



# Pedagogías ante la desaparición. Un acercamiento a la filosofía de la educación desde la búsqueda de personas desaparecidas\*

Miguel Ángel Martínez Martínez\*\*  
Consejo de Ciencia y Tecnología  
del Estado de Puebla, México.

**Para citar este artículo:** Martínez Martínez, Miguel Ángel.  
«Pedagogías ante la desaparición. Un acercamiento a la filosofía  
de la educación desde la búsqueda de personas desaparecidas».  
*Franciscanum* 180, Vol. 65 (2023): 1-38.

## Resumen

El proyecto educativo nacional busca establecer una cultura democrática, integral e inclusiva que aborde los problemas estructurales que el país padece, tal y como lo afirma y promueve la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Sin embargo, las estrategias educativas reproducen discursos hegemónicos, así como marcos de comprensión y valoración normativos que consolidan las violencias estructurales que asedian los cuerpos y los territorios. A partir de la participación observante en el eje de escuelas en las brigadas nacionales de búsqueda

\* Este trabajo se inscribe en el proyecto «Desaparición Forzada de Personas en la Sierra Norte de Puebla», auspiciada por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla, México, de mayo a diciembre de 2022.

\*\* Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Asesor de Investigación del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP), México.

queda de personas desaparecidas en México se plantea un análisis crítico de la educación formal desde una pedagogía ante la desaparición, que abre posibilidades para una educación ante las víctimas de graves violaciones a los derechos humanos, como atestiguan las personas en situación de desaparición forzada. Este planteamiento ofrece alternativas a los marcos de normalización de la violencia, la precarización y el desprecio de sectores vulnerados de manera sistemática. Desde tales coordenadas, el texto se ubica desde la filosofía de la educación interseccional, en clave anamnética, como herramienta de restauración de situaciones históricas tensadas por la violencia y como dispositivo que favorece la construcción de una cultura de la paz.

### **Palabras clave**

Desaparición forzada, filosofía de la educación, pedagogías de la ausencia, educación interseccional, violencias estructurales.

## **Pedagogies in the face of disappearance. An approach to the philosophy of education from the search for disappeared persons**

### **Abstract**

The national educational project seeks to establish a democratic, comprehensive and inclusive culture that addresses the structural problems the country suffers from, as stated and promoted by the New Mexican School (NEM). However, educational strategies reproduce hegemonic discourses, as well as normative frameworks of understanding and valuation that consolidate the structural violences that besiege bodies and territories. Based on the observant participation of schools in the national search brigades for missing persons in Mexico, we propose a critical analysis of formal education from a pedagogy in

the face of disappearance, which opens possibilities for an education for the victims of serious human rights violations, such as the victims of enforced disappearance. This approach offers alternatives to the frameworks of normalization of violence, precarization and contempt for systematically violated sectors. From such coordinates, the text is positioned from the philosophy of intersectional education, in an anamnestic key, as a tool for the restoration of historical situations strained by violence and as a device that favors the construction of a culture of peace.

### Keywords

Forced disappearance, philosophy of education, pedagogies of absence, intersectional education, structural violence.

---

*Si me dispongo a hablar extensamente de fantasmas, de herencia y de generaciones, de generaciones de fantasmas, es decir, de ciertos otros que no están presentes, no presentemente vivos, ni entre nosotros ni en nosotros ni fuera de nosotros, es en nombre de la justicia<sup>1</sup>.*

Jacques Derrida, *Espectros de Marx*

*Este es un mundo aparte, sin parecido a ningún otro, con leyes, usos, hábitos y costumbres propios: una casa de los muertos vivientes, una vida como no la hay en otro lugar, y gente sin igual. Es este mundo aparte (...)<sup>2</sup>.*

F. Dostoievski, *Memorias de la casa muerta*

*Soy la niña que lloró la ausencia,  
la lejanía y el miedo<sup>3</sup>.*

Nadia López García, *Nu'ú vixo Tierra Mojada*

1 Jacques Derrida, *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional* (Madrid: Editorial Trotta, 2013).

2 Fedor Mijailovich Dostoievski, *Memorias de La Casa Muerta* (Madrid: Eds. Jucar, 1975).

3 Nadia López García, *Nu'ú vixo Tierra mojada* (Ciudad de México: Pluralia Ediciones e Impresiones, 2018).

## 1. Introducción

---

Considerar el recurso teórico de la desaparición del sujeto no solo como una posibilidad posmoderna, sino como una realidad histórica de los pueblos y comunidades latinoamericanas expresa un estilo de racionalidad histórica, cuyos fundamentos no solo provocan desasosiego, sino también escándalo y preocupación. Desde la Modernidad cartesiana, se ha trazado un conjunto de representaciones, formas y figuras de la condición humana que se tambalean no solo por su fundamentación, sino, principalmente, por las consecuencias generadas por estas. En este sentido, el desastre histórico acaecido por la desaparición forzada de personas ha dejado muda a la filosofía de la educación, en general, mientras que las prácticas educativas, en particular, han quedado pasmadas por esta grave agresión a los derechos humanos. El murmullo de la desaparición forzada es al mismo tiempo un sistema transparente que hace que, cuando se habla de ello, el pensamiento se disloca por la condensación de una violencia aniquiladora que convoca<sup>4</sup>. Desde tales consideraciones, los marcos culturales organizados por graves agresiones a los derechos humanos, la desaparición del sujeto no es una clave de interpretación antropológica de la modernidad, ni tampoco es el vacío ontológico de las metafísicas de la presencia e identidad, sino una experiencia histórica que trastoca, interrumpe y cuestiona las formas del quehacer humano y de sus formas de comprensión del mundo y de la trascendencia.

Hoy la filosofía de la educación ha de anunciar a las y los desaparecidos como expresión crítica ante las ideologías y las racionalidades canallas, así como los discursos hegemónicos y los marcos que reproducen la violencia que las posibilita. La reflexión sistemática de la educación ha de ser sensible y comprometida con los aconteci-

---

4 Cf. Miguel Ángel Martínez Martínez y Francisco Díaz Estrada, *Las desapariciones forzadas: filosofía, biopolítica y tragedia social* (México: Castellanos, 2021), 25.

mientos que trastocan el tiempo y obligan a repensar las categorías interpretativas, así como las prácticas en que los acontecimientos son recibidos en una determinada comunidad. La reconstrucción histórica de las desapariciones ha generado posibilidades analíticas, donde la categoría de la desaparición forzada, usada en toda Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX y en México con mayor crudeza en la actualidad<sup>5</sup>, forman un campo semántico que permite nombrar las violencias que las producen, señalar la impunidad de los perpetradores y demandar justicia para las víctimas. La filosofía de la educación, en este sentido, ha de abrirse también a lo inexplicable, a lo que perturba y atraviesa las fronteras de la racionalidad ilustrada, porque la educación también se encuentra movilizada por la vida y las formas en las que se articula la realidad histórica<sup>6</sup>. Ante la desaparición forzada de personas, ¿qué orientaciones convocan a la educación?, ¿qué pedagogía movilizan las desapariciones?, ¿qué significa para la pedagogía la desaparición forzada de personas? La pregunta no pretende mediatizar la desaparición de personas, sino interrumpir los procesos sociales y culturales donde esta se despliega. Son muchas las comunidades y los espacios que se han impregnado de una simbólica de la desaparición, donde familias y comunidades han sido marcadas por la fractura y el dolor que la educación ha de considerar como una realidad ineludible, en tanto se vive en un tiempo y un espacio concretos.

La función crítica de la educación ha de considerar las desapariciones forzadas, más allá del carácter narrativo, ha de tomarlo como ostentación de la violencia desnuda y del sistema de complicidades que han transformado a los cuerpos y territorios, cuerpos-territorios que no solo se exponen a la explotación indiscriminada, sino también a la destrucción radical movilizada por sistemas económicos, polí-

5 Cf. Roberto González Villarreal, *Historia de la desaparición. Nacimiento de una tecnología represiva* (México: Terracota, 2012), 15.

6 Cf. Rafael Mantegazza, *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio* (Barcelona: Antrhopos, 2006), 157.

ticos y sociales, dinamizados por el despojo y la expropiación<sup>7</sup>. Las formas devastadoras de organización se anudan en la desaparición de personas como cartografías del abandono<sup>8</sup> y como una manera de pulverizar la existencia y cancelar la humanidad de la experiencia en el mundo. Las distintas representaciones, imágenes o figuras, así como narrativas donde la alteridad queda suprimida, desautorizada, invisibilizada, marginada, ubicada en un espacio ajeno al campo de la cultura y del conocimiento, donde la valoración social se orienta desde el prejuicio hasta el señalamiento y criminalización, los discursos hegemónicos, racializados y del privilegio han de ser desmantelados y confrontados por la educación<sup>9</sup>.

Este trabajo tiene la singularidad de abordar el vínculo entre la educación y la desaparición de personas, no solo porque la desaparición forzada sea la constante de la historia reciente de México, donde uno de los casos más escandalosos es el de los estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, sino por anteponer el estigma, el señalamiento y hasta la criminalización que revictimiza tanto a quienes padecen la desaparición como a sus familias, pero también por ser cancelado como un campo que presenta otras maneras de abordar y aprender las condiciones estructurales, históricas y conceptuales que facilitan que su repetición continúe. Desde este marco, el desastre de la desaparición forzada de personas plantea un análisis crítico como evento histórico, político y social que marca sentidos para una educación ante la experiencia histórica de graves violaciones a los derechos humanos<sup>10</sup>. Lo anterior, subraya la

7 Cf. Gabriela Jáuregui, «Prólogo: el cuerpo en línea», *Tsunami 2*, Marina Azahua (México: Sexto Piso, 2020), 11-13.

8 Cf. Gabriel Gatti, *Desaparecidos. Cartografías del abandono* (México, Turner, 2022), 177-192.

9 Cf. Miguel Ángel Martínez Martínez, «Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México», *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social* 11, n.º 1 (2022): 11, <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>

10 Cf. Delmy Tania Cruz Hernández, «Mujeres, cuerpos, territorio: entre la defensa y la desposesión», *Cuerpos, territorios y feminismos. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas*, editado por Delmy Tania Cruz Hernández y Manuel Bayón Jiménez (Quito/Ecuador/México: Abya Yala, 2020), 45-61.

responsabilidad, de forma clara y contundente, del quehacer de la filosofía de la educación en los espacios, donde se ha agudizado y estandarizado su función ideológica, movilizadora principalmente por intereses mercantiles y de producción de cuerpos y subjetividades, así como aquellas prácticas educativas que mantienen, de forma legítima, un sistema de precarización constante de la vida<sup>11</sup>. En este sentido, relegar la función educativa a una capacitación de mano de obra eficiente y efectiva, dentro de las sociedades del trabajo y de la tecnificación del capital, cancela la fuerza transformadora de la educación, no solo para interrogar y liberar las condiciones de injusticia a los seres humanos, también para movilizar el cuidado de los territorios, de los espacios de convivencia y relación, en los cuales la experiencia humana se despliega en sus múltiples formas de habitar la tierra.

## 2. La educación en ambientes de peligro

---

La educación es un proceso de transformación histórica y cultural que no siempre se realiza en las condiciones ideales. Especialmente en realidades organizadas por condiciones de inseguridad y miedo, por amenazas del entorno, por agravios e injusticias, se vuelven ocasiones para que las prácticas educativas se suspendan entre los distintos actores de la educación, pero no así la función educativa. Tal como ocurrió en La Gallera donde se encontraron cenizas.

La V Brigada Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas, realizada en el estado de Veracruz, del 7 al 21 de febrero del 2020, convocó a los distintos colectivos de familiares en búsqueda de personas desaparecidas y personas solidarias para continuar con la tarea de encontrar a personas en situación de desaparición. Desde

.....

11 Cf. Miguel Angel Martínez Martínez y Francisco Díaz Estrada, «La búsqueda de personas en tiempos de pandemia. Desaparición forzada y resistencias colectivas», *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria* 7, n.º 1 (2021): 7. <https://doi.org/10.29035/pai.7.1.32>

muy temprano los distintos ejes estratégicos (búsqueda en campo, búsqueda en vida, búsqueda con comunidades de fe, en comunidades escolares y de identificación en hospitales) orientaban los pasos a diferentes zonas de la región. Fue la quinta ocasión que el Colectivo Familiares en Búsqueda María Herrera Poza Rica realizó una diligencia en La Gallera y siguieron encontrando fragmentos óseos. Ya en el 2017 se encontraron seis cuerpos desmembrados, ropa ensangrentada, huesos y una multitud de fragmentos. Ahora, solo encontraron cenizas.

El miércoles 19 de febrero del 2020, las cenizas nuevamente mostraron la ausencia. La memoria convocó la historia de las desapariciones en México y la condensó en las cenizas de La Gallera, como de los múltiples espacios de la desaparición en México. La política educativa y la economía de nuestro tiempo, proyectada en jerarquías, prácticas y un sistema de intercambios desquiciantes, se refugian en el silencio de la ceniza y en la casa abandonada de La Gallera. ¿Cómo educar entre estos escenarios históricos?, ¿qué sentido tiene la educación en un espacio de desaparición de personas?, ¿qué pedagogías difundir cuando la desaparición de personas forma parte de narrativas fragmentadas y de silencios institucionales?

Mujeres y hombres de los colectivos de familiares en búsqueda, personas de diversas procedencias, personas solidarias con las búsquedas, asistieron a diversas escuelas para visibilizar la situación y escuchar en los entornos específicos los miedos y las angustias que, de una u otra manera, expresan la violencia. Ante tales situaciones, las maestras y maestros se las ingenian para responder a las actividades cotidianas, como testigos de dicha realidad. Las amenazas directas hacia maestras, maestros, estudiantes y familiares forman parte de la violencia sedimentada y normalizada en los distintos territorios como lo muestra la historia de persecuciones y desapariciones en América Latina.

La inmensa lista de maestras, maestros, estudiantes y familias condensa la historia de masacres y planes de destrucción que se han desarrollado en los territorios de Latinoamérica, en general, y de México, en particular. Son sabidas las pretensiones expansionistas de gobiernos extranjeros para dominar los cuerpos y los territorios que se expresan en el Plan Puebla-Panamá, Plan Colombia, los Documentos de Santa Fe y los distintos tratados de libre comercio que cada uno de los gobiernos firma como un logro que hay que celebrar. La multiplicación de los problemas sociales, políticos y económicos, el incremento de la violencia, el asedio de la delincuencia organizada, forma parte de embestidas contra la educación de las comunidades, de los pueblos y territorios que las instituciones no terminan por considerar.

Los ideales del progreso se han dinamizado en insignias de poder, privilegio e impunidad, donde la acumulación y el consumo han sido normalizados por discursos hegemónicos que intensifican la fragilidad del mundo y la precariedad de la realidad histórica<sup>12</sup>. En este sentido, el marco normalizado de comprensión y relación despliega por la dominación, el vasallaje y las injusticias que perpetúan, con facilidad y cinismo, condiciones de existencia insostenibles y que aparecen tan aménudo aceptables y justificables.

La educación no puede escapar a sus contextos y, en medio de estos escenarios, podría explorar otras miradas, formas de escucha que interroguen procesos de subjetivación endurecidas y degenerativas que se han instalado como parte del escenario de comprensión de la experiencia humana, de las formas de habitar el mundo y relacionarse con la pluralidad. En medio de este escenario histórico, la filosofía de la educación, desde su función crítica, si bien ha dejado constancia de ciertas tenencias que han instrumentalizado la educa-

12 Cf. Joan-Carles Mèlich, *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario* (Barcelona: Tusquets, 2021), 75.

ción, puede dinamizar los sentimientos que modelan su compromiso histórico para que el ser humano permanezca, apasionadamente en el mundo, donde el cuidado, la atención y la responsabilidad no sean palabras desgastadas, sino prácticas de intervención ante las graves agresiones a los derechos humanos.

Cierto es que un solo hilo es insuficiente para enlazar el porvenir de la educación a su pasado, y que la ambigüedad de su relación se encuentra comprometida con cierta civilización de la opulencia, lo que podría convertirse en su escollo, pero en esa fragilidad se encuentra también la potencia estructural su dinámica en la realidad histórica. Estudiar y aprender son verbos que también se transforman en cuidar y curar, en construir y reparar. Ahí donde la frialdad del cálculo, la racionalidad estratégica, impregna la vida toda, también se han enhebrado otros afectos y emociones<sup>13</sup>. Si bien, la frialdad, la insensibilidad, el miedo y la indiferencia evitan percibir situaciones de agravio y humillación, forjan actitudes que toleran condiciones de violencia y de impunidad. Estas actitudes, diseminadas en una plástica multiforme en la sociedad, asedian la vida escolar y los esfuerzos de comunidades académicas atravesadas por situaciones del desastre. Con ello no se indica que la educación es la única alternativa para enfrentar tales retos, pero sí puede mantener su voz, su frágil fuerza para interpelar, interrogar e inventar otras formas de ser, de habitar el mundo y relacionarse en pluralidad.

En este sentido, en México, por ejemplo, las escuelas normales rurales fomentan el compromiso y la inmersión en las comunidades. Salvador Camacho Sandoval narra la manera en que las y los docentes desempeñaban funciones que trascendían las funciones pedagógicas:

Algunos profesores rurales desempeñaban la función de promotores y organizadores de los campesinos para crear ejidos, cooperativas,

13 Cf. Sara Ahmed, *La política cultural de las emociones* (México: UNAM, 2015), 19.

ligas campesinas y sindicatos. Dependiendo de la condición del lugar donde trabajaban, los profesores solían convertirse en agentes directos en la transición y dotación de tierras, representantes ante el Departamento Agrario y defensores de los intereses de los campesinos frente a los hacendados y caciques<sup>14</sup>.

Más aun, desde la segunda mitad del siglo XX, en México muchos profesoras y profesores han mantenido una posición crítica ante las formas de avasallamiento humano. Los procesos de tecnificación y la subordinación de la educación a los intereses capitalistas han diseminado las organizaciones, partidizado sindicatos y amedrentado al magisterio. Aun así, el núcleo transformador y la función crítica de la educación no disuelve su fuerza transformadora. La educación es la frágil fuerza que insiste y resiste aun cuando el tiempo y los espacios se tornan hostiles. Desde Rosendo Radilla, Lucio Cabaña, Genaro Vázquez, las maestras y maestros, estudiantes y familiares han sido sujetos de hostilidades efectivas. La represión de estudiantes de los años 60 y 70, seguida por la guerra sucia de los años 80, el levantamiento zapatista y el surgimiento de grupos armados fueron el escenario donde la desaparición de personas comenzó a consolidarse como una política institucional y como estrategia de disuasión comunitaria. Los casos de Gabriel Edmundo Reyes Amaya y de Gabriel Alberto Cruz Sánchez han sido lo suficientemente documentados para evidenciarlo<sup>15</sup>.

En México, muchas herencias movilizan la fuerza crítica de una educación que se forja como resistencia efectiva ante la actual crisis de derechos humanos, cristalizada en las desapariciones forzadas, donde el capitalismo transnacional se extiende sobre los cuerpos y territorios con la amenaza de la explotación y destrucción simultánea. El saqueo

14 Salvador Camacho Sandoval, «Los maestros rurales en la educación socialista. Testimonio», *Historias 17* (2019): 90. Consultado en septiembre 17, 2022, [https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/14997\\_1](https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/14997_1)

15 Cf. Colectivo Cerezo, *Vivos los queremos* (México: Impresora Aco, 2018), 75.

de los bienes comunes, el control sobre los cuerpos y los procesos de aniquilación de la vida intensifican la vorágine de la violencia en formas inéditas<sup>16</sup>. De este modo, los procesos de hostilización de los espacios, de los cuerpos, a través de las desapariciones forzadas, instalan una semántica que absorben nuevas instancias de valoración y que reproducen las violencias físicas y simbólicas. En esta orientación, cuando los cuerpos de seguridad establecen vínculos de complicidad con las organizaciones criminales, la educación aparece como resistencia que interviene en los modos de reproducción de las violencias, de las expresiones que agreden según la raza, clase o género, en la instrumentalización económica de los cuerpos y de los territorios<sup>17</sup>. La educación forja una mirada distinta, una expresión de resistencia en la interrogación y disolución de las gramáticas afectivas, culturales y políticas, promovidas por los discursos y prácticas hegemónicas.

De esta manera, en los últimos 20 años se han mantenido las condiciones de violencia criminal en el territorio mexicano, así, también, se han consolidado y afianzado los mecanismos de impunidad y precarización de cuerpos y territorios. Estas condiciones han propiciado que las desapariciones forzadas se orienten, principalmente, a quienes tienen una actividad de defensa de la vida digna y la educación, cuya máxima expresión ha sido la desaparición de los estudiantes de Ayotzinapa. En tal evento convergen las expresiones más atroces, donde se muestran, con más cinismo, los mecanismos y elementos de la desaparición forzada: la coalescencia entre elementos de las instituciones del Estado y la delincuencia organizada, la opacidad y manipulación de la información, la criminalización de las víctimas, la impunidad para los perpetradores, la manipulación en la investigación, la estigmatización de las familias, la burocrati-

16 Cf. Roberto González Villarreal, *La desaparición forzada en México. De la represión a la rentabilidad* (México: Terracota, 2022), 469-511.

17 Cf. Miguel Ángel Martínez Martínez, «Neopatriarcalización, extractivismo y despojo: por la defensa de los cuerpos-territorio», en Mauricio List Reyes y José Manuel Méndez Tapia, *Violencia, sexualidad y género. Manifestaciones, resistencias y acciones de intervención* (México: Ediciones del Lirio/BUAP 2021), 141.

zación del dolor del agravio, entre muchos elementos, se presentan en todos los casos de quienes padecen esta grave violación a los derechos humanos<sup>18</sup>.

En tal escenario, los valores hegemónicos no pierden influencia. Por el contrario, organizan el marco cultural por medio de una promoción constante de una «educación» competitiva, a la altura de los retos de la globalización económica y cultural. Por ello, el objetivo de ciertos estilos de educación privilegian la transmisión y producción de conocimiento, su apropiación y movilización desde lógicas del rendimiento y del beneficio individual. La responsabilidad social se torna un elemento accesorio y cosmético que promueve una educación donde los valores también se mercantilizan y forman parte de la empresa educativa. La educación como empresa vuelve a la filosofía de la educación un problema de economía política subordinada a las condiciones económicas que compromete la potencia misma de la educación. En este sentido, las desigualdades estructurales, cualitativas y cuantitativas, promueven una cultura global relacionada con una presencia de la tradición occidental ilustrada que expresa, de forma densa y compleja, las articulaciones ambiguas que anudan ambivalencias en las sociedades actuales. Castells lo considera en los siguientes términos: «definen las relaciones sociales de producción, determinando la existencia de clases sociales que se constituyen como tales mediante su práctica histórica»<sup>19</sup>. El principio estructural mediante el cual el excedente es apropiado y controlado caracteriza un modo de producción heredado de tal modernidad. Por ello, en los territorios donde los cuerpos son hostilizados en virtud de las relaciones sociales aparecen como modos de producción, establecen los criterios de apropiación y uso, al mismo tiempo que sus derechos y dignidad.

18 Es importante señalar que, antes y después de Ayotzinapa, siguen quedando invisibilizados los gestores culturales, militantes, defensores de derechos humanos, maestras, estudiantes, hombres y mujeres que no forman parte de los movimientos sociales organizados; sí ejerce una función crítica la formación de nuevas maneras de aprender a vivir y habitar en relación con el mundo y la diferencia humana.

19 Manuel Castells, *La era de la información*, vol. III (México: Siglo XXI, 1999), 42.

La destrucción, el aniquilamiento de los cuerpos-territorios, no son metáforas, son realidades históricas que muestran situaciones y configuraciones a partir del modo de producción que se determinan por la forma de propiedad vigente. En este sentido, la educación, de manera general, reproduce, como sistema social y forma de propiedad, que determina la manera en que las relaciones se gestionan, apropian y reiteran; es decir, cuando se habla de formas de producción, también se implica un sistema de política educativa que mantiene las relaciones sociales, políticas y de poder de manera inalterada. En este sentido, la educación se transforma en un dispositivo tecnológico mediante el cual las prácticas y narrativas actúan para disponer los cuerpos y territorios como recurso técnico de fuerzas productivas disponibles, de los cuerpos-dóciles de la modernidad<sup>20</sup> a cuerpos desaparecidos de un tiempo y espacio siniestros. Del capitalismo cognitivo se desplazan al educativo con pretensiones gubernamentales y hegemónicas desde el mercado global<sup>21</sup>. El registro de la acumulación y del consumo absoluto<sup>22</sup> en la educación diluye su función en una mercantilización creciente, donde las divergencias corren el riesgo de ser señaladas, discriminadas, criminalizadas y desaparecidas.

En estos escenarios, existe otra educación que resiste y teje palabras en las distintas comunidades intervenidas por la racionalidad del capital, en territorios marcados por la discriminación por raza, clase social<sup>23</sup> y la necropolítica<sup>24</sup>. En dichos espacios, la educación no solo realiza una tarea compleja, también se expone a la agresión

20 Cf. Fernando Torres García, «De los cuerpos-dóciles de la modernidad a los cuerpos-siniestros de la modernidad tardía», en *Hermenéutica del cuerpo y la educación*, editado por Joaquín Esteban Ortega (México: Plaza y Valdés, 2009), 211-236.

21 Cf. Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, «(Re)patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos», *Ecología Política*, n.º 54 (2017): 65-69.

22 Cf. Franz Hinkelammert, *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo* (México: Akal, 2018), 25.

23 Cf. Audre Lorde, *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias* (Madrid: Horas y Horas, 2003), 19.

24 Cf. Achille Mbembe, *Políticas de la enemistad* (Barcelona: NED, 2018), 43.

más contundente contra los derechos humanos: la desaparición de personas. Ahí, la desaparición impacta a todos, transforma el escenario en un ambiente asediado por espectros de la violencia<sup>25</sup>. Sin embargo, en el dolor indecible que la desaparición de personas genera, irrumpe una dinámica de lo imposible, en ese espacio la función crítica de la educación ocurre. El desaparecido no será un tropo ni una metáfora ni tampoco una clave de interpretación antropológica, metafísica o sociológica, aparece como archivo borrado de la historia, cada vez única, irreplicable, de la experiencia cancelada de una persona por las violencias impunes en los territorios de México y América Latina. Ese dolor se disemina como deuda que ha de hacerse cuerpo en las estrategias didácticas o en las perspectivas de las epistemologías de la educación. Volver como eje transversal de una curricula y en las perspectivas didácticas o educativas. La desaparición de personas acerca las condiciones en las cuales las personas participan de sus procesos de formación, de la organización de los entornos, en los cuales concurre, de las maneras en y actitudes singulares que contribuyen y fomentan circunstancias, experiencias y prácticas que imponen, para otros, formas normalizadas de exclusión, injuria y desastre.

La función de la filosofía de la educación aspira a preservar la continuidad histórica y la posibilidad efectiva de las múltiples experiencias territoriales y corporales. Tarea que rebasa las fuerzas del académico o del filósofo de la educación, quien desde una lucha abstracta orientan los derroteros y miradas sobre educación. Ante ello, la mirada encarnada, los afectos situados, una educación anclada en las víctimas de las graves violaciones a los derechos humanos se instalará como una resistencia efectiva en medio de escenarios violentos, de ambientes tensos, donde la vida y la integridad se arriesgan para

.....  
25 Cf. Miguel Ángel Martínez Martínez, «Espectros de la violencia: necroescrituras y biografías de nuestro tiempo», *Revista Reflexiones Marginales* 49 (2019): 20, consultada en abril 19, 2023, <https://reflexionemarginales.com/blog/2019/02/01/espectros-de-la-violencia-necroescrituras-y-biografias-de-nuestro-tiempo/>

realizar un proceso de invención cultural<sup>26</sup>. La educación no solo es fundamental y necesaria, tiene una función que interrumpe los procesos de violencia para instalar vectores que fomentan la relación y el diálogo. Así es la manera en que Bárcena piensa la educación como la posibilidad de un nuevo comienzo<sup>27</sup>. La educación, en tales escenarios, es una acción política que muestra las crisis de la sociedad y explora los horizontes de la condición humana, al mismo tiempo que reclama la investigación de las personas desaparecidas y muestra cómo este se torna un sujeto educativo, una realidad histórica viva que interroga las coordenadas del mundo desde lo cancelado por la lógica de la identificación<sup>28</sup>; lógicas que reiteran lo mismo y se cierran en el goce obtuso del repliegue de la *mismidad*. La clausura de la relación, de la dimensión ética y del desastre, se encuentra en tales coordenadas, como lo muestran las barbaries del siglo XX.

No es menor que el mismo Paulo Freire en 1970 propusiera una relación diferenciada entre los protagonistas de la educación tradicional, educador/educando, desde una gramática marxista, considerara las coordenadas para realizar la educación entre sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias<sup>29</sup>. La vigencia de sus consideraciones no solo radica en la contundencia de su pensamiento, sino en la continuidad histórica de los métodos de opresión. Métodos que se han refinado e intensificado en sociedades gobernadas por intereses de grupo, de clase y de privilegios<sup>30</sup>. En este sentido, reivindicar la función liberadora de la educación intensifica el valor que los actores y protagonistas de la educación

26 Cf. Henry Giroux, *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona: Paidós, 1990); Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (México: Siglo XXI, 1992); Henry Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (México: Siglo XXI, 1993).

27 Cf. Fernando Bárcena, *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad* (Barcelona: Herder, 2006), 75.

28 Cf. Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (México: FCE, 2000), 109

29 Cf. Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 1970).

30 Cf. Alberto Acosta, *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina* (Madrid: Bajo Tierra, 2018); Adolfo Gilly y Rhina Roux, «El despojo de los cuatro elementos: capitales, tecnologías y mundos de la vida», en *Los condicionantes de la crisis en América Latina*, compilado por Eduardo Basualdo y Enrique Arceo (CLACSO: Buenos Aires, 2009), 27-37.

realizan, en muchas ocasiones, rodeados de los peores ambientes. Pero, desde la convicción fundamental que su acción genera en la construcción de posibilidades efectivas de historias distintas, inmersos en realidades económicas, sociales y ambientales, organizadas por la hostilidad y la violencia, promueven la alegría por la vida y aportan en la transformación de la realidad histórica. Ejemplos de dignidad y cuidado por la vida en ambientes de hostilidad construyen los cimientos teóricos y los esfuerzos de la función educativa en ambientes de hostilidad efectiva.

La urgencia de una pedagogía ante la realidad histórica de la desaparición de personas se encuentra movilizada por el desastre histórico que genera. Pedagogía urgente y necesaria en virtud de ubicar las causas que han producido las distintas expresiones destructivas de la tal situación. Las distintas interseccionalidades ofensivas que buscan objetivar, anular y subordinar la corporalidad hasta destruirlas<sup>31</sup> requieren de discernimiento consistente desde la educación para movilizar saberes, actitudes y habilidades que habiliten disposiciones de apertura, sensibilidad y compromiso por las desapariciones forzadas. En este sentido, no solo se aprende desde la presencia, sino que la consideración pedagógica de la desaparición ofrece una palabra en medio de situaciones que indignan como resultado de la violencia, una palabra en los territorios, donde la muerte asedia con una mueca cínica e impune. Esta pedagogía se vive en el sur, no solo para sí mismo, sino para cuestionar un referente que busca orientar a todas las latitudes del mundo, al modo de cartografías, donde las experiencias se engarzan para proveer claves de comprensión ante lo inenarrable<sup>32</sup>.

Ya Pamela Colombo reconstruye los espacios de desaparición, donde el secuestro, el traslado, el resguardo, el espacio de inhu-

31 Cf. Rita Segato, *Contrapedagogías de la crueldad* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018), 15.

32 Cf. Iliana Diéguez, *Cuerpos sin duelo: iconografías y teatralidades del dolor* (Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016), 70.

mación y de entrehumación que forman parte del imaginario que se elabora y donde la educación no tiene lugar o es consecuencia de la violencia generada por perpetradores de la desaparición o de una desviación política<sup>33</sup>. En este sentido, ¿se puede hablar de educación en contextos de violencia extrema? ¿Cómo se habitan los lugares marcados por la desaparición? ¿Los espacios de desaparición qué impactos generan en la comprensión de sentido? ¿Qué función desempeña la educación en la construcción de los espacios de violencia extrema? Las respuestas abren más preguntas y no dejan de interrogar no solo los compromisos políticos e históricos de cada uno de los participantes de la comunidad educativa, sino también a sus marcos de comprensión y de acción.

La precarización y vulneración de las condiciones de vida de las personas son la nota que atraviesa la experiencia histórica de la condición humana en situaciones de peligro. No solo es el señalamiento perjudicial dentro de las comunidades, sino también el riesgo de que el grupo delincuencial, que organiza la zona, amedrenta a contentillo toda práctica. En tales situaciones, algunos colectivos y actores sociales corren el riesgo de ser emboscados, desaparecidos y asesinados. En este contexto, la función educativa tiene un anuncio dirigido a todos, como el *Feuermelder* de «Dirección única», de Walter Benjamin, donde se hace sonar la campana de forma estrepitosa para llamar la atención sobre los peligros inminentes que amenazan al mundo y las catástrofes que se vislumbran en el horizonte<sup>34</sup>.

En los escenarios de conflicto, los representantes de colectivos defensores de derechos humanos ejercen una función de testigo con la pretensión de hacer memoria y búsqueda de mejores condiciones

33 Cf. Colombo, Pamela, *Espacios de desaparición. Vivir e imaginar los lugares de violencia estatal (Tucumán, 1975-1983)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017), 19.

34 Cf. Michael Löwy, *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia"* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002); Walter Benjamin, «Calle de dirección única», *Obras, Libro IV, vol. 1, Walter Benjamin* (Madrid: Abada, 2010), 23-89.

de vida para las personas<sup>35</sup>. De una educación victimada, configurada desde una alteridad irreparable, se desprende una sistemática reducción de la diferencia, un amedrentamiento consistente respecto de los desaparecidos convencionales, sino también de los desaparecidos que se encuentran vivos, pero se encuentran sometidos por la delincuencia organizada. Vivos, pero desaparecidos. El ilustrativo reportaje de Alejandra Guillén y Diego Petersen narra la manera en la cual los cárteles ofrecen trabajo con engaños, para retenerlos a las personas a la fuerza y adiestrarlos, con base en amenazas e integrarlos a los ejércitos del crimen organizado<sup>36</sup>. Ante esos escenarios el gobierno calla. La sociedad calla. La filosofía de la educación calla.

### **3. La educación y la memoria de las víctimas: espacios y narrativas**

---

En enero de 2017 en Culiacán, Sinaloa, México, se realizó la Tercera Brigada Nacional de Búsqueda de Personas Desaparecidas, donde se localizaron varias fosas clandestinas; una de ellas, cerca del río La Noria. Para llegar ahí, los familiares y solidarios fueron custodiados desde Culiacán por cuatro tanquetas del Ejército Mexicano con 20 elementos, seis patrullas de la Policía Federal con 15 agentes, cuatro vehículos de la Procuraduría Ministerial de Sinaloa con 16 policías y un grupo de observadores de la CNDH<sup>37</sup>. Algo similar ocurrió en la IV Brigada Nacional de Búsqueda, que tuvo como centro Huitzuc de Figueroa, Guerrero, México; así también la V Brigada Nacional realizada entre Poza Rica y Tihuatlán, ambas comunidades pertenecientes al Estado de Veracruz. En los variopintos trayectos, en caminos de terracería, ojos poco amigables vigilaron y contaban las fuerzas federales, así como a los activistas y familiares de personas

35 Cf. Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (México, FCE, 2000), 311.

36 Cf. Alejandra Guillén y Diego Petersen «*El regreso del infierno: los desaparecidos que están vivos*», 23 febrero, 2022. <https://adondevanlosdesaparecidos.org/2019/02/04/los-desaparecidos-que-están-vivos/>

37 Cf. Noé Zavaleta, «Sinaloa, en las fauces del narco», en *Los buscadores*, editado por Jorge Gil Olmos (México: Proceso, 2018), 327-335.

desaparecidas que llegaron a la región. En todas las brigadas se ha escuchado el fúnebre canto-consigna «porque vivos se los llevaron, vivos los queremos», que aún cimbra la piel al encontrar cuerpos desaparecidos.

Fue en la cuarta brigada cuando se implementó un eje de escuelas para sensibilizar a las comunidades y recibir a los familiares y solidarios que buscan a personas desaparecidas. Fue en

Huitzuc (Guerrero, México) porque es donde ya podemos ver el impacto de este Eje Escuelas. Lo que hubo después, es que las familias de la comunidad apoyaron a las familias de las personas desaparecidas, colaboraron mucho con donar comida, hicieron voluntariado, desde lavar trastes hasta decir que solo quieren ir a llevar café porque quieren platicar con ellos cuando lleguen<sup>38</sup>.

Carla Ríos, de la Brigada Marabunta, subraya la importancia del vínculo a través de esta intervención con las escuelas por la cual la comunidad receptora se sentía comprometida con la IV Brigada Nacional de Búsqueda. Antes de ello, «la gente solo veía camionetas con gente desconocida arriba y los elementos [de seguridad] con armas largas, súper armados», dice la misma Carla Ríos.

La construcción de una memoria, la restauración de un pasado, la curaduría de una sociedad desgarrada por una historia que en la desaparición forzada de personas cristaliza un proyecto cultural del olvido<sup>39</sup>. El eco de la desaparición forzada se mantiene en el ambiente. Las miradas, las ciudades, los cuerpos, el campo, el sudor, elementos que componen un relato sobre un pasado indecible, inenarrable tensan la preocupación con los motivos que justifican el recuerdo de lo tremendo.

38 Tercero Díaz, «Eje Escuelas: Retratos de paz contra el olvido. Arte, comunicación y cultura en la búsqueda de lxs desaparecidxs en México», *Tercera vía.mx* 7, septiembre, 2022, <https://terceravia.mx/2020/03/eje-escuelas-retratos-de-paz-contra-el-olvido/>

39 Cf. Paul Ricoeur, *La memoria, la historia, el olvido* (México: FCE, 2000), 531.

La deuda histórica por las desapariciones forzadas en América Latina se mantiene abierta y la pregunta «¿Dónde están?» cuestiona las derivas y las transformaciones políticas que mantienen su vigencia. Para quienes nacieron antes y después de la instrumentalización de la desaparición forzada<sup>40</sup>, de los usos contrainsurgentes y de la instrumentalización política y social se encuentran ante una deuda histórica<sup>41</sup>. ¿Tiene sentido movilizar la impotencia, el temor y la indignación cuando se mantiene la práctica de la desaparición de personas?

Los constantes embates para transformar a la educación en procesos de formación de capital humano y la presión para conseguir que la enseñanza están orientados a la invención de sujetos eficientes, con discernimiento sobre la dinámica costo-beneficio y la responsabilidad al capital. La subordinación de la educación a la dimensión económica de la realidad afecta a los «trabajadores de la educación», haciendo que su «trabajo» sea más dependiente de la monetarización que produce. Todo esto es muy cierto, pero sin la educación la transformación de la realidad no se produce. La renovación histórica y social que produce la educación no puede ser negada; por el contrario, resiste a pesar de todos los embates e instrumentalizaciones y se arriesga creativamente, especialmente, en contextos enhebrados por graves agresiones a los derechos humanos.

En este sentido, ninguna sociedad se afirma sin la fuerza de la educación y el testimonio de sus protagonistas. Por ello, la pregunta que cuestiona por el sentido de la educación en territorios donde la desaparición de personas se realiza es más actual y vigente que nunca. En estos territorios se pone en juego no solo la noción de ser humano, sino, especialmente, la posibilidad de recordar, en justicia, las vidas dañadas que genera. La desaparición de personas no solo es

40 Cf. Vicente Ovalle, *[Tiempo suspendido] Una historia de la desaparición forzada en México, 1940-1980* (México: Bonilla Artigas, 2019), 167.

41 Cf. Miguel Ángel Martínez Martínez y Francisco Díaz Estrada. *Las desapariciones forzadas: filosofía, biopolítica y tragedia social* (México: Castellanos, 2021), 127.

un crimen contra las familias, sino también contra la vida misma, es un agravio irreversible conferido, primero, a los cuerpos y a la biografía de las personas desaparecidas; segundo, a las familias; tercero, a las comunidades; cuarto, a las instituciones, y quinto, a los territorios. Por ello, la educación ha de tomar la tarea para evitar la destrucción de la memoria. El cuidado de la memoria de la educación se encuentra en función de dotar de un instrumental analítico que detecte los pliegues de riesgo que ha configurado la historia con la desaparición de personas, y también para reencontrar la memoria como forma de autorización del desastre, esto es, una forma de acceder por la palabra de lo que se anuda al hablar de la desaparición de personas.

El olvido de la realidad material, concreta y singular tanto de la pluralidad del mundo como de la Tierra se manifiesta en la destrucción de la naturaleza y de experiencias humanas. Por ello, ante el desastre, la educación ha de considerar la memoria como una táctica ante la desaparición de la humanidad. Las futuras generaciones solo podrán caminar erguidas si son capaces de «escuchar los gritos de sufrimiento, los derechos de los derrotados, las preguntas de las víctimas. Solo entonces podrá construir un mundo que no sea, de nuevo, a cargo de los vencidos»<sup>42</sup>.

Recordar no solo es un imperativo ético e histórico, es una posición subjetiva que simboliza las posibilidades efectivas de un tiempo suspendido por el desastre de la desaparición de personas. El vacío que dejan, la nostalgia que impregna de preguntas sin respuesta todos los espacios, hacen que la memoria revierta la historia: «hay que pasarle a la historia el cepillo a contrapelo. La historia de la cultura como tal es suprimida: tiene que estar integrada a la historia de la lucha de clases»<sup>43</sup>.

42 Manuel Reyes-Mate, *De Atenas a Jerusalén: pensadores judíos de la Modernidad* (Madrid: Akal, 1999), 125.

43 Walter Benjamin, *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia* (Santiago de Chile: Arcis Lom, 1995), 88.

Recuperamos la pregunta de Reyes Mate para agudizar si se puede decir que vivimos en un ciclo histórico del olvido cuando nuestras sociedades no cesan de recordar. La educación ante ello titubea:

No respira, apenas cuenta ya en absoluto, renquea, es pobre, está marginada, sus edificios caen a pedazos, sus profesores se ven humillados, frustrados, ridiculizados, sus alumnos han dejado de estudiar, se muestran distraídos o violentos, defendidos por sus familias, caprichosos y procaces, su noble tradición está en irremisible decadencia<sup>44</sup>.

Desde que el Estado moderno se impone, la educación se transforma en una estrategia política, administración biopolítica por excelencia; capital humano que ha de incorporarse a las filas del trabajo y del consumo; la memoria está rota, decepcionada, angustiada, criticada, ignorada, violentada por expertos historiadores y gobernantes que han reducido hasta el ridículo el presupuesto. Ante las ausencias, ante los desaparecidos la educación ¿ha muerto? ¿Sobrevive? ¿Sirve aún para algo? ¿Es un cuerpo en descomposición?

Solo recordamos lo que duele. La función anamnética de la educación se encuentra en escuchar el eco de las y los desaparecidos que resuena en la palabra de los familiares en búsqueda; ponerse a la escucha, dispuestos a ser interpelados, interrogados por el silencio de la desaparición y de la violencia radical, habitando la paradoja inherente a la transmisión en el contexto de la cultura occidental. Es a través de las palabras, del testimonio de las búsquedas, de la intervención en los espacios de desaparición a través de las preguntas «¿los has visto?», por medio del cual el mundo se impregna de sentidos otros. «El mundo de la cultura, y el de la civilidad, se inscribe en la palabra y en la escritura»<sup>45</sup>, señala Joan-Charles Mèlich,

44 Massimo Recalcati, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (Barcelona: Anagrama, 2017), 11.

45 Joan-Charles Mèlich, «La lección de Auschwitz», en *La filosofía después del holocausto*, Manuel Reyes Mate (Madrid: Río Piedras, 2002), 257-276.

pero es en las búsquedas de las personas desaparecidas donde se transforma la experiencia del dolor en relato, en lección; desde las palabras que pronuncian, en las consignas que entonan, se anuncia algo que rebasa los sentidos de los enunciados mismos y de los discursos concretos, que se encuentra más allá y más acá de la cultura, de los sonidos y de la lógica: la experiencia de la inhumanidad. Ahí, en esos espacios de búsqueda la cultura se pone en cuestión, se interroga y se contradice.

La educación ante las y los desaparecidos es una educación avergonzada que gira en torno a aquello que no debería ocurrir, una educación que ha de asumir el compromiso para elaborar un duelo con los cuerpos desaparecidos, duelos sin cuerpo y cuerpos sin duelo<sup>46</sup>. La memoria de lo vivido, de lo escuchado con espanto ha de ser movilizado a través de la educación para hablar de lo indecible, desde una memoria irremisiblemente herida, de todo lo humano que avergüenza de la condición humana. La marca invisible de la desaparición de personas se detecta con la fuerza invisible de una memoria expresada con las palabras desautorizadas de las víctimas, de las familias victimizadas, de testigos de las violencias, eso «que opera como determinación de lo que somos como sociedad y de la identidad de sus víctimas directas: operan como una retórica de la marca»<sup>47</sup>.

El dolor de la desaparición forzada, la marca histórica de la desaparición de personas, moviliza una narrativa de una huella invisible y convoca a la construcción de otra historia, desde narraciones desautorizadas para ser oídas y desde sujetos agraviados que son anulados para contarlas. Si bien desde los años noventa se habla de una globalización de la memoria, se ha realizado desde la figura

46 Cf. Iliana Diéguez, *Cuerpos sin duelo: iconografías y teatralidades del dolor*, (Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016).

47 Isabel Piper Shafir, «Globalización de la memoria: memoria de las víctimas, espacios y objetos», en *Desapariciones. Usos locales, circulaciones globales*, Gabriel Gatti (comp.) (Bogotá: Siglo del Hombre, 2017), 183-204.

del Holocausto como tropos universal. El mismo Andreas Huyssen considera que: «en el movimiento transnacional de los discursos de la memoria, el Holocausto pierde su calidad de índice del acontecimiento histórico específico y comienza a funcionar como una metáfora de otras historias traumáticas y de su memoria»<sup>48</sup>.

Existen ciertas expresiones anamnéticas que han operado como tecnologías constructoras de narrativas y de figuras que organizan experiencias y marcas de la historia. En este sentido, la disposición a considerar el Holocausto como paradigma de la barbarie y el desastre puede encubrir u obstaculizar las indagaciones sobre las historias locales singulares.

[...] cuando uno se encuentra frente al Museo de la Memoria y la tolerancia de la Ciudad de México, en que dos de los cuatro pisos de exposición permanente están dedicados al holocausto judío y un tercero a otros genocidios del mundo. Aunque México sale mencionado en el piso dedicado a la tolerancia, la cruenta violencia que ha sufrido el país durante las últimas décadas queda totalmente invisibilizada. Esto se hace más impresionante aún [sic] cuando él o la visitante sabe de la masiva matanza de manifestantes ocurrida en la plaza de Tlatelolco, frente a la cual está localizado el museo<sup>49</sup>.

Las consideraciones que se han realizado en función del deber de memoria, una suerte de imperativo ante el sufrimiento, ponen el acento en una figura memorial paradigmática: el imperativo de construir una narrativa única susceptible de ser transmitido para deslindar responsabilidades específicas como elemento esencial<sup>50</sup>.

48 Andreas Huyssen, *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002), 18.

49 Isabel Piper Shafir, «Globalización de la memoria: memoria de las víctimas, espacios y objetos», en *Desapariciones. Usos locales, circulaciones globales*, Gabriel Gatti (comp.) (Bogotá: Siglo del Hombre, 2017), 187.

50 Cf. Ricard Vinyes, «La memoria del Estado», en *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, edición de Ricard Vinyes, (España: RBA Libros, 2009), 23-66.

El imperativo de la memoria, la unicidad narrativa y el dolor rector son los elementos que atraviesan a los distintos actores y actrices de la sociedad, así como a los territorios del desastre. Ante ello, aquí se considera la memoria como una agencia que moviliza no desde el mandato, sino desde la experiencia de injusticia que, de forma simultánea, ofrece una pluralidad de relatos, versiones y narraciones, que no solo muestra el dolor como eje histórico, sino la desaparición cada vez única y tremenda, inolvidable e inesperada. La desaparición forzada es la marca que no se quiere que aparezca, que dinamiza circuitos de poder que buscan mantenerla desaparecida, fagocitada por el olvido, la impunidad y la desinformación como táctica de la burocratización del sufrimiento. Las economías del sufrimiento y toda forma de impunidad obstruyen la narratividad de la desaparición forzada en la medida en que las personas cumplan con el deber marcado por la ley para ser recompensados con alguna forma de satisfacción.

La hegemonía de una memoria privilegiada promueve una suerte de «buenas narrativas», que generan un campo simbólico, cuyo contenido se expresa a través de escenografías narrativas, con formatos múltiples y flexibles, que subsume las distintas formas de transmitir sin problematizar, de recordar sin demandar justicia y no repetición. Con los temores fundados en el cuerpo desaparecido por las violencias legales e ilegales, estas narrativas se encuentran orientadas en la disolución de la demanda, a través del modelamiento y producción de una víctima buena, decente y que reproduce las formas de relación abstractas, ahistóricas y formales. Estas «buenas narrativas», lejos de expresar la diferencia y pluralidad de las memorias, se transforman en dispositivos de unificación social, en los cuales las memorias se con-funden con los discursos hegemónicos y privilegiados, disolviendo el carácter agravante de los acontecimientos. En esta orientación, la educación no diluye la pluralidad de memorias, sino que se enfatiza su importancia para que el desastre no se disuelva. La educación no

se abstrae de la violencia histórica en que se generan y producen las desapariciones. El consenso educativo puede ser motivado tanto por el dolor encarnado por las personas como por las resistencias a las narrativas hegemónicas.

En la centralización de las narrativas privilegiadas opera una estrategia de globalizar la memoria; en ella se desliza la posibilidad de construir una figura del testigo, de la víctima, de la persona que sufre a casa de la violencia. Por ello se busca establecer la manera en cómo la función educativa puede evidenciar una marca desde la desaparición para visibilizar las consecuencias de la violencia, con el fin de preservar la memoria viva de las comunidades, de transmitirla desde el lugar justo, de lo imposible, desde la multitud de cuerpos-territorios, víctimas de necropolíticas, que se consolidan con la finalidad de borrar los horrores ocurridos y de anular toda moción de pluralidad y diferencia.

#### **4. Pedagogías ante la desaparición.**

##### **A manera de conclusión**

---

La educación es el lugar de la memoria. Ahí se articulan, a través de acciones múltiples, la pluralidad de narrativas, afectos, cuerpos y territorialidades. En la educación operan sentidos que pueden trastocar la hegemonía del poder, al mismo tiempo que se anudan a estrategias que pretenden amedrentar y reducir su potencial transformador, suspirando por aplastar toda expresión disruptiva, más cuando la desaparición de personas moviliza espacios, narrativas, cuerpos y subjetividades que actualizan el imperativo de verdad, justicia y no repetición, para que las desapariciones forzadas no se multipliquen y contiúen en el tiempo. En este sentido, educar en territorios impregnados de graves violaciones a los derechos humanos, por desapariciones forzadas, conduce a la resistencia del cuidado de un pasado y un presente atravesado por el desastre a través de una filosofía de la educación que las incorpore.

Si bien la figura de las y los desaparecidos condensa y desplaza una multitud de sentidos, también «produce y representa identidades; resignifica acontecimientos; tuerce y reencausa la vida social e individual de quienes son tocados por la presencia de su ausencia. Articula pasado, presente y futuro. Es un hecho social total [...]»<sup>51</sup>. Los más de Ciento trece mil desaparecidos, a octubre de 2023 según cifras oficiales en México, según cifras oficiales en México, constituyen una multitud de narrativas inaudibles y espectralidades exceptuadas marcadas por una situación extrema<sup>52</sup>. La radical extranjería de las y los desaparecidos tensa la lejanía de un mundo organizado por la presencia; es decir, la persona desaparecida concurre en el campo del logos, de la razón y de la palabra, donde la ausencia es la marca contundente que desmantela al mismo logos, a la misma razón y a la palabra que la producen. Este encuentro pedagógico cristaliza la dislocación de toda una tradición cultural que se subvierte para escuchar la palabra inaudible y percibir la imagen imposible de una cultura anclada desde tales registros.

Ante los procesos políticos que realizan la amenaza sin fondo, la destructividad humana, extravían las profundidades de la palabra y del pensamiento. La desaparición forzada provocada por la herencia de violencias estructurales está dejando al mundo cada día más ajeno e incomprensible. La filosofía de la educación ha de movilizar una transmisión donde las desapariciones desplieguen una crítica sin coartada, que mantenga viva la memoria de las y los desaparecidos y que sostenga la demana de no repetición. La transmisión de una pedagogía ante la desaparición forja una instancia irreductible a todo lo performativo y que juega como apertura hacia otra vida, sin trascendentalismos ni formalismos, desde la mera condición si-

51 Ignacio Irazuzta, «Aparecer desaparecidos en el norte de México: las identidades de la búsqueda», en G. Gatti, *Desapariciones. Usos locales, circulaciones globales*, edición de Gabriel Gatti (Bogotá: Siglo del Hombre Editores), 141.

52 Cf. Miguel Ángel Martínez Martínez y Javiera Donoso Jiménez, *Trata de personas y desaparición en la Sierra Norte de Puebla: Huauchinango, Tlaola, Chiconcuautla* (Puebla: CONCYTEP 2023), 119.

tuacional e histórica, donde los cuerpos-territorios desaparecen. Lo que aquí se pone en juego es una práctica pedagógica y educativa por venir, movilizadora por la desaparición y comprometida con la vida totalmente otra, más allá de principios y categorías legales y estatales, principios sólidos que comprenden las graves agresiones a los derechos humanos como una consecuencia indeseable de las formas y estilos de vida actuales.

La pedagogía y educación ante las desapariciones forzadas está señalando lo que se encuentra borrado por las escrituras del progreso civilizatorio, para transformar el horizonte de producción y rentabilidad de las violencias, de las y los desaparecidos, a través de un sistema de racionalidades que llevan al extremo de la cancelación de las posibilidades mismas, la destrucción de las alteridades como ritmo ordinario del desastre sociopolítico. Con la desaparición forzada de personas, la humanidad también desaparece como ruina cotidiana. Por tales consideraciones, la filosofía de la educación ha de asumir prácticas pedagógicas, planes transversales, dinámicas instruccionales y políticas institucionales que transmitan una formación que apertura una receptividad de los saberes, habilidades y actitudes articulados por la memoria histórica. Los dilemas y paradojas son inevitables: enseñar a quien no está, a quien está desaparecida o desaparecido, ir en su búsqueda, mostrar a quien es ocultado, no cabe en la consistencia de una identidad clara y distinta, tecnológicamente adiestrada, sino que estalla hacia las y los desaparecidos de la historia.

La pedagogía ante la desaparición forzada de personas eleva la falta al máximo para abrir posibilidades en la transmisión desde un procedimiento poscolonial y contrahegemónico, en tanto que estos se establecen como dispositivos de una racionalidad del privilegio, que captura la lectura y escritura, las formas de interpretar el mundo, los textos, los archivos. La imagen crítica de la pedagogía ante la desaparición forzada de personas ubica los intercambios desiguales que han motivado una transformación radical de los familiares en

búsqueda y de los territorios. La movilización de la educación y de las pedagogías se despliega por asumir como propias a las desaparecidas y desaparecidos, porque mueven a la pregunta, a la palabra y al pensamiento, a la escucha del testimonio y a la transmisión de los relatos. La pedagogía ante la desaparición reclama una respuesta a una demanda histórica, en los contextos de violencia e impunidad, donde el pasado interviene sobre el presente, no solo para que no se repita, también para luchar por un futuro que sea contemporáneo del pasado. Es una respuesta provisional a las pedagogías absolutas, incapaces de soportar la relatividad y precariedad de la vida y del mundo, incapaces de sobrevivir a la desaparición de una rectoría contundente, universal y abstracta<sup>53</sup>.

¿Qué significa para la filosofía de la educación la desaparición de personas? ¿Qué significa para la pedagogía que la desaparición sea una relación con lo desaparecido por la violencia? La educación es el modo como las personas, las instituciones y las sociedades responden a un acontecimiento sistemático, donde la cancelación de los proyectos de vida se encuentra organizados por la impunidad; en este sentido, la educación es un modo de formarse, de aprender y de ser persona, de abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad ante la desaparición del mundo y de la humanidad. Entre los espacios de desaparición, la educación abre lugares para quienes no están y habiten en la hospitalidad radical. Considerar la desaparición de personas en la educación es el punto de partida de una inflexión en la historia con vistas a la restauración de las relaciones y los espacios. La diferencia radical de la desaparecida y el desaparecido es la verdadera enseñanza, su otredad modifica las formas de comprensión, altera las coordenadas tradicionales de pensamiento y las formas de estar en el mundo.

53 Cf. Joan-Carles Mèlich, *Lógica de la crueldad* (Madrid: Herder, 2014); *La lección de Auschwitz* (Madrid: Herder, 2004); *La sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana* (Barcelona: Tusquets, 2019), 51.

La experiencia de la búsqueda de personas desaparecidas no se reduce únicamente a la indagación concreta para localizar los cuerpos de forma específica, sino por una apertura que tiende al encuentro de quien se pretende no se busque y fue borrado radicalmente por la violencia. Su memoria es una invitación a su lectura y al comentario para transformar los espacios de desaparición en espacios de encuentro. Si las pedagogías y lógicas de la crueldad normalizan y naturalizan la desaparición de personas, entonces, este será el mismo punto de partida de la educación que se abroga el derecho de serlo. Pensar, hablar y leer; escribir, vivir, habitar y relacionarse con las personas desaparecidas inaugura una pedagogía ante las desapariciones a partir de la experiencia de un mal común invisibilizado y negado por las pedagogías canallas que hacen caso omiso a las borraduras existenciales de la historia.

Por último, la educación transformada en ideología, fomenta el silencio como evasión y sometimiento al poder. Las patologías educativas son incapaces de dirigirse al otro, a lo desaparecido, puesto que parecen conformarse con el orden de la realidad histórica. Educan la palabra para leer y escuchar solo aquellas insignias del progreso, acusando al otro de su propia cancelación. El parloteo discursivo no ha evitado el desastre, pero sí ha promovido el mutismo como atmósfera general de sociedades indiferentes al dolor de las y los desaparecidos. Los distintos mapas que organizan una cartografía de las desapariciones, de fosas clandestinas y de lugares de desaparición, son símbolos del colapso de una cultura permisiva de la desaparición de personas y que ha sido consecuente con la serie de señalamientos y prejuicios culturales en torno a las víctimas de tal crimen<sup>54</sup>.

Ante la desaparición de personas es fundamental recuperar la palabra; ante la suspensión crítica de la función educativa es funda-

54 A dónde van los desaparecidos. 26, noviembre, 2022, A dónde van los desaparecidos: <https://adondevanlosdesaparecidos.org/>

mental considerar la desaparición forzada de personas y las graves violaciones a los derechos humanos. Reencontrar tanto los cuerpos como las palabras, las historias como sus memorias se convierten en una herramienta fundamental ante el actual imperio de la ganancia cuyo beneficio, se disloca. La pedagogía ante las desapariciones abre un espacio de perplejidad que trastoca la misma función educativa. La educación como expresión de la condición humana, ahí se condensa la situación histórica y la materialidad de las corporalidades, de los territorios, se anudan instancias contextuales y biográficas. Educar ante la desaparición implica bordar con los hilos rotos de la experiencia límite, no dar la espalda a la profunda crisis y atreverse a escuchar el dolor, la desaparición radical, para abrir los espacios a una palabra impregnada de culpa y de lucha, de digna rabia en comunidades atravesadas por situaciones radicales, donde la educación es una invitación al develamiento, al acontecimiento, a la movilización de las vidas dañadas y desautorizadas por un contexto tejido entre violencias y esperanzas, necropolíticas y prácticas de resistencia. Es una pedagogía donde la muerte, el sufrimiento por las desapariciones, cada vez únicas e irreparables, muestra finalidades formativas, existenciales y políticas.

Es una pedagogía de la memoria interseccional que ensambla cuerpos, historias y subjetividades desde circuitos temporales que vinculan desde el pasado cancelado; desde la desaparición que expresa la radicalidad de la destrucción y de los modos de habitar la tierra; de convivir en los espacios, de respetar los cuerpos, la tierra y los territorios. En este con-texto la memoria anuda la transmisión de acontecimientos que invitan a ser leídos, discutidos, apalabrados desde una intencionalidad anamnética de la alteridad desaparecida y que, por su radicalidad, anuncie ya el borramiento de la alteridad y de la diferencia, de las vidas desaparecidas, vidas concretas y singulares, irrepetibles. Parfraseando a Thomas Bernhard, en su texto *Maestros Antiguos*, educar entre el espantoso infierno resulta tan inofensivo en comparación con el infierno en el que hoy nos encontramos, en este infierno el cuerpo es atravesado por verdaderos escalofríos.

## Bibliografía

- A dónde van los desaparecidos. 26, noviembre, 2022, A dónde van los desaparecidos: <https://adondevanlosdesaparecidos.org/>
- Acosta, Alberto. *Territorios en disputa. Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina*, Madrid: Bajo Tierra, 2018.
- Ahmed, Sara. *La política cultural de las emociones*. México: UNAM, 2015.
- Bárcena, Fernando. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder, 2006.
- Benjamin, Walter. «Calle de dirección única». En *Obras, Libro IV, vol. 1*, Walter Benjamin, Madrid: Abada, 2010.
- Benjamin, Walter. *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Santiago de Chile: Arcis Lom, 1995.
- Camacho Sandoval, Salvador. «Los maestros rurales en la educación socialista. Testimonio». *Historias 17* (2019), 90. Consultado en septiembre 17, 2022, <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/historias/article/view/14997>
- Castells, Manuel. *La era de la información. Vol. III*. México: Siglo XXI, 1999.
- Cerezo, Colectivo. *Vivos los queremos*. México: Impresora Aco, 2018.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. «(Re) patriarcalización de los territorios. La lucha de las mujeres y los megaproyectos extractivos». *Ecología Política*, n.º 54 (2017): 65-69.
- Colombo, Pamela. *Espacios de desaparición. Vivir e imaginar los lugares de violencia estatal, (Tucumán, 1975-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017.

- Cruz Hernández, Delmy Tania. «Mujeres, cuerpos, territorio: entre la defensa y la desposesión». En *Cuerpos, territorios y feminismos. Compilación latinoamericana de teorías, metodologías y prácticas políticas*, editado por Delmy Tania Cruz Hernández y Manuel Bayón Jiménez. Quito/Ecuador/México: Abya Yala, 2020.
- Díaz, Tercero. «Eje Escuelas: Retratos de paz contra el olvido. Arte, comunicación y cultura en la búsqueda de lxs desaparecidos en México». *Tercera vía.mx* 7, septiembre, 2022, <https://terceravia.mx/2020/03/eje-escuelas-retratos-de-paz-contrael-olvido/>
- Diéguez, Iliana. *Cuerpos sin duelo: iconografías y teatralidades del dolor*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2016.
- Freire, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1970.
- Gatti, Gabriel. *Desaparecidos. Cartografías del abandono*. México: Turner, 2022, 177-192.
- Gilly, Adolfo y Roux, Rhina. «El despojo de los cuatro elementos: capitales, tecnologías y mundos de la vida». En *Los condicionantes de la crisis en América Latina*, compilado por Eduardo Basualdo y Enrique Arceo, Buenos Aires: CLACSO, 2009.
- Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI, 1993.
- Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI, 1992.
- González Villarreal, Roberto. *Historia de la desaparición. Nacimiento de una tecnología represiva*. México: Terracota, 2012.
- González Villarreal, Roberto. *La desaparición forzada en México. De la represión a la rentabilidad*. México: Terracota, 2022.

- Guillén, Alejandra y Petersen, Diego. «El regreso del infierno: los desaparecidos que están vivos». Consultada el 23 febrero, 2022 <https://adondevanlosdesaparecidos.org/2019/02/04/los-desaparecidos-que-estan-vivos/>
- Hinkelammert, Franz. *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*. México: Akal, 2018.
- Huyssen, Andreas. *En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002.
- Irazuzta, Ignacio. «Aparecer desaparecidos en el norte de México: las identidades de la búsqueda». En G. Gatti, *Desapariciones. Usos locales, circulaciones globales*, edición de Gabriel Gatti, Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2017.
- Jáuregui, Gabriela. «Prólogo: el cuerpo en línea», Tsunami 2, Marina Azahua. México: Sexto Piso, 2020.
- Lorde, Audre. *La hermana, la extranjera. Artículos y conferencias*. Madrid: Horas y Horas, 2003.
- Löwy, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incendio. Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia"*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Mantegazza, Rafael. *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Antrhopos, 2006.
- Martínez Martínez, Miguel Ángel y Díaz Estrada, Francisco. «La búsqueda de personas en tiempos de pandemia. Desaparición forzada y resistencias colectivas». *Revista Pensamiento y Acción Interdisciplinaria* 7, n.º 1 (2021). <https://doi.org/10.29035/pai.7.1.32>
- Martínez Martínez, Miguel Ángel y Díaz Estrada, Francisco. *Las desapariciones forzadas: filosofía, biopolítica y tragedia social*. México: Castellanos, 2021.

- Martínez Martínez, Miguel Ángel y Donoso Jiménez, Javiera. *Trata de personas y desaparición en la Sierra Norte de Puebla: Huauchinango, Tlaola, Chiconcuautla*. Puebla: CONCYTEP, 2023.
- Martínez Martínez, Miguel Ángel. «Espectros de la violencia: necroescrituras y biografías de nuestro tiempo». *Revista Reflexiones Marginales* 49 (2019): 20. Consultada en abril 19, 2023, <https://reflexionesmarginales.com/blog/2019/02/01/espectros-de-la-violencia-necroescrituras-y-biografias-de-nuestro-tiempo/>
- Martínez Martínez, Miguel Ángel. «Neopatriarcalización, extractivismo y despojo: por la defensa de los cuerpos-territorio». En Mauricio List Reyes y José Manuel Méndez Tapia, *Violencia, sexualidad y género. Manifestaciones, resistencias y acciones de intervención*. México, Ediciones del Lirio/BUAP, 2021.
- Martínez Martínez, Miguel Ángel. «Descolonizar la Escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del sureste de México». *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social* 11, n.º 1 (2022). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Mbembe, Achille. *Políticas de la enemistad*. Barcelona: NED, 2018.
- Mèlich, Joan-Carles. *La fragilidad del mundo. Ensayo sobre un tiempo precario*. Barcelona: Tusquets, 2021.
- Mèlich, Joan-Carles. *La lección de Auschwitz*. Madrid: Herder, 2004
- Mèlich, Joan-Carles. *la sabiduría de lo incierto. Lectura y condición humana*. Barcelona: Tusquets, 2019.
- Mèlich, Joan-Carles. *Lógica de la crueldad*. Madrid: Herder, 2014.
- Mèlich, Joan-Charles. «La lección de Auschwitz». En *La filosofía después del holocausto*, Manuel Reyes Mate, Madrid, Río Piedras, 257-276, 2002.

Ovalle, Vicente. *[Tiempo suspendido] Una historia de la desaparición forzada en México, 1940-1980*. México: Bonilla Artigas, 2019.

Piper Shafir, Isabel. «Globalización de la memoria: memoria de las víctimas, espacios y objetos». *Desapariciones. Usos locales, circulaciones globales*, Gabriel Gatti (comp.). Bogotá: Siglo del Hombre, 183-204, 2017.

Recalcati, Massimo. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama, 2017.

Reyes-Mate, Manuel. *De Atenas a Jerusalén: pensadores judíos de la Modernidad*. Madrid: Akal, 1999.

Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. México: FCE, 2000.

Segato, Rita. *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

Torres García, Fernando. «De los cuerpos-dóciles de la modernidad a los cuerpos-siniestros de la modernidad tardía». En *Hermenéutica del cuerpo y la educación* (211-236), editado por Joaquín Esteban Ortega. México: Plaza y Valdés, 2009.

Vinyes, Ricard. «La memoria del Estado». *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, edición de Ricard Vinyes. España: RBA Libros, (2009): 23-66.

Zavaleta, Noé. «Sinaloa, en las fauces del narco». *Los buscadores* (327-335), editado por Jorge Gil Olmos. México: Proceso, 2018.

**Enviado:** 18 de diciembre 2022.

**Aceptado:** 14 de abril de 2023.

