más atención a la información que es consistente con su cosmovisión, de la cual se generan las llamadas burbujas filtro; *activación en cascada* es el proceso con el que habilitamos contenidos en los propios espacios digitales para que aparezcan en los muros o cuentas de nuestros contactos; por último se plantea el concepto de *elementos de encuadre* entendido como el acto de seleccionar o resaltar algunos aspectos informativos para hacer conexiones entre ellos y promover una interpretación, evaluación y solución.

Vistas en conjunto, la atención selectiva filtra el tipo de información que recibimos, la activación en cascada comunica contenidos con los que acordamos y los elementos de encuadre conjugan una interpretación del evento mediático que apoya o disputa la atención comunicativa de cada grupo (Calvo 2020, 17).

Se explica el funcionamiento de las *fake news* a través de la ruptura de tres consensos, el cognitivo, el político y el ciudadano, lo que genera un ambiente propicio para la circulación, difusión y reproducción de las noticias falsas, las cuales se publican con la intención de dañar el enemigo. El mecanismo se completa con el sujeto que consume información cuando asume que sus creencias son mejores que las de los oponentes.

Los autores aportan diversos conceptos que son útiles para pensar los fenómenos que se relacionan con las redes sociodigitales, entre los más significativos están la *fusión de agenda* entendida como el proceso mediante el cual un individuo trata de evitar la disonancia social al ajustar su comportamiento al de los miembros de su comunidad.

Explica el funcionamiento de las *fake news* a través de la ruptura de tres consensos, el cognitivo, el político y el ciudadano, lo que genera un ambiente propicio para la circulación, difusión y reproducción de las noticias falsas, las cuales se publican con la intención de dañar al enemigo. El mecanismo se completa con el sujeto que consume información cuando asume que sus creencias son mejores que las de los oponentes.

La obra se compone de tres partes: I. *Usuarios*, II. *Encuadres* y III. *Redes*; en ellas los autores desarrollan su argumentación al hacer uso de recursos conceptuales de la comunicación, la psicología social, la ciencia política y la estadística, se recurre a casos sucedidos en Argentina y Brasil, fácilmente comprensibles e incluso proyectables en México y en diversos países latinoamericanos.

Fake news, trolls y otros encantos sigue una estructura argumentativa secuenciada que aporta conceptos, datos y evidencias de los planteamientos. En primer lugar, aporta elementos para comprender la causa de que los usuarios interpreten los contenidos de las redes sociodigitales de acuerdo con una atención selectiva, la activación en cascada y la creación de burbujas informativas, la búsqueda de la congruencia cognitiva y explica cómo y por qué se evita la disonancia cognitiva. Muestra cómo el consumo de mensajes en las redes es un producto de la congruencia política, pero también de afectos o emociones, queremos ser acompañados. Dar un «me gusta» o retuitear una publicación es un acto de comunión.

También se aborda el proceso a través del cual los sujetos llenan cognitivamente los vacíos informativos a partir de la afinidad ideológica y del grado de acuerdo con los contenidos que circulan en las redes. Por otro lado, plantea los conceptos de *asimilación* y *contraste*, y entiende –por ello– cómo los usuarios cambian sus marcos de referencia informativos y modifican la distancia simbólica con los actores o

los hechos. En este proceso son muy importantes los *encuadres* que se emplean como estrategias comunicativas para aumentar la polarización y el distanciamiento simbólico.

Se afirma que aunque las redes sociodigitales están controladas por grupos dominantes, el rumbo de las narrativas se determina por parte de los usuarios quienes deciden qué contenidos compartir y cuáles no.

En tiempos en que los actores políticos buscan imponer agendas temáticas a través de posicionar narrativas en las redes sociodigitales este libro es indispensable para el especialista en el campo de la comunicación y la ciencia política. Ofrece diversidad de conceptos y evidencias de los planteamientos, también permite retomar los ejercicios analíticos para trasladarlos a fenómenos que se presentan en otros países como es México y la polarización actual en la que se vive. Un libro que complementa el mapa de textos que reflexionan acerca de las *fake news* desde la comunicación en contexto latinoamericanos, que apelan a la interdisciplina, al análisis y a la investigación. —

Referencia

Calvo, Ernesto, y Natalia Aruguete. 2020. *Fake News, trolls y otros encantos*. Buenos Aires: Siglo XXI.



Luis Herrera de la Fuente, 2010. Fuente: Fonoteca Nacional.

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

ISSN 2683-2917

Vol. 4, núm. 2, marzo - junio 2023

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2>



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional

Luis Herrera de la Fuente: creación intelectual e interpretación

*Luis Herrera de la Fuente: Intellectual
Creation and Interpretation*

<https://doi.org/10.22201/fesa.26832917e.2023.4.2.265>

 Graciela Carrasco-López

Universidad Nacional Autónoma de México.
México

El objetivo de este texto es recuperar una entrevista inédita que la autora sostuvo en 1994 con el compositor y director de orquestas sinfónicas Luis Herrera de la Fuente (Ciudad de México, 1916 - Ciudad de México,

2014). De esta manera, se presenta la premisa de que a Herrera, como compositor, se le puede considerar un creador intelectual,¹ y como director de orquestas sinfónicas, un intérprete.²

En su rol de compositor de música de cámara destacan sus obras *Sonata para piano*, *Sonata para orquesta de cámara*, *Sonatina para violoncello solo* y *Cuarteto para cuerdas*; dentro de la música orquestal se encuentran *Sonata para cuerdas*, *Preludio a Cuauhtémoc*, *Divertimento para orquesta de cámara número 1*, *Divertimento para orquesta de cuerdas*, *Dos movimientos para orquesta*, *Divertimento para orquesta de cuerdas y cuarteto obligatto*, *Fronteras (ballet)*, *La estrella y la sirena (ballet)*, *M-30*, *Concierto para piano y orquesta* y *Primera sinfonía*.

Para Herrera de la Fuente (1998), la música descansa en cuatro pilastras: creación, obra, interpretación y oyente. La música es, en sí misma, un objeto creado y, en relación con el hombre, su creador, un fenómeno de la existencia. Su condición abstracta determina su sentido y su forma de realidad en la conciencia. En el fenómeno musical, el hombre halla el olvido y el encuentro en sí mismo, la libertad

¹ Retomo el concepto de creación intelectual desde la perspectiva de Miró Quesada (1984) a partir de tres notas constitutivas: temporalidad, novedad y significatividad. La temporalidad es esencial porque para crear algo es absolutamente necesario que lo creado no haya existido anteriormente. La novedad es la modificación de algún mundo, entendido como cualquier contenido posible de conciencia, empírico o ideal. La significatividad es subjetiva porque sin un mínimo de subjetividad irreductible es imposible llegar a un criterio único de creatividad; por lo tanto, ciertos productos pueden ser altamente significativos para algunos grupos mientras que, para otros, serán insignificantes; un producto cualquiera que no tiene ninguna importancia, que no es significativo para un amplio grupo humano, no puede ser considerado, si se habla con rigor, como una creación.

² “El virtuosismo no es un monopolio exclusivo de una época precisa y [...] tampoco se aplica a un género determinado ni a la estructura y forma de la obra: designa más bien una manera de tocar que tiene como fundamento una aptitud técnica excepcional por parte del intérprete” (Lavista, *El lenguaje del músico*, 30).

recóndita del alma. Así como la vida es para vivirse y no para explicarse, la música es para escucharse y gozarse, no para explicarse.

El hombre crea el arte, que es inefable. El ritmo, la melodía y la armonía, esos tres factores que integran la música, transcurren en el tiempo; cada uno de ellos se mueve hacia el otro, en una textura dinámica que corporiza el transcurrir simultáneo del ritmo y la melodía. La suma y la síntesis de esos tres factores, en estado de escritura o en movimiento, constituyen la materia música; de ella, el compositor crea la obra que su audiencia percibe en un momento singular, irrepetible.

Para Herrera de la Fuente, el acto de crear –entendido como el artificio de construir una estructura estética– una estructura de arte, proviene de un impulso primordial, voluntad de la intuición que rompe la nada y extrae una larva del enigmático potencial para llegar a ser un ser estético: una obra de arte. La obra dada es unidad ética y estética, es estilo e historia, oficio y hombre, sangre y flecha. Es tiempo atemporal.

Como director de orquestas sinfónicas, podemos considerar a Herrera de la Fuente como un intérprete. En México dirigió a la Orquesta Sinfónica Nacional, a la Orquesta Sinfónica de Minería, a la Orquesta Sinfónica de Xalapa, a la Orquesta Sinfónica de Jalisco y a la Orquesta Sinfónica Juvenil del Estado de Veracruz, además de más de cien orquestas en el extranjero. Herrera de la Fuente reflexiona sobre su rol de intérprete retomando a Nietzsche: “No hay hechos, sólo interpretaciones”. A partir de ello, considera que la obra musical la sufre doblemente, es interpretada por intérpretes y por el oyente. En el campo de la música, el intérprete cree a ojos cerrados en su dogma.

El intérprete es él:

La música se mueve por mí y conmigo, dentro de mi yo y en el exterior, libérese el espíritu de su exilio en la página y el pentagrama. El sonido se despliega, lo escucho y me escucho con él; en cada

nota que suena su voz es más mi voz, y yo soy más mi yo en exaltación; trepo, ardo en flama cenital, piso el piso de Olimpo, huyo del tiempo, la eternidad unánime soy yo... el resto es silencio... Aquí taja un ruido de cadenas, truena Prometeo desde su hígado comido: «¡Malhadado virtuoso! ¡Insensato Narciso!, eres sólo reflejo; mírame, existo, soy la obra; te di el fuego, por ello peno, por otorgarte el arte, la forma eximia. La fuente en que te miras es mi fuente, de esa sangre te amamanto»³.

Con la presente entrevista se pretende aportar nuevas aristas, en este rol, de uno de los más importantes directores mexicanos de orquestas sinfónicas.

Graciela Carrasco (GC): *¿Cómo fue su primer contacto con las orquestas sinfónicas?*

Luis Herrera de la Fuente (LHF): Mi primer contacto fue una especie de aquel cuento del muchacho heroico que se tiró al tanque y que lo elogiaron por su heroicidad y dice “no, lo que pasa es que alguien me empujó”; entonces, más o menos así fue mi primer contacto con la orquesta: me empujaron.

La verdad es que la primera vez que dirigí una orquesta fue una cosa ocasional, concretamente ocasional. Hubo un concurso de artistas que iban a tocar en Carnegie Hall cuando cumplió cien años e hicieron unas festividades fenomenales; entonces, entre las festividades, se organizó un concurso internacional, varios países quisieron participar, México participó y se hizo aquí el concurso; los finalistas de México tenían que actuar con la orquesta por la estación XEW que patrocinó, junto con los norteamericanos, el concurso. Había aquí un maestro italiano muy famoso que trabajaba en la XEW y él dirigía siempre todos los programas donde había orquesta, vamos a decir, de música clásica, y él iba a dirigir a los cuatro finalistas del programa. Resulta que al maestro le dio un infarto

³ Herrera de la Fuente, *La música no viaja sola*, 249-250.

el día que iba a hacerse el ensayo, para la noche yo estaba tocando el piano en un estudio de la XEQ, entró el gerente de la XEQ, el señor Enrique Contel y me dijo: “vas a dirigir esta noche porque no hay ahorita quién nos saque del problema, tú estás en la música clásica; entonces, tú tienes que dirigir Carnegie Hall porque le acaba de dar un infarto al maestro Julio Cochard”. Así fue mi primera experiencia con una orquesta sinfónica.

GC: *¿Cómo fue su formación?*

LHF: Todavía no me formo; más bien me ando informando para ver si me formo; pero, para todo esto hay que estudiar y tratar de deducir de la música, una vez que aprende uno las partes elementales de la música y tratar de encontrarla: a la música hay que buscarla. Efectivamente, hay escuelas, hay materias con lo que se supone ya se tiene toda la información necesaria para formarse una técnica y luego, todo lo demás, es un trabajo personal.

GC: *¿Considera que tuvo influencias?*

LHF: Espero seguirlas teniendo, pues las influencias no son más que un recoger riquezas ajenas; apropiárselas primero uno y luego declarar que son propias. Indudablemente, en la parte musical, la primera influencia que recuerdo o que conservo, y que fue cultivada, fue la de uno de mis maestros de piano, Ricardo Castillo. Él tuvo una formación muy rigurosa, en lo que en aquel entonces era el conservatorio de mayor prestigio y exigencia en Europa: el Conservatorio Nacional Superior de Música y Danza de París (CNSMDP); entonces Ricardo, desde muy jovencillo, recibió una beca y se fue a estudiar. Estudió con un alumno de Franz Liszt. Allí recogieron un grupo de estudiantes toda una formación de concebir la música que viene de Liszt; de él recuerdo... no es que recuerde, es que sembró una semilla que aún cultivo. Ésa fue, musicalmente, la primera, porque, además,

yo entré a estudiar con él cuando tenía diez años. Lo pesca a uno la cosa que trae el prestigio de ese tipo de conservatorios, ese tipo de maestros y ya no se olvida, no se seca en uno; sino, al contrario, se convierte en semilla y hay que estarle poniendo abono.

Luego, en otra forma de música, la influencia de uno de mis maestros de composición: Rodolfo Halffter. También ahí me encontré con algo que venía de mucha fama, de mucho prestigio europeo; el maestro fue discípulo de Manuel de Falla y de Arnold Schönberg, este último hizo toda una dialéctica nueva para la composición que se llamó el sistema de los doce tonos, eso en México no se conocía, nadie lo estudió hasta que llegó Halffter, entonces ésa fue otra influencia.

Del maestro Castillo fue la influencia de formas de concebir la música dentro del hervidero grande que hubo en el romanticismo europeo. Todavía hoy muchísimos intérpretes provienen de ese estilo, de esa forma y luego la de Halffter, pues hoy los compositores de vanguardia no podrían serlo, si no hubiesen adquirido esa formación.

GC: *¿Siente fascinación por algún músico en especial?*

LHF: Bueno, en especial por muchos. Tal vez los compositores que me penetran más –yo no sé si yo los penetro a ellos–, el más antiguo es Claudio Monteverdi, compositor del siglo XVII, que escribió las primeras óperas donde la voz humana ya no era, solamente, un instrumento sino era una materia expresiva que se manifestaba dentro de la persona en la voz porque así lo reclamó el tipo de melodía y de armonía. Él ha tenido mucho qué ver y siempre que recuerdo algo sigue teniendo mucho qué ver. Luego, tal vez, en la cúspide, en lo más intenso que recuerdo de la música está Johann Sebastian Bach, creo que no he estudiado a ningún otro autor la cantidad de años y la cantidad de horas. Luego, Mozart, Beethoven, Brahms, Ravel. Estoy abarcando dos siglos de personalidades.

GC: *¿Cuál es el concepto que tiene usted de Luis Herrera de la Fuente, el director?*

LHF: Yo no tengo ningún concepto, carezco totalmente de un concepto de Herrera de la Fuente, el director. Si lo viera yo desde afuera, quién sabe si tendría yo un concepto, pero como lo tengo tan cerca no lo puedo ver. Yo me critico todo, ése es el problema; yo quisiera, algún día, darle algo a mi satisfacción: todavía no lo logro.

GC: *¿Cuáles han sido los momentos más importantes que ha tenido como director?*

LHF: Todos, todos los días, todos los ensayos, todas las horas que uno estudia las partituras; en realidad, yo no creo que se trate de importancia. Ni de mejores ni de peores, todo esto es un proceso interminable, porque si el individuo estudia la música que ejerce, a la música nunca se le acaba de llegar, siempre va a ser más grande que nosotros; entonces, si uno no va creciendo continuamente cada vez que se toca la misma obra, cada hora que se estudia, se produce una especie de parálisis o de aburrimiento o se pierde interés y, realmente, no es cuestión de interés, es cuestión de una necesidad diaria, de estar metido en eso y supone uno que está creciendo, pero como no me puedo ver desde afuera, no sé si estoy creciendo o me estoy achaparrando.

GC: *¿Tiene alguna superstición o manía antes de subirse al escenario?*

LHF: No, no. Manías quién sabe cuántas tendré; pero superstición yo creo que ninguna, no hago como los boxeadores o futbolistas que se persignan antes de entrar a la cancha. Yo no tengo ese tipo de acciones previas.

GC: *¿Manías?*

LHF: Quién sabe, he de ser un maniático horroroso, pero no me doy cuenta.

GC: *¿Usted se considera célebre?*

¡No, hombre! Cómo me voy a considerar célebre. Yo celebro todo lo que me gusta; eso de la celebridad es para las estrellas de cine, televisión, rock; es decir, los que realmente cuentan en el mundo porque ganan lana.

GC: *¿Su celebridad o su no celebridad le afecta en sus relaciones personales?*

LHF: Yo creo que no tiene nada qué ver una cosa con la otra. Es indudable que después de tantos años de trabajo en este sentido, que trabaja uno frente al público, que da entrevistas, que da charlas en la televisión o en la radio, es uno conocido. A veces va uno a un lugar y le señalan para bien o para mal; pero nada más, es una consecuencia natural de una exposición. Nosotros trabajamos en una cosa que yo diría que es contraria a mi propia forma de ser, es una especie de exhibicionismo; me trepo en un banquito y empiezo a gesticular y a exhibirme delante de los que tocan y de los que escuchan. Entonces, es un exhibicionismo y lo es si no se llenara de una sustancia musical, no solamente de música, sino de cultura, de espíritu, de inteligencia, de participación completa, de ser. Si no fuera, eso sería, y muchas veces lo es, una gesticulación ridícula.

GC: *¿Cómo es su relación con los integrantes de las orquestas sinfónicas?*

LHF: La mía quién sabe, porque yo todo el tiempo estoy pegando de gritos, de histerias. Todos reaccionan de manera distinta, delante de mí de una forma y cuando están detrás de otra: lo normal. Yo no soy muy exigente en el sentido de un prurito, de exigirle

a las personas el cumplimiento del deber, no se podría poner en ese sentido. Lo que pasa es que la música es una materia de un rigor donde no hay términos medios, no puede estar más o menos bien: o está perfecta o está mal y no hay nada en medio. Claro, cuando se persigue se busca o se necesita esa sensación de perfección, pues el 99.99 por ciento del tiempo uno está frustrado porque esa perfección casi no se puede lograr; sin embargo, sucede en conciertos, con ese fenómeno que precisamente le da a la música esa perfección que necesita todo el arte. Pero la música se reserva un rincón muy especial en eso, de su capacidad de crear una tensión mágica inexplicable y que, sin embargo, transmite la energía a quien escucha y hace que quien escucha, le transmita a quien está produciendo la música una energía y se convierte en una corriente, en un fluido continuo entre una trilogía, en el caso de la música orquestal: público-director-orquesta, entonces se hace la unidad y eso es lo que produce la magia.

GC: ¿Qué cree que vaya a ser lo mejor que haga usted?

LHF: ¡Caramba! Esa pregunta me la pones muy difícil. Yo no sé si se puede hacer, lo mejor o peor implica clasificaciones y lo que uno hace no se puede clasificar, no se puede medir, no se puede condicionar a criterios o juicios, porque lo que a mí me pareciera lo mejor a otros les podría parecer lo peor y a otros les parecería mediocre o sublime. Y nunca nos vamos a poner de acuerdo en nada. Creo que mejor y peor no hay. Tal vez el camino que se camina y el camino que se trata de desbrozar es encontrar la verdad en el arte.

GC: Y no la ha encontrado.

LHF: Pues supongo que si una vez la encuentro, me estaciono en ella muy poco tiempo, pues como la vida se sigue moviendo fuera y dentro de uno, hay que buscar otra.

GC: ¿Una búsqueda constante de verdades?

LHF: Una búsqueda, sí, una búsqueda constante de verdades, porque si encuentro una verdad, estoy encontrando una belleza y estoy encontrando una bondad, es una unidad y todo esto es la verdad. —

Referencias

- Herrera de la Fuente, Luis. *La música no viaja sola*. México: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- Miró Quesada, Francisco. "La filosofía y la creación intelectual." En *Cultura y creación intelectual en América Latina*, coord. Pablo González Casanova. México: Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad de las Naciones Unidas-Siglo XXI Editores, 1984.
- Lavista, Mario. *El lenguaje del músico. Discurso de ingreso a El Colegio Nacional el 14 de octubre de 1998*. México: El Colegio Nacional, (1999) 2010.

Entrevista

- Herrera de la Fuente, Luis. 6 de julio, 1994. Comunicación personal. Sala Nezahualcóyotl de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México. México: UNAM.

Perspectivas (Artículos)

Enrique García García

Investigador y curador de la sala y colecciones arqueológicas de las Culturas del Norte del Museo Nacional de Antropología e Historia desde 2010. Autor y coautor de un libro y más de 20 artículos, sobre diversas temáticas arqueológicas.

Researcher-Curator of the archaeological room and collections of the Northern Cultures of the Museo Nacional de Antropología e Historia since 2010. Author and co-author of 1 book and more than 20 articles on various archaeological topics.

José Humberto Medina González

Arqueólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) con estudios de doctorado en la Universidad de Bonn, Alemania. Se especializa en la historia de la arqueología, los paisajes rituales y el ceremonialismo en el norte-centro de Mesoamérica. Desde septiembre de 2013 hasta diciembre de 2018 fue Coordinador del proyecto Colección Kelleys del Archivo Técnico de la Coordinación Nacional de Arqueología del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

Archaeologist from the Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) and Doctorate from the University of Bonn, Germany. He specializes in the history of archaeology, ritual landscapes, and ceremonialism in North-Central Mesoamerica. From September 2013 to December 2018, he was coordinator of the Kelley's Collection Project of the Technical File of the National Coordination of Archaeology of Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

Betty Pastora Alejo

Doctorado en Educación (2009) con estudios de posgrado en master en Ciencias (mención orientación de la conducta), master en Tecnología y Diseño Educativo. Licenciada en Enfermería egresada de la Universidad Central de Venezuela. Premio Botón de oro a la investigación. Además es licenciada en Educación Integral con credenciales académicas como docente universitario en diferentes áreas.

En la actualidad he realizado capacitaciones como el diplomado en Indexación de revistas científicas (2022); diplomado en Epistemología y metodología de la investigación transdisciplinaria (2022); diplomado en Educación positiva: psicología positiva aplicado al ámbito educativo (2022); posdoctorado en Investigación educativa (2022, en curso), posdoctorado en Gerencia educativa (2022, en curso). Por otro lado, fue ganadora del concurso público de Mérito y Oposición como profesora titular en la Universidad Tecnológica de Israel (Ecuador, abril de 2022). Miembro activo de la Red de Investigadores Latinoamericanos (2022).

PhD in Education (2009) with postgraduate studies in Master of Science (mention in Behavioral Orientation), Master in Technology and Educational Design. Bachelor of Science in Nursing from Universidad Central de Venezuela. She received the Botón de Oro Award for research. She also has a degree in Integral Education with academic credentials as a university teacher in different areas.

Currently, she has completed training courses such as the Diploma in Indexing Scientific Journals (2022); Diploma in Epistemology and Methodology of Transdisciplinary Research (2022); Diploma in Positive Education: positive psychology applied to the educational field (2022); Post-doctorate in Educational Research (2022, in progress), Post-doctorate in Educational Management (2022, in progress). On the other hand, she was winner of the public competition of Merit and Opposition as Full Professor at

the Technological University of Israel (Ecuador, April 2022). Active member of the Latin American Researchers Network (2022).

Irma Mariana Gutiérrez Morales

Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, maestra en Comunicación y licenciada en Periodismo y Comunicación Colectiva por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es profesora en las licenciaturas en Comunicación y Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) y en el Programa de Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales (UNAM).

Ha participado en proyectos de investigación institucionales auspiciados por los programas PAPIIT, PAPIIME y PAIDI de la UNAM. Autora de diversas publicaciones. Sus líneas de investigación son tecnologías educativas, cibercultura y estudios del discurso. Miembro nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

PhD in Political and Social Sciences, Master's Degree in Communication and Bachelor's Degree in Journalism and Collective Communication from the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). She is a professor in the undergraduate programs in Communication and Pedagogy at the Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán) and in the Graduate Program in Political and Social Sciences (UNAM).

She has participated in institutional research projects sponsored by UNAM's PAPIIT, PAPIIME and PAIDI programs. Author of several publications. Her lines of research are educational technologies, cyberculture, and discourse studies, and she is a member of the National System of Researchers SNI level 1 of Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Mónica Ortiz García

Doctora en Educación por la Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA), maestra en Tecnología educativa por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de tiempo completo adscrita a la División de Humanidades, Programa de Pedagogía en el área Psicopedagógica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán). Coordinadora del diplomado Dimensiones de una práctica docente innovadora.

Ha participado en diferentes proyectos de investigación en programas nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la psicopedagogía, la tutoría y la tecnología educativa. Cuenta con diversas publicaciones.

PhD in Education from the Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA), Master in Educational Technology from the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Bachelor in Pedagogy from the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Full-time professor assigned to the Humanities Division, Pedagogy Program in the Psychopedagogical area of the Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán). Coordinator of the Diploma Course "Dimensions of an innovative teaching practice".

She has participated in different research projects in national and international programs. Her lines of research are Psychopedagogy, Tutoring and Educational Technology. She has several publications.

Escenas (Ensayos)

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

Profesor e investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Doctor en Ciencias

Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinador de la Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud, Dra. Beatriz Ramírez Grajeda. Ha sido responsable del doctorado en Intervención en Prácticas Educativas y profesor en el doctorado en Educación, y en el doctorado en Políticas y Procesos Socioeducativos de la UPN.

Professor-researcher of Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco. Holds a Ph.D. in Social Sciences from Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco. He is a member of the Sistema Nacional de Investigadores; coordinator of the Red de Investigadores sobre Adolescencia y Juventud, Dra. Beatriz Ramírez Grajeda. He has overseen the doctorate in Intervención en Prácticas Educativas; he has been Ph.D. professor in Education and in the Políticas y Procesos Socioeducativos doctorates at UPN.

Germán Rosso

Bechario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina), con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Licenciado y profesor en Ciencias de la Comunicación y doctorando en Ciencias Sociales de la misma casa de estudios, donde también se desempeña como docente e investigador desde 2014. Miembro titular del colectivo de bibliógrafos de Cornelius Castoriadis / Agora International (CC/AI). Ha expuesto y publicado diversos trabajos en Argentina, Brasil, España y México vinculados principalmente a dos líneas de investigación: el análisis de fenómenos comunicacionales y la indagación de las teorías de la subjetividad.

Doctoral intern of the Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet, Argentina), his work place is at the Instituto de Investigaciones

Gino Germani (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Graduated in and professor of Communication Sciences and Ph.D. student of Social Sciences at the same house of studies, where he also performs as teacher and researcher since 2014. He is the incumbent member of the bibliographers' group of Cornelius Castoriadis / Agora International (CC/AI). He has exposed and published several works in Argentina, Brazil, Spain, and Mexico mainly linked to two lines of research: the analysis of communicational phenomena and the investigation of subjectivity theories.

Sigifredo Esquivel Marin

Ensayista, instructor de Hata Yoga, profesor e investigador en las Unidades de Filosofía y Letras y en Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Tiene diversos premios y reconocimientos nacionales e internacionales.

Autor de diversos libros, entre los que destacan *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos poetas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*, Tijuana, 2006; *Imágenes de la imaginación*, 2006; *Pensar con Deleuze. Derivas entre arte, filosofía y cultura*, Zacatecas, 2020.

Essayist, Hata Yoga instructor, professor-researcher in the Unidades de Filosofía y Letras and in Docencia Superior at Universidad Autónoma de Zacatecas. He has received several national and international awards and recognitions.

Author of several books, including *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos poetas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*, Tijuana, 2006; *Imágenes de la imaginación*, 2006; *Pensar con Deleuze, Derivas entre el arte, filosofía y cultura*, Zacatecas 2020.

María Eugenia Cisneros Araujo

Coordinadora académica de la Comisión de Estudios de posgrado de la Facultad de Humanidades y

Educación de la Universidad Central de Venezuela. Profesora e investigadora adscrita al Instituto de Investigaciones Literarias de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. Candidata a doctora en Filosofía (Universidad Simón Bolívar). M.Sc. en Filosofía y Ciencias Humanas (Universidad Central de Venezuela). Licenciatura en Estudios Internacionales (Universidad Central de Venezuela). Abogada (Universidad Central de Venezuela). Licenciada en Filosofía (Universidad Central de Venezuela).

Líneas de investigación: fundamentos históricos de la filosofía contemporánea; ética y filosofía política; la institución imaginaria de la sociedad; la política y el humano animal; metodología de la investigación.

Academic Coordinator of the Postgraduate Studies Commission of the Faculty of Humanities and Education of the Universidad Central de Venezuela. She is a professor-researcher at the Literary Research Institute of the Faculty of Humanities and Education of the Central University of Venezuela. Ph.D. in Philosophy (Universidad Simón Bolívar). M.Sc. in Philosophy and Human Sciences (Universidad Central de Venezuela). Graduate in International Studies (Universidad Central de Venezuela). Law Degree (Universidad Central de Venezuela). Degree in Philosophy (Central University of Venezuela).

Areas of research: Historical foundations of contemporary philosophy; ethics and political philosophy; the imaginary institution of society; politics and the human animal; research methodology.

Jorge Ignacio Ibarra

Doctor en Filosofía por la Universidad Iberoamericana, Maestría en Difusión Cultural por la Facultad de Artes Visuales de la UANL. Profesor perfil PRODEP. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (nivel 1) de 2018 a 2021. Ha trabajado temas de in-

vestigación folclórica en el Consejo para la Artes de Nuevo León, publicando en esa dependencia estatal el diagnóstico sociocultural de Nuevo León en el 2000. Autor del texto *El Regreso de la metafísica y la tradición* editado por la FFYL-UANL en el 2017. Autor de artículos en las revistas *La Valenciana* de la Universidad de Guanajuato, *Devenires* de la UMNSH, *Cathedra* de la FFYL-UANL, *La deleuziana*. Publica como coautor y editor *Morismas de Bracho* y *Pensar con Deleuze* coordinado con Sigifredo Esquivel Marín de la UAZ. Es líder del CAEC. Sus líneas de investigación son: filosofías de la inmanencia y semiótica de la cultura. Publica en la UANL el texto sobre investigación social “Con estos pies que la virgen me dio. Una investigación sociocultural de la danza de matachines”. Profesor investigador de tiempo completo en la FFYL de la UANL. Recientemente participa en el libro colectivo *Semiótica del No* a cargo de capítulo “Dejar ver/ no dejar ver. La ambigüedad de la pasión en la era del móvil”, publicado por comunicación científica en el 2022. En septiembre de 2022 inicia junto a otros académicos y exalumnos de la FFYL-UANL un *podcast* y blog llamado “Máquina Objeto O”.

He holds a PhD in Philosophy from the Universidad Iberoamericana Campus Santa Fe, Mexico City (2012) and a MA in Cultural Dissemination from the Faculty of Visual Arts of the UANL. Professor PRODEP profile. He was part of the National System of Researchers (level 1) from 2018 to 2021. He has worked on issues of folkloric research at the Council for the Arts of Nuevo León, where he published the Socio-Cultural Diagnosis of Nuevo León in 2000. Author of the text “El Regreso de la metafísica y la tradición”, published by the FFYL-UANL in 2017. Author of articles in the journals *La Valenciana* of the University of Guanajuato, *Devenires* of the UMNSH, *Cathedra* of the FFYL-UANL, *La deleuziana*; co-author and editor of “*Morismas de Bracho*” and “*Pensar con Deleuze*”, coordinated with Sigifredo Esquivel Marín of the UAZ. He is the director of the CAEC (academic

committee “Ethics and Knowledge” n° 408 prodep), and his lines of research are philosophies of immanence and semiotics of culture. He has published in the UANL the text on social research “Con estos pies que la virgen me dio: una investigación socio cultural de la danza de matachines” (With these feet that the Virgin gave me: a socio-cultural research on the dance of matachines). He is a full-time research professor at the FFYL of the UANL. He recently contributed to the collective book “Semiótica del No”, where he was responsible for the chapter “Dejar ver/ no dejar ver. The ambiguity of passion in the mobile age”. It will be published by Comunicación Científica in 2022. In September 2022, together with other academics and alumni of the FFYL-UANL, he launches a podcast and blog called “Máquina Objeto O”.

Noelia Soledad Lopez

Licenciada en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), maestra en Antropología Social del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-México) y doctoranda en Antropología Social de la Escuela Interdisciplinaria de Altos Estudios Sociales (IDAES-UNSAM). Becaria de Conicet con sede en el Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS-IDES) y docente en el Seminario de Diseño Gráfico y Publicitario de la carrera de Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA.

She holds a Bachelor’s degree in Communication Sciences, Universidad de Buenos Aires (UBA), Master in Social Anthropology, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Mexico), and Ph.D. student in Social Anthropology (IDEAS-UNSAM). Intern of Conicet at the campus of Centro de Investigaciones Sociales del Instituto de Desarrollo Económico y Social (CIS-IDES), and teacher in the Diseño Gráfico y Publici-

tario seminar in the Communication Sciences major at the Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Ernesto Menchaca Arredondo

Docente e investigador de tiempo completo en la Unidad Académica de Ciencia Política de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Profesor en el doctorado y maestría en Ciencia Política, realizó estudios de maestría en Docencia y Procesos Institucionales (UAZ) con mención honorífica por la tesis *Caracterización de la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Zacatecas: retos y perspectivas*. Doctorado en Ciencia Política (UAZ) con mención honorífica por la tesis *Progreso, bienestar y modernidad: el bienestar subjetivo como un desafío para la democracia en México*. Veintisiete años como profesor investigador. Proyecto de investigación actual: “Bienestar y democracia. Contrastes y paradojas de la sociedad contemporánea”. Responsable del programa de maestría en Ciencia Política.

Línea de investigación: pensamiento político y procesos sociales contemporáneos.

He is a full-time lecturer and researcher at the Political Science Department of the Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Professor of Doctoral and Master’s Degrees in Political Science, he studied for a Master’s Degree in Teaching and Institutional Processes (UAZ) with an honourable mention for his thesis: *Characterisation of Teacher Training at the Universidad Autónoma de Zacatecas: Challenges and Perspectives*. He also holds a Doctorate in Political Science (UAZ) with Honourable Mention for the thesis *Progress, Well-Being and Modernity: Subjective Well-Being as a Challenge for Democracy in Mexico*. Twenty-seven years as a research professor. Current research project: *Welfare and Democracy. Contrasts and paradoxes in contemporary society*. Currently in charge of the Master’s programme in Political Science.

Research area: Political Thought and Contemporary Social Processes.

Resonancias (Reseñas)

Fernando Martínez Vázquez

Maestro en Antropología social por la Universidad Iberoamericana. Licenciado en Periodismo y Comunicación Colectiva por la Facultad de Estudios Superiores (FES Acatlán), UNAM. Coordinador del diplomado en Comunicación social y humana, Centro de Formación Continua, Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Coordinador del diplomado Investigación en comunicación y coordinador del seminario Prácticas comunicativas, producción y circulación de bienes culturales, ambos en la FES Acatlán, UNAM. Ha impartido y diseñado diversos cursos para profesores en el campo de la comunicación. Profesor en la maestría en Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y en la FES Acatlán, UNAM; profesor en la maestría de Docencia en Educación Media Superior (Madems) Español; profesor de la licenciatura en Comunicación, en la FES Acatlán, UNAM; coordinador de los libros *La urdimbre escolar: palabras y miradas*. Alumnos. UNAM-CCH, 2016, Coordinador del libro *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Maestros fundadores*. UNAM-CCH, 2018 y coordinador del libro *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Caminos de la investigación* (DGAPA 2020); y ha publicado diversos artículos en revistas.

He holds a master's degree in Social Anthropology from Universidad Iberoamericana. He holds a bachelor's degree in Journalism and Collective Communication from the Facultad de Estudios Superiores Acatlán, UNAM (FES Acatlán). Coordinator of the Comunicación social y humana Diploma course at Centro de Formación Continua, Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). He also coordinates the Diploma course Investigación en Comunicación and

coordinates the Prácticas Comunicativas, Producción y Circulación de Bienes Culturales seminar, both at FES Acatlán, UNAM. He has taught and designed a variety of courses aimed to teachers in the field of Communication. He works as a professor for the Communication Master's Degree at Facultad de Ciencias Políticas y Sociales and at FES Acatlán, UNAM; he is a Master's Degree professor in the Docencia en Educación Media Superior Master (Madems), as well as in the Communication major at FES Acatlán, UNAM. He is the book coordinator of: *La urdimbre escolar: palabras y miradas*. Alumnos, UNAM-CCH, 2016; *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Maestros fundadores*, UNAM-CCH, 2018; *La urdimbre escolar: palabras y miradas. Caminos de la investigación* (DGAPA 2020); and he has published a variety of articles in several magazines.

Graciela Carrasco López

Académica de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Doctora en Pedagogía por la UNAM con estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana.

Líneas de investigación: generaciones intelectuales y redes, grupos y comunidades epistémicas.

She is an academic at the Facultad de Estudios Superiores Acatlán of the Universidad Nacional Autónoma de México. She holds a PhD in Pedagogy from the UNAM with a postdoctoral stay at the Research Institute for the Development of Education (INIDE) of the Universidad Iberoamericana.

Research interests: Intellectual generations and epistemic networks, groups and communities. —

FIGURAS REVISTA ACADÉMICA DE INVESTIGACIÓN

@revistafiguras



@figurasrevista

