



Pedagogías alternativas. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (siglos XX y XXI)

Mauricio Zabalgoitia Herrera y Elena Ritondale, coordinadores

educación

iiSUE

Esta publicación surge de un punto de vista abiertamente interdisciplinario para dimensionar el papel educativo del género en México en ámbitos tan diversos como la cultura, la historia, los testimonios, el arte, la literatura y la educación en sí, sea como experiencia o institución. En todos los casos se piensa en la posibilidad de “pedagogías alternativas”; las cuales trabajan desde cuerpos, identidades y escrituras para visibilizar modos de aprehender, transgredir y reorientar las subjetividades hacia lecciones y saberes que superan los márgenes de lo normativo. En los distintos trabajos se abordan espacios y geografías; discursos; tiempos; textos culturales, literarios y académicos, que terminan por cruzarse en donde los feminismos, los estudios de género y las pedagogías críticas, culturales y “de género” preguntan sobre voces y vidas más allá de las narrativas prestigiadas. Por ello, los capítulos aquí compilados tratan acerca de los pliegues —lo que no se ve o no se escucha— de aquello que se debe contar para hacer nación, hacer educación y hacer género. Lo que une a los trabajos de esta propuesta no es sólo un marco temporal, o la acotación de una temática homogénea sino, más bien, esos modos diversos y esquivos bajo los que el carácter educativo del género puede ser abordado.

Pedagogías alternativas.

Lecciones y transgresiones

de la escritura del género

en México (siglos xx y xxi)

educación

issue

iisue.
unam.mx/
publicaciones

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.978607308526e.2023>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Pedagogías alternativas. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (siglos XX y XXI)

Mauricio Zabalgoitia Herrera y Elena Ritondale, coordinadores



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2023

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información

Nombres: Zabalgoitia, Mauricio, editor. | Ritondale, Elena, editor.

Título: Pedagogías alternativas : lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (siglos xx y xxi) / Mauricio Zabalgoitia Herrera y Elena Ritondale, coordinadores.

Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2023. | Serie: IISUE Educación.

Identificadores: LIBRUNAM 2217156 | ISBN 978-607-30-8077-4.

Temas: Identidad de género en la educación -- México. | Feminismo y educación -- México. | Pedagogía crítica -- México. | Roles sexuales en la literatura. | Cultura.

Clasificación: LCC LC212.93.M6.P43 2023 | DDC 370.81099—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial:

Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta:

Diana López Font

Edición digital

Jonathan Girón Palau

Primera edición: 2023

©Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel 5556226986

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073085526e.2023>

ISBN (PDF): 978-607-30-8552-6

ISBN (impreso): 978-607-30-8077-4



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

ÍNDICE

- 9 PRESENTACIÓN
*Mauricio Zabalgoitia Herrera, Elena Ritondale
y Erick Cafeel Vallejo Grande*
- 27 Nueva historia cultural por aproximaciones
y sus posibles vínculos con los estudios de género
María Esther Aguirre Lora
- 61 Pedagogía crítica, perspectiva de género y prácticas artísticas:
la escritura del cuerpo del deseo en prisión
Marisa Belausteguigoitia Rius
- 91 Esperanza o utopía: de narrativas, cuerpos y géneros
Gabriela Delgado Ballesteros y Bruno Velázquez Delgado
- 127 Educación, cultura y género: análisis y experiencias
de tesis del Posgrado en Pedagogía de la UNAM
Claudia B. Pontón Ramos
- 151 México, testimonio y pedagogía del refugio internacional:
recuperando los itinerarios de las exiliadas españolas
Josebe Martínez Gutiérrez

- 167 Propuestas pedagógicas y civilizatorias para la descolonización
y desterritorialización del amor
María Norma Mogrovejo Aquisé
- 199 Condenados a aprender. Algunas reflexiones
sobre los “pedagógicamente *damnés*”
Carlo Rosa
- 235 Proyección y *performances* de masculinidad en México.
El movimiento de Vasconcelos, la cruzada educativa
y el contacto entre los campos educativo y cultural
Mauricio Zabalgoitia Herrera
- 271 Adolescentes y perspectiva de género en el estado de excepción.
La literatura sobre los migrantes como pedagogía
Elena Ritondale
- 297 SEMBLANZAS
- 303 SIGLAS Y ACRÓNIMOS

PRESENTACIÓN¹

*Mauricio Zabalgoitia Herrera, Elena Ritondale
y Erick Cafeel Vallejo Grande*

Es mejor fracasar enseñando lo que no debería ser enseñado
que triunfar enseñando lo que no es verdad.

Paul de Man

Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas
que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar
lo vivo y su vitalidad en cosas.

Rita Segato

Esta publicación surge de un punto de vista abiertamente interdisciplinario, pero más aún de un mirar y pensar móviles; de intereses que se deslizan entre textos y discursos de enunciaciones diversas, las cuales, a su vez, se profieren desde disciplinas y saberes alternos. Algunos de éstos resultan cercanos; otros, aparentemente separados por tiempos y espacios; sin embargo, se entrecruzan en los feminismos y los estudios de género; en las pedagogías y la investigación educativa; en las historiografías y la historia cultural; en las preguntas que se hacen a nociones como *identidad/es* o *subjetividad/es*, sobre todo al repensarse las acciones y posiciones de personajes reconocibles, pero también de aquellas figuras y discursos que las versiones de historias únicas dejaron en los márgenes o en los pliegues de lo que se debía contar para hacer nación, hacer educación y hacer género. Esta suma de rutas e intenciones, proponemos, no es otra que la que

1 Este libro se adscribe al trabajo de investigación del grupo Pedagogías de Género. Educación, Literatura y Cultura en México (siglos XIX y XX), del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, se enmarca en el proyecto Pedagogías Masculinas. Educación Superior, Género y Nación a la Luz de los Campos Universitario e Intelectual en México (siglos XIX-XX), auspiciado por el PAPIIT número IA400618, de la DGAPA de la UNAM.

se configura como un campo amplio —un modo de hacer investigación— que emana de preguntas académicas con perspectiva de género, si bien sumadas a otras formas de leer y escribir en reversa; desde los márgenes. De forma alternativa.

Los trabajos que configuran el presente libro coinciden en los lindes que comparten el género y la educación, confluencia que ha generado, en las últimas décadas, líneas y proyectos de investigación, pero también —de forma destacada— modos distintos de interpretar y radiografiar momentos, fenómenos, expresiones y figuras de la historia. Sobre todo de mujeres, pero también de cuerpos-hombre y de formas de ser variadas y fluidas por haberse configurado en un posible más allá de lo binario. De ahí que lo que une a los trabajos de esta propuesta no sea sólo un marco temporal, o la acotación de una temática homogénea sino, más bien, modos diversos bajo los que el carácter educativo del género puede ser abordado, de manera análoga o complementaria, bajo las expresiones *en sí* de género que toda forma educativa posee e instauro como principio, como norma, a la manera de lo que Rita Segato denomina las formas de “inventar la naturaleza” (2010: 18). Estas formas son regularmente esencialistas y deterministas, por lo que terminan por configurar regímenes jerárquicos que se encargan de simbolizar “proyectos de mundo” específicos (Segato, 2010: 17-18), como los del México moderno y nacional, bien afianzados en sus instituciones y discursos de formación-educación.

Pero existen, acaso, otros sentidos —como rutas— que se posicionan al frente o al lado de la conjunción de las instituciones, la historia, los saberes oficiales y las normativas que confeccionan tanto a las costumbres como a las leyes. Pueden concebirse como *pedagogías alternativas*, pues se sitúan en la órbita de las teorías del ser y del conocer y, desde ahí, adquieren la forma de epistemologías; éstas se sitúan en otras historiografías, como las de la historia cultural en México y sus vínculos con el género; en la resignificación de las pedagogías críticas como experiencias al límite, como las de las mujeres en prisión; en los espacios de esperanza o utopía que surgen a partir de la genealogía de los cuerpos y sus narrativas alternas; en las formas de pedagogías diversas que surgen de los testimonios de

las exiliadas españolas en México; en las expresiones pedagógicas contrarias al amor, las cuales se configuran como nuevos territorios descolonizadores, en las relaciones poliamorosas o contramoras; en el aprender desde el papel negado a los conocimientos populares y plebeyos, y del lugar que ahí adquieren los condenados por las lógicas del capital o los proyectos neoliberales; en las estrategias que ponen en marcha educadores para acometer *performances* masculinos de gran calado, los cuales terminan por construir férreas narrativas nacionales; en las pedagogías novedosas y terribles que se escriben desde las experiencias —y los cuerpos— de adolescentes migrantes.

¿Y qué tiene que ver todo esto con la educación o con la Pedagogía (con mayúscula) y sus discursos e instituciones? Como lo expresa Carlo Rosa en la introducción a su trabajo en este mismo libro, por “formación” se piensa en un concepto que se articula como la de tipo “pedagógica” dusseliana; es decir, como lo que trasciende a la educación dentro de las instituciones y se disemina mediante los procesos de socialización y, más aún, por los de exclusión; procesos de formación que rebasan la unidireccionalidad de la institución o los discursos oficiales, y que en los márgenes de lo social, cultural o de la vida popular o cotidiana se ejercen como verdaderas pedagogías alternas, sea en las interrelaciones mediadas por la cultura —y sus historiografías propias, a veces contrarias a las oficiales, como lo muestra María Esther Aguirre Lora— o en los movimientos transatlánticos y los exilios, que como *sexilios* dan la vuelta a las historias nacionales, cuestión puntualizada por Josebe Martínez al fijarse en las exiliadas españolas que vinieron a México. O acaso en los discursos modelizadores de los grandes hombres de la educación, los que se encargan a la vez de renovar y mantener los regímenes jerárquicos del género y los sexos, como lo ve Mauricio Zabalgoitia al centrarse en la figura de Vasconcelos.

Todos estos procesos de formación emergen a veces como opciones para resistir o sobrevivir a las violencias que se imponen desde las estructuras del género y los sexos, en los lugares más insospechados, como en los procesos de aprendizaje y liberación corporal y vital que Marisa Belausteguigoitia llama “pedagogías del recoveco”;

es decir, saberes que se enmarcan en los rincones, en los vacíos cercados del patio de una cárcel que bien puede convertirse en un aula de clase. En estos lugares de encuentros se dan, además, “pedagogías de lo inesperado” en y desde los cuerpos de las mujeres presas. En esta línea, pensamos que las pedagogías alternativas funcionan como un significante recompuesto, pues también trabajan, por ejemplo, con los materiales que se quedan en los pliegues en donde la *educación como formación social* se enreda con uno de los regímenes jerárquicos más insidiosos; uno, que, a pesar de reinventarse o renegociarse, termina por recurrir a “estructuras de un orden muy arcaico”, pues responden a un tiempo “extraordinariamente lento”. Hablamos del régimen del género y sus relaciones (Segato, 2010: 29). Como instancias educativo-formativas, las pedagogías alternas bien pueden ser las que descolonizan, las que liberan, las que toman los aprendizajes y saberes, lo subalterno, y los igualan con los de la escuela y la universidad. Para Norma Mogrovejo, de hecho, una pedagogía que *descolonic* ha de ser una que se sitúe de cara frente a las pedagogías disciplinantes con las mujeres y con sus cuerpos; resistentes a las pedagogías del horror, como las que se instauran desde una idea machista y violenta del amor occidental. De ahí que el poliamor o el contramor se planteen como opciones para resistir las relaciones de poder, resignificando con ello, precisamente, las relaciones intersubjetivas.

Desde un enfoque crítico de género, las pedagogías que surgen como corrientes alternas —resistentes a los modos de vida que se proponen como lineales y únicos— plantan cara a ese plano a la vez mítico, epistemológico y científico que pretenden los regímenes de sexo/género. Le ponen un alto al estatus desigual que avalan desde antes, incluso, del “contrato entre hombres derivado del asesinato del padre” (Segato, 2010: 28). De ahí que Gabriela Delgado y Bruno Velázquez propongan narraciones alternas a las construcciones categóricas que han prefigurado a los cuerpos como materia de lo binario. La construcción en las fuerzas de dominio y prefiguración, pero también la de los huesos y la carne, que se reconfiguran en las esperanzas y utopías; proyectos de vida y *performances* cuyas

pedagogías no son otras que las de un querer-poder-ser de otros modos, donde destacan los de “resistencia”.

A decir de tales pedagogías, en el *Diccionario de la lengua española* lo *alterno* —o *alternativo*— es “lo que se dice, hace o sucede con alternancia” (RAE, 2019: s.p.). O lo que califica a algo “capaz de alternar con función igual o semejante” (RAE, 2019: s.p.); pero más aún, lo que “difiere de los modelos oficiales, de lo comúnmente aceptado” (RAE, 2019: s.p.). Esa distinción marcada, ese disentir de una voz, esa inflexión de un cuerpo roto o desviado es lo que le otorga a las pedagogías alternativas sus propios significantes; éstos, únicos —alternos en sentido pleno—, *forman, educan*, a la manera de *contra-pedagogías*, en el sentido que Segato les otorga al considerar la violencia frente al patriarcado: ese “nombre que recibe el orden de estatus en el caso del género” (2010: 14). De este modo, si el patriarcado es una más de las formas con que se revisten las posiciones estructurales de la vida (Segato, 2010:14), y es —o puede ser— tan *variable* como las otras, lo que hacen las pedagogías alternativas, como instancias críticas —de análisis— es “exhibir la diferencia y mostrar la movilidad de los significantes en relación con el plano [aparentemente] estable de la estructura que los organiza y les da sentido y valor relativo” (Segato, 2010: 14).

Dichos significantes de enseñanzas y aprendizajes alternos se muestran con claridad al interior de los códigos académicos en el repaso que Claudia Pontón lleva a cabo por los proyectos de tesis de maestría y doctorado del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. De este modo, se constituyen desde preguntas acerca de las infancias trans, abordadas desde las siempre incidentes pedagogías *queer*; desde un interés por resituar a las diversidades y sus sexualidades en las prácticas pedagógicas del siglo XXI; en cuanto a los términos que se ponen en marcha para configurar movimientos de solidaridad transnacional; en cuanto al papel del arte como pedagogía feminista, o el de la pedagogía en la construcción de subjetividades diversas o, en el lado contrario, de su complicidad en la construcción de la homofobia en México. A esto hay que sumar un remarcado interés en una enorme variedad de trabajos presentados por Pontón, en los que la posición, habla y lugar de las mujeres son leídos desde

los feminismos y lo que éstos dicen —le apelan— a la pedagogía, en singular, y a las plurales pedagogías que hoy parecen querer conformar, acaso más que nunca, un frente común. Éstos son sólo algunos de los cuestionamientos de estudiantes que están activando modos alternos de ver y pensar al género. De verlo y pensarlo como “síntoma contemporáneo” (Segato, 2010: 16). Esto no es que *puedan* ser parte de la pedagogía, sino que *son* ya pedagogías.

En el trabajo de Elena Ritondale la confluencia entre literatura, adolescencia y migración reconfigura un lugar actual, híbrido y dinámico, en el que la noción de pedagogías alternas aparece como instrumento para recibir, comprender y poner en circulación significantes de sujetos otros, algunas veces precarios y otras híbridos, pero en todo caso capaces de iluminar lugares de habla, como aquellos que la autora Valeria Luiselli nombra “los niños perdidos”. Estas formas de educación no institucional, que actúan como mecanismos poderosos de formación social, cultural y subjetiva, son las que Carlo Rosa lee como los “malditos” o “condenados” que se inscriben en lo “pedagógicamente *damné*”. En esta línea, la construcción de Fanon sirve para reflexionar acerca de las subjetividades cuya invisibilidad es su expresión esencial y, por tanto, están no sólo fuera de las narrativas de progreso o civilización instauradas por la colonialidad, sino fuera en sí de los circuitos de la/s pedagogía/s. Estos sujetos que, de acuerdo con la reconstrucción de Rosa, no pueden *dar* pues todo se les ha quitado, es desde posiciones y maneras alternas de mirar que de pronto y, por suerte, *hablan*,² citando la famosa pregunta que Gayatri Spivak planteara al mundo occidental a mediados de los años ochenta del siglo pasado.

- 2 Spivak, frente a ese sujeto unitario, homogéneo y con capacidad de “hablar y conocer sus condiciones” (2009: 71), el cual Foucault y Deleuze parecen construir con enorme facilidad, traicionando, incluso, sus propias construcciones acerca de subjetividades atravesadas, fragmentadas, escindidas, pregunta: “en el otro lado de la división internacional del trabajo proveniente del capital socializado, dentro y fuera del circuito de la violencia epistémica de la ley imperialista y de la educación que suplementa el anterior texto económico, *¿puede hablar el subalterno?*” (2009: 71; cursivas nuestras). El mismo Asensi explica un “desliz” sexista en la traducción al español; sin duda, debería ser “¿puede hablar la subalterna?”.

Entre las definiciones que —expresa Manuel Asensi— Spivak va otorgando a lo subalterno, nos interesa destacar la definición más cercana al Gramsci de *Los cuadernos de la cárcel*, por una parte, ahí en donde “subalterno equivale a aquellos grupos heterogéneos que no forman parte de la élite, de las clases dominantes” (Asensi, 2009: 72). Pero más aún, en cuanto a que su habla es imposible, ya que “no puede[n] ser oído[s], reconocido[s], comprendido[s]” (Asensi, 2009: 72). Esto porque consideramos que las pedagogías manifestadas por los cuerpos femeninos y encarcelados presentados por Belausteguioitia; las utopías de expresión corporal de Delgado o Velázquez; o los testimonios —ahora recuperados y remarcados— de las mujeres exiliadas, los cuales habrían caído en un silenciamiento histórico frente a los de sus pares varones, trabajados por Martínez, hacen hablar formas de lo subalterno no ya sólo frente a las grietas de la clase o la élite sino, más aún, a partir de los núcleos del sexo y el género.

Belausteguioitia, al acercarse a Spivak, rearticula la noción de “violencia epistémica” como una “alteración, negación y en casos extremos como las colonizaciones, extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos o grupos” (Belausteguioitia, 2001: 237-238). Así, la violencia epistémica, que Spivak sitúa en el meollo de la discusión acerca de la posibilidad de representación de lo subalterno, aquí la recuperamos como medio para hilar en cuanto a las expresiones subjetivas, más allá del margen de la clase o la élite; de la precariedad o la dominación, que se reescriben, mantienen o aparecen desde el punto de vista del género y sus violencias simbólicas, filosóficas, culturales, sociales y corporales. En este camino, el patriarcado mexicano, como orden de sexo/género, se presenta como la instancia rectora que construye y prefigura desde el interior de los sistemas sociales y culturales, como lo percibe Zabalgoitia en las orquestaciones de Vasconcelos. Esto es lo que, desde una lectura alternativa, paradójicamente, convierte al género en algo “desafiante y potencialmente fructífero” (Conway, Bourque y Scott, 2000: 32). Desviar el punto de vista, así, muestra cómo de lo que se habla en una diversidad de textos, discursos, movimientos y expresiones es, precisamente, de sexo y de género.

El patriarcado mexicano y sus normativas no sólo constituyen una fuerza rectora, sino que también evidencian, como se muestra desde los frentes que abren los trabajos de este volumen, las fracturas que impulsan “a la vez el reordenamiento de todas las categorías sociales, políticas y culturales” (Conway, Bourque y Scott, 2000: 32), pues sus violencias históricas y sistémicas también apuntan a la rebelión, a la insurrección, a la resistencia; a la búsqueda de formas de enseñanza, aprendizaje, instrucción o formación alternativas que-permitan-hablar-escuchar-ser.

Las pedagogías alternativas aquí presentadas conciben a la educación como un modo de “crítica cultural que es esencial para cuestionar las condiciones en las que se produce el conocimiento y se establecen, negocian o rechazan posiciones de subjetividad” (Giroux, 2000: 342; trad. nuestra).³ Desde la órbita de los feminismos y las masculinidades, y las preguntas al género y sus encarnaciones, cuestionan la unicidad de los sujetos, su coherencia, revelando modos de ser múltiples, porosos, distintos, con todo y los mecanismos que ponen en marcha para *hacerse oír*. En consonancia con Robbin D. Crabtree, Sapp y Licon, la pedagogía ha de mirarse desde una “concientización feminista” (Crabtree, Sapp y Licon, 2009: 3), cuestión practicada por las autoras y autores de este esfuerzo colectivo. Algo de esta lógica de lectura inversa es lo que Walter Benjamin proponía en la tesis VII de su último trabajo. Un movimiento “al revés” que, sin duda, inspira a feminismos, a diversos puntos de vista de género y, en general, a toda labor que busque situarse no sólo como una descripción o enumeración de sucesos, sino como una instancia crítica y de transformación. Hacia el final de esta tesis, Benjamin dice que “nunca hay un documento de cultura que no lo sea igualmente de barbarie y él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión por el que ha ido pasando de uno a otro”. Asimismo, otorga en el cierre una figura retórica de enorme valía y poder transgresor, ahí en donde la cuestión consiste en “cepillar la historia a contrapelo” (Benjamin, 2011: 22).

3 “cultural criticism that is essential for questioning the conditions under which knowledge is produced and subject positions are put into place, negotiated or refused”.

En “Teoría del conocimiento, teoría del progreso” del *Libro de los pasajes* —en el cual las tesis funcionan como introducción—, Benjamin expone una “propuesta metódica para la dialéctica histórico-cultural” que, pensamos, otorga el por qué de las lecturas a *contrapelo* que en este libro se ponen en marcha. Para él,

es muy fácil establecer en cada época dicotomías en distintos “terrenos” según determinados puntos de vista, de modo que de un lado quede la parte “fructífera”, “preñada de futuro”, “viva”, “positiva” de esa época, y de otro la inútil, atrasada y muerta [...] Pero toda negación, por otra parte, vale sólo como fondo para perfilar lo vivo, lo positivo. De ahí que tenga decisiva importancia volver a efectuar una división en esa parte negativa y excluida de antemano, de tal modo que con desplazar el ángulo de visión (¡pero no la escala de medida!) salga de nuevo a la luz del día, también aquí, algo positivo y distinto a lo anteriormente señalado. Y así *ad infinitum*, hasta que [...] todo lo pasado haya sido llevado al presente (Benjamin, 2013: 461-462).

Ese traer a la luz modos de pedagogías alternas, situándolos como la parte destacada, y a la vez distinta y positiva, es lo que convoca a los trabajos aquí presentados. Sea en una historia cultural que se articula como propia (Aguirre-Lora), en las pedagogías que generan libertad en el confinamiento (Belausteguigoitia), en las narrativas esperanzadoras y utópicas para con los cuerpos (Delgado y Velázquez), en las preguntas reveladoras que las voces investigativas más jóvenes hacen desde el género (Pontón), en los testimonios de exiliadas que le dan la vuelta a las historias (Martínez), en las descolonizaciones del amor y sus reglamentos (Mogrovejo), en el marcaje del punto de vista de los condenados (Rosa), en las estrategias que desde lo masculino renuevan la dominación (Zabalgoitia) o en las pedagogías alternativas del habla y los géneros de los adolescentes migrantes (Ritondale).

Décadas después que Benjamin, y en otro momento de notoria oxidación de las estructuras del conocimiento y sus métodos, Paul de Man reflexiona acerca de “la resistencia a la teoría” de los propios textos con los que ésta pretende alumbrarlos/nos. En este apun-

te no deja todo en un azar oscuro y ambiguo al poner el dedo en la llaga de la *indecibilidad* —el punto en donde todo texto se traiciona; se abre a más de un sentido—, sino que abre una puerta para —invita a— la realización de una tarea: dar una segunda oportunidad, una segunda vida, al significado de los textos (De Man, 1990). Esta segunda vuelta, acaso desde los feminismos, las masculinidades o los ojos inquietos del género mirando a la educación cultural, siempre podrá ser mucho más liberadora; más justa. Segato trabaja con especial vitalidad en esta deriva. Se trata de agudizar la vista lectora ahí donde los significantes también se traicionan, o lo que es mejor, donde pueden ser tomados, usados —secuestrados— en términos de la comprensión y mejora del mundo y de las vidas. Para la feminista argentina, lo que urgen son nuevas tipificaciones. Un trabajo agudo con las tecnologías textuales; una labor de insubordinación que se acoge al “Derecho a la Desobediencia” (Segato, 2018: 11). Las pistas para tales revueltas, pensamos, se encuentran tanto en las lecciones y transgresiones del ahora como en las voces de un pasado con el que nos hablan bien alto y claro, otorgándonos sentidos alternativos y en *contra* de todas las *pedagogías de la crueldad*.

ORGANIZACIÓN DE ESTE LIBRO

El presente volumen abre con el trabajo de María Esther Aguirre Lora, quien en “Nueva historia cultural por aproximaciones y sus posibles vínculos con los estudios de género”, bosqueja una apertura general al surgimiento de la Nueva Historia Cultural (NHC) a partir de sus principales hitos, los cuales se empalman con las transformaciones y redefiniciones del campo y del oficio de historiar. Este recorrido se lleva a cabo con la intención de hacer visibles aportaciones que tanto inciden en modos alternos de concebir cambios y movimientos desde lo cultural, así como en aspectos que desde el género problematizan modos de representación y de inscripción de lo cultural en el mundo social. Para efectuar lo anterior, la autora propone tres momentos de aproximación a la configuración de la NHC. Se sitúan en un amplio espectro teórico y metodológico, así

como en el reposicionamiento de autores de diversas latitudes. En el primero se desarrolla una exploración que atañe al surgimiento de la historia cultural en el curso del siglo XVIII, desde donde se sitúa un viraje historiográfico hacia distintas formas de articulación de la cultura y la sociedad. En relación con lo anterior, en el segundo momento, se hace referencia a las aportaciones de los debates historiográficos de la primera mitad del siglo XX, desde el fulgor de la Escuela de los Annales hasta la historia de las mentalidades, que dieron configuración a lo que se conocerá como NHC hacia el curso de la segunda mitad del siglo pasado. Finalmente, en el último momento se abordan algunos de los conceptos clave, temáticas y autores imprescindibles, que terminan por dar forma a la discursividad actual de la NHC. Es en este último trazado que se hacen patentes los desplazamientos conceptuales de la cultura más allá de la visión inicial de la historia cultural, la cual se vinculaba con la perspectiva del mundo ilustrado, llegando a complejas configuraciones de identidades colectivas, lo que deriva en el llamado “giro cultural”. Ahí los estudios historiográficos se vuelcan al interior del sujeto y de las sociedades, buscando las huellas marcadas en imaginarios y afectividades para lograr otras comprensiones de las vidas. En todo el recorrido, y en el enlace de los momentos anteriores, Aguirre enfoca las aportaciones de la NHC hacia el género, marcando los replanteamientos del estudio de las diversas identidades sexuales y de género como una historia cultural propia y, al mismo tiempo, como construcción sujeta a sucesivas transformaciones y desplazamientos sociales en el curso del tiempo. Esto lo observa la autora, por ejemplo, en la revisión de la obra *Historia de las mujeres*. En ella se pone en cuestión quién imprime —y cómo— las huellas de la representación en determinados momentos históricos. Asimismo, destaca *Becoming Visible*, a partir del cual estudiosas y estudiosos se dieron a la tarea de incursionar en las formas de vida y organización de las mujeres, así como en las diferencias entre los espacios para hacer un deslinde paulatino de los estudios marcados por la dicotomía entre lo masculino y lo femenino.

Por su parte, Marisa Belausteguigoitia Rius analiza algunos momentos (escenas, en palabras de la autora) que refieren al trabajo

realizado con mujeres presas bajo el proyecto Mujeres en Espiral: Sistema de Justicia, Perspectiva de Género y Pedagogías en Resistencia, en Santa Martha Acatitla, en la Ciudad de México. En particular, estas experiencias proceden del taller Escribir el Cuerpo, dedicado al tema del deseo en la prisión, desde una perspectiva transdisciplinar —estudios de género, psicoanálisis y teoría y pedagogía críticas. El objetivo principal del proyecto, que Belausteguigoitia comparte en el texto, ha sido hacer de los cuerpos penados cuerpos deseantes a partir de la enunciación del deseo, para dar cuerpo a la palabra de mujeres presas y, de esta forma, dar la palabra a los cuerpos. Los ejes trabajados por la autora son la pedagogía de lo inesperado (tomada de Hanna Arendt), producida por el encuentro entre el mundo académico y las mujeres presas, y en el sentido de “algo que ‘resuena’” (siguiendo a Lacan), así como bajo la noción de escena de Diana Taylor. Además, y en relación con la pedagogía de lo inesperado, Belausteguigoitia reivindica el encuentro entre subjetividades disímiles —en este caso, académicas y mujeres presas— como un elemento central en el que define un aprendizaje inusual, recordando al respecto también a José Revueltas. Las prácticas descritas por la autora, además de la escucha y la palabra, incluyen el dibujo y la resignificación de conceptos como el de “súper mujer”; esto es, un replanteamiento a través de la imaginación personal y el deseo de las ideas de cura y cuidado-ser —de prácticas comúnmente orientadas a los demás—, que llegan a acciones y atenciones hacia sí mismas.

Gabriela Delgado Ballesteros y Bruno Velázquez Delgado, en “Esperanza o utopía: de narrativas, cuerpos y géneros”, defienden la tesis de que todo sujeto es, en primer lugar, un cuerpo y que, debido a esto, sólo como tal es capaz de configurarse, por lo que es fundamental asumir las imposiciones llevadas a cabo por la sociedad, la tradición y la cultura. Sólo así se puede hacer de la existencia algo más que la simple sobrevivencia, volviéndola práctica constante de construcción de un mejor mundo, a partir del aquí y el ahora, encarnado en el cuerpo. La autora y el autor fundan sus hipótesis, en primer lugar, en la narración o autonarración, y reivindican el hecho de que la narrativa también pertenece al discurso científico. Es a partir de la práctica de la narración que se construye una idea

del yo y se realiza una adherencia performativa a cierta identidad de género. Del mismo modo, es necesario renarrar ese pasado desde el cual se pretende explicar o justificar los géneros y su configuración heteronormada. Son muchas e importantes las referencias teóricas en el texto: Aristóteles, Santo Tomás, Spinoza, Descartes, Nancy, pero también Nietzsche y Bergson; muchas de éstas se centran en la configuración teórica alrededor del cuerpo a lo largo de la historia. Es el cuerpo, de acuerdo con la propuesta desarrollada por Delgado y Velázquez, el lugar-tiempo-sujeto de construcción de la identidad. En esto se basa, afirman, la política feminista que, a partir de una pedagogía crítica y creativa fundada en el cuerpo (en los cuerpos en comunidad y en relación), expresa el deseo de transformación en beneficio de la humanidad.

En “Educación, cultura y género: análisis y experiencias de tesis del Posgrado en Pedagogía de la UNAM”, Claudia Pontón Ramos realiza un estudio referido al análisis de las investigaciones de las tesis de maestría y doctorado que se desarrollan en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, con la intención de precisar los matices analíticos, conceptuales y categoriales de los proyectos que abordan aspectos relacionados con el vínculo entre pedagogía, epistemología, género y educación. La autora identifica las tesis de posgrado trabajadas entre 2013 y 2018 y realiza un recorte para seleccionar aquellas propuestas que inciden en relaciones entre cultura, género y educación. Pontón desarrolla lo anterior en dos momentos. En el primero sitúa el marco contextual e institucional del Programa de Posgrado en Pedagogía, donde destaca los Campos de Conocimiento y las Líneas de Investigación del programa, que funcionan como el marco de inscripción de las tesis analizadas. En un segundo momento destaca aspectos tanto de contenido como teórico-metodológicos de las tesis. Éstos le permiten analizar la articulación de las particularidades de los objetos de estudio con el vínculo entre pedagogía y género desde una dimensión categorial y de precisión metodológica. A partir de estas consideraciones Pontón resalta, como parte de los hallazgos del análisis, el impacto creciente de la emergencia de los estudios de género y las perspectivas feministas, mismos que se retoman en la conformación de propuestas culturales y edu-

cativas orientadas al diseño y desarrollo de herramientas que visibilizan las desigualdades de género. Así también la crítica a los mecanismos de normalización de ciertas posiciones establecidas por las identidades de género; así como el planteamiento para la generación de alternativas de acción u organización pedagógica y comunitaria, como son la tematización de la lucha de las mujeres zapatistas, las experiencias de los movimientos de mujeres indígenas en América Latina, y los trabajos enfocados a las mujeres víctimas de violencia y de aquellas que viven el encierro penitenciario. Finalmente, la autora resalta un importante diálogo entre la perspectiva pedagógica y de género no sólo como parte de la reflexión teórico-metodológica, sino como un compromiso con un posicionamiento ético y político para plantear acciones de análisis y crítica a las convenciones culturales de la sociedad patriarcal con las que se han educado y formado los sujetos de género.

En el capítulo “México, testimonio y pedagogía del refugio internacional: recuperando los itinerarios de las exiliadas españolas”, Josebe Martínez Gutiérrez sigue el recorrido de Margarita Nelken, Clara Campoamor y Victoria Kent —entre otras— desde su militancia en la Segunda República española, pasando por Francia en algunos casos, hasta acabar en México. A partir de dicha reconstrucción, su lucha se enmarca en el objetivo de recuperar la memoria histórica y con ella la patria perdida, aunque de una forma radicalmente distinta a la que caracterizó el testimonio de sus compañeros varones. De este modo, si la producción de ellos ha constituido una obra sólida y significativa, la de ellas se realiza, más bien, por medio de fragmentos de memoria debido a su propia posición y bajo la figura de madres y hermanas dentro de la comunidad de exiliados. El trabajo recupera movimientos en los que, desde el exilio, se rearticulan los códigos políticos y sexuales surgidos durante el conflicto en la península y destaca, con respecto a la condición de las mujeres, códigos que tuvieron en el cuerpo su mayor objeto de pugna y vehículo de rebelión. Así, el texto nos invita a iluminar la experiencia del exilio femenino —y su específico valor pedagógico— a partir de las limitaciones que el trabajo supuso en los hogares y el cuidado, en un

espacio compartido de precariedad existencial y económica, sobre todo en cuanto a las labores culturales, artísticas y de divulgación.

Por su parte, Norma Mogrovejo Aquise, en “Propuestas pedagógicas y civilizatorias para la descolonización y desterritorialización del amor”, realiza un análisis y crítica de las dinámicas que se tejen en torno al amor, así como de los ejercicios de poder y jerarquías que inciden en la formación de relaciones románticas, considerando elementos teóricos de los estudios de género, del feminismo y de las prácticas pedagógicas. Para ello, la autora desarrolla dos ejes convergentes. El primero explora una temática histórica y conceptual sobre el problema del amor y su trasfondo político y social, considerando los dispositivos de dominación y resistencia organizados en torno al cuerpo, la sexualidad, el género y el deseo. En el segundo, plantea un ejercicio de crítica a las imbricaciones de constructos como amor, heterosexualidad, matrimonio, familia, maternidad y monogamia que Occidente ha impuesto como estrategias de colonización, así como de la función económica de la individualización del amor. El trabajo, finalmente, permite plantear al contra-amor como ejercicio de crítica y resistencia a los discursos colonizadores, fungiendo como concepto político que se contrapone a los territorios de las relaciones románticas y sus marcas de exclusividad, propiedad y control, presentes incluso en relaciones poliamorosas.

Carlo Rosa, en “Condenados a aprender. Algunas reflexiones sobre los ‘pedagógicamente *damnés*’”, postula la necesidad de una transición de la episteme “monológica” occidental hacia una polifonía de saberes que incluya a los tradicionales y autóctonos, tanto en el ámbito pedagógico y educativo como en el cultural. Con esto, Rosa cuestiona la idea del aprendiz como sujeto pasivo, sin experiencias culturales previas, y propone que el constructivismo pedagógico representa un cambio de paradigma útil al respecto, ya que quien aprende se sitúa como interlocutor activo en el proceso educativo. Este “giro” pedagógico resulta especialmente relevante en el caso de un diálogo con los saberes “subalternizados”, porque se sitúan en el cruce entre relaciones sociales más extensas y complejas. En esta deriva destaca la “no neutralidad” de las acciones de socialización, civilización y aculturación, así como la noción “pe-

dagógica” de Dussel, la cual implica un vínculo determinante entre ontología y epistemología. Leyendo históricamente las violencias de la colonialidad y desde la dicotomía civilizados/incivilizados, repara en la confección de sujetos “dañados” y, por tanto, “condenados a aprender”; mirando hacia el género, Rosa entabla paralelismos entre categorías como “niños sin niñez” y la intersexualidad como tecnología de género basada en presupuestos excluyentes como el dualismo sexual, la coherencia entre sexo y género y el deseo sexual y la irreversibilidad de la identidad de género. En esta confluencia la expresión es censurada y se producen “cuerpos indecibles”. Como los sujetos “dañados”, los intersexuales han de ser “informados” para encontrar un lugar en el monólogo de los saberes hegemónicos. La pregunta que el texto pone sobre la mesa es: ¿cómo liberarse de este modelo cognitivo y de estas prácticas que, en el ámbito educativo, deslegitiman las epistemologías y las ontologías “otras”?

Mauricio Zabalgoitia Herrera, en “Proyección y *performances* de masculinidad en México. El movimiento de Vasconcelos, la cruzada educativa y el contacto entre los campos educativo y cultural”, investiga el papel, en la década de los veinte, de un proyecto determinado de los hombres-varones mexicanos en cuanto a un interés por reconducir el orden de sexo/género nacional. Dicho reordenamiento se sitúa, como estrategia, en el periodo posrevolucionario, que fue determinante para la redefinición de un conjunto amplio de sentidos de la sociedad y la cultura. En este trazo se destacan diversas rearticulaciones acerca de la identidad del sujeto nacional, estableciéndose diálogos con las narrativas de mestizaje, cuyas representaciones culturales, en todos los casos, exaltaron y reificaron al componente indígena convirtiéndolo en la esencia de debates de masculinidad. En todas sus formas, lo que se buscó mantener fue un sistema de poder y privilegios de dominación. Tras esta reconstrucción, Zabalgoitia, a partir de una perspectiva historicista atenta a los estudios sobre masculinidades en la deriva cultural mexicana —en particular, refiriéndose a los trabajos de Irwin y de Macías-González y Rubenstein— insiste en las relaciones entre identidad, colectividad y el choque entre los campos cultural, intelectual y educativo. Es desde ahí que se establecen no sólo sentidos del ser mexicano, sino regla-

mentos, normatividad y códigos de comportamiento; desde donde se orquestan identidades “generizadas”. La tesis del autor es que los contextos de asociación de varones en élites letradas representaron, en las primeras décadas del siglo XX, escenarios especializados de formación de sexo/género, los cuales activaron *performances* específicos —siguiendo a Judith Butler—, como lo que llama la escritura “entre iguales” o la profesionalización del educador-intelectual. En este marco, los educadores-intelectuales tienen un papel central, siendo el máximo exponente José Vasconcelos, y su cruzada educativa una expresión performativa de enorme alcance.

Finalmente, en “Adolescentes y perspectiva de género en el estado de excepción. La literatura sobre los migrantes como pedagogía”, Elena Ritondale hace un análisis de la representación de la condición de los jóvenes migrantes, tomando como base la narrativa expuesta en los textos *Los niños perdidos (Un ensayo en cuarenta preguntas)*, de Valeria Luiselli (2016), y el *Libro centroamericano de los muertos*, de Balam Rodrigo (2018). Propone que ambos textos pueden representar parte de un nuevo discurso pedagógico, el cual ilumina la condición migrante contemporánea, activando una determinada perspectiva de género como pilar teórico. Este análisis parte de la configuración contextual del “estado de excepción” al considerar cómo las dinámicas fronterizas determinan la confección biopolítica del trato hacia las mujeres y los jóvenes migrantes. En este marco, la autora aborda y expone las formas de constitución subjetiva de los migrantes en la expresión de su narrativa histórica, quienes se objetivan culturalmente en los relatos, ensayos y poemas de Luiselli y Rodrigo. Desde ahí, el capítulo invita a replantear a la pedagogía como parte de una maquinaria de constitución subjetiva que da lugar al estado de excepción en los migrantes, desde un eje de género que permea actos y prácticas que los constituyen, sea en términos de origen o en cuanto a su necesidad de adherirse a formas que reprograman sus subjetividades. En esta línea se exponen de manera puntual desde los problemas de traducción de la narrativa histórica de los jóvenes migrantes hasta el propio papel e historia de los escritores, por ejemplo, al marcar la experiencia de migración femenina, así como los conflictos entre distintos tipos de masculinidades.

REFERENCIAS

- Asensi, Manuel (2009), trad. y ed. crítica de *idem*, “La subalternidad borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos”, en Gayatri Ch. Spivak, *¿Pueden hablar los subalternos?*, Barcelona, MACBA, pp. 9-39.
- Belausteguioitia, Marisa (2001), “Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación”, *Debate Feminista*, vol. 24, pp. 230-252.
- Benjamin, Walter (2013), *Libro de los pasajes*, Madrid, Akal.
- Benjamin, Walter (2011), “Tesis VII”, en José Sánchez y Pedro Piedras (trads.), “A propósito de Walter Benjamin: nueva traducción y guía de lectura de las *Tesis de filosofía de la historia*”, *Duererías. Analec-ta Philosophiae. Revista de Filosofía*, núm. 2, pp. 1-32.
- Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott (2000), “El concepto de género”, en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM/Porrúa, pp. 21-33.
- Crabtree, Robin, David Sapp y Adela Licona (eds.) (2009), *Feminist pedagogy: Looking back to move forward (A feminist formations reader)*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- De Man, Paul (1990), *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor.
- Giroux, Henry (2000), “Public Pedagogy as Cultural Politics: Stuart Hall and the ‘Crisis’ of Culture”, *Journal of Cultural Studies*, vol. 4, núm. 2, pp. 341-360.
- RAE (2019), *Diccionario de la lengua española*, s.p., <<https://dle.rae.es/alternativo>>, consultado el 9 de octubre, 2019.
- Segato, Rita (2018), *Contra-pedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo.
- Segato, Rita (2010), *Las estructuras elementales de la violencia*, Buenos Aires, Prometeo.
- Spivak, Gayatri Ch. (2009), *¿Pueden hablar los subalternos?*, Barcelona, MACBA.

NUEVA HISTORIA CULTURAL POR APROXIMACIONES Y SUS POSIBLES VÍNCULOS CON LOS ESTUDIOS DE GÉNERO

María Esther Aguirre Lora

Cada época construye su representación del pasado según sus preocupaciones. La historia busca y da valor en el pasado a los hechos, los acontecimientos, las tendencias, que preparan el tiempo presente, que permiten comprender y que ayudan a vivir [...] se construye el pasado que ella necesita.

Lucien Febvre

No es el propósito de este texto hacer una revisión exhaustiva sobre la renovación de la historiografía en el curso del siglo xx, colmada de movimientos riquísimos, múltiples y complejos, iniciativas que han cristalizado en propuestas historiográficas antecedidas por el calificativo “nueva”; lo que pretendo aquí es más modesto y circunscrito: plantear un panorama general de los principales hitos referidos al surgimiento de la Nueva Historia Cultural (en lo sucesivo NHC) con la intención de visualizar algunas de sus aportaciones a los estudios de género, proyecto de investigación en el que tiene su origen este libro colectivo. Mucho será lo que quede en el tintero, dejaré para otro momento profundizar en aquello que más interese.

En principio, vale considerar que si bien las indagaciones sobre mujeres son de antigua data —hay obras que datan del Renacimiento—, los estudios de género no aparecen como tales sino hasta años relativamente recientes en la medida en que, en principio, la mujer como sujeto social emerge allá por los años sesenta del siglo pasado en el contexto de la crisis del estructuralismo y la visibilización de distintos sujetos sociales; fueron dichos estudios los que primero se concentraron en el mundo de las mujeres y su exclusión, empresa que se propusieron los círculos feministas inicialmente motivados por

denunciar los estereotipos masculinos y por destacar la contribución femenina en los distintos campos de la cultura, misma que había sido negada en el gran relato tradicional. Unas décadas más adelante, hacia 1990, el concepto de género se amplió considerablemente y logró incluir el estudio de los hombres y las masculinidades, las relaciones entre mujeres y hombres en todos los ámbitos, los estudios lésbico-gay-bisexual-transgénero (LGBT), actualmente ampliados al estudio de lo transexual, travesti e intersexual (LGBTII) o *queer*, donde se evidencia aún con mayor claridad que el problema de los géneros, las identidades, las preferencias y las orientaciones sexuales es una construcción sociocultural sujeta a sucesivas transformaciones y desplazamientos en el curso del tiempo, que desbordan el terreno de lo concebido como “natural” y de ninguna manera pueden leerse como sistemas binarios (Núñez, 2016: 10-12; Butler, 1990; Scott, 1996: 21-33).

En este contexto, ¿de qué manera la historia transita de lo económico a lo social, a lo cultural, a lo que Chartier definió como “la historia cultural de lo social” (1989; 1992), que no es lo mismo que la historia social de la cultura?, ¿cuáles podrían ser las aportaciones que la NHC ofrece a las investigaciones en curso?, ¿de qué manera el campo de los estudios de género puede ser leído, repensado, resituado, desde los distintos conceptos clave y las perspectivas teóricas que convergen en la NHC?

¿Qué es la historia cultural?, es una pregunta que ya se ha formulado desde hace algunas décadas y, como lo expresan distintos autores (Daniel, 2005; Burke, 2006; Serna y Pons, 2005; Iggers, 2012; Aurell *et al.*, 2013), aún no se han ofrecido respuestas definitivas. Si bien es cierto que en años recientes los temas que se inscriben bajo el espectro de la historia cultural son cada vez más diversos, no menos cierto es que esto ha dificultado, cada vez más, determinar con precisión su alcance (Daniel, 2005: 15-24).

Es por ello que, frente a la complejidad que nos plantea esta renovación historiográfica, nos proponemos, en principio, situar el movimiento de la NHC de cara a estas inquietudes, en diálogo con algunos de los planteamientos de los autores que han abonado ampliamente a este campo, como Pascal Ory (1987), Roger Chartier (1989;

1992), Peter Burke (2000; 2006; 2017), Natalie Z. Davis (1975), Robert Darnton (1984), Carlo Ginzburg (1976), Ute Daniel (2005), Jean-Pierre Rioux y Jean-François Sirinelli (1999), Philippe Poirrier (2012), Justo Serna y Anacleto Pons (2005), entre otros.

ESQUEMA I

La NHC



Fuente: Chartier, 1989, 1992, 2005; Burke, 1990, 2000, 2006, 2017; Davis, 1975; Daniel, 2005; Rioux y Sirinelli, 1999; Poirrier, 2012; Serna y Pons, 2005.

Puede decirse que en nuestros días la NHC constituye una de las perspectivas historiográficas más novedosas y ricas en la que confluyen historiadores, filósofos, sociólogos, educadores, antropólogos, politólogos, economistas, lingüistas y literatos. Su legitimación en el mundo académico se evidencia por la vasta producción que se ha dado al respecto; sus estudios e indagaciones han proliferado a partir de los años ochenta, de lo que da cuenta el recorrido por distintos catálogos y repositorios. Además de los libros de los autores antes mencionados, existen publicaciones periódicas específicamente orientadas a esta temática, por ejemplo, *Cercles. Revista d'història cultural* (Barcelona, Universidad de Barcelona, 1998), *HUMHA, Revista Electrónica de Historia Cultural* (Buenos Aires, Universidad del Sur, 2015), *Estudios de Historia Cultural* (México, Secretaría de

Cultura, 2009), *Cuadernos de Historia Cultural. Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social* (Chile, Viña del Mar, 2011) y *Cultural History* (Inglaterra, International Society for Cultural History-Edinburgh University Press, 2012), entre otras; también se puede mencionar, a manera de ejemplo, algunos de los distintos eventos que se han llevado a cabo, tales como el seminario Historia intelectual de Francia en el siglo XX (CNRS, 1989); el curso de verano “La ‘nueva’ historia cultural: la influencia del posestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad” (El Escorial, Madrid, 1994); la fundación de la Association pour le Developpment de l’Histoire Culturelle (Francia, 1999); el Seminario de Historia Cultural (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Madrid, 1995); el Seminario de Historia Cultural (UAM-Iztapalapa, México, 1995); la Cultural History Society (Gante, 2008); el Grupo de Trabalho em História Cultural (ANPUH, Brasil, 2001); el Seminario de Historia Intelectual / Historia Cultural (Universidad Veracruzana, 2014); el Seminario Internacional: Nuevos Enfoques en Historia Cultural de la Política (Conicet, Rosario, Argentina, 2014); el Seminario de Historia Cultural del Conocimiento. Discursos, Prácticas, Representaciones (CSIC, Madrid, 2017); Seminario de Historia Cultural de la Política (Universidad Complutense, Madrid, 2018); el Primer Coloquio de Historia Cultural de la Educación (IISUE, UNAM, 2019). También la inserción curricular de la materia Metodología de la Historia Cultural en la Licenciatura en Historia de la UAM-Iztapalapa. Por su parte, en Inglaterra, al filo de la década de los noventa, comenzaron a proliferar las cátedras de historia cultural en las universidades de Swansea, York, Lancaster, Manchester, por ejemplo, y los profesores universitarios que se adscriben a ese campo; todo lo cual, en una vista a ojo de pájaro, da cuenta de la riqueza del campo, su presencia y su posicionamiento en el mundo académico. Podemos afirmar, con Jean-François Sirinelli, que a

la historia cultural es [a] la que se asigna el estudio de las formas de representación del mundo dentro de un grupo humano cuya naturaleza puede variar —nacional o regional, social o política—, y que analiza la gestación, la expresión y la transmisión. ¿Cómo representan y se

representan los grupos humanos el mundo que los rodea? Un mundo figurado o sublimado —por las artes plásticas o la literatura—, pero también un mundo codificado —los valores, el lugar de trabajo y del esparcimiento, la relación con los otros—, contorneado —el divertimento—, pensado —por las grandes construcciones intelectuales—, explicado —por la ciencia—, y parcialmente dominado —por las técnicas—, dotado de un sentido —por las creencias y sistemas religiosos o profanos, incluso los mitos—, un mundo legado, finalmente, por las transmisiones debidas al medio, a la educación, a la instrucción (Rioux y Sirinelli, 1999: III).

Si todo esto “cabe” y ha cabido en las historias culturales (también en plural), cabría entonces preguntarnos cómo, por ejemplo, se ha “representado” a las mujeres, cómo a sus múltiples y variadas relaciones con los hombres, bajo qué códigos, qué discursos, qué explicaciones, qué sentidos, qué transmisiones. Ya Georges Duby y Michelle Perrot en la coordinación de la obra ya clásica *Historia de las mujeres* se preguntaban si

¿tienen acaso las mujeres una historia? [considerando que] durante mucho tiempo, la pregunta careció de sentido o no se planteó siquiera. Destinadas al silencio de la reproducción maternal y casera, en la sombra de lo doméstico que no merece tenerse en cuenta ni contarse (2000: 21).

Y, además, continúan estos autores: “¿qué se sabe de las mujeres? Las huellas que han dejado provienen menos de ellas mismas [...] que de la mirada de los hombres que gobiernan la ciudad, construyen su memoria y administran sus archivos” (Duby y Perrot, 2000: 21). Esto es, podríamos decir que hasta cierto momento histórico sus huellas provienen de la representación, y no de cualquier representación, sino de la que imprimen los hombres que las gobiernan. Por ello los estudios de género de ahora no pueden dejar de ver las inscripciones que los hombres, desde las masculinidades con las que se definen y que se han construido, han tallado sobre ellas, alrededor de ellas, esculpiendo así las feminidades que les convienen. La historia

cultural, por tanto, puede encontrar en la historia de las mujeres y en el posterior campo de los estudios de género un terreno fértil de indagación sobre lo social, lo humano y prácticamente todos los temas y problemas que interesan a las humanidades, porque la historia del *género* es en sí misma una historia sobre cómo nos hemos construido como hombres y mujeres, es decir, es una historia cultural.

A partir de lo anterior, se proponen las siguientes aproximaciones al universo en estudio: 1. La que atañe al surgimiento de la historia cultural en el curso del siglo XVIII. 2. La que se refiere a la configuración de lo que conoceremos como NHC en el curso de la primera mitad del siglo XX. 3. Algunos de los conceptos clave, temáticas y autores imprescindibles, presentes en el debate actual de la NHC y sus posibles lazos con el campo de los estudios de género.

PRIMERA APROXIMACIÓN. CONTEXTOS

En Alemania, hace ya más de doscientos años, apareció el término *historia cultural* o propiamente *Kulturgeschichte*, con las publicaciones de Johann Christoph Adelung, *Vesuch einer Geschichte der Kultur der menschlichen Geschlechts* (*Ensayo de una historia de la cultura humana*, 1782) y de Johann Gottfried Eichorn, *Allgemeine Geschichte der Kultur* (*Historia general de la cultura*, 1796-1799), (referidos por Burke, 2000: 16), lo que evidencia el interés que desde entonces se manifestó por lo cultural, por abordar la dimensión humana de la historia. La idea de cultura con la que se identificarían ambos historiadores es la propia de la Ilustración, imbuida por el sentido del progreso moral individual y social, donde la naturaleza se refinaría con la cultura hasta alcanzar los niveles más avanzados de comportamiento, de donde derivó la asociación entre *Kultur* (cultura) y *Bildung* (naturaleza) (Burke, 2006; Daniel, 2005). En este sentido, a la historia cultural, según Herder, se le atribuye una función social en los pueblos: “puede desarrollar el espíritu del tiempo”, pues presenta no sólo “acciones de héroes y Estados”, sino también “historias de caracteres y costumbres” (Herder, en Daniel, 2005: 187).

¿Cuáles fueron las condiciones que posibilitaron que fuera en ese lugar donde surgió la primera historia cultural como tal? Aquí resulta significativa la preferencia de los alemanes del término *cultura* frente a *civilización*, por el que optarán los franceses y los ingleses, para referirse al desarrollo interior, a la propia cualidad distintiva de los seres humanos y de los pueblos. De acuerdo con Norbert Elias, discípulo de Weber, “remite sustancialmente a hechos espirituales, artísticos y religiosos, y muestra una tendencia manifiesta a trazar una línea divisoria entre los hechos de este tipo y los de carácter político, económico, social” (Elias, 1989: 58), en tanto que civilización plantea un ámbito social y personal marcado por el grado de desarrollo social en atención al progreso material, al despliegue de la técnica, al mejoramiento de la calidad de vida con base en los logros que posibilita este tipo de conocimiento. También hay que tener presente el terreno de las identidades colectivas, puesto que la guerra franco-prusiana (1870-1871) culminaría con la unificación de Alemania.

Por otra parte, la conciencia de la historia en los distintos campos de producción del conocimiento no era nueva; los humanistas del Renacimiento abogaban por el crecimiento del letrado, como persona, que implicaba su desarrollo espiritual por medio del conocimiento y del estudio, de la escritura y del acceso a los libros. Ya la historiografía renacentista, en el curso de la modernidad, se alejaba de las explicaciones providencialistas sobre el transcurrir de lo humano e interrogaba sobre el sentido de lo propio del ser humano, hurgando en los modelos a imitar, legado de la historiografía clásica, y daba cuenta de la vasta producción en el terreno de la historia de la literatura, de la lengua, de la pintura y la escultura, de las doctrinas religiosas, de la medicina, de la arquitectura, del derecho, con obras y autores por demás relevantes, donde interesaba dar cuenta de la *dignitas hominum* propia de los antepasados a la que habrían de darle continuidad (Cuart, 1995; Burke, 2000, 2006; Aurell *et al.*, 2013).

En el siglo XVIII las dos primeras obras que ostentaron el título de historia cultural son indicio del paulatino viraje hacia distintas formas de articulación de la cultura y la sociedad, al ampliar la lente de las batallas y de los héroes, de la milicia y la diplomacia, de

los soberanos y las cortes, siempre desde una perspectiva política individualizadora, hacia los modos y estilos del conocimiento, del desarrollo de la mente, y sus implicaciones en la vida social, en las costumbres y en el refinamiento de las maneras, lo cual daría lugar a otros focos a partir de los cuales se renovarían el modo de escribir la historia (Burke, 2006; Daniel, 2005; Aurell *et al.*, 2013).

Es importante tomar en cuenta que la apuesta por la nueva historiografía fue antecedida por Voltaire (1759), en su *Ensayo sobre las costumbres* (publicado originalmente en 1751), en el cual se interesa por saber más por los pueblos y las personas, por las distintas direcciones hacia donde se mueven las artes y las ciencias, más allá de las conflagraciones y de los soberanos (Burke, 2000: 34-35). Se trataba, en todo caso, de captar el espíritu de un pueblo, el carácter de una época, de dar cuenta de la humanidad inmersa en ello.

En medio de estas búsquedas, es cuando Leopold von Ranke (Wiehe, Alemania, 1775-1886), desde la tradición historiográfica alemana,¹ se plantea profesionalizar el oficio del historiador dotándolo de un instrumental que le permitiera dar cuenta objetivamente de la verdad histórica;² se planteaba dejar que los hechos hablaran por sí mismos y se recurría a los archivos que concentraban fuentes documentales, oficiales, con la mira de renovar la historia política, pero al mismo tiempo Jacob Burckhardt (Basilea, 1818-1897), aun cuando había sido alumno de Ranke, planteaba una perspectiva que irrumpía en los cánones dominantes manifestándose como historiador de la cultura. Trataba de integrar distintos campos que se

1 Me refiero a los paradigmas fundados en el historicismo, basado en la existencia de leyes fijas conforme a las cuales se interpreta el desarrollo de los acontecimientos históricos, buscando su singularidad y sus particularidades, y en el positivismo, con base en la filosofía de la ciencia que Augusto Comte aplicó en la sociología; en el caso de la historia construían las explicaciones a partir de generalizaciones y leyes de desarrollo concretando sus indagaciones en una escritura muy especializada y erudita (Casanova, 1991: 10 y 14).

2 Al inicio de la modernidad renacentista la historia, casi siempre escrita por encargo de los poderosos, se había hecho como parte de otras actividades. Había estado en manos humanistas, hombres de poder, monjes, aristócratas. En el siglo XIX, imbuido en el científicismo y como una expresión más de la sociedad profesionalizante, surgió el oficio de historiar, cuyas exigencias de dedicación exclusiva encontraron eco en las universidades, archivos y bibliotecas, coexistiendo con otros profesionales de distintos campos (Aurell *et al.*, 2013: 221).

habían abordado de manera individual: lo político, lo religioso y lo cultural, y se pronunciaba contra la historia lineal en la que el progreso constituyera un *continuum*, abogaba por la subjetividad del historiador y la intervención de su imaginación. Desde esta visión de la historia, escribió *La cultura del Renacimiento en Italia* (1860) que, no obstante las críticas de los historicistas, marcó una forma de hacer historia cultural que influiría en el historiador holandés Johan Huizinga (Groninga, 1872-De Steeg, 1945), quien abordó temáticas novedosas en el campo de la historia de la cultura y proponía que el juego, como fenómeno cultural, es uno de los elementos inherentes al ser humano, a sus posibilidades creativas; más aún, es el fundamento de la cultura (*Homo Ludens*, 1972 [1938]); en una de sus obras más reconocidas, *El otoño de la Edad Media. Estudios sobre la forma de la vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y los Países Bajos* (1919), acomete el concepto generalizado de la Edad Media como una etapa intermedia rumbo al florecimiento del Renacimiento y plantea las aportaciones de ese periodo “gris” a las condiciones que hicieron posible la luminosidad renacentista.

Finalmente, lo que quedaba claro con las búsquedas que apuntaban a la renovación historiográfica, y que cada vez se fueron complejizando y perfilando con mayor nitidez, es que

por mucho que difieran unas de otras, las teorías histórico-culturales planteadas desde el siglo XVIII hasta comienzos del XX tienen una cosa en común: expresan el interés por una historiografía en la que hay cabida no sólo para príncipes y políticos, sino para todas las personas que dejaron y siguen dejando su impronta en ella, junto con sus condiciones de vida y sus ideas (Daniel, 2005: 206).

SEGUNDA APROXIMACIÓN. EN LOS ORÍGENES DE LA NUEVA HISTORIA CULTURAL

Sin lugar a dudas, el modelo de Ranke había marcado la historiografía moderna, sus temas, sus usos, su metodología, proyectándose más allá de las fronteras alemanas. Estaba en juego la moderniza-

ción de la disciplina histórica y la formación del historiador conforme a nuevos parámetros comparables con el campo de la ciencia, de acuerdo con los postulados esgrimidos por Comte (1798-1857), orientada por la noción de progreso y conforme al modelo evolucionista, que subyacían en la concepción del tiempo lineal, unidimensional. Se quería diluir de este modo la brecha que existía entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu (Dilthey, 1833-1911).

Se abrió un periodo de gran auge de actividad política en el cual los acontecimientos, referidos a los órganos del poder y la administración central, se “inferían” de las fuentes documentales, consignadas y organizadas a su vez por los mismos agentes que las generaban (Iggers, 2012; Aurell *et al.*, 2013: 227-228). Frente a ello, y motivada por los conflictos suscitados a horcajadas de los siglos XIX y XX, la historia se abrió a otros horizontes y buscó en los órdenes económico y social formas de comprensión para lo que se experimentaba. Henri Berr (1863-1954), filósofo y literato, daba la batalla contra el positivismo y el historicismo desde la Universidad de Estrasburgo, aglutinó en torno a la *Revue de Synthèse Historique* (1900) a un grupo de estudiosos procedentes de distintas disciplinas (sociólogos, filósofos, geógrafos, matemáticos, juristas) que se reunían sistemáticamente los sábados para debatir e intercambiar información y puntos de vista sobre filosofía y orientalismo, historia de las religiones e historia social (Dosse, 1988: 43-44), lo cual fructificaría en otras temáticas, otros conceptos, otros abordajes que enriquecían el campo e inauguraban líneas de indagación en la historia. Entre los participantes se encontraban Marc Bloch (1886-1944)³ y Lucien Febvre (1886-1956), también profesores en la Universidad de Estrasburgo; una vez que los franceses recuperaron la región que estaba en manos de los alemanes, en torno a 1920, esa universidad se legitimaba como la segunda universidad en importancia después de París. Entre sus profesores e investigadores había estudiosos de primer orden con los que ellos estarían en constante intercambio interdisciplinar y posibilitando el establecimiento de campos emergentes, frente a la tradicional visión monolítica de la historia cuyo foco de atención era lo

3 Muerto trágicamente a manos de los nazis por defender sus convicciones políticas.

político, lo diplomático y lo castrense leído desde las élites.⁴ El reto era volcar la historia hacia las ciencias sociales, que por esos años se estaban reconstituyendo o, directamente, fundando; se aspiraba a hacer una suerte de “sociología del pasado”. Con esas herramientas proponían desplazarse de la tradicional perspectiva monolítica histórico-política-castrense-diplomática y sacar del escenario a los sujetos individuales pertenecientes a las élites, prácticamente inamovibles; Bloch, medievalista cercano al sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) y al antropólogo cultural James Frazer (1854-1941), y Febvre, especialista en historia moderna influido por los psicólogos Henri Wallon (1879-1962) y Charles Blondel (1876-1939), discípulos suyos en l'École Normale Supérieure, así como el geógrafo Vidal de la Blache (1845-1918) y el sociolingüista Antoine Meillet (1866-1936), con el programa de historia totalizante abierto a enriquecer los horizontes de la historia que apuntaba a la interrelación de las dimensiones del conocimiento, abrían la mirada a temáticas que implicaban otros conceptos, otras fuentes y otras estrategias metodológicas (Dosse, 1988: 44-49; Brusa, 1996: 61-62; Serna y Pons, 2005).

Entre sus principales obras, en las que trataron de poner en práctica la visión de un nuevo modo de plantear la historia, Bloch escribió *Los reyes taumaturgos* (1924) dando juego a la noción durkheimiana de hecho social que se da en un contexto determinado en donde, a partir de las prácticas colectivas de carácter simbólico, recupera la persistencia de una tradición medieval que consistía en atribuir a los soberanos el don de la curación en el momento en que los coronaban, lo cual fue indagado en fuentes *ad hoc* para percibir las representaciones colectivas al respecto; de ello resultó una historia política inédita, próxima a la esfera cultural. Por su parte, Febvre estableció las bases de la psicología histórica y dirigió la mirada a la sensibilidad y a los afectos que se expresan en el curso de la historia en *El problema de la incredulidad en el siglo XVI. La religión de Rabelais* (1993); a partir de la figura de Rabelais como portavoz de su

4 Se pueden mencionar también al “geógrafo Baulig, los sociólogos Maurice Halbwachs y Gabriel Le Bras, el psicólogo Charles Blondel, los historiadores André Piganiol, Charle Edmond Perrin y Georges Lefebvre” (Dosse, 1988: 43).

época, dialoga con teólogos, poetas, humanistas, para penetrar en la sensibilidad y las creencias de una época que transita hacia procesos de secularización sin desprenderse totalmente de la mentalidad religiosa. En ambos casos los autores abrían la concepción del tiempo histórico en su diversidad y multiplicidad, interrogando más que a los protagonistas individuales al comportamiento de los pueblos, en busca de una historia global leyendo a través del imaginario y de las prácticas y recurriendo a una gran diversidad de fuentes históricas distintas de las tradicionales, abordadas con importantes márgenes de libertad.⁵ También hay un reclamo, sobre todo de Bloch, para mirar los problemas del presente, comprometerse con ellos y, desde ahí, ejercer el oficio de historiar.

Inspirados en la experiencia de Estrasburgo, ambos, Bloch y Febvre, fundaron la Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929), con un programa interdisciplinar, renovador de la historiografía francesa, que influiría en distintas regiones y latitudes durante el siglo XX y que se fue transformando al ritmo de los tiempos y de las generaciones que lo impulsaban; de hecho a Bloch y Febvre se les considera la primera generación de *Annales* (1920-1940), aun antes de que fundaran la revista. Lo interesante de sus obras, sin mencionarlo como tal es que, inmersas en las formas de vida de pueblos y sociedades, apuntan al asunto de las mentalidades, término poco difundido hasta antes de la década de los sesenta (Serna y Pons, 2005: 76-81; Aurell *et al.*, 2013: 268). Colaborador en el proyecto de creación de *Annales* y afín a las búsquedas de Bloch y Febvre

5 “Indudablemente la historia se hace con documentos escritos. Pero también puede hacerse, debe hacerse, sin documentos escritos si éstos no existen. Con todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirle para fabricar su miel, a falta de las flores usuales. Por tanto, con palabras. Con signos. Con paisajes y con tejas. Con formas de campo y malas hierbas. Con eclipses de luna y cabestros. Con exámenes periciales realizados por geólogos y análisis de espadas de metal realizados por químicos. En una palabra: con todo lo que siendo del hombre depende del hombre, sirve al hombre, expresa al hombre, significa la presencia, la actividad, los gustos y la forma de ser del hombre” (Febvre, 1993: 232-233), lo cual coincide con lo que Collingwood planteaba: “Todo lo que hay en el mundo es prueba potencial para cualquier tema” (Collingwood, 2014: 270), o bien lo que señala Poirrier: “Todo vestigio del pasado puede ser tomado como fuente histórica: sobre distintos soportes se han volcado diferentes percepciones del mundo, formas de ver y de hacer” (Poirrier, 2012: 14).

desde los años de Estrasburgo, Georges Lefebvre (1874-1959) incurrió en las mentalidades colectivas del pueblo en torno a la Revolución Francesa en su obra *El gran pánico de 1789* (1986) arrojando una indagación que abordaba el evento desde facetas desconocidas o poco valoradas, como pudieron ser los sentimientos.

Entre estas rupturas, surgió la segunda generación de *Annales* (1930-1960), en medio de los ambientes lacerados por el impacto de la Segunda Guerra Mundial, por los temores hacia el armamentismo nuclear, por el éxodo voluntario o forzado de las poblaciones, por las consecuencias de la crisis económica, entre otras situaciones, y el desarrollo de campos como la economía, la demografía histórica, la estadística; se volcaron a la historia económica para después desplazarse hacia la vida de la sociedad. Lo susceptible de cuantificarse, de medirse, de expresarse a través de lo serial ahora contaba con las fuentes *ad hoc* (censos, registros de nacimientos, muertes, matrimonios, inventarios de propiedades, testamentos y litigios) y el instrumental requerido para la recolección de información le ofrecían al historiador un terreno confiable en sus indagaciones; el estructuralismo histórico era uno de los referentes principales para el análisis de los datos. La narrativa histórica nuevamente entró en crisis, acorde con los tiempos y el predominio de la historia económica, siempre entendida en combinación con lo social; se esforzaba por ser más científica, más próxima a lo serial, más especializada, en analizar tendencias de larga duración contrapuestas a los acontecimientos cortos y episódicos (Casanova, 1991: 27 y ss.; Serna y Pons, 2005: 74; Aurell *et al.*, 2013: 261-263).

Portavoz de la segunda generación de *Annales* y emblemático de la renovación historiográfica de la posguerra fue Fernand Braudel (1902-1985), quien puso a la historia al centro de las ciencias humanas. Su obra *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II* (1949), planteaba, por lo menos, dos innovaciones que marcarían las dos décadas posteriores: el abordaje de una historia total que integrara, en estrecha relación, las estructuras económicas, políticas y sociales; y, en vez de trabajar con el tiempo histórico inamovible de la historia tradicional, para el análisis de los fenómenos históricos proponía tres temporalidades (estructura, coyuntura,

acontecimiento) que ritman las transformaciones del mundo económico y social (Casanova, 1991; Serna y Pons, 2005; Aurell *et al.*, 2013). En la obra antes citada el soberano, como el protagonista central, sería desplazado por el microuniverso del Mediterráneo y su cambio histórico en lo social y en lo material; la influencia de la Escuela Geográfica Francesa se traduciría en la noción de geohistoria, al vincular los cambios en el tiempo largo del Mediterráneo (Dosse, 1988: 111-112, 139-140).

Así, la historia económica y social, sustentada en lo cuantitativo y lo serial, seguiría dominando el panorama hasta la década de los setenta del siglo XX (Iggers, 2012: 101; Daniel, 2005: 213; Aurell *et al.*, 2013: 264-268), pero ya desde los años sesenta hubo un momento de agotamiento, agudizado por la complejidad que se visibilizó en 1968 y por el reclamo de una narrativa más accesible, menos abstracta y científica, más próxima a la problemática social que se constataba. Se desplazó el foco de atención,

dejaron escapar a grupos de individuos que hasta entonces habían quedado sumergidos u ocultos en su seno: las mujeres, los niños y los ancianos, los marginados —en un abigarrado cortejo de locos, prostitutas, criminales, galeotes, etcétera—, los domésticos y las élites no siempre decadentes, los creyentes y los ateos y tantos otros grupos que no alcanzan a cubrir aún toda la variedad de las caracterizaciones sociales pero que lograron, sólo porque un historiador amoroso los llamó por su nombre, salir de la nada o de la casi nada para convertirse mágicamente en sujetos verdaderos. No sólo los hombres en sus peculiaridades sociales salieron a la luz de la nueva historia: sus sentimientos y pasiones —el miedo, la ira, el cariño de la madre y el amor humano y divino—; su cuerpo con el rosario de sus necesidades, apetitos y dolencias; sus ritos y fiestas junto con las creencias que los inspiran; sus ideas claras enfundadas en certezas, sus fantasmas y sus sueños, todo lo que envuelve su breve paso por la tierra (Alberro, 1992: 337).

Había que hacer otra historia que ofreciera explicaciones al presente; se requería echar mano, en los primeros tiempos, de recursos más allá de las disciplinas tradicionales (economía, sociología, cien-

cia política): de la antropología simbólica, de la lingüística, la semiótica, la literatura y el arte, del psicoanálisis (Iggers, 2012: 93, 265), que posibilitaran mirar otras cosas. Ésta fue la empresa que asumió la tercera generación de *Annales*, nacida alrededor de la Segunda Guerra Mundial y en diálogo con sus pares internacionales (Burke, Chartier, Darnton, Davis, Ginzburg), como fue el caso de Georges Duby (1919-1996), Jacques Le Goff (1924-1914), Emmanuel Le Roy Ladurie (1929-) y Roger Chartier (1944-), quienes recuperaron el legado de Bloch y Febvre y, sin planteárselo, pusieron en práctica la noción de *mentalités*, al hacer una historia más versátil y flexible referida a la sensibilidad de la sociedad en un momento dado, al imaginario colectivo que se proyectaba en distintos niveles y esferas de la vida cotidiana, a las actitudes, a los sistemas mentales, a las experiencias de los distintos grupos sociales puestos en movimiento (Brusa, 1996: 63-66).

Ahora bien, la historia de las mentalidades, asociada al ritmo de tiempo largo, en principio seguiría apoyándose en la cuantificación y en los recursos de la historia serial dirigidos al estudio de fuentes que permitieran dar cuenta de la lenta transformación de los modos colectivos de pensar y de sentir con respecto a distintos hechos sociales. El caso de Michel Vovelle (1933-2018), autor de *De la cave au grenier. Un itinéraire en Provence au XVIII^e siècle. De l'histoire des mentalités* (1978) resulta ilustrador: con el recurso de los medios electrónicos analizó 30000 testamentos para seguir la pista de actitudes y prácticas colectivas en torno a la disminución de la piedad (Brusa, 1996: 67; Iggers, 2012: 102). El abordaje estadístico y serial para indagar las mentalidades colectivas también se dirigió a las actitudes frente a la muerte, a la niñez, a la familia, a la historia de los libros, al sentimiento de la maternidad, a los miedos, y a otros más, dentro de los cánones de la antropología histórica (Dosse, 1988: 174-177; Daniel, 2005: 213-214; Aurell *et al.*, 2013: 253-268). Poco a poco, las interrogantes que se planteaban los historiadores los llevaron por otros cauces: viraron hacia lo cualitativo con nuevas lecturas sobre las fuentes históricas e incluso con nuevas fuentes, entre las que se incluía la literatura, el arte, el folclore, las costumbres, como una vía para reconocer las mentalidades y los sentimientos de

las sociedades de otro tiempo y poder hilar fino. “El edificio histórico de Braudel, como señaló Levi, tenía muchas habitaciones que permitían una variedad de perspectivas y enfoques —pero no había gente que habitara en ellas” (Iggers, 2012: 177).

Ahora bien, desde los inicios del siglo xx, desde los tiempos de la fundación de *Annales*, hubo dificultades para nombrar esta nueva historia, si bien el término *mentalidades* ya había sido usado en campos distintos a los de la historia, como el de la psicología infantil y la etnología, pero en la medida en que la mentalidad era colectiva requeriría otro instrumental por parte de los historiadores. Lucien Febvre, en 1929, organizó el seminario *Civilisation: le mot et l'idée* para discutir las nuevas propuestas. Uno de los problemas que enfrentaron consistió en la preferencia que los franceses tenían por la noción de civilización en vez de cultura y la dificultad de llegar a un acuerdo con respecto a esto último. El socioantropólogo Marcel Mauss (1872-1950), participante del seminario, convino en que era preferible usar la palabra *mentalidad* (Serna y Pons, 2005: 92, 101), pero hacia los años sesenta; una vez que se generalizó el concepto de historia de las mentalidades, continuaba siendo incómodo por sus diversos significados y corrió mucha tinta al respecto.⁶ Entre las discusiones más fructíferas encontramos las de Georges Duby (1999; publicado originalmente en 1961), en las que directamente vinculaba la historia con la vida psíquica de las sociedades pasadas.

6 Con el propósito esclarecer y definir el uso del concepto, Duby, Le Goff, Chartier y muchos otros usaron distintos medios de comunicación. Baste citar algunas de sus publicaciones: Georges Duby (1961), “L’histoire des mentalités”, en *L’histoire et ses méthodes*, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, Gallimard, pp. 937-966; Jacques Le Goff, (1980), “Las mentalidades, una historia ambigua”, en Jacques Le Goff y Pierre Nora (coords.), *Hacer la historia, vol. III*, Barcelona, Laia, pp. 81-98; Roger Chartier (1983), “Histoire intellectuelle et histoire des mentalités. Trajectoires et questions”, en *Revue de Synthèse, III*: 111-112; Philippe Ariès (1980), “L’histoire des mentalités”, en Le Goff y Nora, pp. 402-423. En principio, Le Goff precisa el origen de la palabra mentalidades “del adjetivo *mental* que se refiere al espíritu y que viene del latín *mens* [...] *mentalis* pertenece al vocabulario de la escolástica medieval [...] El francés no deriva naturalmente *mentalité* de mental. Lo toma del inglés, que desde el siglo xvii había derivado *mentality* de *mental* [...] la palabra en francés [...] aparece en el siglo xviii en el dominio científico y más concretamente en el campo de una concepción nueva de historia”, que se irá reelaborando a lo largo de los siglos xix y xx (Le Goff, 1980: 87-88).

El objeto de estudio deberían ser las disposiciones mentales de las distintas épocas históricas, los conceptos (“los instrumentos mentales”) con los que expresaban verbalmente sus interpretaciones del mundo, las instituciones y prácticas mediante las cuales transmitían de generación en generación los sistemas interpretativos y de valoración —es decir, la educación en el sentido más amplio— así como todo tipo de mitos y creencias (Daniel, 2005: 214).

Le Goff, por su parte, señalaba las exigencias que se planteaban a quien quisiera incursionar en la historia de las mentalidades: además de sociólogo, debía ser etnólogo y, de paso, psicólogo, sin olvidarse del estructuralismo, en tanto que la mentalidad es una estructura (Le Goff, 1980: 84).

Finalmente, fue Roger Chartier, el más joven historiador de la tercera generación de *Annales*, quien logró tender el puente y superar la dificultad del desacuerdo entre los historiadores de las mentalidades. En la medida en que los historiadores se adherían a la nueva propuesta de enfocarse en las complejas relaciones que se daban entre personas y grupos sociales leídas desde la perspectiva simbólica, Chartier, influido por Bourdieu y Elias, se pronunciaba por llamarla *historia sociocultural*, centrándose en las prácticas y representaciones (Serna y Pons, 2005: 101-102). Por otra parte, coincidió con el historiador Daniel Roche (1935-1998) en la propuesta, quien estaba trabajando para articular lo cultural y lo social en la historia (Dosse, 1988: 175). Michel Vovelle, de sólida formación marxista, sintetizaba las transiciones del momento señalando que el desplazamiento de la historia económica y social a la historia cultural había significado pasar “del sótano al desván [...] de la infraestructura económica a la superestructura cultural” (Vovelle, 1980; 1992: 10).

También subsistía una preocupación de fondo: incursionar en las mentalidades de un momento dado englobando en éstas al conjunto de toda la sociedad, sin señalar diferencias y particularidades en cada grupo social, en cada sujeto, en cada momento histórico; además, en medio de esta homogeneización, desconocer la diversificación de los sistemas de creencias y de pensamiento resultaba erróneo. El concepto de mentalidad terminó por ser inasible.

Todas estas imprecisiones en torno a la historia de las mentalidades, las discusiones, las búsquedas, las enmiendas, el propio avance de las ciencias humanas y las articulaciones que se darían entre éstas, aproximarían a los historiadores a una nueva fase representada por la *historia cultural* en el curso de los años ochenta.

Frente a la actitud crítica hacia el estructuralismo y el predominio de la perspectiva que ofrecía la historia económica y social, Duby señaló cómo se va transitando del estudio de la cultura material al estudio de lo cultural.

Mientras que se desarrolla, por abajo del estudio cuantitativo de la evolución económica, el campo de un estudio de la vida material, de los comportamientos biológicos, de los ritos y las tradiciones que gobiernan la vida cotidiana del hombre a través de las eras en el seno de la naturaleza que lo rodea, vemos ampliarse las perspectivas de una historia de la cultura (Duby, 1999: 450-451).

Para ello se podría echar mano de todo lo que hubiera a disposición: historias de las literaturas, de las artes, de las filosofías; de las disciplinas psicosociales; de las historias económicas y sociales, del derecho, de la vida material, del acontecimiento, de lo político y de lo militar (Duby, 1999: 454-455), en lo cual radicarían las posibilidades y riqueza de la NHC, pero también sus límites.

TERCERA APROXIMACIÓN. EL DEBATE ACTUAL

1989 fue un año sintomático. Los cambios en distintas esferas se darían en diversas escalas y en todo el planeta. En él sucedió la simbólica caída del Muro de Berlín, la emergencia de las revoluciones que antecedieron el fin de la Guerra Fría, la disolución de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. Se trató de un verdadero giro de 180° con una serie de proyecciones en cascada que transformarían la organización del mundo, así como las propias formas de percibirlo y de actuar en éste. En el caso de nuestro universo en estudio, si bien desde los años setenta —y antes— lo cultural ya era motivo de aten-

ción por parte de los historiadores, 1989 sería el año cuando, por medio del libro de Lynn Hunt (1945-) *The New Cultural History* (1989), el renovador movimiento historiográfico se legitimaría y se expandiría significativamente. Además, en ese mismo año Chartier publicó en *Annales* el artículo “El mundo como representación” (Chartier, 1989), en el que planteaba dos claves metodológicas para abordar el asunto de la historia cultural: las prácticas y las representaciones.⁷ Pero, ¿desde qué concepto de cultura se ha trabajado en los textos de historia cultural?

A lo largo de la historia cultural, en las sucesivas renovaciones que acontecen desde finales del siglo XVIII, más allá de la consabida distinción que se establecería entre las nociones de natura y cultura, y del propio concepto de origen latino,⁸ puede señalarse que la visión inicial de la historia cultural se vincula con la perspectiva del mundo ilustrado en la que la cultura, orientada por la noción de progreso, dirigida a los mayores logros alcanzados por la humanidad, centrada en el bagaje inscrito en la alta cultura que engloba artes y ciencias, instituciones y comportamientos refinados, buen gusto y todo lo que pasase por el cedazo de lo estético, es decir, de los más elevados frutos del cultivo del espíritu humano, deviene en la aspiración y el modelo a imitar por los distintos sectores sociales. Se trata de valores estables, universales, que ofrecen una referencia constante, de validez en todo tiempo y lugar; subyace un paradigma que, de algún modo, se establece como contraparte de lo ordinario, de lo rústico, de lo cotidiano, de la baja cultura (Williams, 1983; Im Hof, 1993).

7 Unos años después Chartier retomaría este texto para incluirlo en su libro *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación* (1992), pp. 45-62.

8 Etimológicamente *cultura* procede del latín *cultura*, que a su vez viene de *cultus*, habitar, cultivar, proteger. Inicialmente se aplicaba al cuidado de la tierra para que fructificara, lo cual se mantiene hasta el siglo XIII aproximadamente; después, a partir del siglo XV, metafóricamente, se refirió al cuidado del ser humano, si bien Cicerón, en torno al año 45 a. C. en sus *Disputas tusculanas* ya había aplicado este término al cultivo del espíritu —*cultura animi*. Durante el siglo XV continuó haciendo referencia al cuidado de animales y cosechas; en el siglo XVI directamente se empezó a referir al proceso de crecimiento del ser humano (Williams, 1983: 87-92).

En los años en que emerge la primera historia cultural, en la Alemania de finales del siglo XVIII, próxima a la noción ilustrada de cultura surge simultáneamente un concepto que nos hace un guiño: desde el romanticismo se plantea la noción de la cultura del pueblo —*VolksKultur*—, vinculada con el descubrimiento de las identidades colectivas cuyo interés englobaría el rescate de canciones y literatura popular, de bailes populares y de artesanías, entre otras expresiones, lo cual se convirtió en patrimonio de antropólogos, de estudiosos del folclor, de coleccionistas. Sólo hasta la década de los sesenta del siglo pasado sería motivo de estudio por parte de los historiadores tanto de *Annales* como de los marxistas británicos (Williams, 1983; Zaid, 2006; Burke, 2006: 32).

Entre los años sesenta y setenta, los historiadores en pleno diálogo con los antropólogos ampliarían su visión con otra noción de cultura y con otras perspectivas metodológicas. Fueron los años de la influencia de lo que Le Goff llamó antropología histórica que, en realidad, de acuerdo con Burke, sería más preciso denominar historia antropológica (Burke, 2006: 47).

En la proyección de la antropología sobre la historia cultural pueden distinguirse dos momentos, entre 1960 y 1990: en principio, al inicio de la década de los sesenta, la del antropólogo social Claude Lévi-Strauss (1908-2009), inscrito en el primer estructuralismo, el que se originó en torno a 1900 y quedó marcado por la lingüística de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Propone abordar el estudio de la cultura como un sistema de signos, de estructuras integradas por polos binarios que conducen a la formulación de modelos abstractos donde el etnocentrismo, orientado por la noción de progreso, ocuparía un lugar dominante en la descripción de la cultura marcando el grado de desarrollo de las culturas y sus posibilidades de comparación. Resulta interesante señalar que alrededor de los años cuarenta Lévi-Strauss visitó Brasil y a partir de su trabajo de campo ahí planteó la distancia entre las culturas aborígenes o primitivas y la europea (Daniel, 2005: 117-143).

En un segundo momento, entre los años setenta y ochenta, ya en los trabajos de la tercera generación de *Annales*, el referente será la antropología simbólica de Clifford Geertz (1926-2006), crítico

de Lévi-Strauss quien, influido por la sociología comprensiva de Durkheim y los juegos del lenguaje de Wittgenstein (1889-1951), propone leer las culturas en clave semiótica desentrañando el significado de los hechos culturales, en la medida en que el papel de la cultura es dotar de sentido el mundo. Geertz comparte con Weber

la visión del ser humano como un animal inserto en la urdimbre de significaciones que él mismo ha tejido; y la convicción de que el análisis de la cultura no puede llevarse a cabo como si se tratara de una ciencia experimental a la búsqueda de leyes, sino como una ciencia interpretativa en busca de significados, intentando comprender las expresiones sociales que resultan enigmáticas en la superficie (1977: 5).

Define la cultura como un “un patrón de significados encarnados en símbolos históricamente transmitido, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes hacia ella” (Geertz, 1977: 89), concepción renovada de cultura que pone el significado como clave de interpretación de los fenómenos sociales desplazando una de las concepciones de cultura que había gozado de gran aceptación, la de Edward Tylor (1932-1917).⁹

Fueron estas aportaciones de la antropología simbólica a las que se adhirieron historiadores e historiadoras de la NHC al integrarlas en su oficio de historiar. El campo de los estudios de género no escapó a esta influencia: en lo simbólico se depositaría una de las claves del imaginario que ordena la identidad de los seres humanos a partir de la feminidad o la masculinidad (Serret, 2001: 3-5).

Para los años entre 1980 y 1990 la preocupación y el interés por lo cultural se había filtrado en distintas esferas y niveles de la sociedad, del mundo académico y del no académico; el adjetivo “cultural” o bien el sustantivo “cultura” dominarían los ambientes académicos. Es interesante destacar que es el tiempo en que, para-

9 “Los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres” (Tylor, citado en Burke, 2006: 54).

lamente a la sistematización de la NHC, en 1964 surgió el Centro de Estudios Culturales Contemporáneos de la Universidad de Birmingham, por iniciativa de los marxistas y en contra de la visión armónica de la sociedad que preconizaba el funcionalismo. Richard Hoggart (1918-2014), Raymond Williams (1921-1988), Edward P. Thompson (1924-1993) y Stuart Hall (1932-2014), si bien compartían referentes teóricos y la preocupación por la cultura popular con los historiadores culturales —quienes se enfocaban en hacer una antropología del pasado—, se abocan al estudio de otras problemáticas que atraviesan el presente, marcadas en principio por la relación entre medios masivos de comunicación y cultura popular, en una perspectiva crítica filtrada por la teoría marxista que pone el acento en quiénes son los detentores de los medios. Para los marxistas —historiadores, literatos, politólogos, filósofos—, la cultura ya no se percibiría superestructura, como sucedía antaño, sino como una dimensión insoslayable articulada con lo económico y lo social.¹⁰

Ahora bien, en el contexto más amplio de los movimientos y expresiones de renovación historiográfica del último tramo del siglo XX, imbuidos del espíritu posmoderno, cristalizan dos movimientos que se proyectan directamente sobre la renovación historiográfica, en nuestro caso la NHC, siempre en la búsqueda de alternativas a los modelos científicos y estructurales aún dominantes en las ciencias sociales: el “giro lingüístico”, surgido en el mundo anglosajón, y el “giro cultural”, procedente de Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos.

Es importante no perder de vista la situación social, económica, cultural, nacional e internacional en la que se sucedieron diversos movimientos que reclamaban paz, bienestar e igualdad de derechos, entre otras demandas. Se había llegado a un agotamiento en los paradigmas dominantes, en las formas de explicación y comprensión

10 Las preocupaciones por vincular cultura y sociedad proceden de tiempo atrás, de los años 1950-1980. En éstos habían influido los planteamientos de Gramsci. Al respecto, es de reconocerse el compromiso de Raymond Williams, en el terreno de la literatura y la comunicación, así como el valioso trabajo de los exponentes de la historia británica marxista, como Edward Herbert Thompson, Eric Hobsbawm, Raphael Samuel, Christopher Hill, promotores de la “historia desde abajo”.

en el terreno de las ciencias sociales y humanas; surgían otras formas de interrogar. Los giros respondieron a ello, aunque puede decirse que no hubo rupturas radicales con las anteriores formas de hacer historia, pero éstas fueron cambiando en la medida en que se desplazaron las estructuras por los procesos culturales y la subjetividad ya no de las élites sino de la gente de a pie (Daniel, 2005; Burke, 2006, 2007; Serna y Pons, 2005).

El giro lingüístico, *grosso modo*, donde de entrada estudiosos procedentes de la crítica literaria, de la antropología, de la sociología y de la filosofía posmoderna, postestructuralista y desconstruccionista asumían los legados de Louis Althusser (1918-1990), Michel Foucault (1926-1984), Jacques Derrida (1930-2004) y de Pierre Bourdieu (1930-2002), hacían del cuestionamiento de los propios fundamentos de cada campo disciplinar en el terreno de las ciencias humanas centro de su análisis, los estatutos conforme a los cuales se habían construido.

Frente al fin de los metarrelatos propios de la modernidad, pasó a cuchillo la premisa de que la historia lograra la verdad en relación con el conocimiento del pasado, incurriendo en el relativismo sobre la verdad histórica que esgrimían los historiadores, lo cual tuvo implicaciones importantes en la historiografía en general y en la NHC en particular: además de la conciencia que ganaría el historiador sobre su propia subjetividad, había que volver los ojos a otras formas de escribir la historia, concibiendo a la literatura como parte de una misma narrativa. El reto, sin embargo, sería identificar las propias particularidades que distinguirían al relato histórico, que ha existido desde tiempos inmemoriales. Chartier argumenta que se habría de

reconocer la pertenencia de la historia al género de la narración, entendido en el sentido aristotélico de “poner en intriga las acciones representadas”. La afirmación no fue fácil de aceptar para aquellos que, al negar la historia de sucesos —*l’histoire événementielle*— a favor de una historia estructural y cuantificada, pensaban que habían terminado con las falsas apariencias de la narración y con la muy grande y dudosa proximidad entre la historia y la fábula. Entre una y otra la ruptura parecía sin remedio: en el lugar que ocupaban los personajes

y los héroes de los antiguos relatos, la “nueva historia” colocaba a entidades anónimas y abstractas; el tiempo espontáneo de la conciencia era sustituido por una temporalidad construida, jerarquizada, articulada; al carácter autoexplicativo de la narración, aquélla oponía la capacidad explicativa de un conocimiento controlable y verificable (2009: 3).

Por otra parte, se trataba de dar cuenta tanto de la subjetividad del historiador, puesta sobre el tablero, como de los propios sujetos históricos, motivo de la indagación histórica. Obras clave de ese momento fueron la de Haydn White (1928-2018) *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe* (1973), quien abogaba por la condición literaria del relato histórico, señalando que participa de la ficción propia de la literatura de modo que más que en los hechos del pasado habría que centrar la atención en la manera en que se había construido el discurso historiográfico, y la de Lawrence Stone (1979), en donde se marcaba el agotamiento con respecto a modelos de explicación histórica procedentes del marxismo o bien del determinismo económico, así como la necesidad de superar el lenguaje científico, ya que con tal nivel de especialización volvía inaccesibles los contenidos históricos para lectores no especializados pero interesados en la materia.

Michel de Certeau (1925-1986), con *L'écriture de l'histoire* (1975), fortalecería la posición que abogaba por la necesidad de focalizar la atención en quién y desde dónde escribe la historia para visibilizar los lugares de producción y de recepción del relato histórico y reubicarlo, en términos relativos, como un discurso que se había construido en medio de sus propias circunstancias de tiempo y lugar.

Por su parte, el “giro cultural”, o “antropológico” como prefiere llamarlo Burke, puso en el centro del análisis lo cultural por sobre lo económico y lo social. Fueron años de pleno intercambio entre historiadores y antropólogos, Geertz fue aprendido y aprehendido como modelo de investigación y las teorías culturales en boga se diseminaron en los distintos espacios de las ciencias sociales, lo que permitió que los historiadores exploraran nuevos derroteros frente a la pérdida de confianza en el progreso que esgrimiera la moderni-

dad; se enfrentaron a desarmar los remanentes del estructuralismo modificando la escala de observación de las macroestructuras hacia las microestructuras; de los relatos de los grandes acontecimientos donde los protagonistas eran los círculos de poderosos hacia los relatos de todos los días, a la vida experimentada por la gente común y corriente; de la descripción de los movimientos feministas al estudio del simbolismo religioso a través del calvinismo del siglo XVI que desplaza la imagen de la mujer; de la rigurosa objetividad a la óptica de la interpretación en pos de los significados; de las élites a la gente de todos los días; de las grandes estructuras abstractas e inasibles a la complejidad de la existencia de cada quien y de los grupos pequeños con la intención de resarcir el olvido del sujeto y no perder de vista su papel en el cambio histórico. El eje se desplazaba de los espacios centrales donde residía el poder, hacia lo marginal y periférico (Iggers, 2012: 168-170; Aurell *et al.*, 2013: 288 y ss.); sería necesario recoger información sobre los pequeños detalles, lo singular, los indicios, como años antes lo había propuesto Ginzburg.

De algún modo la NHC se volcaría al interior de hombres, mujeres y sociedades buscando en las huellas del pasado los sentimientos, los imaginarios, que permitieran otra comprensión de su vida, más rica y sugerente. Es evidente que “las estrategias de investigación cambiaron, porque se apoyaron menos en las tradicionales disciplinas de la economía, la sociología y la ciencia política, para pivotar sobre la antropología, la lingüística y la semiótica” (Aurell *et al.*, 2013: 265).

¿QUÉ RESULTÓ DE TODO ESTO?

La insistencia en lo interdisciplinar y los márgenes de libertad con que se movían los historiadores adscritos a la NHC se traducirían en una riqueza temática que abarcaría desde las prácticas y representaciones de distintas escalas y en diversas esferas hasta la indagación de los sentimientos y emociones de sociedades y sujetos, desde los nuevos espacios de convivencia que inauguraban otras formas de entender lo político hasta la exploración en el imaginario so-

cial de las imágenes femeninas que se plasmarían en los emblemas republicanos, desde los olvidos de los grupos sociales hasta la recuperación de los “lugares de la memoria”; desde la cultura de lo económico hasta la emergencia de los obreros como personas de carne y hueso con sus propios dramas y su vida de todos los días en los telares de Inglaterra; desde las fiestas cortesanas hasta los carnavales y otros eventos; desde el recuento de libros escritos y acumulados hasta el sentido social de las prácticas diversificadas de la lectura; desde las costumbres y diversiones de las élites hasta las más variadas expresiones de lo popular. Ello implicó renovar el arsenal metodológico con el que se contaba, ya fuera afirmando conceptos clave, replanteándolos o introduciendo otros más: *habitus*, campos culturales (Bourdieu), invención de la tradición (Hobsbawm), recepción y apropiación (Jauss), rituales y ceremonias (Geertz, Turner, Schorske), imaginación dialógica (Bajtín), vida cotidiana y microhistoria (Ginzburg y Levi), comunidades imaginadas (Anderson), lugares de la memoria (Nora), entre otros.

Esto daría como resultado, unos años más adelante, obras de gran interés, en las que se replanteaba tanto la escritura de la historia como el arsenal teórico desde el cual se escribía, entre ellas, las de Le Goff (*El nacimiento del Purgatorio*, 1989), Duby (*Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*, 1992), Natalie Zemon Davis (*The Return of Martin Guerre*, 1983), Robert Darnton (*La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, 1984), Carlo Ginzburg (*Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, 1976), Giovanni Levi (*L'eredità immateriale*, 1985), Mijail Bajtín (*La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*, 2003), Edward P. Thompson (*La formación de la clase obrera en Inglaterra*, 2012), Christopher Hill (*Intellectual Origins of the English Revolution*, 1965), Pierre Nora (*Les Lieux de Mémoire*, 1984), Alain Corbin (*Le miasme et la jonquille: L'odorat et l'imaginaire social, XVIIIe-XIXe siècles*, 1982), Caroline Bynum (*Holy Feast and Holy Fast*, 1987), Edmundo O'Gorman (*La invención de América*, 1958), y muchos más, que circularían ampliamente por los más variados medios académicos y no académicos e influirían en el sucesivo trabajo de los

historiadores (Iggers, 2012: 193-221; Aurell *et al.*, 2013: 293-301). Es de llamar la atención, en el caso de los historiadores culturales de la tercera generación, la estrecha relación e intercambio que se ha dado entre ellos, de tal manera que Sierra y Pons hablan de un “colegio invisible”, lo cual se puede rastrear a través de distintas huellas que subsisten en la *École Pratique des Hautes Études* (París) y en la Universidad de Princeton (Estados Unidos), sólo por mencionar los más versátiles e intensos catalizadores, puntos de reunión, intercambio y formación de generaciones de historiadores de la NHC.

Ahora bien, ¿quiénes serían los pensadores más influyentes en quienes se sustentan ambos giros?

Podríamos rastrearlos en el curso del siglo XX, alrededor de la revolución cultural de los años sesenta, desde las iniciativas tempranas de Bloch y Febvre, entre quienes fue constante la presencia de Norbert Elias (1897-1990) vinculada con una lectura de largo aliento referida a la transformación de los comportamientos en el curso de la modernidad, así como la de Pierre Bourdieu (1930-2002), la de Halbwachs y referida a la memoria colectiva la de Mijail Bajtín (1895-1975). En el caso del postestructuralismo y la posmodernidad, si bien no se puede hablar de rupturas, sí se le dio un vuelco de 180° a las perspectivas que orientaban la producción de conocimiento: la multiplicidad de enfoques, la apertura y flexibilidad dirigida a escoger entre distintos campos disciplinares y su posible convergencia en los universos en estudio, se pronuncian contra la rigidez, la homogeneización, los reduccionismos monodisciplinares, de modo que se pudiera hilar fino en las complejidades de cada caso. Son muchos los pensadores representativos que influirían en pensar y repensar la NHC de los años noventa —algunos de los cuales ya hemos mencionado en el curso de este texto; podríamos traer a colación una pléyade de autores con quienes hemos aprendido a mirar desde otros ángulos, desde nuevas dimensiones, desplazando, desde los años ochenta, marxismos y estructuralismos. Se trata de pensadores que se ubicarían en el terreno de la filosofía, de la crítica literaria, de la antropología, muchas veces sin una definición precisa en un campo disciplinar acotado: Paul Ricœur (1913-2005), Roland Barthes (1915-1980), Jean-François Lyotard (1924-1988),

Gilles Deleuze (1925-1995), Michel de Certeau (1925-1986), Michel Foucault (1926-1984), Maurice Halbwachs (1877-1945), Jacques Derrida (1930-2004), Erick Hobsbawm (1917-2012), Anderson (1936-2015), Zygmunt Bauman (1925-2017), Jürgen Habermas (1929) y otros más, sin que perdamos de vista la propia producción del campo de la NHC (Daniel, 2005: 117-183; Aurell *et al.*, 2013: 285).

Los intercambios y maridajes disciplinares también fueron replanteándose y matizándose según el pulso del momento, las interrogantes sociales y los avances en el conocimiento de la historia, la psicología social y la sociología de la primera etapa, entre 1900 y 1940; en los umbrales de la Segunda Guerra Mundial se pasó a economía, ciencias sociales, geografía y estadística; hacia los años setenta el diálogo entre historiadores, antropólogos estructuralistas y lingüistas fue muy intenso; a finales de los años ochenta los historiadores culturales se aproximaron a la filosofía, la sociología, la antropología simbólica y postestructural, y a la lingüística.

CERRAR EL CÍRCULO: LA NHC Y EL GÉNERO

Si bien desde la temprana modernidad, por lo menos desde el siglo XVIII, se ha escrito sobre las mujeres y las mujeres han escrito sobre ellas mismas, sería la revolución cultural en los años sesenta la que generó las condiciones para visibilizarlas como sujeto social, como sujeto histórico y que Alemania occidental plasmó en el juego de palabras *his-tory* versus *her-story*, al hacer referencia a una de las obras cimeras de esos años, *Becoming Visible* (Daniel, 2005: 293), cuando estudiosas y estudiosos se dieron a la tarea de incursionar tanto en las peculiares formas de vida y organización de las mujeres como en las diferencias entre los espacios urbanos y rurales hasta asistir, en el siglo XIX, en los sectores medios, al paulatino deslinde de estudios entre lo femenino y lo masculino.¹¹ Se trata de estudios

11 Según Kessler-Harris, los estudios de género plantean, en principio, dos tipos de análisis, el posmoderno y los postestructurales que tratan de decodificar las categorías cerradas e inamovibles; el otro, tiene su punto de partida en el siglo XIX y se articula

que incidieron en los movimientos de renovación historiográfica de aquellos años. Puede decirse que en el contexto de la NHC las categorías iniciales de hombre y mujer, de lo masculino y lo femenino (no siempre en coincidencia con los hombres y las mujeres), se llegaron a complejizar a tal extremo que este campo de estudios se volvió cada vez más problemático y menos transparente, a la vez que enriqueció con múltiples disciplinas, conceptos clave y estrategias metodológicas desde las cuales se interroga.

En esta perspectiva queda claro que el género es un constructo que se transforma con las circunstancias de tiempo y de lugar y si, en principio, mujer y mundo femenino fueron sinónimos de género, hace ya más de dos décadas que la mirada integró a la masculinidad y las masculinidades dando cuenta de la movilidad y la flexibilidad presentes en la idea de feminidad y masculinidad, pero también en la homosexualidad y el lesbianismo, y en las otras identidades sexuales y de género, como imaginarios sociales y los modelos formativos que de ellos derivan. También hace ya varias décadas que Natalie Z. Davis impulsó este tipo de estudios, no de manera aislada, sino situados en un campo de tensiones (Davis, 1975), empresa a la que se integrarían Arlette Farge (1941-), formada en la Escuela de *Annales* e impulsora del Women's History Group, Mona Ozouf (1931-), Michelle Perrot (1928-) (Daniel, 2005: 291-305; Burke, 2006: 104-106; Aurell *et al.*, 2013: 322-324).

Por último, puede decirse que la NHC actualmente cuenta con gran reconocimiento y prestigio debido a su vasta producción y a los subcampos y líneas de investigación que ha planteado. Es posible que en su hacer y en su pensar se estén gestando las condiciones de posibilidad de un nuevo *giro*, que aún no sabemos en qué dirección se orientaría, pues, como señalaba Nietzsche, “nunca es al principio cuando algo nuevo revela su existencia, sino que lo que había desde el comienzo sólo puede revelarse en un giro de su evolución” (Nietzsche, 1996, I: 39). Esto sólo lo veremos en los tiempos venideros de la historiografía.

con las nociones de progreso y derechos humanos, que se dan en el contexto de los movimientos ilustrados (2005: 197).

REFERENCIAS

- Alberro, Solange (1992), “La historia de las mentalidades: trayectoria y perspectivas”, *Historia Mexicana*, núm. 42, pp. 333-351.
- Ariès, Philippe (1980), “L’histoire des mentalités”, en Jacques Le Goff y Pierre Nora (coords.), *Hacer la historia*, vol. III, Barcelona, Laia, pp. 402-423.
- Aurell, Jaume, Catalina Balmaceda, Peter Burke y Felipe Soza (2013), *Comprender el pasado. Una historia de la escritura y el pensamiento histórico*, Madrid, Akal.
- Bajtín, Mijail (2003), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento: el contexto de François Rabelais*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bloch, Marc (1993), *Los reyes taumaturgos*, México, FCE.
- Braudel, Fernand (1976), *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, Madrid, FCE.
- Brusa, Antonio (1996), “Dentro de la historia de las mentalidades”, *Pedagogía*, vol. 11, núm. 8, pp. 58-77.
- Burckhardt, Jacob (1968), *La cultura del Renacimiento en Italia*, Barcelona, Zeus.
- Burke, Peter (2017), *Formas de historia cultural*, Madrid, Alianza Editorial.
- Burke, Peter (2006), *¿Qué es la historia cultural?*, Barcelona, Paidós.
- Burke, Peter (2000), *Formas de historia cultural*, Madrid, Alianza Editorial.
- Butler, Judith (1990), *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, Nueva York, Routledge/Chapman & Hall.
- Bynum, Caroline (1987), *Holy Feast and Holy Fast: The Religious Significance of Food to Medieval Women*, Berkeley, University of California Press.
- Casanova, Julián (1991), *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?*, Barcelona, Crítica.
- Cercles. Revista d’historia cultural*, Barcelona, Grup d’Estudis d’Història de la Cultura i dels Intel·lectuals (GEHCI)-Universidad de Barcelona, [1998].
- Certau, Michel de (1975), *L’écriture de l’histoire*, París, Gallimard.
- Chartier, Roger (2009), “La historia hoy en día: desafíos, propuestas”, *Actas y Comunicaciones del Instituto de Historia Antigua y Medieval*, vol. 5, pp. 1-10.

- Chartier, Roger (2005), *El pasado del presente. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, UIA.
- Chartier, Roger (1992), *El mundo como representación. Estudios de historia cultural*, Barcelona, Gedisa.
- Chartier, Roger (1989), “Le monde come représentation”, *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, núm. 44, pp. 1505-1520.
- Chartier, Roger (1983), “Histoire intellectuelle et histoire des mentalités. Trajectoires et questions”, *Revue de Synthèse*, vol. III, núms. 111-112, pp. 277-307.
- Collingwood, Robin George (2014), *The Idea of History*, Oxford, Oxford University Press.
- Corbin, Alain (1982), *Le miasme et la jonquille: L'odorat et l'imaginaire social, XVIIIe-XIXe siècles*, París, Aubier Montaigne. (*El perfume o el miasma: el olfato y lo imaginario social, siglos XVIII y XIX*, México, FCE, 1987).
- Cuadernos de Historia Cultural. Estudios de Historia de la Cultura, Mentalidades, Económica y Social*, Viña del Mar [2011].
- Cuart, Baltasar (1995), “Cuatro aspectos de la historiografía renacentista”, *Studia Historica. Historiaouh Moderna*, vol. XIII, pp. 11-13. *Cultural History*, Edinburgo, International Society for Cultural History, Edinburgh University Press [2012].
- Daniel, Ute (2005), *Compendio de historia cultural. Teorías, práctica, palabras clave*, Madrid, Alianza Editorial.
- Darnton, Robert (1984), *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, FCE.
- Davis, Natalie Zemon (1983), *The Return of Martin Guerre*, Cambridge, Harvard University Press (*El regreso de Martin Guerre*, Madrid, Akal, 2013).
- Davis, Natalie Zemon (1975), *Society and Culture in Early Modern France: Eight essays*, Berkeley, Stanford University Press.
- Dosse, François (1988), *La historia en migajas. De “Annales” a la “nueva historia”*, Valencia, Edicions Alfons El Magnánim.
- Duby, Georges (1999), “La historia cultural”, en Jean-Pierre Rioux y Jean François Sirinelli (coords.), *Para una historia cultural*, México, Taurus, pp. 449-455.

- Duby, Georges (1992), *Los tres órdenes o lo imaginario del feudalismo*, Madrid, Taurus.
- Duby, Georges (1961), “L’histoire des mentalités”, en *L’histoire et ses méthodes. Encyclopédie de la Pléiade*, París, Gallimard, pp. 937-966.
- Duby, Georges y Michelle Perrot (coords.) (2000), *Historia de las mujeres*, 5 vols., Madrid, Taurus/Santillana.
- Elias, Norbert (1989), *El proceso de la civilización: investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas*, México, FCE.
- Estudios de Historia Cultural*, México, Secretaría de Cultura [2009].
- Febvre, Lucien (1993), *El problema de la incredulidad en el siglo XVI. La religión de Rabelais*, Madrid, Akal.
- Geertz, Clifford (1977), *La interpretación de las culturas. Ensayos selectos*, Barcelona, Gedisa.
- Ginzburg, Carlo (1976), *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del ‘500*, Milán, Adelphi edizioni. (*El queso y los gusanos: El cosmos según un molinero del siglo XV*, Madrid, Planeta, 2009).
- Hill, Christopher (1965), *Intellectual origins of the English revolution*, Oxford, Clarendon Press. (*Los orígenes intelectuales de la revolución inglesa*, Barcelona, Crítica, 1980).
- Huizinga, Johan (1972), *Homo Ludens*, Madrid, Alianza Editorial.
- HUMHA Revista Electrónica de Historia Cultural*, Buenos Aires, Universidad del Sur [2015].
- Hunt, Lynn (1989), *The New Cultural History*, Berkeley, University of California Press.
- Iggers, Georg G. (2012), *La historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Santiago de Chile, FCE.
- Im Hof, Ulrich (1993), *La Europa de la Ilustración*, Barcelona, Crítica.
- Kessler-Harris, Alice (2005) “¿Qué es la historia de género ahora?”, en David Cannadine (ed.), *¿Qué es la historia ahora?*, Granada, Almed/Universidad de Granada, pp. 173-201.
- Le Goff, Jacques (1989), *El nacimiento del Purgatorio*, Madrid, Taurus.
- Le Goff, Jacques (1980), “Las mentalidades, una historia ambigua”, en Jacques Le Goff y Pierre Nora (coords.), *Hacer la historia*, vol. III, Barcelona, Laia, pp. 81-98.
- Lefebvre, Georges (1986), *El gran pánico de 1789*, Barcelona, Paidós.

- Levi, Giovanni (1985), *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte del seicento*, Turín, Einaudi. (*La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*, Madrid, Nerea, 1990).
- Nietzsche, Frederick (1996), *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*, 2 vols., Madrid, Akal.
- Nora, Pierre (1984), *Les Lieux de mémoire*, París, Gallimard. (*Los lugares de la memoria*, Montevideo, Trice, 2008).
- Núñez Noriega, Guillermo (2016), “Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian?”, *Culturales*, vol. IV, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 9-31.
- O’Gorman, Edmundo (1958), *La invención de América*, México, FCE.
- Ory, Pascal (1987), “L’histoire culturelle de la France contemporaine: question et questionnement”, *Vingtième Siècle. Revue d’histoire Année*, núm. 16, pp. 67-82 .
- Poirrier, Philippe (ed.) (2012), *La historia cultural, ¿un giro historiográfico mundial?*, Valencia, Universitat de València.
- Rioux, Jean-Pierre y Jean François Sirinelli (coords.) (1999), *Para una historia cultural*, México, Taurus.
- Scott, Joan Wallach (1996), “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM/Porrúa, pp. 21-33.
- Serret, Estela (2001), *El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina*, México, UAM.
- Serna, Justo y Anaclet Pons (2005), *La historia cultural. Autores, obras, lugares*, Madrid, Akal.
- Stone, Lawrence (1979), “The revival of narrative: reflections on a new old history”, *Past and Present*, núm. 85, pp. 3-24.
- Thompson, Edward P. (2012), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Madrid, Capitán Swing Libros.
- Voltaire, François M. A. (1959), *Ensayo sobre las costumbres y el espíritu de las naciones*, París, Hachette.
- Vovelle, Michel (1980), *De la cave au grenier. Un itinéraire en Provence au XVIII siècle. De l’histoire des mentalités*, Quebec, Serge Fleury Éditeur.
- Vovelle, Michel (1978), *Piété baroque et déchristianisation en Provence au XVIII siècle*, París, Seuil.

- White, Haydn (1973), *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- Williams, Raymond (1983), *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Nueva York, Oxford University Press.
- Zaid, Gabriel (2006), “Cultura”, *Letras Libres*, núm. 311, s.p., <<https://www.letraslibres.com/espana-mexico/revista/cultura>>, consultado el 25 de febrero, 2021.

PEDAGOGÍA CRÍTICA, PERSPECTIVA DE GÉNERO Y PRÁCTICAS ARTÍSTICAS: LA ESCRITURA DEL CUERPO DEL DESEO EN PRISIÓN¹

Marisa Belausteguigoitia Rius

En este ensayo analizo una serie de escenas relativas al trabajo artístico-pedagógico y jurídico que llevamos a cabo con mujeres presas en el proyecto *Mujeres en Espiral: Sistema de Justicia, Perspectiva de Género y Pedagogías en Resistencia*, en el Centro Federal de Readaptación Social (Cefereso) Santa Martha Acatitla de la Ciudad de México.² Las escenas refieren al taller “Escribir el cuerpo: La notaría (registro de propiedad) del deseo en prisión”, llevado a cabo durante el semestre 2018-I (agosto a diciembre de 2017). Este taller representó una apuesta por el encuentro entre sujetos, disciplinas y espacios inusuales e inesperados: la academia y la cárcel, y mujeres presas y estudiantes, a partir de las perspectivas que abren los estudios de género, el psicoanálisis y la teoría y pedagogía críticas.

El proyecto del semestre de otoño de 2018 en el Cefereso de Santa Martha Acatitla fue producir —a partir del cuerpo penalizado

- 1 Todas las imágenes del presente texto son parte del archivo visual del proyecto *Mujeres en Espiral*, contamos con la aprobación de todas las mujeres reclusas que en ellas aparecen. Las fotografías ilustran los momentos referidos a lo largo del texto en cuanto al trabajo pedagógico experimentado por las mujeres “en espiral”.
- 2 Sitúo esta experiencia como parte del proyecto *Mujeres en Espiral: Sistema de Justicia, Perspectiva de Género y Pedagogías en Resistencia* de la Facultad de Filosofía y Letras con la participación del Programa Universitario de Derechos Humanos y el Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM. En el proyecto participan estudiantes de muy diversas disciplinas (pedagogía, ciencias políticas, sociología, diseño, derecho), activistas y artistas desarrollando tanto tesis, servicios sociales, proyectos individuales y colectivos o como becarias o voluntarias; además de profesionistas invitadas según las capacidades requeridas (muralistas, cineastas y escritoras, entre otras) para el producto planeado (mural, cortometraje, fanzine, documental, recetario, diccionario canero, etc.).

de las mujeres en prisión— un nuevo cuerpo, un cuerpo como efecto del deseo rearticulado —puesto en circulación— en prisión. Una apuesta como ésta —tener en el centro al deseo en un espacio que lo desaloja (la prisión)— debe partir del saber como hallazgo y no como presupuesto, debe considerar la emergencia de lo posible que se da en el vacío, el hueco delimitado entre paredes, en este caso de las instituciones penitenciaria y académica. Como estrategia para generar este contacto entre muros (penitenciario y universitario) tramamos la vuelta —el vuelco del deseo— de un cuerpo penado a un cuerpo deseante, a partir de la enunciación del deseo, es decir, de la producción del sujeto del deseo en prisión como una forma de liberación atada a la enunciación. Es importante subrayar que este “vuelco” se trama desde el contacto *entre-muros* de dos instituciones: la penitenciaria y la universitaria.

FOTOGRAFÍA I

Tomando los muros. Cefereso, Santa Martha Acatitla.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

La escena que presento enseguida promueve una pedagogía de lo inesperado entre estudiantes y comunidad académica con una otredad radical: las mujeres presas. Tomo de Hannah Arendt la noción de “inesperado” como el carácter imprevisto (inusual) de la acción cuando el propio hacer cuestiona al sujeto:

El hecho de que cada hombre (*sic*) sea capaz de acción significa, como he apuntado más arriba, que debe esperarse de él o de ella lo inesperado. Ahora bien, acción y discurso se hallan estrechamente relacionados debido a que la acción humana debe contener al mismo tiempo la respuesta planteada a todo recién llegado: “¿quién eres tú?” (Arendt, 1997: 21).

Es esta *salida de sí* (¿quién eres tú?) y entrada a un gesto colectivo —lo que Arendt denomina la acción humana— lo que nos interesa resaltar.

Con esta presentación, y a partir del retorno de la pregunta “¿quién eres tú?”, quiero además hacer un homenaje al poder de la palabra y con ella a Alcira Soust Scaffo,³ una voz siempre del lado de dicha pregunta (“¿quién eres tú?”), como gesto poético y de su urgencia. Al recordar a Alcira quiero subrayar la función de la universidad pública, la relevancia de las humanidades y en particular el poder de la palabra y su impostergable vuelco hacia las urgencias sociales.⁴ Un impulso que —como apuntaba Alcira— se incrementa si es acompañado por filos poéticos, que hagan posible el contacto con las otredades al límite de los muros de la universidad. Alcira —cuya habitación propia era la Facultad de Filosofía y Letras— vivía apresurada, su poesía y la palabra que promulgaba constituían una emer-

3 Me acerco a Alcira por tres razones, porque viví cerca de ella durante tres décadas (los setenta, ochenta y parte de los noventa) en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, puesto que ella representa con nitidez el enfoque psicoanalítico-pedagógico que me interesa destacar en este ensayo, sobre todo en el texto que trabajaré en este escrito “Hablo a la pared”, y muy inspirada por la exhibición de su vida y obra en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo de la UNAM, de septiembre a diciembre de 2018, *Alcira Soust Scaffo. Escribir poesía, ¿vivir dónde?*

4 Una de las actividades que más disfrutábamos con Alcira era su cuidado de los jardines de la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM; bautizaba los jardines de acuerdo con su gusto por la poesía o la revolución. Los dos más conocidos eran el jardín “Emiliano Zapata” y el jardín “Luis Rius”.

gencia, un acto de precipitación cotidiana al contacto con lo inusual y con la acción. Alcira aceleraba el contacto de la Facultad (“Filos”, como la llaman coloquialmente los estudiantes) con todo aquello que debía ser contado y conectado para convertir lo esperado en inusual e inesperado, lo previsto en un hallazgo, el cotidiano en poesía y el vacío “entre paredes”, en un jardín.⁵ “Hablabla a las paredes”, recitaba en voz alta por los pasillos de la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM poesía de Lautréamont, Rimbaud y los poetas del exilio español como Emilio Prados, Luis Cernuda o Luis Rius.

Mi idea es relevar —hacer resonar— la función de la palabra entre e intramuros (entre instituciones penitenciaria y universitaria e intramuros en el salón de clase). Alcira —con experiencia de haber estado presa— hablaba a estudiantes, trabajadores y profesores, pero sobre todo hablaba sola, *hablaba a la pared*.⁶ Es a Lacan a quien acudo para hacer resonar la palabra entre muros, más allá del sentido común y de lo razonante, justo en el sentido que se abre a lo resonante. En el texto *Hablo a las paredes* (Lacan, 2012), al defender la escucha desde el límite que las paredes confinan, Lacan

5 Para profundizar en la acción como el contacto con lo inesperado véase Arendt, 1997: 21.

6 Para aquellos que no la conocieron Alcira vivió en La Facultad de Filosofía y Letras (sus pasillos, sus aulas y sus jardines) y en las casas de varias de sus profesoras y alumnas durante tres décadas (desde los setenta hasta los noventa). Cuidaba de los jardines, en especial del jardín de los cerezos al cual bautizó como “Emiliano Zapata”. Alcira lo nombró así para conmemorar muchas revoluciones y otros tantos espectros. Cada rosal en ese jardín tenía el nombre de alguna escritora, algún poeta o artista. “Poesía en Armas” era el proyecto poético-pedagógico y político emprendido por Alcira. Sabemos que Alcira quedó encerrada en el baño del octavo piso de la Torre de Humanidades (hoy Torre I de Humanidades) de la Facultad de Filosofía y Letras durante la ocupación militar de la UNAM en 1968, durante varios días. Ese encierro aceleró su paso errante por el lenguaje, hizo más urgente la palabra, más inmediata la entrega imprescindible a la poesía. Mi paso —de cuarenta años— por la Facultad de Filosofía y Letras está marcado por su presencia. En 1996 un grupo de profesores y trabajadores que la cuidaban decidieron que ya no era seguro que permaneciera en México, dado el nivel de descuido hacia su persona. Alcira regresó a Uruguay, su lugar de nacimiento, en 1996. Alcira Soust Scaffo murió a las 9:10 de la mañana del lunes 30 de junio de 1997, a la edad de 73 años, en el Hospital de la Clínica de Montevideo, Uruguay, a causa de una bronconeumonía bilateral. De forma inexplicable, el cuerpo de Alcira no fue reclamado, sabemos que no tuvo sepultura, más que en una fosa común o en algún cementerio anónimo. Me la imagino errante, visitando los lugares y los momentos que tanto la inspiraban, tal vez acompañando el camino —como lo hacía con los vivos— con los más de 40 000 desaparecidos que buscan sepultura en nuestro país.

construye el sentido —resonando con el gran poeta Francis Ponge— como algo que “resuena” y no “razona” (Amor, 2018).⁷ “¿Acaso lo que resuena es el origen de la *res*, de lo que se hace la realidad?”, se pregunta Lacan, concluyendo con lo “resonante” como fundacional del saber que atañe al psicoanálisis.

Esto no tiene nada que ver ni con el sentido ni con la razón. El tema a la orden del día es que muchos piensan en reducirlo a la *réson*. Denme el gusto, escriban: *r.e.s.o.n*. Es una grafía de Francis Ponge. Siendo un poeta y, siendo lo que es, un gran poeta, no debemos dejar de tomar en cuenta, en esta ocasión, lo que nos dice. Él no es el único. Es un asunto muy importante, que por fuera de este poeta, sólo vi formulado seriamente más en el nivel de los matemáticos, y es saber que la razón, de la que por el momento nos contentaremos con captar que ella parte del aparato gramatical, tiene que ver con algo no quiero decir intuitivo, ya que sería caer en la pendiente de algo visual, sino con algo resonante (2012: 103).

Lo resonante, según Lacan, es lo que atraviesa la pared y puede llegar a ser escuchado. En este texto busco cruzar las paredes del reclusorio femenino y del salón de clase universitario, es decir, hacer resonar entre e intramuros las voces de algunas de las mujeres en el Cefereso cuando hablan del deseo encarnado en el cuerpo e incautado entre paredes.

Con el fin de definir esta escena de contacto al límite de disciplinas, espacios y sujetos, me enfoco en la vinculación de la universidad pública con las urgencias sociales, a partir de prácticas artístico-pedagógicas. Me centro en el contacto entre academia y sujetos disímiles y marginales con algunos textos del psicoanálisis (en particular, *Hablo a las paredes*), desde la pedagogía y teoría críticas y los estudios de género, enfoques que nos permiten entender

7 A lo largo de su enseñanza Lacan insistió en una pequeña invención neológica de Francis Ponge: *Réson* (entre razón y resonar). Ponge fue llamado “el poeta de las cosas” puesto que se propuso recrear el mundo de objetos cotidianos a partir de la suposición de que un mínimo objeto puede requerir de pronto, imperiosamente, existir en el lenguaje (Amor, 2018).

qué se moviliza cuando se agita aquella palabra, la que significa y transforma entremuros.

En el texto *Hablo a las paredes*, en sintonía con un tipo de silencio analítico entendido como una suerte de ignorancia docta —del silencio como resonancia—, Lacan vincula el saber del psicoanálisis con el de sus analizantes/estudiantes, el que está siempre por ser dicho, el que está *por decir*, por advenir. Se aleja así del llamado discurso del Amo (resonando con Hegel), el cual queda rebotando una y otra vez en las paredes del aula sin atravesarlas. Ese discurso que el mismo Hegel nos dijo que “si había alguien que no entendía nada del discurso del amo era el amo” (Lacan, 2012: 78).

La voz del amo rebota y regresa una y otra vez. *Hablo a las paredes* denota el intento por generar tal forma de resonancia que atravesase las paredes del recinto, capilla, sala de espera, celda de prisión, centro de detención, salón de clase o espacio límite desde donde se produce y logre cruzar al *decir* lo que atañe al saber que toca al cuerpo otro. Es de ese saber que resuena entre cuerpos presos, detenidos, del que quiero ocuparme.

HABLAR A LA PARED: HACER SENTIDO DESDE EL LÍMITE

Hablo a las paredes refiere justamente a la delimitación de un hueco, un vacío impronunciable surgido cuando se habla desde un límite. Hablar a las paredes es hablar sólo y al límite, pero desde el filo. Juego con un triple significado de la palabra filo: el primero refiere a un borde con aristas que cortan; un segundo significado lo entiende como límite y un tercero como el acrónimo de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM: “Filos”, haciendo alusión a la capacidad de sacarle punta a la palabra y de hablar desde los límites de la universidad pública.

Nuestro ejercicio de representación en el taller que abordo —“Escribir el cuerpo: Notaría (registro de propiedad) del deseo en prisión”, una acción generada entre sujetos y espacios disímiles— permite un aprendizaje del tipo que Hannah Arendt adelanta: inesperado. Este vuelco en el aprendizaje lleva a la construcción de una representación

propia y, con ella, una construcción cualitativamente distinta de la presencia, y así del poder de la representación en mujeres presas y en académicas y estudiantes.

Esta vuelta se basa en el “vuelco” al saber, como establece Lacan en *Hablo a las paredes* (2012) y a la emergencia de la poesía (de la palabra al límite) como precipitación de lo que es urgente comunicar. Esa urgencia se topa con lo que las paredes delimitan: un vacío. Hablo a las paredes, desde el saber del analista, es hablar desde un límite que puede referir a algo del orden de lo no esperado en el sentido de lo que se dice y a quién se dice “¿Cómo saber a quién le hablo y lo que hago acá? Es seguro que no es del todo lo que yo esperaba”, se pregunta Lacan (2012: 95).

En particular el trabajo que analizo pretende devolver a las mujeres presas algo de cuerpo y así un tono de palabra del que fueron despojadas en prisión y, muy probablemente, también antes, a partir de la propuesta del taller, el cual gestiona una intervención entre presas, estudiantes, activistas, artistas y académicas entre muros, que busca una experiencia de “vuelco” al cuerpo del deseo, cercado y pobremente administrado en prisión.

LO INUSUAL, LO INESPERADO Y LO URGENTE: LA ESCENA PEDAGÓGICA EN PRISIÓN

El escenario pedagógico que construimos surge en uno de los patios de las mujeres que esperan sentencia en el Cefereso de Santa Martha Acatitla. Allí trabajamos en una especie de salón de clase sin muros, debajo de una palapa en la llamada “sala chica” (el más pequeño de los patios de prisión), donde las mujeres esperan la visita, los llamados a la lista o al jurídico, la comida y sobre todo la sentencia.

La noción de escena de Diana Taylor (2003: 28) nos es útil no sólo porque estudiaremos escenarios como unidades de sentido, lo que nos permite descifrar el encuentro propuesto, sino porque, además, anticipamos colocarnos en el espacio creativo del descubrimiento de lo presente, muchas veces invisible, pero hecho perceptible en la construcción de la escena. Esto es a lo que apunta Taylor, el

escenario hace visible lo que está allí de antemano: los fantasmas, la memoria, los estereotipos, los imaginarios, los poderes. El escenario concentra múltiples libretos como narrativas previas, presentes pero ocultas. La escena como presencia de lo invisible interrumpe el libreto prescrito (lo que es previsible ver) para que las mujeres en prisión se reencuentren con lo que son o creen ser, a partir de lo perdido; lo que poseen a partir de lo que se les desposeyó, e inauguren narrativas distintas e inesperadas (Taylor, 2003: 28).

FOTOGRAFÍA 2

Mural "Fuerza, tiempo y esperanza" en la "sala chica", Cefereso Santa Martha Acatitla.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

Así, se autoriza un nuevo entendimiento de la situación carcelaria, al mismo tiempo que se reactualizan dramas anteriores, importantes para la recreación de un nuevo libreto pedagógico o jurídico conformado como vivencia inesperada. La escena pedagógica que construimos consolida ese límite del que nos habla Lacan cuando el saber vuelve y, justamente por retornar, vuelca, reactualiza y recrea.

Para hablar sobre esta interrupción en el espacio y en el tiempo penitenciario y universitario, y de este vuelco en el saber, retomo a José Revueltas (el masculino de Alcira y casi su contemporáneo),⁸

8 José Revueltas fue un escritor, activista, poeta y narrador, también preso en Lecumberri (1969-1971) por participar en el movimiento estudiantil de 1968. Un intelectual

quien me permite utilizar el contacto entre sujetos y espacios insólitos (prisión y academia, estudiantes y presas, arte y justicia, activismo y academia) como una forma de inclinación a las urgencias sociales. Revueltas, preso en Lecumberri (1969-1971), remite al saber producto del encuentro con sujetos inusuales (presos, estudiantes, activistas, obreras e intelectuales), como una forma del encuentro con lo que me es otro: la alteridad; pero sobre todo como posibilidad o escena clave de democratización y libertad por una apuesta de construcción de un espacio de lo común con aquellos considerados como opuestos. Susana Draper —a partir del trabajo pedagógico con Revueltas— señala al encuentro entre sujetos inusuales y disímiles como un evento incalculable, asimétrico y dispar, orientado a la construcción imposible de la comunidad de los diferentes:

al atender al encuentro entre seres dispares, asimétricos, estos textos instan a pensar en la idea misma del encuentro que remite por un lado a algo incalculable en tanto desestabilización del orden de cada quien en su lugar y, por otro lado, a la forma en que este desorden remite a toda una ética que nos ayuda a entender, quizá en términos abstractos, la relevancia del 68 como ese gran momento de conectividad social que no remitía a la pertenencia a un partido, grupo, raza, sexo o religión [...] lo que me interesa aquí es recorrer los modos en que será en los escritos de mujeres donde se tratará de manera más profunda el tema del encuentro con la otredad incalculable como momento ético fundamental de la nueva politización (2018: 204).

Revueltas marcó en la figura del “encuentro” un acto teórico que aparece como tropo central desde lo que se piensa e interpreta un aprendizaje inusual, el que acontece en el “encuentro” entre los límites de un salón de clase girado, inclinado hacia las urgencias sociales. Este acto teórico remite a una forma inusual del contacto con lo que me es otro, con la alteridad, lo cual implica una obsesión con la posibilidad del contacto como centro problemático o clave

autogestivo, autodidacta, similar a Alcira. Ambos compartían la urgencia por la poesía, los saberes autogestivos, los encuentros inesperados con la alteridad, el amor a la UNAM y a su Facultad de Filosofía y Letras.

misma de la pregunta por la democratización, la libertad y sobre todo por el espacio de lo común (Draper, 2018: 204). Es en las acciones de las mujeres donde el encuentro con la comunidad otra, esa incalculable, se escenifica con más detalle.

En *Hablo a las paredes* Lacan construye el saber más como hallazgo que como previsible, como algo apremiante en lugar de algo aplazable o prolongable. No es un aprendizaje curricular —propio de una pedagogía de los plazos—, sino de una pedagogía inaplazable, al límite del aprendizaje curricular. El apremio, la urgencia, que como pedagogía, hace de lo previsible, del saber previsto, más un hallazgo que una búsqueda. Lo que resalto con esto es la generación de un aprendizaje inusual, el que acontece en los límites del salón de clase, hablando a través de sus paredes y en “contacto” con la alteridad incalculable (los presos en su contacto con intelectuales y activistas; los estudiantes en su convergencia con presas).

Lo que promulga este apremio del encuentro urgente con la alteridad, a la mejor manera alciriana y del encuentro con lo incalculable en Revueltas, es entender el contacto con lo otro como constituyente, no sólo de la subjetividad sino del espacio de lo común. *Hablo a las paredes* significa entonces generar tal experiencia de vacío, donde la no representación previa favorezca la aparición de horizontes incalculables en los que sea posible alojar la insondable dimensión de la urgencia. Esto constituye un sinfín de emergencias poéticas posibles en el lenguaje imprescindible e inaplazable que nos une y que precipita el encuentro con la alteridad (en este caso el contacto de la academia con las mujeres presas y el de las presas con estudiantes).

AUDITORÍA DEL DESEO: ADMINISTRACIÓN ENCARNADA DE LA MIRADA Y EL DESEO EN PRISIÓN

Estamos proponiendo dar cuerpo a la palabra de mujeres presas (y así dar palabra al cuerpo); es decir, interpelar a sujetos despojadas del cuerpo y sin él despojadas de mirada propia y de voluntad. Recordemos lo profundamente prescriptivas, reglamentadas y vigiladas que son las prisiones. La apuesta al deseo, entendido como medio

de producción y apropiación del propio cuerpo y de la subjetividad, permite adscribir y así adquirir un cuerpo. Es Donna Haraway (1991: 313-347) quien, a partir de la mirada situada, la mirada desde un cuerpo que localiza su poder —y hasta su no poder—, aloja la posibilidad de aspirar a algo de índole subjetiva y así de un porvenir emancipado parcialmente de sistemas de dominación tecnológica y humana (aspiración inusual en el espacio carcelario). Precisamente, en clave de mirada y deseo, es Jacques Derrida quien nos habla de la universidad y su imposibilidad, no de abrir los ojos, sino de cerrarlos. Sitúo entre Haraway (1991) y Derrida (1983) la mirada y la palabra entretenida en los muros universitarios como aquella que lo que es incapaz de hacer es cerrarlos. Una universidad ensimismada —carente de párpados, e incapaz de *salir de sí*—, así de la posibilidad de llevar a cabo una introspección dentro de sus muros, que le permita analizar cómo enseña. Así lo expresa Derrida:

Abrir los ojos para saber, cerrarlos —o al menos escuchar— para aprender a saber como saber: aquí tenemos un primer bosquejo del animal racional. Si la Universidad es una institución para la ciencia y enseñanza, ¿debe ir más allá de la memoria y la vista? ¿En qué ritmo? Para oír mejor y aprender mejor, debe cerrar los ojos y reducir su perspectiva, su cadencia. Cerrar la mirada para poder aprender es por supuesto sólo una manera figurativa de hablar. Nadie lo tomaría literalmente, y yo no estoy proponiendo un acto de parpadeo. Estoy resueltamente a favor de una nueva universidad (1983: 5).⁹

La nueva universidad, sin duda, sería aquella que vive entre muros y es capaz de *salir de sí misma* para parpadear y vislumbrar, justamente, los cuerpos que excluye.

9 Opening the eyes to know, closing them —or at least listening— in order to know to learn how to know: here we have a first sketch of the rational animal. If the University is an institution for science and teaching, does it have to go beyond memory and sight? In what rhythm? To hear better and learn better, does it have to close its eyes or narrow its outlook, its cadence. Shutting of sight in order to learn is of course only a figurative manner of speaking. No one will take it literally, and I am not proposing an act of blinking. And I am resolutely in favor of a new university (traducción propia).

FOTOGRAFÍA 3

Relatora saliendo de sí.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

Para revelar la mirada, el deseo y el cuerpo entretenido entre muros penitenciarios y universitarios, desarrollamos un taller que permitiera a las mujeres excluidas cerrar los ojos y parpadear como este entrar *en sí* para *salir de sí*. Así podremos concebir su deseo como hallazgo, como un vuelco a su saber a partir de la delimitación de no sólo un poder, sino refiriéndonos irónicamente a heroínas de pantallas y videojuegos, a un *superpoder* de su elección.

Según Elena Azaola (1995) y Elena Larrauri (2018), los jueces condenan a las mujeres con un tercio más de sentencias de castigo que a los hombres por los mismos delitos; las vislumbran como mujeres-madres *superpoderosas* y capaces de ofrecer protección a ultranza a sus hijos y sus familias; son emplazadas en todo momento a dar su vida por el otro. El cuerpo no les pertenecía antes y les es despojado doblemente en prisión. El deseo se repliega, siendo el deber lo que conforma este vínculo de entrega. Nuestro objetivo principal fue interrumpir esta noción de superpoder femenino y maternal vinculado con el cuidado hacia los otros y convertirlo en un poder superior que se centre en el cuidado hacia ellas mismas (cerrar los ojos para verse a sí mismas, parpadear para salir de sí). Nuestra intención fue la de interrumpir una ficción con otra, a partir de la generación de un circuito del contacto y del encuentro con sujetos

imprevistos (estudiantes/presas) que permitiera la generación de la idea de un superpoder conectado con su propio placer corporal.

La finalidad del ejercicio fue que las mujeres readministraran la narrativa prescrita (libreto) que las ubica como mujeres entre superpoderosas y fallidas, que han fracasado —al estar presas— en el ejercicio del súper cuidado y el servicio hacia los otros; y la reorganizaran como una puesta en escena del reconocimiento de su placer como el retorno a *sí mismas*.

Esta nueva administración del cuidado (y del deseo) fue posible gracias a la producción de relatos que traman, no solo narran, lo inesperado: un cuerpo de mujer preso, que desea su propio placer. Un cuerpo que conspira (entre paredes, entre miradas, parpadeando) en la construcción de una representación del deseo propio.

El objetivo del taller fue que las mujeres presas diseñaran verbalmente —al máximo de su capacidad imaginativa— un escenario con detalle donde ellas pudieran readministrar sus poderes como *supermujeres*, es decir, aparecer como superpoderosas al resistir, re existir (Walsh, 2017) en la cárcel. El ejercicio termina con un dibujo hecho por las estudiantes, que funciona entre dos gestiones de la escena, escuchas de la narración y a la vez escribanas —dibujantes— de las narraciones expuestas. El registro visual y verbal detallado describiría escenas donde el cuerpo de la mujer presa experimenta deseo y placer. Esta sección fue dirigida por las integrantes del grupo ORGIA,¹⁰ a quienes invitamos ese semestre a colaborar en nuestras clases en la universidad (en el nivel de posgrado) y en el trabajo con mujeres presas, así como por Riánsares Lozano, coordinadora del área de prácticas artísticas de nuestro proyecto e investigadora del Instituto de Investigaciones Estéticas de la UNAM.

10 ORGIA es “un grupo de académicas activistas, un ‘monstruo de varias cabezas’ (las de Beatriz Higón, Carmen Muriana y Tatiana Sentamans), que desde 2001 plantea su investigación y creación artística en torno a cuestiones relativas al género, al sexo y a la sexualidad, desde un posicionamiento feminista y *queer*. Se trata de una identidad fluctuante, inestable y bastarda, que transita por diferentes disciplinas metodológicas obedeciendo a su deseo y empujada por sus inquietudes artísticas y políticas” (ORGIA, s.d.). Su producción se solapa y confunde con su formación artística y su experiencia vital e investigadora. ORGIA es un espacio heterotópico en el que cuando se entra, las leyes, los tiempos y los placeres son marcados por el propio ser amorfo que se conforma.

Los talleres son de manufactura colectiva, producto de un conjunto de propuestas que llamamos pedagogía del recoveco o del rincón, derivadas de las pedagogías en espiral (Belausteguigoitia y Lozano, 2012). Parten de la idea de que el salón de clase que necesitamos en la cárcel, sin muros y sin vigilancia, se produce en los rincones —los recovecos del patio—, en los extremos de la sala chica, menos visibles, donde las presas esperan. En el recoveco (vacío cercado), los rincones que circunda el deseo resultan de la redistribución del espacio y del tiempo; en el encierro, desde la no linealidad y la inclinación al contacto de la universidad con las urgencias sociales. Cada lunes nos encontramos de 11 a 14 hrs., en un extremo de uno de los patios del Cefereso de Santa Martha Acatitla, bajo una palapa que nos provee sombra.

FOTOGRAFÍA 4

Salón de clase en la sala chica.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

ESCRIBANAS Y SUPERMUJERES EN PRISIÓN: LA NOTARÍA (REGISTRO PÚBLICO) DEL DESEO

La construcción de la escena de enunciación del deseo se llevó a cabo en parejas. Una mujer presa, relatora del deseo, frente a una estudiante o académica, como escribana atenta al relato y los detalles.

Ambas diseñaron verbal y gestualmente el *superpoder*, el espacio y la narrativa del deseo. Atender al relato del otro, inicia como Lacan (2012) lo sugiere en *Hablo a las paredes*, con la escucha para evitar la propia voz emanando de las paredes. Para evitar “mi propia voz predicando en el desierto” es totalmente decisivo “tener las orejas adecuadas”. Así expresa Lacan el acto de escuchar entre muros:

Si bien les hablo a los muros, empecé tarde. Mucho antes de escuchar lo que ellos me devuelven, esto es, mi propia voz predicando en el desierto [...] escuché cosas totalmente decisivas, o al menos lo fueron para mí. Pero éste es mi asunto personal. Quiero decir que la gente que está aquí, entre los muros, es totalmente capaz de hacerse oír, a condición de que se hallen orejas apropiadas (Lacan, 2012: 100).

La escucha está también en el detalle, en la *anatomía política del detalle*,¹¹ en los incidentes (incisiones) precisos de la herida y del trauma (Ricœur, en Parrini, 2013: 325). Las universitarias escribanas representarían con imágenes, dibujos, palabras, trazos, ilustraciones y gestos de las mujeres presas. Ofrecer detalles de la narración —de la escena gozosa de las mujeres presas— era vital. Mientras mejor delineado y construido visual y narrativamente estuviera el

11 Como indica Borzacchiello, “para entender la importancia del detalle fue muy útil consultar la revista *Milepiani* de Milán, en particular el número 27: *Moltiplicare Foucault vent'anni dopo*. La anatomía política del detalle es una tecnología compuesta de prácticas y conocimientos centrados en el cuerpo individual con la intención de transformarlo en un cuerpo dócil y obediente, y enmarcarlo en el espacio físico y social y, al mismo tiempo, para fortalecerlo en su rendimiento y en su eficiencia. Investigar y narrar a partir de los detalles, rescatándolos y resignificándolos es fundamental para que no desaparezcan pruebas o elementos útiles para la investigación, y así poder entender el funcionamiento y dismantelar la maquinaria de impunidad” (2016: 354).

Sistematizar los detalles de lo cotidiano reactivando la memoria de cómo era antes de la violencia —el color de las puertas, el sentido de libertad del silencio encontrado en una terraza— o registrando lo que queda —las huellas de las balas en la puerta, o los muros de la plaza marcados con letras amenazantes— resulta importante para analizar cómo y cuándo la anomalía de un hecho violento se transforma en norma. Si el sentido de los detalles de lo cotidiano cambia, también cambia drásticamente el sentido de las palabras. Los dispositivos de la maquinaria de impunidad logran despostrar lo que las palabras suelen describir. Si el sentido de un lenguaje se debilita en un contexto de violencia será siempre más difícil nombrar para delimitar el problema y construir categorías capaces de describir un fenómeno.

superpoder, mejor se administraría la ficción de verosimilitud, como un ejercicio de la escucha y del discernimiento sobre la forma de representación del poder propuesto y su respectivo placer.

FOTOGRAFÍA 5

Escribana y relatora.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

El discernimiento, habilitado por la escucha, constituye un ejercicio del juicio que permite distinguir una cosa de otra o varias cosas entre sí. El ejercicio se jugaba en el hecho de distinguir un poder y un placer entre muchos otros. Nos interesaba trabajar el hecho de “distinguirse” en su doble sentido: como distinción (premio, elegancia) y como *distintas* —diferentes— a las mujeres que el sistema de justicia y penitenciario despojó. Este proceso de discernimiento y distinción se moviliza a partir de una ficción que las conecte con una verdad desconocida o acallada: son mujeres poderosas de antemano, al sobrevivir la cárcel, lo cual las incorpora al proceso jurídico de forma distinta, acreditando un cuerpo propio y así deseante. El ejercicio —guiado por el grupo ORGIA y Riánsares Lozano— terminaría con un dibujo completo del conjunto de imágenes y relatos visuales hecho por el grupo ORGIA.

El contacto entre presas y estudiantes, entre cárcel y universidad, entre palabra y escucha, entre deseo y diseño, remite por un lado a algo incalculable en tanto urgente: la desestabilización del orden de

cada día y de cada quien en prisión y en el aula académica; y por otro lado, a la forma en que el orden alternativo construido en ambos espacios institucionales nos ayuda a entender ese gran momento de conectividad que permite lo inusual y la ética del hallazgo, con resonancias en el saber psicoanalítico (inconsciente, inesperado, sorprendente e incalculable).

FOTOGRAFÍA 6

Escribana.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

FOTOGRAFÍA 7

Relatora.

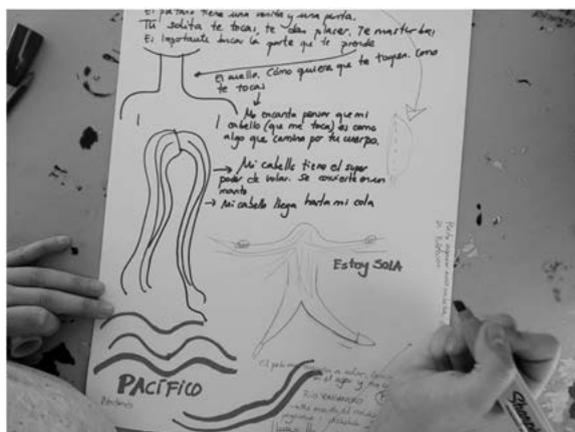


Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

En este ejercicio escribano de mediación era importante acercarla a la propia reconstrucción corporal y subjetiva a partir del ejercicio de un truco, como simulación de una verdad: el ser capaces de representarse superpoderosas, con autoridad a partir de una imagen, que al decir del colectivo ORGIA (2018), administre el cuerpo de tal manera que lo haga presente al entrenarlo para discernir. Más que la estimación de una verdad nos interesa su verosimilitud, mejor representada por el valor estético, por lo que encierra el saber del relato y el diseño del superpoder.

FOTOGRAFÍA 8

Superpoder.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

La cuestión del saber desde el psicoanalista es saber en qué lugar hay que estar para sostenerlo (Lacan, 2012: 44). Es una cuestión de posicionamiento subjetivo. Cuando hablo de estas movidas pedagógicas, en sentido estricto, hablo de lugares que se ocupan y surgen cuando se moviliza un sujeto en un supuesto saber, que se establece en correlación con la ignorancia como lugar de no anticipación. “Volver al saber” es volver al “engaño” como matriz narrativa, a la estructura de ficción, de la que deviene el sujeto. El sujeto que habla la verdad sin saberlo, a través de la ficción, en este caso a partir del relato y la narrativa de un superpoder. Introducir el saber a partir del “engaño” o la ficción significa descubrir la verdad a partir de

esta tensión entre verdad y ficción (verosimilitud). Encontrar este lugar de enunciación resulta en una actividad pedagógica crítica que revela el poder de la palabra resonante.¹²

FOTOGRAFÍA 9

"El grito".



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

La propuesta era entonces generar en las mujeres presas esta ficción de superpoderes con el fin de que, a partir de esta construcción del deseo en prisión, pudiéramos interrumpir los dispositivos de generación de normalidad carcelaria y cultural (mujeres deficitarias) y lograr el propio reconocimiento de la clase de mujeres que ya son, al resistir y re existir en prisión. Redimensionar el entendimiento del tamaño de poderes que han construido en el encierro y que les han permitido la supervivencia en un espacio tan precario, agresivo y aplanador, como lo puede ser la prisión, es el objetivo. Es decir, proponíamos una ficción para que se encontraran con una verdad (la de su supervivencia en prisión como superpoder). Una especie de pedagogía del recoveco (curva, esquina, ángulo), que hace posible la

12 Esto era lo que Alcira representaba en la Facultad de Filosofía y Letras, la repetición de las palabras en poemas. Desplazaba y provocaba con sus traducciones. Hacía sentir nuestro el poder entre metonimias y metáforas, entre anuncios de botones del rosal de Rosario Castellanos y de botones de solidaridad reclamando la aparición de Alaíde Foppa, cantados los primeros y diseñados los segundos por Alcira.

aparición del cuerpo ficcionalizado con poderes superiores (ORGIA, 2018), a partir del cuerpo normalizado.

Peggy Phelan (2018) habla de la presencia como una construcción que surge al cercar una ausencia con descripciones, recuerdos y relatos. Es justo en la salida de sí —esa salida de la mujer encerrada en los sistemas de opresión, no sólo en prisión— hacia la gestión de lo ausente que se genera el deseo de recuperación del cuerpo perdido. Con este acto descriptivo y de la memoria, el acto gestual y del habla que refiere al detalle del cuerpo del deseo se hace equivalente a una acción que “restablece el esfuerzo para recordar lo perdido” o lo prohibido (Phelan, 2018).

Es en estos gestos y palabras emitidos por las mujeres al reseñar su superpoder —como centro de gravedad, como punto nodal— donde el discurso forma un hueco, donde se concentra el número más nutrido de hebras “en el micelio, filamentos de nutrición, que convergen y divergen para formar un centro hueco. Ese centro funciona como centro de gravedad” (Lacan: 2008: 28). La gravedad se da entonces en el vacío, no cualquier vacío, sino aquel que no predispone, aquel que posibilita el desplazamiento y por ende el hallazgo al favorecer un tipo de discernimiento narrativo.

Nuestro objetivo principal era entonces propiciar el contorno de un cuerpo individual, delineado desde un esfuerzo colectivo a partir de la representación de un superpoder que atravesara desde el discernimiento (ORGIA, 2018). El ejercicio terminaría con dibujos elaborados por las integrantes del grupo ORGIA, a partir de las ilustraciones de las gestoras, de cada uno de los diseños del cuerpo del deseo de las presas.

ESCRIBANAS Y PRESAS: ENCUENTRO DE IMAGEN, CUERPO Y PODER

La representación de un cuerpo del superpoder, desde un cuerpo despojado y debilitado como el de mujeres en prisión, es un proceso complejo que requiere salir de sí, es decir, abandonar momentáneamente el cuerpo del castigo, el marcado por el déficit y la culpa, el dispuesto para el encierro; un cuerpo a todas luces desaparecido y

encontrarse (he aquí el hallazgo) con un cuerpo otro, dispuesto al relato y al contacto con lo inusual. Esto nos permite el contacto con el cuerpo del otro como hallazgo imprevisible.

Sigmund Freud y Paul Ricœur, y desde el feminismo Lorena Wolfer y Louise Bourgoise, hablan de la invitación de las heridas a contar, a la memoria, la herida como una provocación a discernir, a fijarse en eventos precisos que apelan a la memoria secundaria, a la rememoración y así al relato. Con estos trabajos podemos decir que el trauma —la herida— es el relato y éste se encuentra conformado por detalles. Van aquí los detalles del cuerpo del deseo y el superpoder de Edith, una de las mujeres presas e integrante del taller, a quien escuché, y de quien dibujé y describí/escribí la escena del superpoder de su elección.¹³

PLANTADA Y SIN TITUBEOS

En el trabajo de escribana del superpoder de mujeres en prisión detallo el que llevé a cabo con Edith, tallerista. Edith se quiere en vuelo: vestido plateado abierto a los lados, escote profundo, senos morenos y contorneados, firmes; grandes aretes que cuelgan hasta la base del cuello, que brillen mucho, que no pesen. El pelo es vital, es el centro del dibujo junto con las plantas de los pies; Edith resalta los extremos del cuerpo. El pelo lo quiere suelto y largo: al aire.

Dos detalles resaltan, el primero, que subraya que vuela y con ella vuela su larga cabellera. El segundo es que lo hace descalza, no quiere perder el piso y pretende que las plantas de los pies le garanticen la certeza de un vuelo plantado, oxímoron contundente: volar sin perder el piso. Demanda que sus aterrizajes sean como rayos que caen y conectan el cielo y la tierra por un instante. En ese relámpago cae siempre de pie, con las plantas de los pies firmes en la tierra. “Mi superpoder es el plantarme”, dice Edith, y remata: “plantarme sin

13 Para abundar más en torno al trabajo con el cuerpo y el detalle desde una perspectiva feminista, véase Borzacchiello, 2016.

titubeos.” Un vuelo alto, que lo vea todo, ser la que mira y vigila, no la que es mirada y vigilada.

FOTOGRAFÍA 10

Senos morenos.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

FOTOGRAFÍA 11

Edith en vuelo.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

El acto de plantarse —plantar— refiere a varios significados: colocar una semilla en la tierra; poner derecha una cosa o fijar verticalmente algo. También refiere a situarse contundentemente frente a

una persona. Responder de forma decidida. Esther planta un cuerpo vertical, en vuelo. No es la mujer derrotada, está de pie, dará como semilla la palabra que la colocará —plantará— de forma distinta frente al juez.

FOTOGRAFÍA 12

Tomando la palabra.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

Edith es una mujer acusada de homicidio en razón de parentesco —su marido, muy violento, según testigos y su propio testimonio— con premeditación. El contacto con Mujeres en Espiral le ha permitido formarse desde la producción de objetos, tales como murales, diccionarios caneros (diccionarios de vocabularios surgidos en prisión, de cana: prisión), cortometrajes y fanzines. En la Clínica de Litigio Estratégico con Enfoque de Género Marisela Escobedo,¹⁴ perteneciente a nuestro proyecto, construimos su amparo, el cual intenta mirar su caso como de legítima defensa. Es desde lo artístico/jurídico que iniciamos este mecanismo de cambio de narración. Este cambio significa la construcción jurídica de un nuevo recuento, ella sabe lo que un relato modificado significa: plantarse frente a la justi-

14 Cuando se llevó a cabo el amparo de Edith, el coordinador de la clínica era el licenciado Luis Alberto Muñoz y la licenciada Gladys Morales trabajaba como abogada junior. El caso sigue en litigio.

cia. Pasa de sentirse culpable a recontar el acto como uno de legítima defensa. Durante nuestro trabajo recibió la visita del equipo forense de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCM). Para su defensa (procesada por nuestra Clínica de Litigio Estratégica en ese momento) requerían de evidencia en su cuerpo de la violencia del marido hacia ella: tres heridas con desarmador en el brazo izquierdo, dos con arma punzocortante en el derecho, veintidós mordidas en la espalda, heridas con cicatriz en cabeza. Edith enlista las heridas en su cuerpo.

Durante la construcción de la escena me repite: “me quiero plantada, quiero aterrizar desde arriba como un rayo y caer de pie, con los pies desnudos tocar la tierra e inmediatamente plantarme”. “Con las plantas de los pies en la tierra puedo hablar sin titubeos, ¿tú quieres plantarte, Marisa?”. Edith se incorpora. “Mira, así te plantas”. Sonriente, extrovertida y divertida me invitó a pararme junto a ella.

FOTOGRAFÍA 13

Edith plantada.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

Al caminar hacia su lado, vi que una sección de la suela de mis zapatos se había roto, di otro paso y la suela seguía quebrándose. Mis zapatos se rompían, se desgajaban y quedaba la planta de mis pies sin suela, en contacto con el piso sólo por una delgada capa de piel. Me planté junto a Edith. Me miró a los ojos y me dijo: “Sin titubear”.

FOTOGRAFÍA 14

Sin suelas de zapato.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

EPÍLOGO

Nuestro trabajo como escribanas consistía en facilitar la intervención del deseo (la salida de sí, la mirada con ojos cerrados —parpadeo— hacia dentro y la construcción del detalle en la ficción con respecto a un superpoder). Al dibujar, inquirir y registrar el superpoder detallado por las mujeres presas resaltó un particular tipo de búsqueda, como nos indica Avery Gordon (en Martín y Vidal, 2009), una impulsada por el deseo de un encuentro, el del yo consigo mismo y de un cuerpo común. Buscarse es salir de sí para mirarse desde fuera. Salir de sí parece ser un requisito indispensable para un encuentro: salir de sí para entrar... ¿en dónde se entra cuando se sale de sí? Las mujeres presas tienen prohibida la salida, la circulación. La salida de sí no es una entre otras opciones de movimiento al exterior, es una de las pocas posibles y tiene que ver con un tipo de mirada que abre

y cierra, mirada bisagra, que parpadea (Derrida, 1983). Por otro lado, cuando salen, entran al espacio de donde les sacaron provecho o se jugaron como mujeres deficitarias. El salir de sí tiene además la connotación de desborde, de un entusiasmo explosivo entre tanta depresión. Edith se ha hecho experta en salir de sí y en entrar a un espacio de encuentro, crear escenarios nuevos entre seres dispares, inusuales y asimétricos (presas, estudiantes y académicas) que favorezcan un encuentro con esta otredad incalculable (la de ella fuera de sí y la del encuentro con otros). Recientemente representó el papel de Dulcinea en una obra de teatro penitenciario. Edith encarnó este personaje como el centro de la obra, un monólogo donde ella interpreta su deseo por salir y salir de sí. Por más de dos horas escuchamos lo que Dulcinea tiene que decir, lo que ese personaje encarna al tomar la palabra desde su propio deseo.

Nuestra propuesta es que al abandonar los contornos del cuerpo propio, el camuflajeado en el paisaje penal y en el ejercicio disciplinario, y al *salir* vía la ficción del superpoder, se hace posible, por un lado, un cuerpo otro (de otro) y a la vez el otro cuerpo (de sí misma), el del encuentro, que facilita el acceso a otro cuerpo, a uno perdido que requiera materialidad.

En este salir y entrar de cuerpos, entre cuerpos, en este salir de sí mismas e inaugurar un cuerpo otro, apostamos a que el cuerpo del deseo aparece cuando hay otro que se pone en su lugar, otro cuerpo fuera de sí que compromete su gravedad, sus contornos y su visibilidad en favor de la aparición del otro. Aquí se juega la presencia de la universidad y un saber capaz de circular entre muros. Aparecemos cuando hay otro cuerpo que nos delinea, y si el saber académico dona su cuerpo al otro y a la vez ocupa el de la presa, tenemos conformada una acción pedagógica de colectividades críticas. En esta maniobra hay cerca un vacío, dice Phelan (2018): aparecemos siempre frente a la mirada del otro que ha logrado salir de sí y redimensionar el encuentro con el otro. La pregunta inicial “¿quién eres tú?” (volcada hacia sí) da lugar a este trueque entre espacios y saberes: “tu cuerpo por el mío”, o mejor “tu cuerpo con el mío”. Es este vuelco el que Cristina Rivera Garza (2015) anticipaba en su texto *Con-dolerse*. El vuelco del saber es aquel que permite un tro-

car de cuerpos, que resuenan entre e intramuros, entre instituciones penitenciaria y universitaria, entre presas, académicas y estudiantes en un recoveco del patio penitenciario.

Desde hace semanas no titubeo, plantada, abro la ventana y cedo el paso a los espectros que nos visitan todos los miércoles en clase, en “Filos”. Los lunes, en prisión, figuro con mis colegas presas y estudiantes formas de volcar el saber, darle cuerpo y hacerme cuerpo con otros. Cuerpos sin sujeto y sujetos sin cuerpo: los que entran por la ventana en el salón de clase y aquellos que no pueden volar y están detenidos.

FOTOGRAFÍA 15

Gaviota: relatora y escribana.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

Hay momentos en que somos uno, somos un cuerpo dado y donado, plantado en estos salones de clase desplazados, sin muros, ambulantes. Cuando las suelas de los zapatos se revientan, son las plantas de los pies las que se conectan con la lengua y el vuelo —el vuelco—, lo que nos apresura a formar parte de la búsqueda desde el deseo, de todos los cuerpos, los de ustedes, los nuestros, los de todos aquellos que nos encontramos perdidos en el lenguaje, en la “Secretaría de la Luz”,¹⁵ en el jardín de Emiliano Zapata, en los contornos

15 La “Secretaría de la Luz” era una figura verbal utilizada por Alcira para decir dónde trabajaba. Se burlaba de los burócratas y de las burocracias. Su lugar de trabajo, como “Secretaría de la Luz”, era sin duda una forma maravillosa de alejarse de todo condicionamiento laboral que no fuera dar luz a la poesía.

del cuerpo y la palabra de Alcira y de Edith, en los espectros que nos ofrece el vacío como escenario. Es ese hueco, delineado entre muros, el que puede marcar el camino para saber plantarnos, recontarnos y volcarnos en la reinención de nuestra universidad de la mano de la reinención de nuestras prisiones, de nuestras presas y de todos nuestros encierros.

FOTOGRAFÍA 16

Alzando el vuelo.



Fuente: Archivo visual del proyecto Mujeres en Espiral.

REFERENCIAS

Amor, Eliana (2018), “Lacan con Ponge, el poeta de las cosas”, *Revista Enlaces. Psicoanálisis y Cultura*, núm. 24, <<https://www.revistaenlaces.com.ar/2.0/archivos/lecturas/24/Eliana%20Amor,%20Lacan%20con%20Ponge,%20poeta%20de%20las%20cosas.pdf>>, consultado el 7 de diciembre, 2019.

Arendt, Hannah (1997), *¿Qué es la política?*, Barcelona, Letra E.

Azaola, Elena (1995), “Prisiones para mujeres: un enfoque de género”, *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, núm. 2, pp. 35-52.

- Belausteguigoitia, Marisa y Rian Lozano (coords.) (2012), *Pedagogías en espiral. Prácticas y experiencias*, México, UNAM.
- Derrida, Jacques (1983), “The Principle of Reason: The University in the Eyes of its Pupils”, *Diacritics*, vol. 13, núm. 3, pp. 2-20.
- Draper, Susana (2018), *México 1968. Experimentos de la libertad. Constelaciones de la democracia*, México, Siglo XXI.
- Haraway, Donna (1991), “La persistencia de la visión”, en Donna Haraway, *Ciencia, ciborgs y mujeres: La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra, pp. 313-347.
- Lacan, Jacques (2012), *Hablo a las paredes*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (2008), *My teaching*, Londres, Verso.
- Larrauri, Elena (2018), *Criminología crítica y violencia de género*, Madrid, Trotta.
- Martín Ruano, María del Rosario y África Vidal Claramonte (trads.) (2009), “Avery F. Gordon. Por la otra puerta, es el llanto con su consuelo dentro”, en Juan Antonio Álvarez Reyes (comp.), *El pasado en el presente y lo propio en lo ajeno*, Gijón, Laboral Centro de Arte y Creación Industrial, pp. 10-135, <<http://averygordon.net/files/GordonPorLaOtraPuerta.pdf>>, consultado el 7 de diciembre, 2019.
- ORGIA (2018), “Arqueol ORGIA. Una excavación froteurista en busca de nuestra piedra Roseta [fascículo 1]”, en Daniel Soriano y Pablo Sandoval (eds.), *En los bajos de la pirámide invertida*, Murcia, Centro Cultural Puertas de Castilla/Ayuntamiento de Murcia, pp. 80-85.
- ORGIA (s.d.), “Bio”, ORGIA, <<http://www.orgiaprojects.org/bio/>>, consultado el 7 de diciembre, 2019.
- Parrini, Rodrigo (2013), “Memorias del cuerpo. Cuerpo, memoria y olvido”, en Luz Maceira Ochoa y Lucía Rayas Velasco (eds.), *Subversiones. Memoria social y género. Ataduras y reflexiones*, México, ENAH/ Juan Pablos, pp. 323-344.
- Phelan, Peggy (2018), “La ontología de performance: representación sin reproducción”, *Performancelogía. Todo sobre arte de performance y performancistas*, <<http://performancelogia.blogspot.com/2007/05/la-ontologia-de-performance.html>>, consultado el 7 de diciembre, 2019 (entrada de blog).
- Rivera Garza, Cristina (2015), *Dolerse. Textos desde un país herido*, México, Surplus.

- Taylor, Diana (2003), “Acts of transfer”, en Diana Taylor, *The Archive and the repertoire: Performing cultural memory in the Americas*, Durham, Duke University Press, pp. 1-52.
- Walsh, Catherine (ed.) (2017), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Tomo II, Quito, Abya Yala.

ESPERANZA O UTOPIA: DE NARRATIVAS, CUERPOS Y GÉNEROS

Gabriela Delgado Ballesteros y Bruno Velázquez Delgado

La narrativa, incluso la de ficción, da forma a cosas del mundo real y muchas veces les confiere, además, una carta de derechos en la realidad.

Jerome Bruner, Sirva este espacio para ensayar una utopía.

INTRODUCCIÓN

Crear mundo es significar la existencia, dar forma a nuestras vidas y sentido a nuestros actos, es generar relaciones y realizar lo posible. Descubrirse es encontrarse con las otras personas¹ debido a que esta construcción de la identidad y del mundo habitado es una tarea que surge gracias a nuestra naturaleza de animal social.

Estar inmersos en la cultura es compartir formas de pensar, de sentir y de entablar relaciones, como decía Delors (1996) en sus cuatro pilares de la educación, pues *aprender a vivir juntos* es incluirnos en la alteridad, y este aprendizaje además de ser un efecto es una causa, donde emerge la libertad y aquello que nos condiciona simultáneamente: vivir con las demás y devenir en personas.

Vivir en comunidad es tanto una necesidad como una condición sin la cual resultaría imposible imaginar futuros. Somos quienes somos gracias a las relaciones humanas que construimos, nuestra especie ha sobrevivido durante siglos porque formamos intersubjetividades y construimos, habitamos y formamos nuestra realidad, porque erigimos mundo sobre la Tierra y, hasta ahora, la actividad humana y los cambios antropogénicos en el medio ambiente no han

1 Para hacer referencia a la especie humana, independientemente de su sexo, se utilizará la palabra persona.

terminado de colapsar las condiciones materiales que posibilitan la supervivencia de la hiperpoblación de nuestra especie.

Ante los indudables cambios que se avecinan en el mediano plazo, cuando los cuatro procesos que enmarcan el devenir actual se conjuguen (cambio climático-calentamiento global, explosión demográfica, estrés hídrico y colapso de las energías no renovables que mantienen operando a la tecnología empleada de forma casi universal y los algoritmos de la inteligencia artificial), es necesario cobrar conciencia y actuar. Esto es, ir en contra de nuestra inclinación egoísta y comenzar a hacer de la colaboración la pauta cultural, compartir esfuerzos para enfrentarnos a la realidad y transformarla. Para ello, resulta muy útil concentrar la reflexión creativa en generar la narrativa a la cual adherirnos y desde la cual se aborde la tarea imprescindible de cuestionarnos nuevamente por el *qué* y el *quiénes* somos, o bien para imaginar cómo queremos llegar a ser, a estar y a habitar el mundo.

LA NARRACIÓN

Por medio de un ejercicio poético a muchas manos, como el señalado antes, podemos replantear problemas y vislumbrar heurísticamente nuevos modos para abordar la búsqueda de sus soluciones a la situación que enfrentamos. Quizá de eso se trató, en el fondo, el paradigma planteado en *Las mil y una noches*; una narración que se advierte inagotable y que, al desdoblarse en cada uno de sus relatos, va avivando la esperanza y avanzando, de historia en historia y sin una dirección fija, en la búsqueda del sentido, al complejizar noche a noche, sobrevivencia a sobrevivencia, el entramado y el tejido de la existencia, abriendo así el horizonte múltiple donde a los sueños se les permite aflorar y confundirse con la luz matinal de esa realidad anhelada donde se hace indistinguible la vigilia del universo onírico y utópico que nos motiva.

La historia de la narrativa es la historia de la humanidad y las narrativas son la posibilidad de la historiografía. Las narrativas, así, han sido el medio por el que la humanidad se ha dicho y se va diciendo a

sí misma en sus muchas voces. De dónde venimos, quiénes somos y a dónde vamos. En estas historias que somos están puestas, mostradas y develadas nuestras aspiraciones, miedos, creencias e, incluso, en un acto de inmediatez e inherencia entre lo dicho y el dicente, reavivadas todas las vivencias y experiencias personales y colectivas.

Narrar un hecho es hacerlo suceso, es darle cierta estructura a una serie de impresiones y representaciones que, de esta manera, se nos hace inteligible y nos permite así extraer explicaciones del devenir y del azar *caosmico* (Deleuze y Guattari, 2001); asirnos a algo y darle cohesión a eso que llamamos comunidad, de tal forma que, así, desde ella, estemos a salvo momentáneamente y con la seguridad ganada para afrontar lo inesperado del mundo y de la totalidad, el misterio y lo desconocido.

Mediante la narrativa construimos, reconstruimos y reinventamos hasta cierto punto lo que ya no es o lo que todavía no ha sido. La memoria y la imaginación se funden en este proceso de reconstrucción, pero que también es de proyección, que va tejiendo la temporalidad y la duración de nuestra comprensión de nuestra mismidad, del mundo circundante y de la colectividad a la que pertenecemos. “Aun cuando creamos los mundos posibles de la ficción (*fiction*), no abandonamos lo familiar, sino que lo subjetivamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser” (Bruner, 2013: 130).

Puede pensarse que la narrativa, en tanto origen de la ficción, no pertenece al conocimiento científico, lo cual no es cierto, pues las hipótesis, los discursos y las teorías en su forma divulgativa están también construidas como textos que pretenden decir algo sobre la realidad y narrar experiencias y procesos analíticos y experimentales. Son también producto de ese arte, muy específico, que consiste en crear voces narrativas (quien narra), personajes, un orden temporal, un contexto y un discurso con el propósito de decir algo sobre alguna cosa dada. Contenido y parte de la cultura (la ciencia comprendida también como un producto cultural), la narrativa es lo que le da sentido y posibilidad de interpretación a las actividades humanas. Es también el proceso de subjetivación del pasado, de organización de las experiencias presentes y de vaticinar el futuro.

Así se entiende que “ser interpretativo no implica ser antiempírico, antiexperimental, ni siquiera anticuantitativo. Sencillamente significa que debemos dar sentido” (Bruner, 2000: 134), pues nuestro modo de ser es fenoménico, siempre entre otras y ante otras personas, inmersas en un proceso continuo de cambio y devenir, y siempre sujetas al modo específico de percibir y de representarnos el mundo y nuestra propia “mismidad”.

La narración nos permite explicar, definir, delimitar y comprender. Mediante ella damos unidad a la pluralidad y un cierto orden a lo múltiple. Narrar, entonces, es también un transitar por el tiempo, cronológicamente y como duración, así como perpetuar la tradición o deconstruir significados. Narramos señalando momentos, definiendo conceptos, describiendo contextos e identificando las crisis cruciales de una vida o de un devenir en persona. En la narración se relatan los motivos de las acciones (incluso se les otorga motivos a las acciones que, como se sabe, muchas veces simplemente se ejecutan) y se escapa al materialismo de las relaciones de causa y efecto añadiendo creencias, deseos, pasiones, intencionalidad e incluso convicciones *a posteriori*, creando así la ilusión de un protagonismo duro y de libre albedrío.

Todo lo anterior debe ser leído como algo que no escapa, por supuesto, a la construcción de la idea del yo, a la formación de la personalidad y a la adherencia performativa de cierta identidad de género. Algo que se intentará mostrar más adelante.

Gracias a un acercamiento somero al desarrollo de diversas narrativas (científicas, poéticas, filosóficas o literarias), constatamos que la condición de género femenino y masculino no ha cambiado mucho en siglos. Las condiciones de subordinación, opresión y discriminación diversas y profundamente complejas siguen siendo casi las mismas debido a los paradigmas tradicionales que responden a una lógica binaria que comprime a la realidad hasta el absurdo de tener una comprensión de la misma que se caracteriza por su incoherencia reduccionista, simplista y pretendidamente verdadera desde la arrogancia del discurso unívoco.

Desde la óptica de la narrativa, de la creación de mundos desde la facultad ficcional, se entiende entonces que la configuración de

estereotipos y jerarquías —aquella, por ejemplo, en la que dividimos géneros y, desde allí, erigimos toda una serie de superestructuras por demás artificiales, pero no por ello inoperantes, siendo algunas de ellas a todas luces opresivas, discriminatorias y violentas— bien podría ser replanteada y desmantelada. Esto ya fue señalado por Nietzsche en el multicitado párrafo de su breve y contundente ensayo *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral* (1990; publicado originalmente en 1873), donde reflexiona:

¿Qué es entonces la verdad? Una hueste en movimiento de metáforas, metonimias, antropomorfismos, en resumidas cuentas, una suma de relaciones humanas que han sido realzadas, extrapoladas y adornadas poética y retóricamente y que, después de un prolongado uso, un pueblo considera firmes, canónicas y vinculantes; las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son; metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora ya consideradas como monedas, sino como metal (1990: 1).

Necesitamos cambiar nuestra perspectiva de análisis crítico para que lo cotidiano se vuelva extraño, para que lo infraordinario se muestre extraordinario y, así, demos un giro ante lo que se avecina con los avances de la ciencia y la tecnología, y con la revolución actual en el ámbito de la condición de género. De ahí la necesidad de renarrar cómo ha sido el pasado que explica y desde donde surgió el modelo de los géneros, la idea de “lo femenino” y “lo masculino”. Así podremos redirigir la mirada a lo que sucede desde, y en, los cuerpos de las mujeres y los hombres al ser sometidos, o no, a una configuración heteronormada; esto nos ayudará, sin duda, a reconstruir la idea que tenemos de ese organismo complejo, organismo de organismos, que es el cuerpo y la naturaleza humana.

En este sentido, podemos seguir a Bruner cuando expresa que

uno de los principales medios de mantener la paz consiste en presentar, dramatizar y explicar las circunstancias atenuantes que rodean las rupturas originadoras de conflictos en la vida ordinaria. El objetivo de

tales narraciones no es tanto el de reconciliar o legitimar, ni siquiera el de excusar, como el de explicar (2009: 105).

Si lo que pretendemos es repensarnos capaces de erigir otro mundo posible, ya no de esperanza, sino donde se vean realizados nuestros anhelos de justicia, igualdad, equidad, libertad, solidaridad, paz y comprensión mutua entre las personas, es obligado primero explicarnos desde lo más básico, lo que podría comenzar por intentar comprendernos como cuerpo.

EL CUERPO²

Al hablar del cuerpo nos referimos primordialmente al cuerpo de las personas (de la humanidad); hemos de comenzar por hablar de la materia y para ello será útil recurrir a una filosofía como la de H. Bergson (1859-1941), quien considera que la duración, inmanente a los seres vivos y a los organismos complejos, también lo es a la realidad física y a toda materia. Es en este sentido que su metafísica nos señala que

los principios fundamentales con los que debe trabajarse en una filosofía de la vida son el de unidad orgánica y el de duración. El tiempo significa primordialmente duración, creación de formas, cambio; el universo es una unidad en movimiento y todo lo que contiene, materia inerte, seres vivos, está en duración (Hernández, 2011: 49).

¿Qué es un cuerpo? Sabemos que los cuerpos pertenecen al mundo físico y que son un fenómeno que tiene una imprescindible base material. Sin embargo, en clave bergsoniana, por cuerpo no nos referiremos a la materia inerte, sino a la unidad constituida de materia orgánica e insuflada de vida. Un organismo que, aunque evidentemente sometido a las mismas leyes naturales que rigen a la materia, no puede ser considerado como un objeto reducible a *res*

2 Esta sección es una versión revisada de un apartado de Velázquez, 2013.

extensa. Sin embargo, como sabemos, así ha sido reducido desde muchas posturas filosóficas, lo mismo de la Edad Media que de la Modernidad. En la *Dialéctica de la Ilustración* (1944), Horkheimer y Adorno no cejan en señalarnos que “afectada por la mutilación se halla sobre todo la relación con el cuerpo” (1998: 277).

Cuerpo, en su dimensión carnal, al que la tradición judeocristiana, neoplatónica y medieval humilló como origen de todo mal; que ha sido explotado por el afán de controlarlo, por el sinsentido de sentirlo ajeno, extraño a uno mismo y por ello un objeto que está sujeto a ser domado. En *Dialéctica de la Ilustración* queda manifiesto y acusado “el odio-amor hacia el cuerpo, que ha impregnado el pensamiento de las masas a lo largo de los siglos [...] y tiñe toda la civilización moderna” (Horkheimer y Adorno, 1998: 277), un odio que es hijo del miedo y la ignorancia, un terror hacia el cuerpo y su poder, que hace del cuerpo una cosa negada y reprimida, una cosa y nada más que eso. Un cuerpo cosificado, un cuerpo temido que lo único que genera es un tipo de relación con él, tanto con el propio como con el ajeno, que se torna irracional y da entrada a

la injusticia en forma de crueldad, que está tan lejos de la relación inteligente, de la reflexión feliz, como el dominio lo está de la libertad. Esto ha sido reconocido en todo su alcance en la teoría nietzscheana de la crueldad y mucho más en Sade, y ha sido interpretado psicológicamente por Freud en sus teorías sobre el narcisismo y sobre el instinto de muerte (Horkheimer y Adorno, 1998: 278).

El cuerpo visto como lo inferior que debe ser sometido es convertido de nuevo en objeto rechazado. Pero, por la misma debilidad lógica y racional del rechazo, así como por la férrea prohibición, el cuerpo se vuelve objeto de deseo y fuente de curiosidad. Un cuerpo que por no ser afirmado termina alienando, con su poder, a quienes lo rechazan. El cuerpo sentido y valorado como una cosa genera la creencia de que, como cualquier otra cosa, es susceptible de ser poseído. Un cuerpo objetivizado es un cuerpo muerto, *corpus*, una cosa separada del espíritu y es así, desde esta autodegradación, que se explica luego la reducción de la naturaleza, de su indignidad, a

objeto, a cosa que ha de ser dominada, a materia prima que no merece más que ser explotada hasta su agotamiento.

Por estas mismas razones es que el cuerpo deviene en tabú, objeto de atracción y de repugnancia. Horkheimer y Adorno nos dicen que ni siquiera los intentos románticos de una revalorización del cuerpo en los siglos XIX y XX hicieron más que idealizar algo muerto y mutilado y, a su entender, es por ello que el

cuerpo físico (*Körper*) no puede volver a transformarse en cuerpo viviente (*Leib*). Sigue siendo un cadáver, por más que sea fortalecido. La transformación en cosa muerta, que se anuncia en su nombre, forma parte del proceso constante que ha reducido la naturaleza a material y a materia. Las conquistas de la civilización son fruto de la sublimación, del odio-amor adquirido hacia el cuerpo y la tierra, de los que el dominio ha separado por la fuerza a todos los hombres (1998: 279).

Los enemigos y manipuladores del cuerpo, pertenecientes a la clase de hombres que Nietzsche acusaría de enfermos, agentes de la pesadez, decadentes y reactivos, son aquellos que miden al otro con la mirada del constructor de ataúdes, aquellos que, únicamente, por su misma condición,

están interesados en la enfermedad. El lenguaje se ha adecuando a ellos: ha transformado el paseo en movimiento y la comida en calorías, de modo parecido a como el bosque vivo se dice leña (*bois, wood*) en el francés y el inglés corrientes. La sociedad reduce la vida, mediante la tasa de mortalidad, a un proceso químico (Horkheimer y Adorno, 1998: 280).

No ha de sorprender que los enemigos del cuerpo sean también, históricamente, los que odian y temen a las mujeres, los impulsores de un sistema patriarcal machista y, las más de las veces, misóginos.

Al volver la vista hacia la historia sobre la idea de “cuerpo” vemos que para los platónicos el cuerpo resultaba ser más que algo extraño, *lo* extraño a aquello que constituía la identidad noética del hombre. El cuerpo era *algo* de lo que había que librarse para

ascender y trascender. Pero esta negación sería superada poco después por Aristóteles (384-322 a. C.), que rescataría al cuerpo como sustancia en tanto que es en el cuerpo mismo donde se genera la diferencia y la unidad del ente vivo —y de la persona, por supuesto. Para Aristóteles (2008) el cuerpo es entendido como cuerpo organizado desde el cual, y a partir de donde, la sustancia se identifica, de ahí acaece la forma. El cuerpo como el humus en el que germina el alma, diremos quienes hacemos esta narración. El cuerpo así visto es cuerpo animado, inconcebible sin estar íntima e inseparablemente relacionado con el alma. Cuerpo que es unidad y totalidad, pero una totalidad que está constituida por partes, por órganos en los que se concretiza su estar animado. A partir de Aristóteles el cuerpo deja de ser entendido, al menos por un tiempo, como mera cosa y comienza a ser visto como organismo que es, a su vez, una unidad hecha de multiplicidad de funciones integradas en una misma actividad sustancial: la conservación.

Para la tradición que va de Parménides hasta Platón, el cuerpo es un lastre, algo que cubre el sentido racional de las cosas y, en cualquier caso, aquello de lo que el alma tiene que librarse para ascender al verdadero saber. Para Aristóteles, por el contrario, el cuerpo es la adecuada expresión de la sustancia y, por tanto, su modo propio de mostrarse. El cuerpo entonces es la máxima expresión de la forma.

Demos un salto y escuchemos ahora lo que Ricœur nos tiene que decir. Para él, los cuerpos son los primeros particulares de base.

Esta prioridad reconocida a los cuerpos es de la mayor importancia para la noción de persona. Puesto que, si, como diremos más tarde, es verdad que el concepto de persona es una noción no menos primitiva que la de cuerpo, no se tratará de un segundo referente distinto del cuerpo, como el alma cartesiana, sino, de un modo que quedará por determinar, de un único referente dotado de dos series de predicados, predicados físicos y predicados psicológicos (2006: 9).

Como se ve, para Ricœur lo que las personas hacen, lo que las personas son, es poseer un cuerpo, el cuerpo propio, esto es, *mi* cuerpo, es, ante todo, algo mío. Así resulta de capital importancia abor-

dar el problema de la persona vía el problema del cuerpo en vez de hacerlo mediante los acontecimientos mentales, pues hacerlo de este modo conlleva la ventaja de eliminar la hipótesis de una atribución doble, el alma (o la consciencia) por un lado, y el cuerpo, por otro.

Por ello, el pensar a la persona desde su unidad psíquico-física, del modo en que lo hace Bergson nos abre los ojos y nos permite llegar aún más lejos que el mismo Ricœur, pues más que “este cuerpo mío” hemos de decir “este cuerpo que soy”, una forma de pensar sustentada en nuestra realidad y que encuentra justificación en el hecho (quizá experimentado alguna vez por toda persona) de que cuando nada externo me quita la atención, no hay cosa que considere más grave que los problemas de mi cuerpo. Es así que, en una vuelta reflexiva hacia nosotras mismas, descubrimos a nuestro cuerpo como aquello que en primera y última instancia somos. La conciencia del propio cuerpo, la “experiencia del cuerpo”, deviene entonces algo más que una “representación”, algo más que un simple “hecho psíquico”, resulta ser un voltear los ojos hacia una misma, arreglar un encuentro entre lo “psíquico” y lo “fisiológico”, entre el “para sí” y el “en sí”, a relacionar lo “psíquico” con lo “fisiológico”, tal y como sucede en el proceso fenomenológico-hermenéutico-poyético de la construcción de la identidad y su matiz genérica.

El propio cuerpo está en el mundo y es el propio punto de vista sobre el mundo. El cuerpo así entendido está siempre situado en el centro. Para Ricœur el propio cuerpo es un objeto que no nos abandona nunca, su permanencia es una permanencia consigo mismo y desde ahí se pregunta ¿puede el cuerpo propio ser todavía un objeto? Para nosotras, la persona es impensable sin su cuerpo, ella es básicamente y en términos biológicos cuerpo vivo, organismo complejo, cuerpo que es duración y lugar de nuestra memoria desde donde nos narramos y nos constituimos, entre otras cosas, como con un género y un modo de ser.

Para Bergson el cuerpo es, principalmente, un sistema vivo, un organismo cerrado y complejo que al mismo tiempo se abre al mundo y se relaciona con el exterior. Una relación que establece mediante sus sentidos, su percepción y su actuar. Un cuerpo, que en cada caso es y hace persona, que muy al contrario de una homogeneidad

es heterogéneo, diverso, en constante transformación, un organismo de organismos que deviene, crece, disminuye, se regenera, envejece y con el tiempo pierde o gana vitalidad. Cuerpo finito, cuerpo mortal; sin embargo, potencia y capacidad limitada de vigorización y, en ciertos casos, de regeneración. El cuerpo es, para el bergsonismo, una unidad de acción desde donde se proyectan las infinitas, más no todas realizables, posibilidades de la existencia individual. Cuerpo entonces como condición de posibilidad de la individuación, base orgánica de la persona, humus de la autoconciencia, encarnación de la duración y, según nuestra interpretación, también donde se juega, establece, significa, reafirma y ejerce el género y el carácter personal.

Cuando Bergson piensa la relación del cuerpo con el espíritu no podemos ignorar los vasos comunicantes que consideramos hay con las *Meditaciones metafísicas* (1641) de Descartes. Sobre todo porque resulta interesante poner a Bergson a dialogar con su contraparte racionalista para ver cómo es que nuestro autor llega a conclusiones disímiles en cuanto a naturaleza y grado, y esto más allá de que ambos guardan relación en cuanto al punto de partida de su investigación y en tanto que Bergson, a partir de Descartes, realiza una de las tareas a las que, a su decir, ha de comprometerse la filosofía; esto es, a retomar las vetas del pensamiento filosófico que otros nos han legado y a aportarles, más que a renegarles, para enriquecer el pensamiento de la humanidad y superar los límites a los que ha llegado. Para Descartes

alma y cuerpo son en realidad sustancias diferentes recíprocamente entre sí [...] no concebimos a ningún cuerpo sino como divisible y, por el contrario, a ningún alma sino como indivisible [...] de modo que sus naturalezas no sólo son diversas, sino también en cierto modo contrarias (2005: 64).

El alma, para Bergson, en su calidad de entidad autoconciente, dependería del cuerpo en tanto que ambos forman un conjunto indivisible, gran parte de esta autoconciencia es el saberse cuerpo, saberse un organismo total. Y lo mismo que no se puede dividir al alma, tampoco se puede dividir fácticamente un cuerpo vivo, que es

una totalidad orgánica, sin darle muerte, cambiarle su naturaleza o, en pocas palabras, sin mutilar a la persona. Un “alma” que, curiosamente, es siempre asexual, pero concebida como ya con un género. Un género que, hay que decirlo, es constructo de la experiencia que cada persona tiene en su reflexión sobre sí misma.

El “yo” cartesiano, concepto vacío sin referente empírico y, por ello, desechado por Hume y todo el empirismo clásico, descansa en la mente, es vida mental, es la esencia que precede al existir y, por ello, es un “yo” que no nos sirve para comprendernos tal cual somos. Para Bergson, en cambio, el “Yo” es el resultado de un organismo vivo que se percibe e intuye como duración, es existencia que reflexiona, que a un tiempo es, se piensa y viceversa. Es interesante cómo Descartes habla del tiempo y la autoconciencia como de una duración, cómo vislumbra la idea de la unidad orgánica que son cuerpo y alma fundidos en una misma totalidad, aunque al final entra en contradicciones dejando su recorrido trunco. En este sentido y por las ganancias en juego, nos atrevemos a decir, con buenas posibilidades de errar o ganar en la apuesta, que Descartes no termina de seguir la veta que descubre y que Bergson recuperará y explotará después:

cuando me doy cuenta de que existo, y recuerdo haber existido hace algún tiempo, y cuando tengo varios pensamientos y alcanzo a discernir su número, adquiero las ideas de la duración y del número, que luego puedo transferir a cualquier otra cosa [...] Si se atiende a la naturaleza del tiempo, es obvio que para conservar una cosa cualquiera en cada momento que dura, se precisa la misma fuerza y acción que para crearla de nuevo, si no existiese. De este modo, una de las cosas manifiestas por la luz natural es el hecho de que la conservación difiere de la creación sólo según el pensamiento [...] mi existencia radica únicamente en ser una cosa que piensa. Y aunque quizás (o mejor dicho, ciertamente, según diré más adelante) tengo un cuerpo que me está unido estrechamente, puesto que de una parte poseo una clara y distinta idea de mí mismo, en tanto que soy sólo una cosa que piensa, e inextensa, y de otra parte una idea precisa de cuerpo, en tanto que es tan sólo una cosa extensa y que no piensa, es manifiesto que yo soy distinto en realidad

de mi cuerpo, y que puedo existir sin él [...] La naturaleza me enseña también, mediante los sentidos del dolor, del hambre, de la sed, etc., que no sólo estoy presente en mi cuerpo como el navegante en el barco, sino que estoy unido a él estrechísimamente y como mezclado, de manera que formo una totalidad con él. Por lo demás, cuando el cuerpo es herido, yo, que no soy más que una cosa que piensa, no sentiría dolor, por tanto, sino que recibiría esa lesión en el mero intelecto, como el navegante ve si se rompe algo en la nave; o cuando el cuerpo ha menester de alimento o de bebida, lo concebiría estrictamente, y no tendría las confusas sensaciones del hambre y de la sed, ya que esas sensaciones de la sed, el hambre, el dolor, etc., no son más que ciertos modos confusos de pensar producidos por la unión y como por la mezcla del alma con el cuerpo [...] es manifiesto que mi cuerpo, o mejor dicho, yo mismo en conjunto, en tanto que estoy compuesto de cuerpo y alma, puedo recibir beneficios y perjuicios de las cosas que me rodean (Descartes, 2005: 64).

Parece que, insospechadamente, el camino que empezó a andar Descartes es bastante más cercano al transitado por Bergson de lo que se podría pensar en primera instancia. En ambos, es gracias a la memoria que enlaza el presente con el pasado, que la humanidad puede distinguir la verdad de un hecho del que tiene experiencia y así asegurarse de que no ha sido engañada, o que ha errado por la vía de la percepción sensorial. Todo pareciera indicar que, en este caso, la memoria bergsoniana guarda relación con la *res cogitans* cartesiana en tanto que ambas pueden ser entendidas como órganos intelectuales que nos permiten intuir la duración de las cosas. Esto último, nos dirá Bergson, ya un trecho más adelante que Descartes, debido a que la memoria es ella misma duración y, aún más lejos, que es gracias al hecho mismo de que distinguimos que una cosa dura, que inferimos la propia duración, pues esta conciencia de la duración en la realidad es autoconciencia de la duración interior.

Otra teoría canónica y por demás interesante acerca del cuerpo se encuentra en la segunda parte “De la naturaleza y origen del alma” de la *Ética demostrada según el orden geométrico* (2002) spinoziana; siguiendo la interpretación deleuziana sobre la obra de Spinoza, tenemos que un cuerpo es individualidad, una individualidad que se

define por el hecho de su permanencia más allá del complejo cambio al que está expuesto y del que es parte. Un cuerpo, que es más que la suma de todas sus partes, se mantiene a través de todos los cambios que lo afectan, ya en su totalidad o en su parcialidad. En Spinoza, la permanencia es capital cuando se refiere a un cuerpo ya que, tal y como Bergson lo piensa, éste es un organismo complejo y compuesto al infinito en tanto a sus posibilidades. Por esto, si no hubiera nada que permanezca en el torrente del cambio, difícilmente se podría hablar de individualidad en un océano de indefinición.

En la *Ética*... encontramos, también, la fundamental teoría de los afectos: la tristeza y la alegría. Afectos que se dan en el cuerpo, a través y por medio de él. Una explicación sencilla de éstos nos dirá que en el caso de la experiencia del afecto de la alegría la potencia de actuar de un cuerpo se ve aumentada; caso contrario de la experiencia de un afecto de tristeza, donde la potencia de actuar del cuerpo que tiene esta vivencia disminuye. Por lo anterior, podemos concluir que el spinoziano es un cuerpo-patético, es decir, un cuerpo que padece y que en gran medida es un cuerpo de afecciones y pasiones.

Una cuestión fundamental de la filosofía spinoziana, al menos para nuestro propósito, es que en ella se señala nuestra ignorancia sobre aquello de lo que es capaz un cuerpo. En diversos momentos Deleuze diría que se ha discutido tanto sobre el alma y el espíritu como se ha ignorado lo que un cuerpo realmente puede. Ahora bien, en Spinoza un cuerpo debe ser definido por el conjunto de las relaciones que lo componen, por su poder de ser afectado ya que, mientras no se sepa el poder de afección del propio cuerpo, no será posible llevar una vida prudente ni acceder a la sabiduría. A una sabiduría, claro está, que es sobre la vida, sobre sus límites y sus alcances; una sabiduría que parte de la vida misma, de la propia existencia, y hacia ella se orienta, una reflexión de la organicidad autoconciente que se vuelve sobre sí misma para comprenderse.

La Proposición XIII de la segunda parte de la *Ética*... nos dirá que “el objeto de la idea que constituye el alma humana es el cuerpo, o sea, cierto modo de la Extensión existente en acto, y nada más”, pero tampoco nada menos. Y la Proposición XXIII nos dirá que el cuerpo de una persona es algo que pertenece necesariamente a la

esencia del alma humana y que la duración de una es la misma que la del otro. No sabemos de lo que es capaz el cuerpo; sin embargo, sabemos que es a partir del cuerpo, gracias a él, que acaece la persona, que se origina el proceso perene de la construcción de identidad de género.

En otro momento, y en varias ocasiones, podemos encontrar en el concepto de la *voluntad de poder* nietzscheana la idea de que *quizá cualquier desarrollo del espíritu se reduce únicamente al cuerpo*. Para Nietzsche el cuerpo es un campo de fuerzas jerarquizadas tanto activas como reactivas y en continua configuración: por esto un cuerpo es siempre, en buena medida, producto del azar, pero también un singular campo de batalla en el que a veces unas fuerzas son las dominantes y otras tantas son las que resisten, una tierra de todos y de nadie de la que su historia es una disputa constante. Cuerpo-campo energético, conjunto dinámico de fuerzas, azar, relaciones múltiples, lo que defendemos unas veces abdicando y otras tantas conquistando, devenir propio, energía creadora, transformación:

Todo el fenómeno del cuerpo, desde el punto de vista intelectual, es tan superior a nuestra conciencia, a nuestro espíritu, a nuestras maneras conscientes de pensar, de sentir y de querer, como el álgebra es superior a la tabla de multiplicar. Las fuerzas activas del cuerpo, he aquí lo que hace del cuerpo un “sí mismo” y lo que define a este “sí mismo” como superior y sorprendente: “Un ser más poderoso, un sabio desconocido —que tiene por nombre ‘sí mismo’. Vive en tu cuerpo, es tu cuerpo” “¿Qué es lo que es activo? Tender al poder” [...] Apropiarse, apoderarse, subyugar, dominar, son los rasgos de la fuerza activa. Apropiarse quiere decir imponer formas, crear formas explotando las circunstancias (Deleuze, 2002: 63).

¿Y qué otra cosa es el proceso de construcción de la identidad de género autorreferido libremente o por imposición, sino una constante creación de formas aprovechando y explotando las circunstancias? En este caso podemos ir entendiendo al proceso de construcción y de identidad de género como uno hecho de florecimientos de formas y sentidos, florecimientos que en este caso son la expresión

de la energía creadora, del poder de autotransformación y, quizá, en código nietzscheano, de las fuerzas dionisiacas que emergen desmesuradas para terminar guiándose por senderos apolíneos, como violenta erupción que una vez pasada su inicial potencia se convierte en un ecuánime río. Si, como vemos, una primera definición de aquello activo en nosotras, de nuestro cuerpo, es el poder de transformación, entonces podemos decir que la primera definición de los florecimientos de la identidad sería algo así como que éstos son manifestación del *movimiento creador de formas que surge de la energía capaz de transformarse*. Los florecimientos de la identidad, la constitución del género, como *expresión corpórea y terrenal, durable e intempes-tiva, del propio devenir*.

Cuerpo-campo de fuerzas, cuerpo-voluntad, potencia y acto, donde se da la relación de las dos cualidades de la voluntad de poder, la negación y la afirmación; la relación de la propia voluntad de poder con el eterno retorno; la posibilidad de una transmutación como nueva forma de sentir, de pensar y sobre todo como nueva forma de ser (Deleuze, 2002: 103).

Ante todo somos cuerpo, antes que otra cosa y frente a toda realidad estamos como cuerpo. Avancemos un paso y consideremos lo dicho por el filósofo contemporáneo Jean-Luc Nancy (2007) cuando afirma que el cuerpo es lo que acontece; pero, por supuesto, no algo que acontece de una vez y por todas, sino una sucesión de eventos determinados en sí mismos. El cuerpo, que en cada caso somos cada una de nosotras, es en Nancy tanto experiencia interior como exterior. Su frontera es la piel que lo envuelve, en la piel es donde se da el encuentro físico de lo alterno con lo propio, por lo que vivimos, en este sentido, a flor de piel. Nuestra exposición al exterior ocurre por medio de la piel del cuerpo. Entendido desde la epidermis, el cuerpo es intersección de sensaciones y es gracias a la piel que entramos en contacto con el exterior y con el cuerpo propio. Desde Nancy podremos entender al cuerpo-superficie como desdoblamiento, ya en el tiempo y el espacio, cuerpo ser *aquí y ahora*

que permite, desde su característico ser contacto y superficie, la exposición de la existencia.

Al referirse a pensadores como Aristóteles, Santo Tomás, Spinoza y Descartes, arriba citados, Nancy afirma lo siguiente:

Por muy sorprendente que pueda parecer, el alma en todas estas “figuras” de nuestra tradición no representa *otra cosa* que el cuerpo, pero ante todo el cuerpo fuera de sí, o este otro que el cuerpo es para sí mismo, por estructura (2007: 61).

Así visto, “el cuerpo es material. Es denso e impenetrable” (Nancy, 2007: 61), tiene como característica el ser una exterioridad ni pensante ni pensable en sí misma, alteridad fuera del pensamiento pues más allá de él no hay nada. Sin embargo, Nancy piensa distinto, para él el cuerpo-exterioridad trata

de la piel tensa sobre su propia caverna sonora, un vientre que se escucha y se extravía en sí mismo al escuchar el mundo. El hombre mismo —su ser o subjetividad—, nace con su primer grito, con la expansión súbita de resonancias y tonos intrauterinos, de una cámara de sonido donde resuenan a la vez lo que arranca y lo que lo llama, poniendo en vibración la embocadura de la carne en su venir al mundo. Se trata del sonido escrutado por sí mismo, como fenómeno acústico original, y sentido que resuena en el cuerpo (2000: 20-24).

Cuerpo-evidencia en tanto que posibilita la exposición infinita de la existencia. La idea arriba citada es la de un cuerpo que brota desde sí mismo, la de una emergencia/floreCIMIENTO de la subjetividad desde el interior de un organismo que, por sus tensas fronteras exteriores, permite la autoconciencia ya que nos limita a la vez que nos permite reconocernos y reconocer el mundo vía las resonancias que en él y desde él reverberan. Esta última definición del cuerpo sin duda se asemeja a la propuesta heideggeriana del cuerpo como *lugar de apertura del ser*, cuerpo-*locus* de existencia que posibilita a la persona y a la autoconciencia de la duración y, por ello, que es también la posibilidad de la existencia aquí y ahora, presente en-

carnado, cuerpo-exposición de la existencia, cuerpo-profundidad y superficie.

Como se ha dicho, el cuerpo, en tanto que complejo, es un organismo constituido de organismos subordinados a la totalidad que, aunque pueda ser estudiado desde sus partes, es siempre mucho más que la suma de todas ellas. Coincidimos con Nancy en que cada parte del cuerpo tiene en sí misma el valor de lugar de exposición del ser y que en ninguna de ellas hay algún *telos* externo, el organismo no quiere más que vivir, trabajar por permanecer hasta su decaimiento.

Si para Descartes la única verdad clara y distinta es la del pensamiento que piensa que piensa, para Nietzsche, Nancy y, en cierta medida, para Spinoza y Bergson, la verdad más clara y distinta es la de este cuerpo que, existiendo siempre en el aquí y ahora, lo hace desde todas sus partes, desde su unicidad y desde su propia duración deviniendo, diluyéndose, creándose y agotándose hasta la muerte.

Nancy nos dice que la palabra más fascinante y quizá más decisiva de Freud es póstuma y rastreable apenas a una nota: "*Psycheis-tausgedehnt: weissnichts davon*. La psique es extensa: (pero) no sabe nada de ello" (Nancy, 2000: 20). Es decir, Nancy observa algo fundamental en la teoría freudiana, esto es, que la psique tiene sus bases en lo orgánico, la psique surge del cuerpo y esto precisamente es lo que se le ha escapado a más de una persona, además del hecho de que el cuerpo es siempre bisexual, y que el género ya también en Freud es un producto subsecuente del desarrollo psíquico. Ignorar que el cuerpo autoconsciente es, por ello, cuerpo-psique es no—poder/querer—saberse. Según algunos el pensamiento trata de tocar al cuerpo y esta idea resulta, desde lo aquí dicho, una desafortunada ilusión, pues el pensamiento brota a través del cuerpo mismo y, a lo mucho, si lo que se quiere decir es que el pensamiento "toca" al cuerpo, entonces aceptaríamos que es capaz de hacerlo tal y como la propia mano toca la propia pierna, generando esa extraña sensación de tocar y ser tocado en un mismo punto espacio-temporal. Así, el pensamiento aparecería "como tacto del cuerpo, como condición de un verdadero pensamiento" (Nancy, 2000: 18), y de este modo podemos entender la idea de una psique como *res cogitans-extensa*. La particular geografía del cuerpo se entiende desde el saber que en

él hay un movimiento centrífugo y centrípeto constante, por ello el cuerpo es cuerpo-devenir, es fuera/dentro y centro. “No es un azar que la tónica haya obsesionado a Freud: el ‘inconsciente’ es el ser-extenso de Psique, lo que siguiendo a Lacan algunos llaman sujeto, lo singular de una carnación” (Nancy, 2000: 21).

Duración encarnada, el cuerpo es encarnación. Nancy entiende esta encarnación también como un agujero negro pues remite a

lo propio tragándose a sí mismo hasta el vacío de su centro, en el abismo donde el agujero absorbe hasta sus bordes [...] Esta pura inmanencia es el fin de la exterioridad, aquí el sentido va directamente sobre lo sensible, y no sale de eso, es el puro sentir-se que acaba en vaciamiento, porque hay un verdadero engullimiento de sí en donde se “absorbe hasta sus bordes” (2000: 67).

Y todo agujero negro es también una concentración de energía sin precedente, apertura a lo desconocido, fuerza de atracción gravitatoria que, como centro de energía en constante cambio y acumulamiento, crecimiento y decrecimiento simultáneos, contiene un sinfín de posibilidades y ofrece una apertura hacia lo inédito. Cuerpo-agujero negro. Engullimiento y absorción de sí que se da en un cuerpo que “es el lugar que abre, que separa [que da] lugar al acontecimiento” (Nancy, 2000: 32).

El cuerpo es también algo más básico, algo que ocupa un lugar en el espacio, algo que tiene densidad. Cuerpo-peso que, siendo afectado por la gravedad, se mantiene unido a la Tierra junto con otros cuerpos. Por ello, tarea fundamental del cuerpo es hacerse de un lugar, y ese acto de darse y conquistar su propio espacio es el *tener lugar* en la existencia, lo que constituye su mundo. El cuerpo, que es peso, a su vez pesa la realidad y es siempre pesado directamente por la alteridad, cuerpo que juzga y valora. Esto, de manera simultánea, cuestión no sólo posible, sino constatable en el caso del sistema solar y nuestro sistema planetario, donde la Tierra lo mismo gira en torno al Sol que la atrae y la pesa al tiempo que ella misma atrae y sopesa al satélite lunar que ilumina sus noches y excita las mareas. En este sentido, Nancy nos dirá que ser pesado siempre demanda el concur-

so de otro cuerpo y, por obvias razones, también la extensión de un mundo. Así, podemos ver que la existencia de un cuerpo está inextricablemente vinculada con la existencia de otros cuerpos, que el cuerpo es siempre en una “comunidad de cuerpos” y no sólo porque un cuerpo se reconoce en la alteridad y a partir de ella como persona y actuando, sino porque es en los límites de la otra que conoce y traza sus propios límites. Esto quiere decir que como cuerpo no se “es” más que con las otras personas, si son cuerpos, son otros, que si “somos” es porque somos juntas las unas con las otras y expuestas entre nosotras. Hay un “yo” siempre que ese “yo” está entre otras, la otra es el espejo horadado en el que nos reflejamos y a partir del cual vemos y experimentamos más allá de nosotras mismas. Un Nancy que aquí se muestra completamente hegeliano, si cabe decirlo.

Estar en común, o estar juntos, y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios (*être à plusieurs*), es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y es tocar. El “contacto” —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto. Ahora bien, lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro —del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir, lo impenetrable (penetrable únicamente a través de la herida, no penetrable en la relación sexual en que la “penetración” es nada más un tocar que empuja el límite más allá). Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite (Nancy, 2007: 58).

El límite es también donde termina aquella zona de seguridad, el más allá del umbral que demarca la capacidad de ser afectada sin padecer en demasía. El límite, que tiene una relación íntima con la otra persona, es también importante fuente de dolor, por donde brotan y llegan un sinnúmero de afecciones que no pasarán sin antes dejar su huella. Recordemos que Schopenhauer consideraba al dolor como fuente de autoconocimiento y axioma de la existencia; lo mismo que hace Nietzsche, pero pensado más bien en términos de salud/enfermedad, del cuerpo jovial y el cuerpo decadente, jovialidad y decadencia que son maneras de medir los límites y las capacidades de un cuerpo capaz de devenir más poderoso o decaer en la ruina y

en la muerte. Pero nos interesa la idea del dolor debido a lo dicho sobre el cuerpo como cuerpo-patético. El dolor conlleva sufrimiento y la experiencia del que sufre es una que vuelve corpóreo lo dado por supuesto, pero también el dolor es muestra fehaciente de la duración interna que habita y vivifica al cuerpo, pues al hablar de dolor hablamos de una afección que está ahí, que permanece un lapso en el que se profundiza o decrece. Esto es, el dolor hace presente la duración del cuerpo-alma en la que no siempre tenemos puesta la mirada, nos muestra el paso del tiempo en carne propia. Dolor que atestigua la duración interna en tanto que todo dolor viene de un acontecimiento pasado y se proyecta más allá del presente, el dolor nos remite y muestra las partes del cuerpo, nos recuerda de la existencia, en muchos casos, de un órgano o una extremidad que dábamos por sentada o incluso habíamos olvidado por su funcionamiento armónico y silencioso. En este sentido, el dolor corporiza, nos expone a nosotras mismas, un dolor que al hacerse corpóreo es encarnación. Del dolor, de la enfermedad, lo sabemos, no hay escape posible, a donde vayamos contigo, se ha de enfrentar, vencer o sucumbir.

El dolor insiste en abatir al dualismo que jaquea desde hace siglos a la cultura occidental. El cuerpo es, sin embargo, el soporte material, el operador de todas las prácticas sociales y de todos los intercambios entre los sujetos. Que ocultar el cuerpo sea signo de salud muestra, con toda la fuerza de la evidencia, que la discreción se impone por sobre las manifestaciones tendientes a recordarle al hombre su naturaleza carnal (Nancy, 2007: 60).

Cuerpo-carne herida, sufrimiento, pero también cuerpo-cura y salud elemental. El cuerpo vivido como centro de intencionalidad, el cuerpo-foco de toda acción

expone la fractura del sentido que la existencia constituye. El cuerpo es el límite del sentido, su borde, que se expone y da lugar al sentido y las interpretaciones. ¿Quién más en el mundo conoce algo como el cuerpo? Es el producto más tardío, el más largamente decantado, refinado, desmontado y vuelto a montar de nuestra vieja cultura [...] El cuerpo es

la gravedad, y lo es con su espesor de muro o de prisión, o con su masa de tierra amontonada en la tumba (Nancy, 2007: 61).

El cuerpo se expone, es la manifestación materializada, encarnada, del ser, “el cuerpo es *el ser expuesto del ser* [...] y lo que somos: cuerpos numerosos, espaciados, enfrentados y afrontados, gozosos y sufrientes, cuerpos improprios, intrusados, políticos de un extremo al otro” (Nancy, 2007: 70). El cuerpo es nuestra posibilidad de ser, de estar en el mundo y con las otras personas, de actuar, socializar, intercambiar, de afectar y ser afectadas, de darnos un género y ejercer un modo de ser desde dicho horizonte. Por eso el cuerpo, junto con sus límites y libertad de movimiento, es también la primera condición de lo político y el arte, el pilar de carne y hueso de nuestra existencia, de nuestra identidad basada en un género y guiada por un proyecto de vida que pretende expresar, performativamente, un modo de comprensión de nosotros mismos y de nuestro querer-ser de un cierto modo.

Hemos de decir que ante la complejidad de la red de problemáticas que hoy ponen en jaque nuestra sobrevivencia e, incluso, la vida tal como la conocemos, no podemos perder de vista el hecho de nuestra incapacidad manifiesta de determinar el impacto y las consecuencias de nuestras decisiones, hábitos y metarrelatos aún operantes. Y esto no sólo debido a la complejidad de la realidad y al intrincado entramado multifactorial que la sustenta, sino porque pareciera que su solución es cada vez más improbable dada la dificultad inmensa que significaría, por un lado, romper las fronteras que hoy nos delimitan y determinan (físicas, políticas, económicas, psicológicas y culturales) y, por otro, llevar a buen término el necesario trabajo de conciencia social y reivindicación de nuestra cualidad como personas-cuerpos pertenecientes a una especie capaz de pensarse como colectivo (“pareja”, “familia”, “pueblo”, “humanidad”) y reinventarse al superar sus prejuicios, desavenencias y fobias.

Sabemos, además, que la crisis estructural que vivimos (que va de lo climático-ecológico, pasa por lo socioeconómico y deriva en lo político-cultural) y que hoy explota en fenómenos incontrolables de todo tipo y de incertidumbres cada vez más angustiantes, afecta

de forma más sensible a los grupos más vulnerables de siempre, entre los que evidentemente se cuentan aquellos que se han asignado, han adoptado o se les ha impuesto un género no masculino heteronormado como lo serían las mujeres o las personas pertenecientes a los colectivos LGBTTTIQ+ .

RESISTENCIA

Antes de que las personas, especialmente las mujeres, se consideren víctimas de las circunstancias, tenemos que deconstruir y reconstruir las experiencias de subordinación, opresión, discriminación, marginalidad, injusticia y trauma, de tal forma que las hagamos retos de reflexión y problemáticas que han de solucionarse desde su superación teórica pero también práctica. En este sentido cabe entender que “la materia que daña es también aquella que genera resistencia positiva, contra-acción o trascendencia [...] La experiencia negativa puede ser transformada en materia con que la teoría crítica debe enfrentarse” (Braidotti, 2018: 129); en el caso de las mujeres esto ha sido una forma de sobrevivencia, desafortunadamente se las ha considerado vulnerables cuando la realidad es que han sido vulneradas en beneficio de los privilegios del género masculino y de un sistema patriarcal machista.

Muchas veces el poder negativo genera situaciones de resistencia, algo que se ve en la historia de muchas personas, revolucionarias o no, y entre las cuales hay innumerables mujeres que han logrado resistir, de una u otra manera, conscientes o no de ello, pero que han sabido tener la paciencia de la espera.

Resistir significa sostener el dolor sin ser aniquilados por él. La resistencia tiene, además, una dimensión temporal: la duración en el tiempo. La duración está conectada con la memoria: dolores intensos, afrentas, traiciones y heridas son difíciles de olvidar. El impacto traumático de los acontecimientos dolorosos los fija en un rígido y eterno presente, del que se emerge con dificultad. Éste es el eterno retorno de lo que no se puede soportar y, en cuanto tal, vuelve precisamente en la

modalidad de lo no deseado, inoportuno, no integrado o inapropiado (Braidotti, 2018: 134).

Ante los nuevos contextos y circunstancias de un mundo donde los avances tecnocientíficos se impondrán y transformarán muchas esferas de la realidad, es necesario repensarnos desde una perspectiva feminista; en caso de no hacerlo, habrá una alta probabilidad de llegar a un escenario del cual no podamos ya escapar. Para ello es necesario revisar, desde una pedagogía crítica y constante, todo lo que se ha escrito respecto a las capacidades intelectuales y emocionales de la humanidad pues, como hemos visto, ignoramos lo que somos como cuerpo, al mismo tiempo que poco se ha investigado respecto a la pasión, sentimientos y deseos que son fruto de las bases orgánicas y de la química de nuestro modo de ser y estar en el mundo. Hemos de revalorar la pasión y la creatividad pues son las facultades que nos permiten imaginar otros mundos, imaginarnos de otro modo; cuando menos hay que descifrar el millón de conexiones neuronales que, como lo expresaba Bruner (2013), son más que las estrellas que hay en la Vía Láctea, para conocernos a nosotras mismas como personas y como integrantes de una especie en vías de desaparecer.

Como lo expresó Braidotti haciendo referencia a Deleuze y a Spinoza,

mientras no consigamos comprender la naturaleza de nuestros afectos, mientras no sepamos valorar correctamente nuestros encuentros, nuestra potencia no aumentará [...] [como diría] Spinoza [...] cuanto más conocemos nuestras pasiones y las ajenas, más estamos en condiciones de vivir bien con nosotros mismos y con la colectividad (2018: 26 y 28).

Lo que nos habla de la vida superficial, de la fuga de nosotras mismas y de cómo este alejamiento nos ha llevado a la enajenación y desensibilización de la época, pues estamos “en lucha perpetua entre lo confortable de la previsibilidad y la excitación de aquello que es plausiblemente posible, excepcional, insólito, en perpetua oscilación

entre el aburrimiento de lo cotidiano y la excitación [...] por lo que podría ser” (Bruner, 2013: 77), siendo que aquello que podría ser somos nosotros mismos en el futuro.

ANTE EL FUTURO YA FRENTE A NOSOTRAS

Al considerar que la lucha por realizar y garantizar los derechos de la humanidad a todas las personas es un paso previo para terminar con los privilegios de los que ha gozado, en términos generales, el género masculino, nos parece obligado que todas las personas, de cualquier género, tengan acceso a las vías formales, no formales e informales que les permitan alcanzar su autonomía. Sólo de esta manera se podría llegar a la igualdad sustantiva y a la libertad del género femenino. Lo que nos depara afectará a todas las personas de la misma manera sin importar el género; de allí la necesidad de señalar que, si nos empeñamos en buscar las diferencias sin encontrar lo común y empático, no podremos tan siquiera soñar que nuestras utopías devengan, cuando menos, en un mundo mejor.

No nos hemos percatado que vivimos de una manera distinta a lo que se hacía a principios del siglo XX. La abuela materna de una de estas voces, quien nació en el siglo XIX, dijo frente al televisor cuando vio el primer paso de la humanidad en la Luna: “nacé sin luz artificial, atravesé ríos en panga y ahora la Luna pierde su romance”. Los avances de la ciencia y la tecnología han cambiado nuestra forma de ser y ver el mundo, y más allá o, más importante que ello, hemos cambiado nuestra forma de relacionarnos con nuestros congéneres. Bruner dice respecto a las relaciones humanas:

cómo vivimos en familia, cómo trabajamos, cómo formamos comunidades, cómo nos relacionamos con la autoridad, incluso cómo nos relacionamos unos con otros; todo ello está atravesando cambios vertiginosamente rápidos [...] También afecta a nuestras formas de concebir cuestiones tan supuestamente impersonales y “objetivas” como el tiempo, el espacio y la causalidad (2000: 11, 36).

Es necesario un análisis de los logros del pasado, contradicciones y retos que se nos presentaron en el antes y en el ahora para poder unir nuestros deseos y posibilidades de supervivencia.

Si pensamos en lo que ha sucedido durante siglos a los cuerpos femeninos o a otros géneros no heteroformados veremos que esa violencia ha dejado una huella patética y dolorosa manifestada en la tristeza, miedos, cólera, resentimiento y envidia no resuelta. Algo que se ha agravado ya que los estados de tristeza son, por lo general, estados de inacción que llevan a la enajenación y la apatía; puesto que la tristeza, que deprime y oprime, aísla a las personas, las voltea hacia sí mismas y evita el encuentro con sus pares de comunidad quienes, en la mayoría de las ocasiones, ayudan a interpretar y actuar a favor de la solución de necesidades comunes. En este sentido, Braidotti dirá que “Spinoza nos revela algo muy sencillo: la tristeza no nos vuelve nunca inteligentes [...], por eso los poderosos necesitan la tristeza de los sometidos” (2018: 27). En la actualidad el ejercicio del poder negativo lleva a la dominación de cuerpos dóciles que entran en la tristeza y hasta en la melancolía.

Hay que voltear y actuar con una pasión de afectos positivos: la compasión, el amor y la empatía. Frédéric Lenoir nos habla de la

ciencia de los afectos [con] tres sentimientos de base, de los cuales surgen todos los demás: el deseo, que expresa nuestro esfuerzo por perseverar en nuestro ser; la alegría, que permite el aumento de nuestra capacidad de actuar, y la tristeza, que disminuye esta última facultad [...] Todos los afectos son expresiones particulares del deseo, y serán una modalidad de la alegría si aumentan nuestra capacidad de obrar o de la tristeza si la disminuyen (2019: 6).

Es por ello que el exhorto va en el sentido de deconstruir los afectos negativos: la tristeza, el miedo, el odio y la crueldad, y convertirlos en deseos y esperanzas de un mundo que se quiere nuevo, que se guía por un nuevo paradigma y una nueva postulación utópica.

El afecto de espera más importante, el afecto del anhelo y, por tanto, del yo es, sin embargo, y sigue siendo la esperanza. Porque los afectos negativos de la espera, el miedo, el temor, son, sin embargo, pese a todo rechazo, completamente pasivos, reprimidos, forzados [...] La esperanza, este anti-afecto de la espera frente al miedo y el temor, es, por eso, el más humano de todos los movimientos del ánimo y sólo accesible a los [hombres] y está, a la vez, referido al más amplio y al más lúcido de los horizontes. La esperanza se corresponde a aquel apetito en el ánimo que el sujeto no sólo posee, sino en el que él consiste esencialmente, como ser insatisfecho (Bloch, 2017: 105).

Para enfrentar el futuro y aumentar nuestra esperanza de justicia, igualdad, equidad y solidaridad tenemos que deconstruir y reconstruir desde el género. Además, hemos de reconocer que para ello debemos dejar de personalizar la situación de poder que tienen los hombres y hacer un análisis estructural de lo que ha sucedido por siglos pues, parafraseando a Hannah Arendt, es necesario comprender qué fue lo que sucedió y el por qué fue así, ya que los privilegios del género masculino, las injusticias, las violencias y la discriminación no son siempre autoexplicativas ni de un origen simple y evidente.

En su reportaje del juicio de Eichmann y en la publicación posterior del libro *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*, Hannah Arendt (2008; publicado originalmente en 1963) reconoció que la culpabilidad de él ante el exterminio de los judíos obedecía a que las estructuras sociales le habían deshumanizado; él actuó según su deber si analizamos la perspectiva de lo que estaba institucionalizado en un contexto histórico; si hacemos una metáfora, quienes pertenecen al género masculino tienen una larga historia en la que, si no se comportan de tal manera bajo la forma en que se han estructurado las instituciones y su mente, pueden ser tanto castigados como rechazados por sus pares. Eichmann cumplió con las reglas que le impusieron un sistema, una sociedad y un modo de comprender la realidad y la vida. Él sólo recibía órdenes que había jurado obedecer; el estado de enajenación ante lo que se naturaliza, como dijo Daniel Basurto (2015) en su reportaje *La banalidad del*

mal, “era sólo un móvil de la maldad, no su origen [...] no hacer lo que se le pedía era como pedirle que dejara de ser él mismo [...] en el marco de su subjetividad histórica y política dichos actos tenían que hacerse, con independencia de su parecer” (*s.p.*).

Así, Arendt plantea como una de sus tesis principales en *La condición humana* (1974) que el mal no está únicamente inserto en la subjetividad de una persona, sino más bien está imbuido de y en una lógica estructural de la sociedad. Esto no quiere decir que como tal el mal no exista; para evitarlo, es necesario establecer un diálogo que permita conocer la diversidad de voces, lo que es muy difícil pero no imposible, siempre y cuando el diálogo permita construir utopías; escuchar a las otras personas en el amplio sentido del concepto: integrar, analizar, cuestionar lo diferente y encontrar en esa diversidad las coordenadas y el tiempo para prever las consecuencias de los no acuerdos.

La convivencia requiere de aceptación y armonía; por eso el resignificar lo que entendemos por el “yo”, el “nosotros” y la “otra persona” es de vital importancia. La única posibilidad de supervivencia y, por tanto, de restaurar la esperanza, es volver a dialogar, volver a darle la palabra a los sin voz, a los silenciados, a aquellas personas que no han sido tomadas en cuenta, pues quitarle la palabra a alguien nos condena a la violencia o hasta la muerte. “Sin amor, amistades y comunidad, ¿quién puede ser feliz? Una vida egocéntrica y solitaria [...] como mínimo, para ser felices necesitamos preocuparnos de nuestra familia, nuestros amigos y los miembros de nuestra comunidad” (Harari, 2018: 224).

Ante un futuro amenazante hay que pensar en una vida digna, porque en situaciones extremas la participación es un requisito de sobrevivencia.

Somos los únicos mamíferos que podemos cooperar con numerosos extraños porque sólo nosotros podemos inventar relatos de ficción, difundirlos y convencer a millones de personas para que crean en ellos. Mientras todos creamos en las mismas ficciones, todos obedeceremos las mismas leyes y, por tanto, podremos cooperar de manera eficaz (Harari, 2018: 258).

Además de ello, lo común es lo más trascendente, mucho más que aquello que nos diferencia.

ESPERANZA Y UTOPIA

Hablar de esperanza y utopía es declamar y hacer política del porvenir. Las mujeres feministas han sido conscientes de las necesidades de su género, por lo que han sido constantes en la lucha por la transformación del *statu quo*, por ejercer y respetar todos los derechos de la humanidad para alcanzar la justicia y bienestar; ahora hay que tener la mira puesta en el futuro y sumar a aquellas que no se adhieren a los postulados del feminismo por tener dobles o triples jornadas de trabajo o por convicción, porque todo cuerpo o mente de mujer tienen la capacidad de soñar en un mundo más justo.

Soñar despiertas y despiertos es una forma de procesar los acontecimientos del presente y poner la esperanza en un mundo utópico; justamente lo utópico ha permitido grandes logros de la humanidad, pues el simple hecho de pensar en transformar la realidad es ya un paso fundamental. Tal y como queda demostrada en la riquísima tradición de la ciencia ficción, lo mismo en su vertiente utópica o distópica, así como también en toda la tradición de las utopías políticas que van de Platón al ecosocialismo. Bruner nos dirá, en este sentido, que “la ficción literaria, aunque se comporte como lo familiar, tiene el objetivo de superarlo para adentrarse en el reino de lo posible, de lo que podría ser/haber sido/acaso ser en el futuro” (2013: 29). Soñar despiertas da intensidad para abrir los caminos de lucidez, nos permite conocer, ser conscientes y entender el acontecer; hacer castillos en el aire es una forma imaginaria que nos saca de lo rutinario y nos imbuje en la creatividad.

La esperanza tiene un efecto motivador y permite anticipar acontecimientos a partir de soñar despiertas, imaginando mundos, acciones y personajes distintos; aviva el pensamiento desde los deseos y las ilusiones. La esperanza es acabar con la desesperanza, es soñar un mundo mejor, como lo dice Bloch:

Espera, esperanza, intención hacia una posibilidad que todavía no ha llegado a ser: no se trata sólo de un rasgo fundamental de la conciencia humana, sino, ajustado y aprehendido concretamente, de una determinación fundamental dentro de la realidad objetiva de su totalidad (2017: 30).

Soñar despiertas es una forma de pensar hacer piruetas en el aire, nos permite meditar y proyectar hacia el devenir, en esta acción de soñar hay que hacer una diferencia entre la capacidad intelectual y el pensamiento, el primero remite a la objetividad y la capacidad cognitiva; el pensamiento no existe si no hay la energética del deseo, la ilusión y el poder de imaginar; soñar despiertas es pensar con pasión, rasgo quizá único de la especie humana.

Es momento de adherirnos a la pasión que se inserta en el pensamiento; la inteligencia en ocasiones anula la pasión, energética de la adaptación. Asimismo, hay que diferenciar entre inteligencia y conciencia, aquélla nos permite resolver problemas; la conciencia es la capacidad de sentir dolor, alegría, amor e ira; cada vez será más necesario desarrollar la conciencia para entendernos y entender a las demás personas.

Es momento de pensar en el futuro de la humanidad, es necesario que nos renarremos nuestra historia.

POLÍTICA FEMINISTA PARA CONJURAR EL EGOÍSMO³

La política feminista se basa, ante todo, en una pedagogía crítica y creativa que expresa el deseo de transformación en beneficio de la humanidad; independientemente de los avances y desarrollos de la ciencia y la tecnología, antepone las relaciones empáticas, de colaboración entre los seres vivientes y elige como punto de partida los sentimientos y los deseos en los cuales priva lo colectivo sobre lo personal, lo público sobre lo privado, el deseo y la pasión por el bienestar del Universo. Las feministas somos, por principio, activistas que tienen conciencia

3 Este apartado es, en parte, una versión revisada de un capítulo de Velázquez, 2013.

de su condición de género porque parten del acuerdo de estar bien con ellas mismas para poder dialogar con las personas de otros géneros.

Hacer y ser una política feminista “vuelve a poner en el centro de la agenda [...] cuestiones incómodas y provocadoras, y sin embargo vitales” (Braidotti, 2018: 80). El feminismo expresa una radical aspiración por la libertad, por enfrentar críticamente los estereotipos y prejuicios establecidos e institucionalizados de identidad de género y de las relaciones de poder que nos destruyen y no empoderan o potencian lo que como seres vivientes somos y necesitamos.

De allí que es necesario recordar a Michel Foucault (1976), que nos planteó el concepto de poder afirmativo —*potentia*—, que permite no sólo la resistencia, sino caminos y deseos alternativos para transformar el porvenir, que nos permitan sobrevivir ante los avatares de los avances de la ciencia y la tecnología con una ética basada en la convivencia con respeto a la diversidad.

Aquí viene a cuento recordar un pensamiento que el doctor Christian De Duve, premio Nobel de Medicina en 1974, dejó en su autobiografía *Siete vidas en una* (2013), escrita antes de morir por eutanasia, donde nos advierte que la humanidad se dirige hacia la catástrofe a fuerza de cultivar el egoísmo.

Si es cierto, como Julieta Lizaola (2007) reflexiona a partir de su análisis de la obra de Zambrano y Stein, que la necesidad de la humanidad por encontrar su lugar en el cosmos ha sido vaciada de contenido y ya no permanece en el centro de sus cuestiones vitales, entonces, junto con ella, creemos que la materia a reflexionar es precisamente cómo revertir esta situación, una situación que, además, se cierne sobre el mundo como amenaza de devastación. También, desde aquí, creemos que quizá la filosofía pueda, una vez más, venir en nuestro auxilio, pero la filosofía entendida como

la acción fundamental de transformar lo oculto, lo ambiguo, en claro, en diáfano, en lo transitable como tiempo y como espacio, lo manifiesto y manifestable a todos [los hombres]; las consecuencias de esta acción son el paso, como en la caverna, de la oscuridad a la luz, de la tierra al mundo, del tribalismo a la sociedad de personas, de la historia sacrificial a la historia ética [...] El mundo se ha constituido en un or-

den donde el tejido contra la libertad humana ha ido tomando cuerpo hasta convertirse en abierta intencionalidad política y manifestándose en francas guerras de exterminio, negando implícitamente las vías de la política y depositando una inconmensurable carga de sufrimiento en las sociedades contemporáneas: la intolerancia, el racismo, la reedición de nuevas tiranías [...] Y desde ahí, desde el sufrimiento del otro y por lo tanto mío y nuestro, es desde donde las pensadoras europeas se manifestarán como antagonistas *del estuche vaciado de espíritu* que advirtió Max Weber [...] Reconciliar vida y razón [...] La filosofía ha podido salir de su afán racionalista, o filosofía del sujeto, gracias a andar de nuevo los caminos que le permiten recordar que la filosofía es diálogo, y que para ello se necesita del otro; recordar que es en el hablar que logramos la transparencia del pensamiento [...] la interioridad, eso que permite construir y descubrir lo que Zambrano denomina persona [...] la vida del alma se transforma en una metafísica de la interioridad donde se resguardan sentimientos, ideas, deseos, sueños, creaciones, razones, renunciaciones, exilios, sinrazón, padecer; conjunción de esperanzas [...] La recuperación filosófica del alma como unidad del ser permitiendo su integridad [...] la empatía, es decir, la capacidad de conectar con el otro desde el otro: la relación entre personas requiere del conocimiento mutuo, es decir, de la empatía [...] (Lizaola, 2007).

Es necesario recuperar nuestra dimensión de personas y resistirnos a no ceder, tal como los nuevos mecanismos del poder quisieran, nuestro lugar frente a las masas; recuperar nuestra capacidad de reconocer a la otra persona y reconocernos en ella, pero no sólo en la otra que es nuestro espejo, sino en la alteridad toda, en los otros seres vivos, en el planeta que no nos pertenece en tanto posesión, pero sí al que pertenecemos y en el que tenemos nuestro hogar. Es necesario conjurar el egoísmo y trascender esta nueva forma de narcisismo vacío que se repite con el surgimiento de nuevas vitrinas de exposición del ego; es necesario construir nuevas formas que nos permitan seguir desarrollando nuestras capacidades científico-tecnológicas pero sin poner en riesgo la vida planetaria y la sobrevivencia de nuestra propia especie; es necesario lograr que cada vez sean más las personas que hayan superado sus prejuicios y fobias y, así,

erradicado la violencia contra el otro como modo de expresión de su diferencia, violencia e irracionalidad que en sus múltiples formas de darse nos impulsan hacia el abismo.

Es necesario crear una nueva cultura basada en el amor como orden axiomático [pues] la vida quiere nada porque lo quiere todo [...] Es necesario detenerse en la preocupación por la persona [...] La persona es la posibilidad del ser humano, de ser, y esto no se puede olvidar [...] la posibilidad de mirar y aceptar lo que se mira: lo otro y el trato con lo otro [...] La esperanza de Zambrano echa raíz en que [el hombre] es una criatura, entre otras cosas, capaz de amar (Lizaola, 2007).

La vida es todo lo que somos y lo único que realmente poseemos. Por ello debemos defenderla en toda su diversidad, protegerla en el otro, atesorarla en la alteridad desde lo más íntimo de nuestra interioridad. Pues como dijera el poeta Gibrán Jalil Gibrán en *El jardín del profeta* (2009; publicado originalmente en 1933): “La vida es más antigua que todas las cosas que viven; incluso su belleza fue antes de que la belleza naciera en la tierra, e incluso la verdad fue antes de que fuese nombrada” (2009: 81), y esa verdad acaece en la persona y frente a ella, es aquello que somos y desde donde configuramos nuestra identidad.

Aquí hemos defendido la tesis de que somos cuerpo, de que al ser cuerpo y ser capaces de configurarnos nos configuramos también con un género, pero dado el hecho de que la sociedad, la tradición y la cultura nos imponen modos de ser, también hemos defendido la idea de que es necesario ser conscientes de este hecho, sobre todo para responder a la urgencia de rescatar la posibilidad no sólo ya de sobrevivir, sino de hacerlo a partir de la construcción de un mejor mundo, que aún es posible, donde el reconocimiento mutuo sea la regla y la aceptación del otro la norma; para ello, resulta muy pertinente buscar el modo de llevar una vida filosófica en el sentido de amar la vida y, de ahí, respetarla en su diversidad, en todas sus manifestaciones humanas y al comprometerse moralmente en proteger esta pluralidad, ya que amarse a una misma desde la diversidad es, también, valorar la característica primordial y la mayor riqueza del mundo.

Hemos de conjurar el egoísmo en favor de la afirmación de lo diverso, de la diferencia, de la multiplicidad y de la posibilidad de ser distintas en un mar de indistinción.

Como Epicuro y Bergson, asumimos que la amistad es condición necesaria para ser feliz, de ahí que nos resulte necesario confirmar la invitación a poner en el corazón de la propia felicidad la aceptación de la otra persona desde su diferencia; a alimentar la pasión por abrazar la vida toda en su compleja e infinita diversidad; a realizar una afirmación de la alteridad que esté evidentemente guiada por los más altos valores humanistas y por un incorruptible sentido de la justicia, a esforzarnos porque esta afirmación nos una, sobre todo, con las personas discriminadas del mundo y con las marginales (que, pensándolo bien, somos la enorme mayoría de los seres de la humanidad), y nos permita así relacionarnos con quienes podamos construir, llorar, reír y practicar un enriquecimiento mutuo. Pues será de ahí de donde, a seguro, obtendremos lo único realmente valioso para nuestras vidas: una virtud fundada en el amor y la humildad solidaria fruto de la sabiduría basada en la aceptación de que no hay nada verdadero salvo la verdad de que la justicia debe tocar a toda persona mediante el respeto irrestricto a su dignidad y diferencia.

Hoy día un futuro donde la humanidad sea posible pasa, por supuesto, por una política feminista que allane el camino y restituya la posibilidad de otro mundo posible donde la esperanza se vea restaurada y las utopías se hagan posibles.

REFERENCIAS

- Arendt, Hannah (2008), *Eichmann en Jerusalén*, Barcelona, Debolsillo.
- Arendt, Hannah (1974), *La condición humana*, Barcelona, Seix Barral.
- Aristóteles (2008), *Física*, Madrid, Gredos.
- Basurto, Daniel (2015), “La banalidad del mal”, *Amapolanegra*, <<http://amapolanegra.blogspot.com/2015/05/esto-se-debe-posiblemente-al-soliloquio.html>>, consultado el 3 de junio, 2015 (entrada de blog).
- Bloch, Ernest (2017), *El principio esperanza*, t. 1, Madrid, Trotta.
- Braidotti, Rosi (2018), *Por una política afirmativa*, Barcelona, Gedisa.

- Bruner, Jerome (2013), *La fábrica de historias*, Buenos Aires, FCE.
- Bruner, Jerome (2009), *Actos de significado*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bruner, Jerome (2000), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- Deleuze, Gilles (2002), *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari (2001), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.
- Delors, Jacques (1996), *La educación encierra un tesoro*, París, Unesco.
- Descartes, René (2005), *Meditaciones metafísicas*, Madrid, Alianza Editorial.
- De Duve, Christian (2013) *Siete vidas en una. Memorias de un premio Nobel*, París, Odile Jacob.
- Foucault, Michel (1976), *Vigilar y castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Harari, Yuval Noah (2018), *21 lecciones para el siglo XXI*, México, Penguin Random House.
- Hernández, Gabriela (2011), *La vitalidad recobrada. Un estudio del pensamiento ético de Bergson*, México, UNAM.
- Horkheimer, Max y Theodor Adorno (1998), *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta.
- Gibrán, Jalil Gibrán (2009), *El profeta y el jardín del profeta*, México, Debolsillo.
- Lenoir, Frédéric (2019), “Spinoza o cómo salvar la democracia”, *El País*, 12 de febrero, p. 6.
- Lizaola, Julieta (2007), “Edith Stein y María Zambrano: miradas ante lo sagrado”, <<http://biblioteca.itam.mx/estudios/60-89/80/JulietaLizaolaSteinyZambrano.pdf>>, consultado el 3 de octubre, 2019.
- Nancy, Jean Luc (2007), *Indicios sobre el cuerpo: Extensión del alma*, Buenos Aires, La Cebra.
- Nancy, Jean Luc (2000), *Corpus*, Madrid, Arena Libros.
- Nietzsche, Friedrich (1990), *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Madrid, Alianza Editorial.
- Platón (1986), *La República, Diálogos*, Madrid, Gredos.
- Ricœur, Paul (2006), *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.
- Spinoza, Baruch (2002), *Ética demostrada según el orden geométrico*, Madrid/México, FCE.
- Velázquez, Bruno (2013), “*Homo humus*. Reflexiones ontológicas en clave bergsoniana”, tesis de maestría en Filosofía, México, UNAM.

EDUCACIÓN, CULTURA Y GÉNERO: ANÁLISIS Y EXPERIENCIAS DE TESIS DEL POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM¹

Claudia B. Pontón Ramos

El objetivo de este libro es identificar y reflexionar sobre los entrecruces, desdoblamientos o articulaciones de temas como educación, género, literatura y cultura. Es conveniente aclarar que si bien desde hace más de dos décadas lo referente al debate sobre la conformación histórica, teórica, conceptual y analítica del campo educativo y pedagógico han sido preocupaciones importantes para mí, tengo que explicitar que las reflexiones que comparto en este escrito refieren, además, a mi experiencia en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, como coordinadora, profesora, miembro de comités tutorales y como tutora principal de estudiantes de este programa,² así como a un interés permanente sobre la problemática de los programas de posgrado de la UNAM.³

Me parece necesario señalar que el énfasis de este capítulo está en la diversidad de temáticas, los recortes de los objetos, las precisiones conceptuales y algunos rasgos metodológicos referentes a las

- 1 Este trabajo se presentó en una primera versión en las Segundas Jornadas sobre Educación y Género. Epistemologías y saberes culturales. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (s. XIX y XX), organizado por Mauricio Zabalgoitia, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM, el cual se llevó a cabo en el primer semestre de 2019.
- 2 Fui designada coordinadora del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM en el periodo 2014-2017 y en un segundo periodo de 2017 a 2021.
- 3 En mi trayectoria como investigadora del IISUE convergen dos líneas principales de investigación de las cuales se derivan diferentes tópicos temáticos. Con respecto al posgrado, colaboré como parte del equipo que contribuyó al diseño de políticas orientadas al fortalecimiento y consolidación de los posgrados de la UNAM.

tesis de maestría y doctorado que se desarrollan en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM. La intención particular es precisar los matices analíticos, conceptuales y categoriales de los proyectos de investigación que abordan aspectos relacionados con los vínculos entre pedagogía y epistemología, género y educación.

Este trabajo conjuga dos aspectos importantes de mi trayectoria académica; uno da cuenta de la gestión como coordinadora del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM y el otro se relaciona con los intereses académicos, como investigadora del IISUE. En este escrito hago un intento por analizar cómo en la realización de sus proyectos de investigación los alumnos de posgrado articulan las particularidades de su objeto de estudio con la dimensión categorial y las precisiones metodológicas de sus trabajos recuperando las tesis tanto de maestría como de doctorado que, por el tema, se vinculan con la problemática a que nos convoca esta invitación.

Para tal objetivo, se identificaron las tesis de posgrado que corresponden al periodo que comprende de 2013 a 2019, y se hizo un recorte para seleccionar aquellos trabajos que se vinculan de forma directa con temas de cultura, género y educación.

Este capítulo incluye dos apartados, el primero refiere a un marco contextual e institucional que tiene la finalidad de conocer las particularidades del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM, en el que se enfatiza lo referente a los Campos de Conocimiento de la Maestría y las Líneas de Investigación del Doctorado, los cuales funcionan como el marco de inscripción de las tesis analizadas; el segundo precisa aspectos tanto de contenido, como de perspectiva analítica, conceptual y rutas metodológicas.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA DE LA UNAM

El programa que nos ocupa es sostenido por una estructura institucional orientada a fortalecer los principios rectores que caracterizan a todos los programas de posgrado de la UNAM, como su carácter interdisciplinario, la coparticipación de entidades académicas, la

figura del Comité Académico, la adecuación y flexibilización de los planes y programas de estudio y la tutoría académica. Éstos son aspectos centrales orientados al fortalecimiento y visibilidad de nuestro posgrado.

La estructura curricular de este programa se orienta tanto al fortalecimiento de la formación especializada en el ámbito disciplinario como a la dirección y acompañamiento de los estudiantes para el desarrollo de sus respectivos proyectos de investigación, en ambos niveles, maestría y doctorado.⁴

De forma paralela, es importante señalar que las modificaciones o redefiniciones de los cuatro Campos de Conocimiento de la Maestría, así como de las nueve Líneas de Investigación del Doctorado, responden tanto a las características y la consolidación de la disciplina, a las actuales exigencias que asume el ámbito de la investigación educativa en el país, como a las trayectorias y perfiles académicos de la planta de tutores y profesores. Estos aspectos han contribuido a consolidar nuestra disciplina y a orientar acciones inherentes a este ámbito de conocimiento. Esta propuesta formativa en general constituye no sólo un escenario viable, pertinente y convergente con los actuales debates y paradigmas de las grandes transformaciones educativas, culturales, sociales y tecnológicas, sino que también nos mantiene en la vanguardia del debate teórico, conceptual y metodológico, atendiendo y aprehendiendo la pluralidad y heterogeneidad de los procesos educativos de impacto sociocultural y con dimensiones éticas y políticas complejas.

Antes de adentrarnos en las particularidades del tema es pertinente tener una mirada global de los trabajos que se desarrollan en este programa de posgrado, por lo que incluimos una descripción general de los cuatro Campos de Conocimiento de la Maestría y compactamos las nueve Líneas de Investigación del Doctorado sólo

4 Es necesario señalar que en el caso de la Maestría en Pedagogía se incorporan, además de la tesis, las siguientes modalidades de titulación: Informe Académico por actividad profesional; Informe Académico por propuesta de intervención académica e Informe Académico por elaboración de artículo o capítulo de libro arbitrados; cada una de estas modalidades tiene la finalidad de responder a los diversos perfiles de egreso, identificados en el programa.

para fines de análisis. Cabe aclarar que, si bien este programa comprende los niveles de maestría y doctorado, éstos operan de forma paralela y a cada uno de ellos le corresponde una estructura curricular específica, pero articulada.

El Plan de estudios de la Maestría en Pedagogía incluye cuatro Campos de Conocimiento; el de Docencia, que se caracteriza por abordar una amplitud de temas relacionados tanto con los procesos de transmisión y de aplicación del conocimiento como con lo referente a las prácticas y discursos de los docentes (de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta posgrado); el campo de Políticas Educativas y Gestión Académica se identifica por incluir como objeto de estudio los entornos de intervención relacionados con la definición de políticas públicas e institucionales vinculadas con los diferentes sectores y niveles educativos en los ámbitos local, regional, nacional e internacional; Educación y Diversidad Cultural es un campo que centra su atención en los procesos formativos vinculados con espacios formales e informales, que resaltan experiencias alternativas asociadas con distintos campos profesionales y ámbitos de intervención, como son salud, migración, género y multiculturalidad, entre otros; el cuarto campo, Construcción de Saberes Pedagógicos, se relaciona con la producción de conocimiento pedagógico y educativo, resaltando sus niveles de teorización, perspectivas epistémicas, históricas y metodológicas.

En el caso del Programa de Doctorado, sus nueve líneas de Investigación tienen como objetivo central analizar las particularidades de lo educativo como objeto de estudio y de conocimiento; para efectos de este trabajo se presenta una propuesta que concentra varias de estas líneas.⁵

En las líneas de Antropología Cultural y Educación y de Sociología de la Educación se aborda a la educación como hecho social y cultural; la primera centra su atención en los procesos culturales que intervienen en las prácticas educativas en general, así como en el análisis sobre las culturas académicas y los procesos identitarios

5 Una recuperación inicial de esta propuesta de concentrar las líneas del doctorado con fines analíticos se puede ver también en Barrón y Pontón (2019).

de los actores sociales y educativos. La segunda hace énfasis en los procesos de socialización relacionados con escenarios macro y micro sociales, focalizando el análisis en los sentidos, códigos y representaciones simbólicas que se corresponden tanto con procesos institucionales como sociopolíticos.

Las líneas Teoría y Desarrollo Curricular, Didáctica, Evaluación y Comunicación, Desarrollo Humano y Aprendizaje, y Sistemas Educativos Formales y no Formales abordan aspectos relacionados con el debate teórico, conceptual, metodológico e instrumental de varios temas relevantes vinculados tanto con el Sistema Educativo Nacional como con los subsistemas correspondientes a cada nivel y modalidad educativa, centrandó su análisis en el currículum y su relación con la sociedad; la profesionalización de las comunidades académicas; la evaluación de los aprendizajes, de los procesos, de los contenidos, de las instituciones y de los actores, así como en el impacto y los usos de las tecnologías de la información y la comunicación enlazadas con los procesos y prácticas escolares e institucionales y no formales.

Las líneas de Epistemología y Metodología de la investigación Pedagógica, Filosofía de la Educación y Teorías Pedagógicas e Historia de la Educación y la Pedagogía dan cuenta del debate histórico, teórico, conceptual, metodológico y analítico de estos ámbitos de conocimiento. Con matices diferentes, se resaltan aspectos relacionados con los debates epistemológicos y ontológicos referentes a la construcción del conocimiento y su influencia en las particularidades de la disciplina pedagógica o en la multirreferencialidad de lo educativo como objeto de estudio; se precisan, también, diferentes tradiciones, enfoques y perspectivas teórico-metodológicas, dimensionando sus alcances y limitaciones en los distintos objetos de estudio identificados con este ámbito de conocimiento, así como estudios sistemáticos, analíticos y críticos asociados con las diferentes corrientes de pensamiento clásicas y contemporáneas en que se sustentan los abordajes sobre la condición humana y sus potencialidades de formación. Se destaca el debate de la dimensión histórica de los procesos y del conocimiento en general.

La línea de Política, Economía y Planeación Educativas centra su atención en aspectos como el diseño, estructura e implementación de

políticas públicas y educativas internacionales, nacionales y locales; incluye también trabajos ligados con la relación entre los proyectos educativos y sus particularidades en el ámbito productivo, así como su impacto en el ámbito económico, administrativo e institucional.

Como se puede observar, la propuesta curricular de este programa de posgrado es amplia, plural y heterogénea; es, además, una propuesta de formación que se articula con los objetivos de cada nivel de estudios (maestría y doctorado), con diferentes matices. El objetivo en ambos niveles se orienta a la formación de profesionales capaces de comprender, analizar y atender las problemáticas diversas y complejas del campo educativo y pedagógico, en los ámbitos local, regional, nacional e internacional.

RECORTES DE OBJETOS, LINEAMIENTOS ANALÍTICOS, DIMENSIONES CONCEPTUALES Y RUTAS METODOLÓGICAS SOBRE EDUCACIÓN, CULTURA Y GÉNERO

La diversidad de tópicos abordados en este programa de posgrado da cuenta tanto de su propuesta formativa como del perfil académico y de trayectoria profesional de los profesores, tutores y de los estudiantes. Al revisar la particularidad de los temas que se desarrollan en los proyectos de investigación, se puede identificar la convergencia de debates y propuestas paradigmáticas que se mantienen a la vanguardia de los debates teórico, conceptual y metodológico relacionados con este ámbito de conocimiento.

La consolidación de estos aspectos, sin embargo, no sería posible sin el apoyo y acompañamiento de la tutoría académica, por parte de los tutores, a los estudiantes de posgrado. Como se precisó en el apartado inicial de este trabajo, la tutoría académica en los posgrados de la UNAM se estableció desde sus inicios como un eje central en los procesos de formación en este nivel.

En un trabajo anterior (Pontón, 2016) ya se había planteado que la tutoría de los posgrados en la UNAM forma parte de una propuesta de organización académica y normativa orientada a fortalecer este nivel de estudios. En el Programa de Posgrado en Pedagogía tanto el

tutor principal como los miembros de los comités tutorales funcionan como un soporte de acompañamiento importante en el proceso de seguimiento y continuidad de los avances de investigación de los alumnos. Este apoyo se sintetiza no sólo en la revisión de los proyectos, sino también en la selección de los seminarios que cursan los estudiantes, en la presentación de sus resultados parciales de investigación, en diferentes eventos académicos; en algunos casos, incluso, los profesores-tutores incorporan a los alumnos en sus proyectos de investigación o en la publicación de diversos proyectos editoriales.⁶

Todo lo anterior fortalece la posibilidad de fomentar en los alumnos de ambos niveles una actitud investigativa sustentada por una reflexión permanente, por la conformación de hábitos de trabajo y el desarrollo de habilidades para sintetizar, sistematizar y organizar el pensamiento. El trabajo de tutoría en el posgrado centra su atención en la investigación formativa, entendida como una actividad soportada por procesos de producción y maduración intelectual que incluyen experiencia y dominio de conocimientos sobre el campo o ámbito de estudio y disponibilidad de trabajo colegiado, entre otros aspectos (Pontón, 2016: 85). Para Daniel Saur (2017: 42), por ejemplo, el tutor tiene la posibilidad de mostrar no sólo los recursos, sino los modos de hacer, las formas de apropiación de esos recursos, de puesta en trabajo y producción de la teoría. Saur precisa que el vínculo tutor-tesista siempre se da de un modo artesanal, refiere a un vínculo pedagógico que funciona como un dispositivo relacional dialógico.

En este nivel de formación el profesor-tutor profundiza en temas complejos, propone alternativas o rutas de análisis, ayuda a resolver dificultades, promueve estilos de aprendizaje y fomenta habilidades cognitivas de los alumnos. Todos los aspectos hasta ahora planteados son posibles de identificar en la revisión cuidadosa de las tesis de grado.

6 El Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM tiene dos proyectos editoriales importantes. La Colección Estudios. Posgrado en Pedagogía y la Colección Investigación. Posgrado en Pedagogía. Ambas tienen como objetivo la difusión de los avances de investigación de profesores, tutores y estudiantes del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM.

Para este capítulo se hizo una selección y revisión de las tesis de posgrado (maestría y doctorado) del periodo entre 2013 y 2019, estableciendo como criterio temático aquellos trabajos que por su contenido se relacionaban con los tópicos de género, educación y cultura. En el cuadro 1 del anexo se integran las tesis analizadas por nivel. Se revisaron en su totalidad las tesis concluidas y, con respecto a las tesis que se encontraban en proceso, se consideraron los últimos avances presentados por los alumnos en los coloquios tanto de maestría como de doctorado.⁷

En función de este panorama general precisaremos ahora lo concerniente a los trabajos que, por el acotamiento del objeto de estudio, se relacionan con la especificidad temática de este proyecto editorial. Iniciaremos señalando que tanto los temas como las respectivas acotaciones vinculadas con los objetos de estudio de las tesis, así como sus referentes teóricos, conceptuales y metodológicos, son diversos, plurales y heterogéneos. Los cuadros donde se describe la información relativa a las tesis revisadas se encuentran en el anexo al final de este capítulo.

A partir de la revisión de las tesis de este programa de posgrado, fue posible resaltar el abordaje de una diversidad de temas, diferentes posicionamientos epistémicos y temporalidades; debates analíticos y conceptuales, y actores sociales que, al contextualizarlos, es posible equiparar aspectos como las concepciones educativas y pedagógicas del momento, su impacto en las reformas orientadas a la educación, el papel de las autoridades públicas, las modificaciones y dimensiones normativas e institucionales, además de los métodos de la educación de cada época.

Con respecto a las preguntas de investigación, además de sobresalir la multiplicidad de tópicos abordados en estas tesis, reflejan de forma específica las preocupaciones concretas de los estudiantes. A este respecto destacamos las siguientes: ¿Qué noción de infancias

7 Dentro de la estructura del plan de estudios tanto de maestría como de doctorado se definen los coloquios de avances de investigación como una actividad obligatoria, orientada a la graduación. La finalidad de esta actividad académica es, además de que los alumnos socialicen sus avances tanto con sus compañeros como con profesores y tutores, centrar el énfasis en la discusión y precisión de sus proyectos de tesis.

trans pueden plantearse en el marco de la experiencia infantil del siglo XXI y de la pedagogía *queer*? ¿Cuáles son las concepciones sobre la sexualidad y la diversidad sexual que conducen a la práctica pedagógica? ¿Cómo generamos y utilizamos términos para un movimiento de solidaridad transnacional de sexualidades periféricas? ¿Qué posibilidades y particularidades tiene el arte para ser una herramienta fundamental en proyectos pedagógicos feministas con infancias? ¿Cómo aborda la pedagogía los procesos formativos de los sujetos de la diversidad sexual y qué tipo de proyectos impulsa para fomentar el respeto y el reconocimiento a la diversidad? ¿Cuáles son las bases sociohistóricas y los referentes culturales de la homofobia en México, y cómo éstos han permeado el pensamiento y actuar de la gran mayoría de las familias mexicanas?

Todos son aspectos que se fundamentan y sustentan en la revisión de diferentes fuentes como literatura, archivos, libros, revistas, documentales, periódicos, redes académicas, censos institucionales, entre otros.

Desde diferentes perspectivas feministas se plantean propuestas culturales y educativas orientadas al diseño y desarrollo de herramientas que apoyen a las mujeres a visibilizar las desigualdades para tomar conciencia y superar los mecanismos de normalización, construyendo y generando alternativas de acción y organización comunitaria.

De forma paralela, se identifican y se distinguen trabajos que incluyen aspiraciones de cambio y resignificación, tal es el caso de la lucha de las mujeres zapatistas o las experiencias exitosas del movimiento de mujeres indígenas en América Latina, así como trabajos enfocados a las mujeres víctimas de violencia. Con respecto al primer eje, destacan el acercamiento analítico y crítico relacionado con las comunidades autónomas y las mujeres zapatistas, aspectos que conllevan a precisar lo referente a las particularidades de la praxis zapatista, así como a la identificación de las configuraciones relacionadas con los mecanismos y formas de producción, compartición, conservación y transformación, en el marco de las tradiciones pedagógicas revolucionarias, de educación popular y de las propuestas derivadas de la Teología de la Liberación en América Latina.

El matiz metodológico en estos trabajos refleja un compromiso conceptual, ético y político, el cual se estructura a partir de la revisión de la literatura especializada sobre estos temas, los registros discursivos identificados por medio de la prensa internacional y nacional, así como los boletines de información y la recuperación de algunas narrativas de actores centrales del movimiento zapatista. Esta dimensión metodológica ética y políticamente comprometida permite identificar las implicaciones político-pedagógicas del movimiento zapatista, en la que resaltan aspectos como:

- a) Dimensionar al movimiento zapatista como un referente de propuestas de emancipación social, que se caracteriza por una organización de lucha anticapitalista, anticolonial, antirracista y antipatriarcal.
- b) Identificar las particularidades de la praxis zapatista, destacando sus formas de producción, compartición, conservación y transformación en el marco de las tradiciones pedagógicas revolucionarias y de educación popular.
- c) Visibilizar a la Pedagogía Rebelde Autónoma Zapatista como una apuesta de lucha y vida y como parte de una expresión sociocultural que detona hacia la posibilidad de construir un proyecto político orientado a la defensa de los pueblos y su libre autodeterminación, frente a las pedagogías del sometimiento y de la crueldad respaldadas por las estructuras del capitalismo neoliberal.

Con respecto al desarrollo analítico, resaltan ciertos rasgos que al articular la pedagogía liberadora de Freire, entendida como una práctica política, la pedagogía feminista y el enfoque de empoderamiento, proponen desarrollar, en la sociedad en general, una conciencia crítica orientada a incidir en las relaciones sociales y modificar los entornos colectivos.

Las premisas en estos trabajos, en permanente redefinición y ajuste, plantean conceptualizar a la educación como un espacio potenciador para el proceso de construcción de subjetividades, atravesadas por una multiplicidad de tópicos como el género, la etnicidad,

el contexto y las experiencias concretas de ciertos sectores sociales y educativos. Todos estos aspectos nos exigen dimensionar lo educativo y sus respectivos procesos y prácticas, como el resultado de múltiples articulaciones relacionadas con amplias dinámicas socio-culturales, las cuales no se pueden restringir o acotar sólo a dimensiones institucionales o de escolarización.

Por otra parte, la diversidad de recortes de objeto y la exigencia de identificar las dimensiones contextuales que los demarcan, implica la recuperación de numerosas fuentes de información, como por ejemplo, fuentes primarias de archivos físicos y hemerográficos (Archivo General de la Nación; Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México, Catálogo de la Escuela Nacional Preparatoria); periódicos de diferentes épocas (*El Álbum de la Juventud*, *El Álbum de la Mujer*, *El Correo de las Señoras*, *La Familia*, *Las Hijas de Anáhuac*, *La Semana Ilustrada*, *La Mujer mexicana*, *Seminario de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres*, entre otros); la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares; la Red Iberoamericana de Ciencias Sociales con Enfoque de Género; la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México; la Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia; la Encuesta Nacional sobre *Bullying* Homofóbico, y la Red de Feminismos Descoloniales, entre otras.

Por otra parte, el tratamiento analítico de los proyectos de tesis, además de mantener un equilibrio entre la descripción de los diferentes objetos de estudio abordados, el marco de referencia y sus dimensiones empíricas, explicita un posicionamiento ético y político. En palabras de Eva Da Porta (2017), el conocimiento es una tarea colectiva que requiere de debates, intercambios, retomas, diálogos; más allá de la buena o mala voluntad de los investigadores individuales y de su capacidad personal para la investigación, la producción del conocimiento es una tarea mancomunada, intersubjetiva y colectiva.

Otro rubro que sobresale se vincula con las experiencias de mujeres en condiciones de encierro, el cual incluye proyectos de tesis que se inscriben en el Programa Mujeres en Espiral: Sistema de Justicia, Perspectiva de Género y Pedagogías en Resistencia, coordinado

por nuestra colega Marisa Belausteguigoitia.⁸ Los proyectos que se vinculan con este marco temático se proponen conocer y visibilizar cómo viven el encierro penitenciario las mujeres, cuál es el proceso de disciplinamiento y restricción de las mujeres en condiciones de encierro; ponen el énfasis en identificar las leyes sociales y jurídicas que estructuran y dan especificidad a este sector de mujeres con la finalidad de conocer y describir sus historias y denunciar la dominación de la que han sido objeto por parte del sistema patriarcal. En este sentido, son múltiples los recortes de objeto identificados: vivencias personales y socioafectivas, prácticas de reinserción social, derechos sexuales y reproductivos, políticas de salud, alimentación y procesos de visita conyugal; familia y pareja, maternidad en reclusión y estigmatización por parte de las autoridades, entre otros.

Si bien los recortes del objeto son diferentes, el rasgo característico en estos trabajos es la inclusión de una perspectiva pedagógica como parte de su reflexión analítica. Por ejemplo, el tema de la maternidad de las mujeres en reclusión se analiza como un problema sociopedagógico, soportado históricamente desde convenciones culturales de la sociedad patriarcal con las que se ha educado y constituido un ideal sobre “el ser mujer”; frente a esto se proponen articulaciones analíticas que plantean aspectos centrales para la conformación y resignificación de estos temas. Se resaltan las siguientes:

- a) Una crítica referente a la conformación de un discurso hegemónico, sustentado en convicciones culturales, políticas y económicas; sobresale un planteamiento más reflexivo y crítico respecto a los derechos humanos de las personas presas; se hace énfasis en cómo el Estado, la Iglesia y la escuela se han configurado como instancias encargadas de fomentar y legitimar los roles y estereotipos de género, que apoyan a la configuración de identidades femeninas empobrecidas, sometidas e invisibilizadas por

8 Pedagoga de la espiral refiere a una analítica que articula la perspectiva de género, la crítica y los estudios culturales, apoyada en un debate epistemológico y pedagógico (Belausteguigoitia y Lozano, 2012).

un sistema de ordenamiento y subordinación con base en una lógica de dominación patriarcal.

- b) Se analiza la dinámica sociocultural de la maternidad como una cuestión política anclada en un modelo de Estado que canaliza formas específicas de educación y establece registros discursivos encaminados a someter a las mujeres a un régimen de control sexual, afectivo, corporal y reproductivo, sostenido por el poder político, económico y religioso. Ante este panorama se plantea una propuesta crítica, orientada a identificar el contexto de opresión de las mujeres afroamericanas, de las indias americanas, de las mujeres chicanas y asiáticoamericanas quienes, por sus condiciones de género, se caracterizan por tener una vida de opresión, exclusión social, marginación y violencia social.
- c) Las representaciones culturales sobre la maternidad involucran aspectos muy complejos que dan cuenta de sus posibilidades de abordaje analítico; por ejemplo, reflexionar sobre la internalización, por parte de mujeres estigmatizadas por cuestiones de género, raza o condición social, de la opresión; la posibilidad de poder resignificar a la maternidad como una práctica colectiva; analizar el embate misógino, como un recurso de resistencia por parte de las mujeres que viven en condiciones de desigualdad; se plantea también rebasar las posturas consensadas, apoyadas por la difusión de los valores morales y religiosos sobre la familia y por las ideas ilustradas, que fortalecen la imagen social que identifica a las mujeres como una propiedad designada a la reproducción social.⁹

Por otra parte, la orientación de las explicaciones vinculadas con estos temas busca argumentar, desde una perspectiva pedagógica de orientación crítica, lo referente a las relaciones sociales de dominación visibles en las leyes sociales que estructuran y dan especificidad a las mujeres; destacan la influencia y dominación de la que han sido objeto por parte del sistema patriarcal, el cual se caracteriza por

9 Estos trabajos refieren a grandes debates y temas históricos pendientes que actualmente tienen mayor presencia en los ámbitos académico y político y en la producción literaria (Cárdenas *et al.*, 2019).

contribuir a normalizar la violencia simbólica y estructural a la que históricamente se ha sometido a las mujeres.

La intención analítica de este tipo de estudios, además de contribuir a establecer un corpus temático relacionado con la configuración de las identidades femeninas, da cuenta de elementos centrales para entender cómo funciona el sistema de ordenamiento y subordinación establecido por la lógica patriarcal. La multiplicidad de contenidos incorporados en el desarrollo de estos proyectos de tesis permite identificar una variedad de aspectos como:

- a) El peso de los discursos reguladores que históricamente normativizan las prácticas cotidianas y que funcionan como refuerzos de una visión hegemónica vinculada con el ejercicio del poder, reiterando en este mecanismo los efectos “naturalizados” de las desigualdades sociales.
- b) Al concebir la discriminación, el acoso y el hostigamiento sexuales como parte de una estructura sociocultural amplia, que deriva en expresiones de violencia social que tiene raíces estructurales, con impacto social, organizacional, institucional e individual, resalta el interés y énfasis por estudiar y analizar los aspectos particulares o singulares referentes a los contextos específicos en donde se inscriben los sujetos y las propuestas de estos trabajos, como son: la recuperación de las narrativas de estudiantes LGBT de la UPN, plantel Ajusco; la historia de las acciones de mujeres activistas que fundaron agrupaciones y sociedades a finales del siglo XIX y principios del XX; la experiencia de los talleres de sensibilización de género, orientados a fomentar los valores de equidad y respeto a las diferencias en la comunidad universitaria; las percepciones que tienen los jóvenes universitarios del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México, sobre sexualidad, erotismo y cuidado del cuerpo; se recupera la experiencia del trabajo comunitario de las mujeres activas en la CAMI, así como la experiencia de las familias homoparentales en México, entre otros aspectos.

Estas investigaciones se inscriben en el marco de los estudios de género y de la crítica producida por la teoría feminista, la cual atraviesa lógicas de articulación complementarias que incluyen aspectos de la antropología social, la filosofía política, la historia cultural, la filosofía visual, la psicología y el psicoanálisis. Desde estos referentes, se destacan temas vinculados con un conocimiento multi y transdisciplinario, políticamente comprometido y epistemológicamente plural, el cual funciona como soporte para identificar y analizar prácticas y procesos educativos y pedagógicos diversos, disidentes y de resistencia que, al asociarlos con la literatura, la poesía, el cine, el teatro, la danza, la escritura, la oralidad y los estudios narrativos marcan rutas alternas interesantes y pertinentes.

En palabras de Fabiana Martínez (2017), la pluralidad de las jergas es constitutiva de las ciencias sociales, lo que nos propone una irremediable persecución del objeto. El decir intelectual es quizá la forma de una semiosis sin clausura y el hablar de una jerga momentánea, el discurso, aparece entonces como una materialidad que es resultado de una inversión social de sentido, pero también como una dimensión constitutiva de todo fenómeno social. En el mismo sentido, Jorge Foa (2017: 74) señala que no hay un saber universalizable, sino tan sólo producciones enmarcadas y afectadas por las condiciones ideológico-políticas de cierto momento histórico y territorio desde los cuales se enuncian.

Otro gran rubro, que ha ocupado en la década reciente un lugar central en nuestro programa de posgrado, da cuenta del debate vinculado con la educación intercultural, la educación indígena, así como el análisis sobre el multiculturalismo abordado como una expresión que cuestiona la matriz colonial de conformación histórica del Estado nación, que junto con la orientación neoliberal, ha debilitado de forma significativa los proyectos políticos de los pueblos originarios y afrodescendientes en América Latina.

En este marco se plantea, por ejemplo, la importancia de pensar la formación y su proyección en los procesos educativos desde la politización del profesorado, potenciando su dimensión como sujeto político, con la finalidad de aminorar la desigualdad y la injusticia que tanto violenta a la infancia latinoamericana. Se propone tam-

bién el análisis referente a los procesos y las prácticas formativas de las parteras comunitarias quienes, a través de una educación propia, crean mecanismos de recreación y reproducción de su práctica médica. Aspectos que, por otra parte, posibilitan abrir los horizontes de la medicina indígena tradicional, recrear una cultura propia e incluir saberes comunales orientados al desarrollo de la salud comunitaria y de la salud popular, entre otros temas más.

En el abordaje de estos trabajos encontramos tanto aspectos globales, normativos e institucionales, como temas más específicos relacionados con la oralidad y el diálogo en la configuración de los procesos de educación comunitaria y de recuperación de la lengua indígena como el núcleo y herramienta básica para el desarrollo de una pedagogía participativa. Sobre estos temas, resaltan trabajos que dan cuenta de las dimensiones impositivas del poder, el vínculo con lo educativo y el fortalecimiento de la autonomía política de los pueblos y los procesos de autogestión regional, vinculados con los proyectos comunitarios, y hacen énfasis en la recuperación de la identidad territorial, las tradiciones culturales y las memorias colectivas.

Frente a la embestida del sentido uniforme de las políticas actuales, emerge la preocupación por construir rutas de análisis y reflexión orientadas a comprender y reconocer la configuración de distintos sujetos educativos y sociales como referentes potenciales para construir horizontes alternos y espacios pedagógicos y políticos, basados en otras memorias, territorios y escenarios, aspectos que gestan posibilidades de construcción de otras educaciones y otras pedagogías. Los proyectos de tesis vinculados con este tema se plantean desde un posicionamiento ontoepistémico que recupera la perspectiva de la pedagogía socioantropológica, sustentada por la teoría social y la filosofía política. Desde esta plataforma conceptual se rescatan las perspectivas decoloniales y comunales y los aportes de los estudios culturales.

Por otra parte, la pluralidad y diversidad de ejes problemáticos en que se desarrollan los proyectos de investigación inscritos en el marco de este programa de posgrado dan cuenta de los diferentes niveles de problematización y caracterización sobre la complejidad

de la interculturalidad y los retos de analizarla siempre en contextos situados. Los proyectos refieren a recortes de objetos que involucren, en el análisis, aspectos como el estudio sobre los procesos identitarios y formativos como parte de una experiencia transterritorial; la importancia de la oralidad y el diálogo en la configuración de los procesos de educación comunitaria, cuyo análisis se centra en los procesos de normalización lingüística a partir de la recuperación de la lengua indígena como el núcleo y la herramienta básica de la pedagogía participativa y la pedagogía crítica entendidas como rutas que al conceptualizar las relaciones de poder-saber generan posibilidades discursivas, orientadas a resignificar la constitución de nuevas subjetividades.

CONSIDERACIONES FINALES

Con la finalidad de cerrar este capítulo, no sin antes invitar al lector o lectora a realizar una lectura de las tesis ya concluidas, nos interesa destacar que al ser tesis inscritas en el Programa de Posgrado en Pedagogía, en estos trabajos podemos identificar preocupaciones pedagógicas genuinas, las cuales se orientan no sólo a fortalecer nuestro ámbito de conocimiento, sino de forma específica, a resolver los grandes problemas socioeducativos y culturales de México. En este sentido, veamos algunos de los objetivos generales de las tesis revisadas.

- a) Analizar el proceso de participación política, cultural y social de la Asociación de Universitarias Mexicanas, con la finalidad de valorar el proceso de legitimación académica de las mujeres profesionistas, quienes se organizaron en una institución de estudios superiores, se desarrollaron como profesionistas e intervinieron para mejorar su entorno sociopolítico.
- b) Se proyecta como un imperativo la necesidad de pensar en los aspectos pedagógicos vinculados con la construcción de cómo imaginamos la justicia y el bienestar de la sociedad. Se plantea una analítica que posibilite pensar en otras realidades de justi-

cia; para ello se propone una revisión cuidadosa de las prácticas pedagógicas que se instalan en las cárceles, como dispositivos de control.

- c) Al resaltar el enfoque sociocultural e histórico de las sexualidades y el género, se precisa que una perspectiva pedagógica relacionada con los estudios transgénero debería hacer énfasis en que la enseñanza y el aprendizaje sobre estos aspectos tienen lugar en un amplio espectro de prácticas y contextos sociales, por lo que las pedagogías trans son parte de una política pública más amplia, que rebasa los espacios escolares.
- d) Se analizan las prácticas educativas en familias homoparentales, se parte de una crítica a aquellas perspectivas pedagógicas que centran su enfoque en las condiciones prescriptivas, normalizadoras y explicativas del quehacer y el actuar educativo; el análisis propuesto se sitúa desde las perspectivas críticas, orientadas a transitar por las fisuras y las fronteras de lo normativo; posturas que exigen identificar y reconocer las tensiones discursivas y el dislocamiento de los saberes. En este sentido, se plantea la configuración de una teoría pedagógica que pueda pensarse desde otros lugares de enunciación, como el transfeminismo, el posfeminismo, las teorías *queer*, los estudios lésbico-gay y los estudios culturales.
- e) Se profundiza en el estudio del erotismo desde una perspectiva educativa y pedagógica, con aportes del psicoanálisis y la sociología política. Se propone el estudio de la música como un efecto participante en la formación social y de influencia sobre los modos de percepción de los sentimientos, el cuerpo y el deseo en la vida de los adolescentes. Se proponen también estudios orientados a comprender la formación corporal y su incidencia en la construcción del sujeto-ciudadano, en el marco de los proyectos de nación en México de 1920 a 1940, desde la perspectiva de la historia cultural y utilizando a la fotografía como referente histórico para identificar prácticas y procesos sociales, culturales y formativos.

Como se puede identificar, son múltiples los argumentos y propuestas de contenido temático derivados de las tesis analizadas para la conformación de este capítulo. Por ello, el interés fue resaltar las rutas, los caminos y las derivas recorridas por los estudiantes en acompañamiento con sus tutores principales, y en el caso del doctorado, también de sus respectivos comités tutorales. En este proceso formativo nos encontramos con aspectos centrales que orientan el trabajo de los estudiantes, por ejemplo: la exigencia de problematizar de manera permanente el objeto de estudio, con la finalidad de acotarlo, delimitarlo y contextualizarlo; la preocupación permanente por conformar un marco de referencia que recupere la capitalización de contenidos, conocimientos y experiencias formativas, con la finalidad de proyectarlas en el análisis y recursos interpretativos.

También es posible identificar la búsqueda permanente por establecer una congruencia y equilibrio entre el problema de investigación, los referentes teóricos, las potencialidades de conceptualización y las particularidades de la demarcación empírica de cada proyecto de investigación. El análisis y revisión de estas tesis (tanto las concluidas como los avances) dan cuenta de que los estudiantes se encuentran en una búsqueda permanente de contornos que les permitan identificar límites, posibilidades y resignificaciones de sus objetos de estudio, dimensionando no sólo sus potencialidades y alcances, sino también lo referente al impacto y pertinencia sociocultural.

En función de lo anterior, considero importante señalar la necesidad por establecer en este nivel de estudios políticas y estrategias orientadas a fortalecer la tutoría académica, entendida como un proceso formativo orientado a consolidar miradas analíticas e interpretativas relacionadas con la complejidad del conocimiento social y educativo en general.

ANEXO

En los siguientes cuadros se presenta la información de las tesis consultadas, se trata de información de acceso público que no ha sido publicada, pero se puede solicitar en la Coordinación del Programa de Posgrado en Pedagogía.

CUADRO 1

Tesis de doctorado concluidas en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM (2013-2019)

Autor	Título de tesis	Tutor	Sede	Año
Cora Jiménez Narcia	El acuerdo es seguir vivas: Corazón de la Pedagogía rebelde autónoma zapatista	María Isabel Belausteguigoitia Rius	Facultad de Filosofía y Letras	2019
Evelyn Hernández Calderón	Desarrollo humano o utopía de vida y formación del cuerpo: una configuración epistemológica	Gloria Elvira Hernández Flores	Facultad de Estudios Superiores Acatlán	2019
Amor Teresa Gutiérrez Sánchez	Las dimensiones pedagógicas de la maternidad hegemónica en México: Del festejo al castigo	Riansares Lozano de la Pola	Facultad de Filosofía y Letras	2018
Edith Lima Báez	Las prácticas educativas en familias homoparentales	Araceli Mingo Caballero	Facultad de Filosofía y Letras	2016
Selen Catalina Arango Rodríguez	Narrarse a sí misma: el sujeto de la de/formación femenina como constitutivo de la pedagogía en tres novelas publicadas en América en los ochenta	María Isabel Belausteguigoitia Rius	Facultad de Filosofía y Letras	2016

CUADRO 2

Tesis de maestría concluidas en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM (2013-2019)

Autor	Título de tesis	Tutor	Sede	Año
Brisa Romero Martínez	Mujeres en el proscenio: Propuesta de planeación didáctica con perspectiva de género en el CCH (Unidad III. Cuento y novela de la asignatura Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental II, de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM)	María Isabel Belausteguigoitia Rius	Facultad de Filosofía y Letras	2019
Claudia Altaira Pérez Toledo	La Asociación de Universitarias Mexicanas (1924-1953)	María de Lourdes Alvarado Martínez Escobar	Facultad de Filosofía y Letras	2019

Autor	Título de tesis	Tutor	Sede	Año
Juan Carlos Cortés Tovar	Que el pedregal se tiña de arcoíris: hacia una propuesta educativa no formal para el trabajo con población de diversidad sexual en Santo Domingo Coyoacán	Marcela Gómez Sollano	Facultad de Filosofía y Letras	2019
Norma Angélica Vázquez Martínez	Pedagogía <i>queer</i> : entre identidades e intensidades, aproximaciones para la comprensión de la niñez trans en la escuela	Laura Echavarría Canto	Facultad de Filosofía y Letras	2019
Mayra Elizabeth Aguilar Enríquez	Encierros y fugas: una visión pedagógica de las maternidades en reclusión en el Cefereso-Santa Martha Acatitla	María Isabel Belausteguigoitia Rius	Facultad de Filosofía y Letras	2018
Valerie Elizabeth Leibold	En búsqueda de posibilidades de imaginar una sociedad sin cárceles: construyendo la esperanza desde otras pedagogías. Un análisis de productos culturales en la Ciudad de México	María Isabel Belausteguigoitia Rius	Facultad de Filosofía y Letras	2018
Noemí Mejía Domínguez	Sexualidad, erotismo y cuidado del cuerpo en estudiantes universitarios/as: Universidad Tecnológica Nezahualcoyotl	Alma Rosa Sánchez Olvera	Facultad de Filosofía y Letras	2016
María Elizabeth López Enríquez	Conocimientos pedagógicos de parteras comunitarias: una aproximación etnográfica	Patricia Medina Melgarejo	Facultad de Filosofía y Letras	2016

CUADRO 3

Avances de investigación de doctorado en el Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM (2013-2019)

Autor	Título del trabajo	Tutor	Sede
Alma Patricia Piñones Vázquez	Nuevas pedagogías en el diseño de intervención educativa con perspectiva de género	María Isabel Belausteguigoitia Rius	Facultad de Filosofía y Letras
Elsa Cristina Navarrete Ochoa	Educación musical desde la perspectiva de género: la canción en el imaginario adolescente	María Esther Aguirre Lora	Facultad de Filosofía y Letras
Georgina Ramírez Hernández	Vestigios de una educación corporal: fotografías de la modernidad en México (ca. 1920-1940)	María Esther Aguirre Lora	Facultad de Filosofía y Letras
Jesica Fernanda Díaz Lara	El impacto del <i>cyborg</i> en la educación de la mujer mexicana en la sociedad digital	Emilio Aguilar Rodríguez	Facultad de Filosofía y Letras
Juana Viridiana Becerril Fernández	Las potencialidades de las artes en proyectos feministas con infancias	Araceli Mingo Caballero	Facultad de Filosofía y Letras

Autor	Título del trabajo	Tutor	Sede
Liliana Villanueva Sánchez	Equidad de género. Representaciones sociales en estudiantes de Pedagogía de la FES Acatlán	Patricia Covarrubias Papahiu	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Martha Gabriela Noyola Muñoz	La formación del cuerpo de la mujer a través del baile del tubo	María Esther Aguirre Lora	Facultad de Filosofía y Letras
Noemí Mejía Domínguez	El erotismo en los procesos de formación universitaria. Desafíos en el aula	Miguel Antonio Escobar Guerrero	Facultad de Filosofía y Letras
Pía Rachel Ramírez Vásquez	Experiencias formativas para politizar la formación de mujeres. Profesoras que se desempeñan en educación inicial en un contexto neoliberal	María Isabel Belausteguigoitia Rius	Facultad de Filosofía y Letras
Rocío Verdejo Saavedra	Genealogía de las discursividades implicadas en el campo actual sobre la interhistoricidad, feminismo decolonial y comunitario en América Latina	Patricia Medina Melgarejo	Facultad de Filosofía y Letras
Sharay Lara Padilla	Voluptuosidades.com.mx: enseñanzas para la educación sexual	Julieta Valentina García Méndez	Facultad de Filosofía y Letras

CUADRO 4

Avances de investigación de maestría en el Programa de Pedagogía de la UNAM (2013-2019)

Autor	Título del trabajo	Tutor	Sede
Diana Gómez Mayén	Práctica docente en contextos de diversidad. Un acercamiento desde la educación inclusiva	Martha Corenstein Zaslav	Facultad de Filosofía y Letras
Daniela Monserrat Flores Reyes	La formación de las mujeres dentro de los movimientos sociales universitarios (1968-2012). Pedagogía en movimiento	María Isabel Belausteguigoitia Rius	Facultad de Filosofía y Letras
Erika Martínez Muñoz	Evaluación de los talleres de sensibilización en género de la UNAM	Araceli Mingo Caballero	Facultad de Filosofía y Letras
Francisco Javier Solís Mendoza	Voces y silencios de los parapetos: experiencias del estudiantado universitario desde la diversidad sexual	Alma Rosa Sánchez Olvera	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Héctor Javier Almaraz Domínguez	La discriminación de estudiantes LGBT en espacios universitarios que forman a especialistas en el ámbito educativo. El caso de la UPN Ajusco	Alma Rosa Sánchez Olvera	Facultad de Filosofía y Letras
Hiranik Mismi Zunzunegui Montiel	Pedagogía feminista como mecanismo de empoderamiento de mujeres indígenas	Alma Rosa Sánchez Olvera	Facultad de Filosofía y Letras

Autor	Título del trabajo	Tutor	Sede
Luz Daniela Villanueva Chávez	Voces disidentes. Mujeres resistentes. Posibilidades educativas en la participación de maestras en el movimiento magisterial oaxaqueño	Mario Guillermo González Rubí	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Margarita Isabel Ruiz Franco	Procesos educativos en comunidades de mujeres adolescentes en conflicto con la ley	Eugenio Camarena Ocampo	Facultad de Filosofía y Letras
María Gabriela Castellanos Abundiz	Ocultos a plena luz. El acoso y el hostigamiento sexual en la cultura institucional universitaria	Alma Rosa Sánchez Olvera	Facultad de Estudios Superiores Acatlán
Roció Ivette Ávila Manjarrez	La formación de la mujer en el porfiriato. Análisis de la educación superior en la Ciudad de México (1876 -1911)	Clara Isabel Carpy Navarro	Facultad de Filosofía y Letras

REFERENCIAS

- Barrón, Concepción y Claudia Pontón (2019), “El Programa de Doctorado en Pedagogía de la UNAM: su vinculación con la formación de investigadores”, en Alicia Colina Escalante y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*, Tlaxcala, Gedisa/Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 299-246.
- Belausteguigoitia Rius, Marisa y Rian Lozano de la Pola (coords.) (2012), *Pedagogías en espiral. Experiencias y prácticas*, México, UNAM.
- Cárdenas Cañón, Isabel, Mayra Moro-Coco, Sofía Castañón, Patricia Caro Maya, Aitzole Araneta, Anna Pacheco, Nerea Barjola, Alba González Sanz, Patricia Simón, Carmen G. de la Cueva, Laura Casielles, Naia Fernández, Chelo Hernández, Ruth Caravantes, Rafaela Pimentel, Gema Gil, Marga Cánovas, Beatriz Juliá, Noelia Isidoro, Patricia Rodríguez, Esther Moreno, Nina Bueno, Gara, Jone, Candelita, Mariana y Jimena (2019), *Aquí estamos. Puzzle un movimiento feminista*, Madrid, Akal.
- Da Porta, Eva (2017), “Objeto de estudio, objeto empírico: dilemas y dimensiones a propósito de una investigación”, en Fabiana Rosa Martínez y Daniel Saur (comps.), *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico-metodológicas*, Córdoba, Editorial Universitaria Villa María, pp. 47-58.

- Foa Torres, Jorge (2017), “Entre la impotencia y lo imposible: reflexiones en torno al proceso de producción de conocimiento”, en Fabiana Rosa Martínez y Daniel Saur (comps.), *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico-metodológicas*, Córdoba, Editorial Universitaria Villa María, pp. 69-88.
- Martínez, Fabiana (2017), “Subjetivación y discursos: El devenir en las jergas”, en Fabiana Rosa Martínez y Daniel Saur (comps.), *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico-metodológicas*, Córdoba, Editorial Universitaria Villa María, pp. 89-105.
- Pontón Ramos, Claudia B. (2016), “La tutoría y la formación en el posgrado de Pedagogía de la UNAM: retos y desafíos metodológicos”, *Revista Marista de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 82-91.
- Saur, Daniel (2017), “Territorio, posicionamiento, responsabilidad y formas de relacionamiento con la teoría”, en Fabiana Rosa Martínez y Daniel Saur (comps.), *La cocina de la investigación. Reflexiones teórico-metodológicas*, Córdoba, Editorial Universitaria Villa María, pp. 29-45.

MÉXICO, TESTIMONIO Y PEDAGOGÍA DEL REFUGIO INTERNACIONAL: RECUPERANDO LOS ITINERARIOS DE LAS EXILIADAS ESPAÑOLAS

Josebe Martínez Gutiérrez

A lo largo de ochenta años se ha investigado, con dedicación, la labor pedagógica y la situación vital de muchos de los exiliados españoles en México después de la guerra civil española de 1936: José Gaos, Antonio Souto, Emilio Prados, Adolfo Sánchez Vázquez, Wenceslao Roces, Luis Rius, Juan Renano, Carlos Blanco Aguinaga... y tantos otros ilustres educadores que, desde la fundación de la Casa de España, pudieron continuar su labor docente en México gracias a la solidaridad de este país con la causa republicana española.

Por otra parte, existe, sin embargo, una zona de la memoria aún por explorar, que comprende la existencia y labor de las exiliadas; esas mujeres que, solas o acompañando a su familia, se asentaron en México en un destierro sin retorno.

He tratado la temática del género y el exilio en varias monografías (Martínez, 2002; 2007), porque todavía hoy resulta imprescindible recobrar los testimonios de las mujeres exiliadas en México a raíz de la guerra civil española e interpretar su significado político e intelectual como modelo ideológico que constituía, y amenazaba a la vez, el proyecto nacional peninsular. Como he sugerido a lo largo de mis estudios, el análisis de sus exilios muestra cómo se articulan los códigos políticos y sexuales durante la guerra civil española, y cómo se combinan sexualidad y resistencia en las voces del destierro. Además del valor que supone recuperar los testimonios en los que la mujer habla como sujeto histórico, ahondar en su experiencia tiene un significado más amplio: descentrar la homogeneidad geográfica y cuestionar el carácter homosocial del canon cultural español, con-

tribuyendo con los estudios que actualmente investigan sus límites y márgenes. Ellas suponen modelos intelectuales a reivindicar para una pedagogía de género tan necesaria en Europa como en el Abya Yala.

La teórica Judith Butler definió el género como una identidad performativa, que se va construyendo socialmente:

Lo que se llama mi “propio” género quizás aparece en ocasiones como algo que uno mismo crea o que, efectivamente, le pertenece. Pero los términos que configuran el propio género se hallan, desde el inicio, fuera de uno mismo, más allá de uno mismo, en una socialización que no tiene un solo autor (2006: 13-14).

Simone de Beauvoir, en 1949, comienza su famoso texto *El segundo sexo* explicitando una intuición similar:

No se nace mujer: llega una a serlo. Ningún destino biológico, físico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; la civilización en conjunto es quien elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica como femenino (1984: 13).

Margarita Nelken, una de las republicanas españolas exiliadas en México en 1940, escribió en 1919 *La condición social de la mujer en España*, libro en el que establece un análisis histórico de la mujer que coincide notablemente con el examen de la misma presentado por las dos influyentes feministas citadas, y a las que antecede, como vemos, en muchos años:

Cierto es que no es posible decir de antemano cuáles son las condiciones naturales de un ser revestido casi en absoluto de prejuicios y reglas de conducta arbitrarios; lo impuesto es siempre postizo, pero la imposición metódica durante siglos y siglos, tradiciones y tradiciones, llega, en ciertos casos, no sólo a presentarse con apariencia de realidad, sino también a tomar apariencia de *segunda naturaleza*. Y entonces, claro está que la distinción resulta menos que imposible. Sin contar con

que esta segunda naturaleza ha ido poco a poco adquiriendo tal fuerza, que no es aventurado asegurar que, por lo menos durante mucho tiempo —seguramente varias generaciones— formará todavía cuerpo indisoluble con la primera (1975: 43).

La condición social de la mujer en España es fruto del anhelo intelectual de su tiempo, pero también son reflejo de la época las reacciones que desencadenó, ya que incluso fue prohibido por el obispo de Lérida, y la profesora que lo utilizaba como texto en la Escuela Normal de esa provincia fue cesada, según me contó en México la nieta de Margarita.

Las obras de preguerra de exiliadas en México, como Nelken, Luisa Carnés, Maruja Mallo, María Zambrano, Concha Méndez, pertenecen a una época en la que Clara Campoamor (introdutora del voto femenino en España) vaticinaba los cambios de clase o casta en un siglo que prometía ser el de la emancipación femenina, como lo muestra su conferencia de 1925, “La nueva mujer ante el derecho”:

El siglo xx será, no lo dudéis, el de la emancipación femenina; ésta, aunque en marcha, se retardará aún todo el tiempo que transcurra sin consolidarse un tipo espiritual de mujer completamente liberada de los prejuicios y trabas ancestrales, cuyas mallas, si relajadas ya, constituyen aún ligazón de nervios sociales a la que no se atreve todavía a hurtarse mucha mujer, siquiera su falta de decisión para hacer revoluciones no le impida soñarlas (1992: 14).

En mayo de 1931, el gobierno provisional español, surgido de las elecciones municipales del 14 de abril, publicó un decreto convocando elecciones de Cortes Constituyentes que recoge una modificación de la ley electoral de 1907, la cual reducía a 23 años la edad electoral del varón y hacía elegibles a sacerdotes y mujeres. La mujer no podía elegir (no tenía derecho activo), pero podía ser elegida (derecho pasivo), como lo fueron Clara Campoamor por el Partido Radical (Madrid), Margarita Nelken por el Partido Socialista (Badajoz), y Victoria Kent por el Radical Socialista (Madrid).

El primero de octubre de 1931 siguió la discusión del artículo número 34, que establecía, según indica Campoamor (2006), que los ciudadanos de ambos sexos, mayores de 23 años, tendrían los mismos derechos electorales, conforme a la ley. La Cámara se dividió a favor y en contra del artículo, en dos grupos encabezados, irónicamente, por dos mujeres, Clara Campoamor y Victoria Kent. Se aprobó el artículo 34, según recoge Campoamor en *El voto femenino y yo*: “El resultado de la votación —consigna el Diario de Sesiones— es acogido con aplausos en unos lados de la Cámara y con protestas en otros. Un señor diputado: ¡Viva la República de las mujeres!” (2006: 168).

Cuatro votos de diferencia otorgaron el voto a la mujer para las elecciones de 1933. La mínima diferencia se debe a la ausencia de la derecha en la Cámara y al apoyo del Partido Socialista (Margarita Nelken no estaba presente para no contradecir la disciplina de partido, pues ella se oponía a la concesión del voto). El 19 de noviembre de 1933 las mujeres españolas mayores de 21 años acudían por primera vez a las urnas.

La mujer participaba en estas elecciones como votante, propagandista y candidata. En las elecciones hubo 42 candidatas: ni Campoamor, ni Kent ni ninguna otra candidata presentada por Madrid salió elegida, aunque sí hubo diputadas en esos comicios electas por otras circunscripciones: por el PSOE, Margarita Nelken (Badajoz), María Lejárraga (Granada), Matilde de la Torre y Veneranda Manzano (Oviedo), y por el Partido Agrario, Francisca Bohigas (León).

Se culpaba al voto de la mujer por todos los males que, de ese día en adelante, formarían los dos años del *bienio negro*. Pero este convencimiento se resolvió como falso en 1936, cuando en los nuevos comicios, con la participación de la mujer, ganó la izquierda unida, el Frente Popular. Todas las candidatas presentadas por el Frente Popular salieron elegidas: Julia Álvarez por Madrid, provincia; Margarita Nelken repetía por tercera vez en Badajoz; Dolores Ibarruri y Matilde de la Torre por Oviedo; y Victoria Kent por Jaén. En el sector conservador no salieron electas ninguna de las dos presentadas: Julia Becerra por Pontevedra y Rosa Urraca Pastor por Teruel.

La parte política, en la que hemos incidido, ejemplifica cómo la Segunda República conllevó la feminización del discurso, dando cabida a la mujer en la esfera pública y promoviendo su acceso al gobierno y a la independencia económica y social. La guerra, que truncó el progreso de la República, acrecentó, paradójicamente, el ingreso de la mujer en la vida pública porque mezcló los espacios públicos y privados e incorporó a la mujer a la organización militar, al frente y a la fábrica, dependiendo de las consignas de sus respectivos partidos.

La posición de la mujer en la guerra civil española no queda definida como grupo en pro o en contra de la misma, algo que ocurriría con las mujeres estadounidenses o inglesas, por ejemplo, durante la Primera Guerra Mundial, en la que se dieron importantes bloques de oposición pacifista por parte de los movimientos feministas de la época. Aunque hubo también feministas que mantuvieron una postura favorable a la guerra aduciendo que la guerra, con la mujer en el frente, conferiría a las mujeres el estatuto de ciudadanas de primera clase que los hombres ostentaban por ser tradicionalmente los defensores de la patria. Ellas creían ser igualmente capaces de defender la nación con el coraje, lealtad y convicciones morales que se suponían necesarias para hacerlo.

En la guerra civil española parece que no hubo planteamientos de uno u otro tipo. La mujer percibió la participación en la guerra de acuerdo con la ideología de su partido, y fue a ella con organizaciones políticas y no como participante de movimientos feministas concretos. Era la guerra contra la rebelión fascista en suelo propio, era la guerra por la defensa de los derechos civiles y constitucionales, que también para la mujer se estaban logrando en el momento de la insurrección.

El partido comunista llamó a la mujer a la retaguardia, como me comentaba en 1995, exiliada en la Ciudad de México, la jurista y profesora de derecho en la UNAM, Aurora Arnáiz, quien fuera líder de las Juventudes Socialistas Unificadas en 1936; ella, al igual que la comunista también exiliada en México, Margarita Nelken, corroboran la consigna del partido: la mujer era requerida para labores de soporte a los soldados, o de incorporación a los puestos de trabajo

abandonados por los hombres que debían ir al frente. Las primeras milicianas, fusil en mano, fueron las anarquistas. El periódico *Frente Libertario* hizo un llamamiento a mujeres anarquistas, socialistas y comunistas mediante una sólida y congruente campaña de consignas y empapelamientos, según señala Carmen Alcalde (1976). Las primeras milicianas —señala esta autora— tanto en número como en voluntad fueron las mujeres de los sindicatos CNT y UGT.

MEMORIA ANARQUISTA. SILVIA MISTRAL

Respecto al tránsito de estas mujeres anarquistas, cabe destacar la siguiente anécdota: Un día de noviembre de 1994, al entrar al Ateneo Español de México, cuyos actos normalmente acogían a un público mayor y silencioso, me quedé sorprendida por el colorido de las crestas y las ropas de una gran cantidad de jóvenes punks y alternativos que abarrotaban la sala de conferencias. Ese día había una plática sobre Federica Montseny; hablaban Ricardo Mestre y Silvia Mistral, la pareja anarquista exiliada, ya octogenaria, que mantenía vivo en el exilio su proyecto republicano después de tantos años: la Biblioteca Social Reconstruir, a la que acudían estos jóvenes a diario. Más tarde, cuando visité la biblioteca, pude comprobar el amor y el respeto que les dispensaban estos jóvenes a los dos anarquistas catalanes. Hoy en Facebook podemos encontrar la página de la biblioteca “Acervo anarquista de la Ciudad de México”, una institución pedagógica “libre de partidos políticos y gobiernos”. Lecturas, debates, charlas y conciertos aglutinan en el presente a jóvenes de inquietudes libertarias.

El testimonio escrito de Silvia Mistral, *Éxodo* (1940), puede servirnos para acercarnos a la vivencia de las exiliadas, después ciudadanas mexicanas, en sus primeros años de destierro. Aunque las circunstancias de partida para las mujeres fueron muy dispares según fuera, entre otras cosas, el cargo que detentaban, el partido al que estaban afiliadas, la clase social a la que pertenecían, el país de acogida o el lugar en el que se encontraban en el momento de partir, la mayoría hubieron de cruzar los Pirineos.

Si leemos alguno de los testimonios de estas mujeres, el de Silvia Mistral, por ejemplo, vemos sobre todo que la salida por Europa, antes de llegar a México, supuso derrota y enajenación. Ambas, derrota y enajenación, doblemente impuestas, no sólo como vencidos y extranjeros, sino como mujeres vencidas y extranjeras. La condición sexual siempre está presente, es una doble batalla que librar, como describe en su llegada a uno de los pueblos de la región francesa donde la instalarán por varios meses:

Estoy sola, sin protección, en un pueblo triste. Me he abrazado a mí misma y he llorado largo rato, con el llanto amargo de quien ha perdido la alegría de ver, de andar, de vivir, en una palabra (1940: 64).

[Al comprobar cómo las viejas] tras de las cortinillas almidonadas husmean el paso de las nuevas habitantes de Les Mages [constato cómo] ninguna mujer se acerca a nosotras, exceptuando varias españolas, residentes en Francia desde hace muchos años, sus hijos, y algunas niñas traviesas (1940: 67).

Frente al orden francés, aparecen estas desterradas que serían objeto de crítica desde el primer momento; y la crítica, por ser mujeres, es de índole sexual. Durante una de las primeras visitas de los gendarmes franceses al caserón en el que alojan a las refugiadas, porque la inspección se prolongaba a causa del examen político no oficial a que los guardias las sometían, comienza la “primera insinuación malévola” por parte de la población:

Han estado tres cuartos de hora arriba.

Como éste es un pobre caserío [pueblo] sin inquietudes de ninguna especie, las lenguas se enredan en críticas y rumores. ¿Vendremos nosotras a revolver este cieno? Cuando pasamos por la carretera, ya en camino del lavadero o paseando, al atardecer, hombres y mujeres nos estudian de arriba a abajo. Encarna [una de las refugiadas que ha sido vista varias veces con un terrateniente italiano que también está en el pueblo], les saca la lengua muchas veces. Se muestra poco discreta. Yo temo que todo esto vaya creando un ambiente hostil hacia nosotras.

Ella [Encarna] contesta: —Que no me miren como un mono de feria. Yo andaré con quien quiera, porque el derecho a la amistad o al amor es universal (Mistral, 1940: 81).

Mistral cuenta también cómo algunas noches, cuando una exiliada sevillana “se trenza un zapateado” en el caserón de las refugiadas, les llovían las críticas que lo consideraban un escándalo inaudito y la *Maison du Peuple* [el caserón] caía en la deshonra. Asegura la autora que en ese lugar lo más ingenuo era considerado un delito y, por supuesto, la calle, el espacio público, les estaba prohibido o, al menos, no les pertenecía:

En el café, en el baile, en el cine, bocas extrañas tienden su red de tentaciones: libertad, dinero, lujo. Marsella o París. El sistema burgués se apiada de las pobres mujeres españolas y les ofrece su apoyo. Ayuda a base de la explotación y del vicio, manos tendidas para comerciar con la carne morena de las nuevas Cármenes (1940: 122).

La casa —la *Maison du Peuple*, un local de quince metros de largo por diez de ancho— era un lugar que bien se podría, en términos de género, considerar la heterotopía o contrautopía del paraíso comunal diseñado por la francesa Monique Wittig en *Les Guérillères* (1969), donde la convivencia exclusiva entre mujeres provocaba la realización y el conocimiento total de sus habitantes, es decir, el dominio utópico de sus vidas y sus cuerpos. El ambiente que pinta Mistral dista mucho de utopías:

hay quien deja todo el día los jergones revueltos —como si, dijéramos, la cama sin hacer— no se lavan ni la cara y esperan peinarse con la llegada de la primavera. Otras se levantan temprano, arreglan la parte de suelo que les corresponde, con gran esmero, lavan, planchan [...] De menudos detalles surgen discusiones, peleas y sus lamentables consecuencias: la crítica del vecindario. Cuando las lenguas se desatan, los gritos españoles brincan a la calle y los oídos femeninos franceses se duplican en la escucha (1940: 74).

La convivencia entre estas mujeres no conformaba el reino de armonía que se postularía más tarde en *Les Guérillères*, y la sexualidad de sus mujeres (al contrario que en la obra de Wittig, donde la homosexualidad y la comunión sexual entre mujeres no sólo era libre, sino que les brindaba la felicidad) se halla constantemente amenazada. La *Maison du Peuple* es el hogar de la locura y la enfermedad:

Un poco más arriba, en otro cuartito, canta una aragonesa viejas jotas de su mocedad. Pretendemos hacerla callar. ¿No tiene juicio para comprender que sus cantos se escuchan desde el lecho de la enferma? Los hijos, llorando, nos explican: —Está loca, está loca (Mistral, 1940: 115).

La pobre loca aragonesa pretende suicidarse, ingiriendo sulfumán. No queda más recurso que trasladarla al manicomio. La llevan al de Nîmes. Marcha cantando la jota, grita luego, y llora. Los hijos muerden la tierra con rabia. Quedan solos, sin más consuelo que las cartas del padre (Mistral, 1940: 138).

Si veíamos que ni la calle ni la casa les pertenecían, sus cuerpos, obviamente, distaban mucho de ser suyos. Lo primero que se les hace en tierras ajenas es vacunarles obligatoriamente, y esta vacuna se convierte en otro acto de explícita vejación:

A las mujeres nos han vacunado, sin delicadeza alguna, en la vía pública, ante la ansiosa mirada de cincuenta marineros del buque de guerra *Cyclone* [...], para que nadie pudiera evitarlo desalojaron las cuadras [...] los marineros miraban con anteojos para no perder detalle [...] la aguja se clavaba con fuerza en la carne española (Mistral, 1940: 62).

La vacuna se le infectará más tarde: “y mi pierna se convierte en un montón de pus [...] La fiebre me tiene agitada todas las noches y el dolor me hace gritar [...], caigo desesperada sobre la almohada, no sé si loca o cuerda” (Mistral, 1940: 74, 75).

Las escenas de cuerpos enfermos se suceden periódicamente en el libro; la casa se convertía en un lecho de muerte, prolongación

de los campos de concentración, donde son los hombres quienes mueren. La sarna y las infecciones se contagian de cuerpo infecto a cuerpo debilitado por el hambre. Cuerpo infecto que luchará denodadamente por representarse como joven y sano a lo largo del relato. Es una batalla paralela, la voluntad física de no permitir que la enfermedad, el enemigo, gane el territorio. Esta enfermedad física es a la vez realidad palpable y símbolo de la carencia total de cualquier derecho (el ser denigrado, el menos humano, el indigno). La rebelión última supone, precisamente, la recuperación del cuerpo. Ese cuerpo que es su único país (Martínez, 2007). Existe un cuerpo ideal que la autora lucha por obtener, el cuerpo del goce y del amor, con el que Mistral se identifica.

La vida en este pueblo gira en torno a un círculo cerrado. En él, no hay otra cosa que sufrimiento. Muchas veces, saltamos ese círculo y buscamos, hallándola o no, cierta alegría que mitiga los pesares, arranca al alma la carcajada y brinda júbilo a nuestra juventud. La montaña, la velocidad de las motocicletas, el baile, los baños en el río y el cinematógrafo, nos hacen olvidar que somos refugiadas, para sentirnos estrictamente mujeres. Mujeres jóvenes, sanas, sinceras y joviales (1940: 131).

Y que consigue recuperar definitivamente cuando se embarca en el Sinaia rumbo a México, que será su país para siempre.

La difícil Europa en guerra fue refugio y campo de internamiento para la mayoría de las exiliadas durante los meses o años que siguieron a la derrota. Larga temporada de infierno esperando que se les reclamara de alguna embajada o afanándose en buscar un sitio en un barco o un tren que las llevara a muchas a encontrarse con los suyos en México; un lugar donde poder reanudar su vida y su lucha por la causa. Lugar de vida y memoria en el que, tras su derrota en la guerra civil española, los exiliados y las exiliadas, especialmente los y las intelectuales, se presentaron como la prueba fehaciente de una nueva nación, teniéndose como la vía española históricamente válida ante la opinión internacional. Se consideraron los legítimos representantes de una república durante la cual se había producido en España una reestructuración de los discursos políticos y culturales en los que

la intelectualidad laica había reemplazado a la aristocracia militar y al clero en las esferas de poder, aspirando a una sociedad moderna basada en la idea de progreso. Ésa era la España que representaban.

La numerosa comunidad intelectual del exilio identificó a éste con la encarnación del ciudadano moralmente ejemplar y leal a la causa democrática. El desplazamiento espacial provocó la sensación de comunidad y reforzó sus lazos creando un colectivo endogámico que se nutría a sí mismo, alimentándose con lo perdido en una consagración exclusiva a la causa, tanto más cuanto que se percibía a la nación como una entidad todavía conquistable. El nacimiento de editoriales, revistas, centros culturales y las conmemoraciones colectivas daban solidez a la idea de esta nación imaginaria fuera del suelo patrio, cuya identidad residía en la memoria, a la que su literatura representa pública y mundialmente. Esta comunidad imaginaria llegó a subsistir como parte de una nación abstracta, sin fronteras, que fue desplazada políticamente de forma definitiva en el proceso de la llamada Transición española (Martínez, 2002).

La situación de temporalidad, de provisionalidad, en la que vivió el exiliado (incluso aquellos para quienes se tornaría en estado permanente) ayudó a cultivar lo perdido y a evitar el olvido. Tengamos en cuenta que no había precedente moderno de ningún exilio político masivo que hubiese durado tanto como duró el español (tal vez la silenciada diáspora armenia). Los exiliados españoles se denominaron a sí mismos “refugiados” desde siempre. En pleno siglo XXI, en 2004, Leonor Sarmiento, presidenta del Ateneo Español de México, se identificaba como tal en la presentación del libro *Nosotros los refugiados* (Martínez, 2007).

La mujer exiliada, aunque intervino de forma pionera en la creación del territorio físico, no colaboró en la conformación del ideológico. Su labor pertenecía y permanecía en la infraestructura, en la base, en el terreno emocional y consuetudinario. Esta labor paliaba la dependencia que en la nación perdida tenía el exilio como entidad intelectual, frente al desarraigo real, físico, evidente, que la comunidad experimentaba, según recogen Concepción Ruiz-Funes y Enriqueta Tuñón en 1993 (citadas por Martínez):

[Ellos] decían: mi mujer decide lo que se come en casa, a qué escuela van los hijos. Yo decido si España entra en la ONU. Nosotras en casa teníamos el poder de decidir y de ejercer el control sobre los miembros de la familia, éramos —en realidad— las amas de casa. [...] rara vez hablábamos de nosotras mismas y menos de nuestros problemas íntimos, la educación que habíamos recibido nos lo impedía. Siempre nos hemos expresado en plural, y el plural era él y los hijos. El mérito de salir adelante era de él. Si fracasaban en algún trabajo estaba justificado. Si nosotras trabajábamos fuera de la casa, esto no importaba. Si compartíamos algún trabajo, ellos eran la parte intelectual, nosotras hacíamos lo manual. Teníamos una fe ciega en ellos, pero quizá más ímpetu y ánimo, y decíamos con satisfacción: estoy ayudando a mi marido. Esto sólo justificaba nuestro exilio, aunque estuviéramos en segundo plano. Nosotras éramos el soporte del exilio, aunque los que figuraban eran los políticos, los intelectuales, los que tenían un reconocimiento social y cultural (2007: 34).

El presente estudio se ha tejido con las voces de exiliadas, mujeres que, como se ha visto, tenían ideología política propia y que, incluso, habían sido dedicadas militantes. Sin embargo, las convicciones políticas no las eximían tampoco del papel tradicional de amas de casa. Ello se debía a que, por una parte, la precariedad urgía, y por otra, el afianzamiento de la familia como tal se hacía más necesario ante el desarraigo. El afán de perpetuar el modelo de “la mujer española”, “la madre española” sustentaba en parte esta dedicación familiar y este interés por el decoro de la tradición. Como Dolores Plá, estudiosa del exilio, catalana de origen y nacionalizada mexicana, señala:

Además de las tareas domésticas las mujeres realizan un trabajo emocional muy complejo en el seno de la familia con los niños, el marido, los ancianos [...] En el exilio encontramos a numerosas mujeres que realizan este trabajo emocional, pues deben cuidar de sus familiares afectados de múltiples maneras por la guerra: mutilados, enfermos, etc., aunque la tarea primordial de las mujeres en este campo era la atención a sus hijos (1992: 10).

Esta autora distingue en la forma de combinar el trabajo doméstico con el remunerado dos tipos de comportamiento en las exiliadas casadas. “El ama de casa tradicional, dedicada en especial a las tareas domésticas que podía combinar ocasionalmente con el trabajo a domicilio” y “el ama de casa que podemos denominar ‘moderna’ [que] trabaja fuera del hogar y realiza su trabajo doméstico con ayuda de una sirvienta” (Plá, 1992: 22). Éstas son las mujeres con mayores ingresos, más preparadas profesionalmente, que habían realizado actividades laborales en España.

Recoge el testimonio de Veneranda Manzano, diputada socialista en las cortes de la República de 1933, quien afirmaba recordando el exilio:

Yo me quedaba por la mañana haciendo las cosas, claro, los muchachos, con muy poca ropa, tenía que lavarles las camisas y las cosas por la noche y madrugar para planchárselas, para que se fueran a trabajar bien vestidos. Tuve un trabajo ímprobo al que no estaba acostumbrada (Plá, 1992: 3).

La precariedad era una característica compartida por la inmensa mayoría de los exiliados. Una carencia existencial y económica. Como me aseguraba en una entrevista en 1994, en la Ciudad de México, la escritora exiliada, Mada Carreño; después de muchos intentos fallidos y de conseguir su primer trabajo en un diario “tenía dinero para comer, y casi para vivir”. Es, claro está, la precariedad que implica la experiencia del desplazamiento de vidas, espacios, oficios e intereses.

Adaptarse a la nueva situación exigió un gran esfuerzo por parte de las mujeres que hubieron de ocuparse en rehacer la casa y asentar la familia. Esto supuso, por un lado, una vuelta a las preocupaciones del hogar, a las tareas imprescindibles de gobierno y orden en la morada y, por otro, supuso la carencia de tiempo y de energías para acometer mayores empresas. Por otra parte el medio social, aun en países modernos, no propicia la profesionalización de la mujer y no resulta fácil incluso para mujeres de gran talento sustentar la confianza en sí mismas como intelectuales, políticas o artistas. La

exiliada Mada Carreño me lo explicaba en una de las entrevistas que le hice en 1994, en su casa de Taxqueña, respecto a la literatura:

Nosotras, las mujeres, en general, empezamos a escribir vergonzosamente, en secreto, sin confiar en lo que hacíamos, y en el exilio no hicimos grandes esfuerzos por ser reconocidas. Escribir debe ser una profesión y nosotras nunca lo aceptamos como tal [...] Además, pasé mi vida perdiendo el tiempo, es un decir, dedicada a otros (Martínez, 1994).

Les costaba gran sacrificio sacar a la familia y salir adelante, pero ahí estaban: trabajando de maestras, de enfermeras, escribiendo, publicando, militando: Nelken, Campoamor, Kent, Pasionaria, De la Mora, Mallo, Pamiés, Carnés, De la Torre... y un largo etcétera, manteniendo la lucha común, la causa viva y la memoria histórica como motivo que prevalece en su vida y en su obra; luchando codo con codo por lograr recuperar la patria perdida. Sin embargo, esta inmensa mayoría componen sólo fragmentos de memoria; ni sus vidas ni sus obras son parte de la obra sólida, y significativa, que ha supuesto la producción de los exiliados, la réplica dada por el exilio al franquismo, la producción semántica de la que se ocupan la historiografía y la crítica. Recuperar la patria perdida es recuperar también la memoria fragmentada, dispersa y olvidada de la ingente labor de estas mujeres: una tarea pedagógica que no podemos negar a las futuras generaciones.

REFERENCIAS

- Alcalde, Carmen (1976), *La mujer en la guerra civil española*, Madrid, Cambio 16.
- Butler, Judith (2006), *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós.
- Campoamor, Clara (2006), *El voto femenino y yo. Mi pecado mortal*, Madrid, Horas y horas.
- Campoamor, Clara (1992), *El derecho de la mujer*, Bilbao, Asociación Clara Campoamor.

- De Beauvoir, Simone (1984), *El segundo sexo. La experiencia vivida*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Martínez Gutiérrez, Josebe (2007), *Exiliadas. Escritoras, guerra civil y memoria*, Barcelona, Montesinos.
- Martínez Gutiérrez, Josebe (2002), *Las intelectuales: de la Segunda República al exilio*, Madrid, Dayenu.
- Martínez Gutiérrez, Josebe (1994), Entrevista a Mada Carreño, México.
- Mistral, Silvia (1940), *Éxodo*, México, Minerva.
- Nelken, Margarita (1975), *La condición social de la mujer en España*, Madrid, CVS.
- Plá Brugat, Dolores (1992), “Los españoles en México, 1895-1980: un recuento”, *Secuencias*, núm. 24, pp. 107-120, <<https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i24.397>>.
- Ruiz-Funes, Concepción y Enriqueta Tuñón (1993), *Este es nuestro relato... Mujeres españolas exiliadas en México*, México, Ateneo Español de México.
- Wittig, Monique (1969), *Les Guérillères*, París, Éditions de Minuit.

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y CIVILIZATORIAS PARA LA DESCOLONIZACIÓN Y DESTERRITORIALIZACIÓN DEL AMOR

María Norma Mogrovejo Aquise

El amor ha sido el opio de las mujeres, como la religión el de las masas. Mientras nosotras amábamos, los hombres gobernaban. Tal vez no se trate de que el amor en sí sea malo, sino de la manera en que se empleó para engatusar a la mujer y hacerla dependiente, en todos los sentidos.

Kate Millet

INTRODUCCIÓN

El amor organiza jerárquicamente lo social (por sexo, género, raza, clase, edad) por lo que se convierte en un régimen político obligatorio y colonizante, usado por los Estados nación para el control social, político, económico e ideológico de las mujeres. Utiliza las estrategias de la colonización porque se vale de la falsa conciencia para que las personas asuman como libres elecciones, decisiones condicionadas.

Con base en diversos mitos, que convierten a las personas en seres carentes y dependientes emocionalmente, el amor organiza lo social generando una materialidad económica —funcional al sistema capitalista— sobre los cuerpos, la sexualidad, el trabajo y la movilidad de las mujeres. Ese sistema hegemónico usa los celos como estrategia de violencia para mantener el dominio y la obediencia, de tal manera que impone un estado de terror: violencia física, feminicidios, trata de mujeres y muchas formas de torturas y vejaciones para mantener el dominio patriarcal. Primero las enamoran y luego las someten. La fórmula parece simple pero el amor romántico hace uso de diversos dispositivos: la heterosexualidad, la monogamia, el

romanticismo, la construcción del deseo erótico y el deseo de ser madre, se imponen de manera colonial bajo la forma naturalizada de la familia nuclear y por tanto se convierten en obligatorias. Curiosamente, el romanticismo imprime en cada uno de los dispositivos un halo de encanto, que hace sentir a las mujeres ser protagonistas de novela cuyo *happy end* es el matrimonio, el opio del que habla Millett (Falcón, 1984), así el amor se convierte en una trampa y un engaño para las mujeres.

Como respuestas al control de la Iglesia y el Estado, a través del amor han surgido históricamente algunos movimientos de resistencia como los cátaros, los juglares, el romanticismo, el poliamor y el contra-amor, los que en su mayoría fueron fagocitados por el poder estatal.

PEDAGOGÍA DESCOLONIZADORA: UNA EXPERIENCIA

Bajo el nombre “Hacia una teoría radical del pensamiento amoroso: una propuesta política del contra-amor” (Seminario de Feminismo Nuestroamericano, 2017), la Seminario de Feminismos del Abya Yala de la UACM convocó en el semestre 2017-I a su XX edición. La Seminario abierta en la Maestría de Derechos Humanos, dirigida a estudiantes de dicha maestría, de otras universidades y a la sociedad civil, fue un espacio para la discusión del pensamiento feminista del Abya Yala desde una posición autónoma y antisistémica. La participación de feministas, activistas, estudiantes de otras universidades, y quienes gustaban de discusiones entre pares dialogantes sobre los modelos civilizatorios que han impuesto cuerpos, pensamiento, obediencia, y las formas de construir comunidades estratégicas fuera del mandato Estado/nación/heterosexualidad/clase/raza, etc., enriqueció las discusiones. Aquel semestre llegaron más de 150 personas, interesadas todas en trabajar sus relaciones amorosas, en gran medida por la invitación que hicimos a Diana Neri, una colega filósofa, pionera en México de la reflexión poliamorosa para hacer codocencia, quien hizo muchas aportaciones a la propuesta del programa, misma que se fue alimentando a lo largo del semestre. Tuvimos que

pedir a quienes contaban con experiencia en el tema que dieran espacio a quienes no la tuvieran. Nos quedamos con 70 integrantes, un grupo bastante grande para el que gestionamos el espacio del comedor. Para quienes no alcanzaron cupo se abrió un grupo paralelo en otro espacio fuera de la universidad y se generaron otros grupos autogestivos con las lecturas del programa y la metodología sugerida, uno específicamente trans, todos los grupos tuvieron su propia dinámica.

Organizamos las sesiones desde una metodología feminista y situada, de acuerdo con el concepto de Donna Haraway (1991), así como en términos de una perspectiva crítica de género, invitando a ponentes que expusieran en la primera hora, luego a grupos de reflexión con una batería de preguntas diseñada previamente y en la tercera hora tuvimos una plenaria de discusión para finalizar con dinámicas de la educación popular para la integración afectiva. La experiencia fue muy rica. Las contenciones, el cuidado y la crítica radical a las dinámicas románticas, heterocentradas, monógamas, etarias, raciales, clasistas y misóginas no dieron tregua ni posibilidad al autoboicot. Los objetivos fueron: 1. Analizar desde las experiencias personales y las propuestas teóricas los dispositivos de dominación/resistencia organizados en torno al amor, el cuerpo y las emociones, sus discursos e implicaciones ideológicas. 2) Analizar las imbricaciones que Occidente ha impuesto como estrategias de colonización entre amor, heterosexualidad, matrimonio, familia, monogamia, exclusividad, propiedad, celos y fidelidad, confinando el amor al espacio de lo privado, así como la función económica de la individualización del amor, su descolectivización e idealización romántica en la Edad Media, la Colonia, y por el capitalismo y el neoliberalismo. Los objetivos fueron cumplidos con éxito, pues quienes asistieron lograron desmontar concepciones preconcebidas sobre las relaciones afectivas.

Se expresó la necesidad y la urgencia de trabajar la política de las emociones, sobre la que recae, interesadamente, infinidad de sobre-determinaciones políticas, sociales y económicas, de tal manera que el supuesto libre albedrío no deja de ser un mito, tan bien armado

desde las estrategias coloniales que asumimos como propios los valores del colonizador.

Durante 10 años la seminaria fue muy demandada; muchas de las reflexiones que se expresan en este ensayo fueron inspiradas por las discusiones colectivas sobre las propuestas teóricas y las experiencias situadas. La metodología de la educación popular feminista ha permitido rescatar la experiencia como producción epistémica y ésta es una de las valoraciones que hicieron estudiantes en las sesiones, las posibilidades de transformación de la vida cotidiana y de los marcos de pensamiento.

Como ejercicio del poder, el gueto masculino (García de León, 2002) de la Maestría de Derechos Humanos impidió la continuidad de la seminaria.¹ Su desaparición, su borramiento o negación ha sido interpretada como violencia epistémica. De acuerdo con Marisa Belausteguigoitia, la violencia epistémica es una forma de invisibilizar al otro, expropiándolo de su posibilidad de representación; citando a Edward Said, Belausteguigoitia pregunta “¿quién tiene permiso de narrar?” (2001: 237-238). Invisibilizar a las mujeres y entorpecer el rescate de sus conocimientos, experiencia y genealogía es también violencia de género. La lucha en contra de la violencia de género —una movilización que llevan a cabo estudiantes mujeres y profesoras en diversas universidades mexicanas—, expresada en acoso sexual, feminicidios, violencia psicológica, física, descalificaciones, menosprecio o descalificación de las epistemologías feministas, es una lucha que se ha iniciado e instalado en muchas escuelas, es producto justamente de estas reflexiones y cuestionamientos que hemos iniciado profesoras en las aulas, hasta que la dignidad se haga costumbre.

1 La seminaria estuvo adscrita a la Maestría de Derechos Humanos de la UACM, pero su éxito generó celos en los integrantes de la academia, ante el temor de quedarse sin estudiantes inscritos en sus materias optativas y porque la temática causaba incomodidad, sobre todo porque en 2014 la UACM despidió a un profesor de dicha maestría por acoso sexual; cancelar la seminaria fue una clara expresión misógina, sin que las autoridades académicas hicieran nada.

En la década de los setenta del siglo XX, Gayle Rubin (1986) manifestaba que era el momento de hablar del sexo como categoría explicativa de la desigualdad entre hombres y mujeres, lo que dio lugar a que algunas corrientes del feminismo centraran su análisis en los efectos de dicha desigualdad: la violencia; para ello, construyeron su agenda en el reclamo al Estado de leyes que penalizaran la violencia. Esto implicó que dichas corrientes abandonaran la construcción colectiva con las mujeres y optaran por la estrategia del cabildeo (*lobby*) en una búsqueda de interlocución con el Estado. Una vez que muchos países lograron leyes para una vida libre de violencia para las mujeres, muchas veces resultaron contraproducentes para las víctimas porque la estructura del aparato de justicia siguió siendo patriarcal y las sentencias, en la mayoría de los casos, no les daban la razón. En consecuencia, muchos violentadores pudieron contrademandar a sus víctimas de violencia por difamación o daño moral y con ello se produjo un recrudecimiento de las expresiones de la violencia.

Algunas corrientes feministas cuestionaron la agenda que orientaba sus esfuerzos a los efectos, pero no a los orígenes del problema: las relaciones entre hombres y mujeres organizadas social, política y económicamente de manera jerárquica, es decir, las estrategias políticas del Estado y la Iglesia en el mandato del amor para el dominio y la subordinación.

AMOR Y EROS EN LA ERA ANTIGUA Y EL CRISTIANISMO

El amor es entendido desde Occidente, tiene sus orígenes en la socialización de mitos griegos, como el de Eros, el cual alcanza, sugerimos, una dimensión fundacional. Los mitos tienen, para Platón, una función pedagógica para alcanzar y fijar conceptos de verdad, belleza y perfección asociados a Eros, los que han sido abrazados por la filosofía occidental y la epistemología eurocéntrica. Aparecen como ciencia, universal, necesaria e irrefutable. Así nos llegan los

conceptos del amor, ligados a una verdad pura en línea de lo que entendemos culturalmente como “amor verdadero”, en términos platónicos (Platón, 1944: 285-366).

En el *Banquete*, Eros es un personaje que refiere al deseo de subsanar la carencia. Conocido como el mito del andrógino, el relato de Aristófanes ha servido para “explicar” la atracción entre los sexos: los seres humanos eran unidades circulares, perfectas, completas que, al desear ser como dioses, Zeus los castiga partiéndolos en dos, y desde entonces cada mitad busca su otra parte (Platón, 1944: 285-366). Eros, o la atracción erótica, designa seres carentes, cuya completitud sólo es posible en la fusión, ahora conocida como “la media naranja”. Este mito enseña que la carencia del amor es vivida como soledad o imperfección y que la felicidad sólo es posible en una relación no de autonomía, sino de amalgama, definida como “amor verdadero”.

Platón afirma que el amante tocado por Eros busca la belleza, a la que se puede llegar sólo mediante el alma en un mundo inteligible, despojada del cuerpo, y que en ese mundo reina la idea de bien (perfección). Denis de Rougemont (1945) afirma que la concepción del amor en Platón relacionada con la belleza, entendida como la esencia intelectual de la perfección increada, era la idea misma de toda excelencia. La influencia del platonismo como cultura occidental nos ha conducido a una terrible confusión: la idea de que el amor depende ante todo de la belleza física (De Rougemont, 1945: 76-85). El amor mismo es sinónimo de belleza y por tanto de perfección. En la práctica, el modelo de belleza refería a cuerpos jóvenes atléticos y sin discapacidad, belleza y perfección.

Verdad, belleza y perfección, conceptos fundamentales de la filosofía occidental, fijaron un ideal regulatorio del amor que exacerbó las ficciones de la complementariedad de los sexos y la exclusividad sexoafectiva que rige en el orden global, los intereses de la economía romántica del amor. Los intereses patriarcales de la economía hegemónica, a lo largo de la historia, impusieron una organización social familiar que reguló los afectos a partir del amor impuesto o el amor “elegido”, usando para ello la disciplina de la violencia o la falsa conciencia.

En la alta Edad Media, con la herencia romana y germánica, el matrimonio no era un acto entre dos individuos, sino un asunto de política familiar; comprendía parientes, viudas, jóvenes, huérfanos, esclavos, sobrinos, etc. Todos bajo el dominio de un varón, jefe del linaje. Esta familia amplia vivía bajo el mismo techo, bajo relaciones a veces contradictorias en cuanto al tabú del incesto, como lo ha trazado Gayle Rubin (1986), hasta que la Iglesia, convertida en patrimonio de príncipes y clases dominantes, impuso a la fuerza a todos los pueblos de Occidente un nuevo tipo de estructura familiar que llegaría hasta nuestros días: el “grupo unitario coresidencial” formado por una pareja y su descendencia directa (hijos y nietos). Prohibieron entre los siglos VI y IX las asociaciones comunitarias porque limitaban pactos económicos de intercambio de mujeres. Pese a todo, las viejas creencias paganas sobrevivieron en clandestinidad y reprimidas (De Rougemont, 1945).

Durante la Edad Media la Iglesia acumuló tierras, convirtiéndose en un pilar fundamental para cualquier Estado y sociedad. Los clérigos pasaron a ser los consejeros espirituales y morales, siendo los únicos capaces de marcar la diferencia entre el bien y el mal, en todos los ámbitos: sobre fenómenos meteorológicos, salud, hasta en los espacios privados, relaciones familiares, de pareja, así como sobre las prácticas sexuales (Olmeda, 1977: 155-194).

El matrimonio fue impuesto como un sacramento instituido por Dios, una afirmación de verdad irrefutable que implicaba regulaciones jurídicas. El principal objetivo de las altas esferas eclesiásticas fue acabar con las tradiciones provenientes de los bárbaros como el concubinato, la infidelidad y el adulterio, que al no tener instituido el matrimonio, podían (los hombres) unirse y separarse libremente. Con el matrimonio, la Iglesia ejercía control en la organización social, y sancionaba las funciones de cada cónyuge —la vida privada para las mujeres, la pública para los hombres. Se prohibieron las relaciones homoeróticas, y se impuso la heterosexualidad, bajo amenaza de excomuniación. Los mayores castigos y penitencias por adulterio fueron impuestos a mujeres, convirtiendo al marido en el garante del cuerpo de su mujer. Un marido podía repudiar a su mujer en caso de adulterio, pero una mujer no podía pedir el divorcio, por-

que eso significaba forzosamente que había sido adúltera. La Iglesia logró imponer en el siglo X, como verdad absoluta, la monogamia y la indisolubilidad del matrimonio; tanto en la nobleza como entre la gente llana, aunque en la práctica la poligamia siguió existiendo (Molina, *s.d.*). Se inicia un proceso de instrumentalización de la sexualidad, primándose la reproducción. La Iglesia se convirtió en sexófoba.

El sacramento del matrimonio cristiano imponía fidelidad, difícil de cumplir, entre otros desvíos a la norma, para los cátaros y los paganos quienes, conversos a la fuerza, mantuvieron sus costumbres y doctrinas en la clandestinidad. La literatura del periodo cortés ha elaborado en torno al amor pagano una mística, prototipo idealizado por muchos siglos, imposible de concretarse debido a las alianzas económicas que imponían los matrimonios, lo que se tradujo en simple unión de cuerpos. Es así como el amor-pasión, como dos emociones que se solapan, se propagó muy rápido desde principios del siglo XII, bajo el nombre de “amor cortesano”. La poesía europea, desde un punto de vista tradicional en los estudios literarios y culturales, nace de los trovadores del siglo XII como la exaltación del amor desgraciado, insatisfecho a perpetuidad, que enaltece el amor fuera del matrimonio (De Rougemont, 1945: 79-85). Los juglares cantaban la pureza del amor imposible, una verdad en resistencia, al tiempo que denunciaban la imposición del matrimonio por acuerdos económicos.

LA GUERRA CONTRA LAS MUJERES

Debido al grave descenso de la población en el siglo XV causado por enfermedades contagiosas, entre otras razones, que más tarde llegarían a América, tanto la Iglesia como el Estado entendieron la importancia del papel de las mujeres para la política poblacional por su función reproductiva, por lo que introdujeron estrictas formas de vigilancia del embarazo y la maternidad, e instauraron la pena capital contra el infanticidio (cuando el bebé nacía muerto, o moría durante el parto, se culpaba y ajusticiaba a la madre) (Federici, 2010:

85-263). Acusadas de pactos con el demonio para ritos infanticidas, más de 200 000 mujeres fueron enjuiciadas como brujas y quemadas vivas en toda Europa. El control del Estado sobre el cuerpo de las mujeres, al criminalizar su capacidad reproductiva, su sexualidad, conocimientos y habilidades en torno a la reproducción (las parteras y las ancianas fueron las primeras sospechosas), devaluó su trabajo como actividad económica independiente y las colocó en una posición subordinada a los hombres. Federici afirma que este control a la reproducción de las mujeres en la Edad Media, al que denomina “guerra contra las mujeres”, se asocia con la nueva concepción que el capitalismo ha promovido del trabajo. Los cuerpos de las mujeres son, entonces, vistos como máquinas para la reproducción de la fuerza de trabajo y, en consecuencia, para la acumulación de capital (Federici, 2010).

Por otra parte, la cacería de brujas sirvió como una pedagogía disciplinaria para las mujeres y la población, quienes comenzaban a resistirse a las transformaciones que acompañaron el surgimiento del capitalismo en Europa: la destrucción de la tenencia comunal de la tierra, el empobrecimiento masivo, la inanición y la creación de un proletariado sin tierra, empezando por las mujeres más mayores.

La Iglesia y el Estado también buscaban, con la cacería de brujas, quebrar el enorme poder y respeto que ejercían las mujeres y devaluar el rol social que tenían en la comunidad. Al transformarlas en brujas serían aborrecidas por la población. La cacería de brujas fue una pieza clave del desarrollo histórico de las sociedades occidentales que desembocó en el surgimiento del modo de producción capitalista, en el que todavía nos hallamos inmersos, al encargarse de asignar a las mujeres un lugar en la reproducción del capitalismo: como buenas esposas y madres, al imponerles una “maternidad forzosa”, debilitar la solidaridad de clase (enfrentando a los proletarios entre sí) y disciplinar a una población que desconocía hasta entonces la dinámica laboral capitalista. Es importante añadir que la cacería de brujas en los siglos XVI y XVII fue también exportada a las colonias y fue un elemento imprescindible para instaurar el sistema capitalista moderno, ya que cambió de una manera decisiva las relaciones sociales y los fundamentos de la reproducción social,

empezando por las relaciones entre mujeres y hombres y mujeres y Estado (Federici, 2010: 253-314).

En su libro *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*, Federici (2013) afirma que no existe modo de producción capitalista sin reproducción de la fuerza de trabajo y este trabajo es realizado mayoritariamente por las mujeres, quienes también están siendo *explotadas* por el capitalismo, como trabajadoras con salario, y como mujeres, al asignarles un lugar en la crianza, el cuidado y el mantenimiento de esa misma fuerza de trabajo. El “lugar” metafórico que ocuparían las trabajadoras en el capitalismo sería el de trabajadoras (en la producción) y el de madres/esposas (de reproducción). Este lugar metafórico se correspondería con un lugar físico: el hogar, donde las mujeres cuidarían, limpiarían y cocinarían para sus maridos, pero también parirían, alimentarían y criarían a sus hijos, todo bajo el argumento del amor. Este “trabajo doméstico no pagado”, en palabras de Federici (2013: 35-44), sería una superexplotación de las mujeres, de la reproducción del orden capitalista que Marx, por ignorancia, ceguera o sesgo, no habría sido capaz de ver. El trabajo no pagado que realizan las mujeres en el capitalismo, en palabras correctas, significa trabajo esclavo y es sublimado por el amor. De esta forma, el matrimonio cumple la función fraudulenta de mantener encerradas a las mujeres bajo la falsa conciencia de haber sido una libre elección; construido como la mayor aspiración para las mujeres, la institución matrimonial les otorga prestigio y sentimiento de completitud. Las mujeres llegan al matrimonio por amor y por amor realizarán los trabajos domésticos de manera gratuita, fórmula perfecta para la explotación capitalista (Federici, 2013: 153-180).

LA COLONIALIDAD DEL AMOR

Los procesos de colonización en el Abya Yala se constituyeron como empresas económicas y financieras con el fin de someter, dominar, despojar, sustraer los bienes naturales, culturales, materiales y simbólicos de los pueblos conquistados, de la fuerza de trabajo gratuita

de indígenas, negros esclavizados y mujeres. La expoliación de dichos territorios y la vida de las personas colonizadas fue para el enriquecimiento de los colonizadores, lo que dio origen al capitalismo colonial moderno. Para Aníbal Quijano la colonialidad del poder marcó fundamentalmente la división internacional del trabajo con base en el color de la piel, lo que legitimó la calidad de humanidad para los blancos, quienes podían recibir un salario y privilegios, y la explotación de indígenas y esclavos negros a quienes se les negó su calidad de humanidad, lo que justificó su explotación hasta la muerte (Quijano, 2014: 1-57). Esta división internacional del trabajo permitió la imposición de un pensamiento como única forma de conocimiento válida y científica, a la que diversos autores denominan epistemología eurocentrada, que desconoció la legitimidad de cualquier otra forma de conocimiento a la que se calificó como creencia, superstición o folclor (Grosfoguel, 2006: 1-30).

La acumulación capitalista en América no hubiera sido posible, como lo sostiene Federici (2013), sin la función reproductora de las mujeres. Para que esto fuera posible, afirma María Lugones (2010) enmendando a Quijano, la colonialidad del poder se impuso mediante los actos de violación a las mujeres para el entendimiento heterosexual, la imposición del género, el binarismo y la monogamia. La violación sexual, la primera forma de apropiación territorial del cuerpo de las mujeres, fue usada para disciplinar no sólo a las mujeres, sino a la comunidad en general y además sirvió para desarticular los lazos comunitarios (Lugones, 2010: 1-13). Por su parte, Segato propone que, en muchos casos, la imposición de la nuclearización de la familia sirvió para desarticular la vida comunitaria de los pueblos originarios y el carácter político del mundo doméstico que no era íntimo ni privado, porque incidía en la vida comunitaria. La nuclearización transformó la vida de las mujeres como sujetos minorizados, parte de la propiedad de los hombres colonizados, con quienes los colonizadores negociaron para reducir la movilidad de las mujeres e imponer las reglas del género de la modernidad colonial en favor de la acumulación capitalista (Segato, 2010: 1-30).

De acuerdo con el punto de vista de los feminismos decoloniales, de haber sido responsables de la organización comunitaria, de la

salud, la educación y la alimentación, las mujeres del Abya Yala pasaron a ser reducidas a la privacidad de la familia nuclear como parte del patrimonio de los hombres y de la economía capitalista, necesaria para la organización social del capitalismo colonial moderno. El lugar de la mujer como objeto de explotación sexual, laboral y reproductivo bajo la vigilancia de un marido, sirvió para que el plusvalor del capitalismo permitiera acumular ingentes cantidades de riquezas. A partir de entonces los matrimonios de conveniencia impusieron a las mujeres el lugar de objetos domésticos y sexuales.

Será a partir del siglo XIX, con los proyectos independentistas y republicanos del Estado nación, de búsqueda de libertad y de ciudadanía, que la conformación de las familias sufrirá un cambio debido al surgimiento del “amor romántico”, ligado a la sexualidad y al matrimonio. Sin embargo, la ciudadanía, como todo valor occidental moderno, era un bien únicamente masculino que convertía a los hombres en sujetos, mientras que el amor reafirmaba en las mujeres su calidad de objetos de deseo. Para Gualano (2018), pese a todo, el amor romántico fue una revolución en su momento histórico, porque marcó el fin de las alianzas de pareja basadas en acuerdos económicos. Si bien hombres y mujeres podían elegir a quién amar y con quién unirse en matrimonio, esta nueva asociación respondería a los intereses de una sociedad capitalista que requería enfatizar el individualismo que excluye otro tipo de alianzas fuertes de afecto (Gualano, 2018) y centraliza la felicidad en el consumo como verdad evidente.

En la ilusión de una libre elección y bajo la sumisión masculina las mujeres, dentro del matrimonio, realizan trabajo doméstico gratuito y reproducción biológica. El amor se convirtió en el dispositivo edulcorante de la violencia. Así pues, la colonialidad refiere no sólo a la manera en que un poder actúa desde fuera produciendo dominación, sino que es enseñado y aprendido, e instalado en la subjetividad de los grupos sometidos, de manera que terminan asimilándolo y aceptándolo como válido y como propio.

EL AMOR ES TORMENTO ROMÁNTICO

Coral Herrera (2010) advierte que la cultura amorosa occidental que conocemos es hija de la gran ola romántica del siglo XIX. Heredero del amor cortesano o amor pasión, el amor romántico sella la verdad del sufrimiento, es tormento continuo, la idea de que la muerte eleva espiritualmente (De Rougemont, 1945: 44-47). Coral Herrera denomina *masoquismo romántico* al amor vinculado con el drama, al desgarrar, por aquello de “quien bien te quiere te hará sufrir”. Cuando el modelo del amor romántico, y los mitos que de él se derivan, fallan (casi siempre), se traduce en violencia contra las mujeres (Herrera, 2010: 1-4).

En el siglo XX se instauró el estereotipo de la mujer buena, abnegada y entregada por completo al amor; con el desarrollo de la globalización y los medios de comunicación masivos el romanticismo se extendió por todo el planeta gracias a la industria cinematográfica de Hollywood y su *happy end*, representado en la boda (el día más importante en la vida de una mujer) y con la prensa del corazón: literatura “rosa” y fotonovelas que inundaron el mercado cultural al difundir a gran escala el ideal romántico femenino, las virtudes de la fidelidad, la virginidad, la imagen de la “mujer Cenicienta” que espera la llegada de un hombre extraordinario que la desposará (Herrera, 2010: 1-4).

En la actualidad el romanticismo sigue siendo muy importante para las mujeres porque ofrece, en forma de mitos y relatos, una especie de utopía libertaria, un ideal de pareja igualitaria para siempre e incondicional, perfecta, bella y verdadera. A pesar de la independencia económica, la vida social intensa y el éxito en su desarrollo profesional que muchas mujeres tienen, todavía se sienten incompletas sin un hombre al lado. El amor romántico se ha convertido en “el modelo” de relación amorosa que fundamenta el matrimonio monógamo y las relaciones de pareja, como unidad económica para el consumo desenfrenado: ceremonias religiosas, lunas de miel, industria inmobiliaria, restaurantes, tiendas de regalos, joyerías, agencias de viajes, floristerías, la banca hipotecaria y una larguísima lista

de empresas que acompañan los procesos amorosos de las personas y se benefician económicamente (Herrera, 2010: 1-4).

Esta dependencia del amor y de los hombres por parte de las mujeres ha incrementado los niveles de violencia más desalmada en contra de ellas. Coral Herrera (2018) da el nombre de “guerra mundial contra las mujeres” a los números escalofriantes de asesinatos, violaciones, desapariciones, secuestros, abusos sexuales, acoso callejero y laboral que sufren las mujeres y las niñas de manera impune en América Latina, Asia, África, India y China; la guerra más larga y cruel de la historia en la que sólo hay un ejército. Las matan en casa y nadie lo ve. Sus agresores y asesinos son maridos, novios, pretendientes, exnovios, que dijeron amarlas. Ella afirma que se trata de un genocidio lento y constante, donde están implicados muchos hombres: policías, jueces, periodistas y todos los que colaboran con el patriarcado para justificar la misoginia, cosificar a las mujeres, romantizar la violencia, negar la guerra y culpabilizar a las víctimas. Son muchos soldados, y entre ellos no hay bajas ni heridos ni presos (Herrera, 2018: 1).

El amor romántico se presenta como modelo civilizatorio único posible y verdadero, se alimenta de otros poderes con los que se transversaliza (heterosexualidad, monogamia, el deseo erótico y maternal) y aparecen todos ellos como elecciones voluntarias pero, en tanto no hay posibilidad de decidir, son obligatorios y generan trabajo gratuito, es decir, materialidad al capitalismo.

EL AMOR ES NATURALMENTE HETEROSEXUAL

El amor privilegia no sólo una forma de deseo frente a otros posibles, sino una forma de entender las relaciones entre lo masculino y lo femenino absolutamente dicotómica, naturalizada y complementarista; en ese sentido es un orden fundamental y obligatoriamente heterosexual. Mari Luz Esteban (2011) toma el modelo del “pensamiento heterosexual” de Monique Wittig (2006) y concibe el amor como un régimen político cerrado. Un régimen emocional que produce mujeres y hombres como tipos de personas opuestas,

complementarias y jerarquizadas. En este pensamiento amoroso las mujeres son vistas como incompletas, particulares, dependientes, mientras que los hombres son percibidos como completos, universales e independientes y así el amor de las mujeres es explotado por los hombres. De esta manera, el amor es una trampa para las mujeres, un engaño (Esteban, 2011: 30-90).

Para Wittig la diferencia sexual o la existencia de dos sexos como naturalmente complementarios produce la división sexual del trabajo y plusvalía para el capitalismo. De tal forma que la heterosexualización, a pesar de estar en el plano ideológico, produce materialidad y efectos en el sistema de producción y en las relaciones sociales; la relación heterosexual queda definida entonces como la relación obligatoria social entre “el hombre” y “la mujer”; el pensamiento heterosexual queda como un saber evidente y verdadero, anterior a toda ciencia, de interpretación totalizadora de la historia, de la realidad social, de la cultura, del lenguaje y de todos los fenómenos subjetivos (Wittig, 2006: 45-58). En esta lógica, Adrienne Rich afirma que la heterosexualidad no puede ser una opción libremente elegida en una sociedad donde la heterosexualidad no sólo es obligatoria, sino fundamentalmente compulsiva (Rich, 1996: 1-28). Vista así, una relación amorosa entre un hombre y una mujer aparece normal, necesaria y complementaria. Al no haber posibilidad de relación diferente, la reproducción de este tipo de relación es útil e imperiosa para la organización social y económica. Los medios de comunicación, el arte, la cultura —incluida la tecnología— representan un régimen heterosexual, cuya base es el pensamiento binario como único, universal y verdadero. Los personajes de novelas, los héroes y los inmortales son imágenes heterosexuales, el lenguaje es heterosexual, muchas denominaciones técnicas están pensadas y expresadas como “hembra-macho”.

EL PENSAMIENTO MONÓGAMO

El patriarcado encuentra en la propiedad privada una base para su intensificación; la aparición de la esclavitud coincide con la imposi-

ción de la monogamia como forma de garantizar la descendencia y la herencia a los hijos, como parte de la propiedad. En los feminismos hay cierto consenso en distinguir que los pueblos patriarcales y dominadores establecieron sociedades jerarquizadas en las que la propiedad privada y la autoridad eran fundamentales y se ejercían sobre personas convertidas en esclavas, incluidas las mujeres y los hijos. Esta necesidad de control y de autoridad sobre los demás ha sido el pilar sobre el que se ha sustentado la familia durante miles de años; para ello se han construido reglas y normas sociales que han justificado el encierro de las mujeres en el hogar y su castigo ante cualquier peligro de rebeldía e infidelidad. La monogamia, entendida como exclusividad sexual y amorosa dentro del matrimonio, garantiza ese poder exclusivo, así como la autoridad y la propiedad para los hombres; la monogamia ha sido impuesta particularmente a las mujeres. De allí que la monogamia deba entenderse como una construcción social de control y apropiación del trabajo, de los cuerpos y de la sexualidad de las mujeres como parte de la propiedad del patriarca y de los Estados nación (Engels, 2006: 6-38).

La palabra “fidelidad” proviene del latín *fidelitas*, que significa “cualidad relativa a la lealtad o la fe”, traducida en obediencia. Con la llegada de la Edad Media se impusieron las relaciones feudo-vasalláticas, entre un señor, dueño de un feudo, y su vasallo; una relación de dependencia y fidelidad. “Rendir vasallaje” era el juramento del vasallo para acatar y prestar servicios a su señor y estaba obligado a cumplir siempre cuanto su señor le exigiera. El señor juraba asistir y protegerlo y sólo cumplía cuando quisiera. El cumplimiento de ese compromiso obligatorio se denominaba fidelidad, dado el carácter asimétrico, eran los vasallos quienes rendían fidelidad a sus señores. La fidelidad asimétrica se convirtió en dominación, el noble se hacía amo y señor de los servicios de su vasallo. El juramento de fidelidad se extendió a la ceremonia religiosa del matrimonio. La mujer juraba fidelidad y obediencia, mientras el varón juraba fidelidad y protección. Puesto que el juramento de fidelidad implicaba apropiación sobre el servicio del otro, el varón asumió la apropiación del servicio y se convirtió en señor y la mujer en vasalla (Othis-Cour, 2000).

La cultura monógama, como sistema de poder, genera opresión social basada en un ideal de exclusividad sexual entre dos personas y para toda la vida. No es un modelo de relaciones afectivo-sexuales. La monogamia en tanto hegemónica es obligatoria, aunque aparece como decisión individual libre. Por ello hace falta conceptualizarla políticamente y sacarla de la trampa del sistema de poder, como asunto privado (Na Pai, 2011). Su función es constituir proyectos económicos estables y de por vida, para reproducir y criar hijos legítimos a quienes transmitir el estatus social y la propiedad privada a fin de reproducir el orden y jerarquía de la economía, de lo político y de lo social.

En la preocupación sobre un futuro incierto en términos económicos, propio del sistema capitalista neoliberal cuyas alternativas están privatizadas, individualizadas o bajo la tutela del Estado, la pareja monogámica aparece como única opción posible de protección frente a la “sociedad global”, basada en valores patriarcales, burgueses y occidentales. Así, la pareja monógama (hetero u homo) se vuelve una necesidad material, un ideal, una norma y una imposición (Mogrovejo, 2014); es justamente la estabilidad y la certeza lo que el sistema capitalista, financiero y bancario impulsan como valores de la familia monógama en su versión de amor verdadero, eterno y estable, perfecto para garantizar el pago de créditos escolares, hipotecarios y de emergencia.

Para Brigitte Vasallo (2006) la monogamia no es una práctica, sino un marco referencial, una forma de pensamiento. Opera en la esfera privada y en la construcción grupal, rige los amores y las fronteras. La construcción de la alteridad se basa en el miedo (el terror) a la pérdida y el reflejo defensivo de la exclusión; un modelo que sirve tanto para la organización social por medio de parejas como para los nacionalismos que prohíben el ingreso de migrantes. Nos advierte que las relaciones exclusivas no nos protegen de la soledad ni de la desvinculación ni del miedo a la pérdida o a los apegos, pues imponen un régimen jerárquico sobre todas las demás posibilidades de relación que quedan minorizadas. El miedo a la pérdida no se resuelve cerrando las fronteras para evitar la llegada de esa alteridad amenazante, porque las fronteras jamás se sostienen por mucho tiempo. El miedo a

la pérdida se resuelve desactivando la idea de alteridad como amenaza en referencia también a los Estados nación (Vasallo, 2006: 1). Tanto los celos como la xenofobia son las marcas de los territorios expropiados, cuya práctica es la violencia. Por eso, romper la monogamia es, principalmente, dinamitar la idea misma de fronteras y naciones. Las fronteras no nos protegen, crean el peligro (Vasallo, 2015: 29-48).

LA CONSTRUCCIÓN COLONIZADA DEL DESEO ERÓTICO Y MATERNAL

El deseo erótico

El deseo sexual es una experiencia producto de la capacidad mental de integrar aprendizajes a través de valores, ideas, mensajes programados desde los medios de comunicación masiva (Gómez, 1995: 1-22). El deseo erótico mantiene una íntima relación con la sexualidad asumida fundamentalmente como coitocéntrica y heterosexual, es parte constitutiva del aprendizaje del amor romántico, de sus orientaciones y de sus expresiones monogámicas; en consecuencia, es una parte constitutiva del engranaje del funcionamiento de un tipo de amor normativo, jerárquico, clasista, racista, sexista, gordofóbico, funcional y adultocéntrico (Ramírez, 2008).

Patricia Hill Collins (2000), desde el feminismo negro, propone el análisis de la interseccionalidad del género, la sexualidad, la raza, la clase y la nación para reconocer que las dinámicas se afectan unas a otras; en consecuencia, desde la idea de raza se imponen modelos ideales de belleza a partir de la perspectiva blanca y occidental, reforzados desde los medios de comunicación que mandatan los deseos. La clase social, una forma de estratificación social que vincula lo social y lo económico por su función productiva según el poder adquisitivo, genera preferencias en el campo erótico (Collins, 2000: 41-53). La propuesta de Collins es retomada por Cabrera (2013) para analizar el capital sexual o erótico, como la calidad y la cantidad de atributos (económicos) que posee un individuo, que provocan una respuesta erótica en otro, en intersección con otros capitales como

la raza, el sistema sexo/género, la edad, etc. (Cabrera, 2013: 13-21). El cuerpo es un objeto metafórico que funciona como base para significados que expresan nuestra relación con la sociedad (Sosa-Sánchez, Erviti, y Menkes, 2012). Por lo tanto, el cuerpo como objeto de deseo en una sociedad capitalista es entendido como mercancía de consumo. El mundo erótico opera bajo formas de comportamiento social que organizan los cuerpos deseados, valorados, desde parámetros en intersección unos con otros que jerarquizan a los sujetos en deseables, menos deseables o indeseables (Cabrera, 2013: 13-21). Así la biopolítica, nos dice Foucault, es una forma específica de gobierno para la gestión de los procesos biológicos de la población como cuerpo máquina, útil y dócil para la integración a sistemas de controles eficaces y económicos (Foucault, 1998: 5-80).

Los ideales de los cuerpos están cuidadosamente producidos por las necesidades del capitalismo y por la colonialidad (raza, clase, género, edad, capacidades físicas); aquellos definen las estéticas de los cuerpos “dignos” de ser deseados y amados. Tienen un valor simbólico y real, cuerpos que importan y valen más que otros porque generan plusvalía en el sistema de producción capitalista. El deseo heteronormado, clasista, racista, adultocéntrico, unido a la monogamia y al amor romántico refuerzan un modelo amoroso naturalizado y biologista, funcional a un sistema económico; y más adelante el sujeto imperial toma fuerza como “príncipe azul” o “media naranja”, el ideal a buscar: blanco, joven, heterosexual, burgués e ilustrado (Mogrovejo, 2018: 87-112).

La construcción del deseo de ser madre

La maternidad ha sido construida socialmente como la función biológica primordial de las mujeres dentro del matrimonio, que las convierte en responsables del futuro de la humanidad. Debido a la obligatoriedad de la reproducción, de ellas depende la salud/enfermedad, la felicidad de sus hijos y de la sociedad. Pizano nos advierte que el patriarcado consagra el amor y la sexualidad en la pareja reproductiva, con lo que algunos amores quedan legitimados y otros

deslegitimados; basta ver el desprecio social hacia quienes no tienen hijos (Pizano, 1996: 16-19).

La maternidad impuesta a las mujeres como instinto y destino define el sentido de sus vidas, refuerza el modelo de familia tradicional o reconfigurada, la división sexual del trabajo y la apropiación del trabajo gratuito de las mujeres. Indispensable para la producción capitalista, la función biológica de las mujeres es sublimada sin dejar lugar a una libre elección. El deseo de las mujeres de tener descendencia ha sido naturalizado bajo la ideología del “instinto”, es decir, un deseo innato. Sostener el mito niega a las mujeres la posibilidad de generar una identidad fuera de la función materna. El instinto maternal subordina papeles, determina los espacios para expresar lo femenino e idealiza el deber de toda mujer de ser madre. La maternidad, como dispositivo de sexo/género, es una construcción social que no responde al dictado de la naturaleza; si el instinto maternal existiera no sería del dominio exclusivo de las mujeres. Las mujeres, a pesar de ser libres para decidir, están marcadas en el camino de ser madres (Donath, 2016). El ejercicio de la libre elección está puesto en cuestión por la socialización a que se somete a las mujeres, a quienes desde que nacen se les pone una muñeca al lado, así como juegos de la vida doméstica, marcándoles sus gustos y preferencias. En la historia ha habido culturas en las que era corriente que las madres abandonasen a sus hijos, los ofrecieran como sacrificio para los dioses o que incluso matasen a sus recién nacidos. Si existiese el instinto esto no sería posible. La representación contemporánea del amor maternal instintivo responde a una ideología que pretende otorgar legitimidad a la devoción materna para refrendar la asignación social de las mujeres al ámbito privado (Rodríguez, 2017: 1).

Para Margarita Pizano el “instinto” ha sido ideologizado, lo que hace perder la capacidad de reflexión, elección y responsabilidad. Biologizada la reproducción, la familia queda marcada por la incondicionalidad donde lo que nos une son los lazos sanguíneos que se expresan en una obligatoriedad de quererse —hermanos, padres, primos— como un mandato; la libertad queda subsumida al deber ser, deber querer, deber sentir amor. Nuestra capacidad de sentir, de razonar, de construir relaciones como un acto de libertad está atrapada por esta

obligatoriedad de sentir amor (Pizano, 1996: 16-19). El deseo de la maternidad, en tales condiciones, es un deseo alienado o colonizado, una respuesta a presiones sociales, al igual que la heterosexualidad y la monogamia. La especialización de la mujer en la función maternal es la causa y la finalidad de los abusos que padece en la vida social. Primero, movilizar a las mujeres hacia la maternidad para luego inmovilizarlas en ella más fácilmente. La maternidad, tal como es vivida desde hace siglos, es el sitio de la alienación y la esclavitud femeninas (Badinter, 2011: 165-196).

EL POLIAMOR

En respuesta a la hipocresía y utilitarismo del amor romántico, como sistema de poder, el poliamor ha sido identificado con el amor libre, como una decisión ética que reconoce la libertad de cada persona y, por ende, la posibilidad de establecer más de una relación erótica-afectiva-amorosa simultánea de manera honesta, equitativa y comprometida en la formación de consensos con todas las personas involucradas para caminos de vida en común. Implica también el respeto a la autonomía y a la singularidad de las otras personas, así como el empoderamiento de nuestros deseos. Con frecuencia se describe como “no-monogamia consensual, ética y responsable”. La palabra se usa a veces en un sentido más amplio para referirse no sólo a relaciones afectivas permanentes, donde no hay lugar a la exclusividad; la característica más aceptada es su énfasis en la ética, la honestidad y la transparencia con todos los involucrados (Neri, 2016: 81-87).

En la práctica, las relaciones poliamorosas son bastante diversas e individualizadas de acuerdo con sus participantes. Para las personas involucradas estas relaciones se construyen idealmente sobre valores como la confianza, la lealtad, la negociación de límites y la comprensión, al tiempo que se superan los celos, la posesividad y se rechazan las normas culturales restrictivas. El poliamor ha planteado rupturas epistémicas en las concepciones del amor y cuestiona la dominación colonial del modelo amoroso como la apropiación de las personas, de sus cuerpos, su sexualidad, emociones, trabajo

y reproducción. A pesar de cuestionar los mitos que han encerrado a las mujeres en el mundo de lo doméstico y lo privado como si se tratara de una elección ansiada y deseada; a pesar de cuestionar la monogamia como pacto político que reproduce y da consistencia económica y social a la lógica capitalista, al deber ser que se impone desde el poder y el patriarcado, los partidos políticos y el matrimonio, las prácticas poliamorosas no han logrado romper los marcos de la familia monógama duradera, estable y verdadera.

Los conceptos como polifidelidad, relaciones primarias y secundarias, relaciones conexas ponderadas, monopoliamorosas o monopolifidelidad, entre otras que describen acuerdos de asociación, han generado relaciones normativas, jerárquicas y con ejercicio de poder. Las diversas denominaciones de las variantes relacionales dan cuenta de valores conservadores como apegos, fidelidad (en su concepción original de obediencia), estabilidad, permanencia y perfección, de manera que algunos grupos poliamorosos han solicitado a sus Estados nación la legalización de matrimonios poliamorosos, lo que pervierte el sentido de la libertad y la autonomía al poner al Estado y a la familia como instituciones tutelares de las personas, las emociones, los afectos, la sexualidad, los derechos de asociación y el ejercicio de la libertad; tales son los casos de Colombia (Arvizu, 2017), donde la legalidad fue otorgada bajo la figura de “régimen de patrimonio especial de trijeja”, y Canadá (Aceprensa, 2010) propuesta como “matrimonio en grupo” causando confusión legal con la figura patriarcal de la poligamia.

Otra de las grandes críticas que se hace al poliamor es que el concepto del amor sigue siendo central en las vidas de los involucrados y determina las asociaciones, por lo que mantiene, en muchos sentidos, los valores hegemónicos del amor romántico: verdad, belleza y perfección, además de estabilidad y certeza.

CONTRA-AMOR Y OTRAS FORMAS DE QUERERSE SON POSIBLES

El contra-amor es un concepto político que se contrapone al amor romántico y su marcas de exclusividad, propiedad y control, presentes

incluso en relaciones poliamorosas. Para deconstruir el amor romántico se puede o no tener alguna relación amorosa de compromiso, pero la deconstrucción tiene múltiples entradas. Las personas contra-amorosas son críticas del concepto del amor establecido y aprendido. De hecho, algunas personas plantean evitar el concepto amor; marian pessah ha denominado a este tipo de relación ruptura de la monogamia obligatoria o anarquía amorosa (Mogrovejo, 2016: 57-60).

El contra-amor replantea los pactos de las asociaciones emocionales descentrando los conceptos de pareja, amor y sexualidad en los que amor es igual a pareja, pareja a sexualidad, amor a sexualidad, que el amor es el centro de la vida de las personas o que la disidencia es únicamente sexoafectiva, e invita aventurarse a construir relaciones horizontales, igualitarias y libertarias. Implica la reconfiguración del sujeto autónomo, cuya felicidad y bienestar afectivo no depende del amor a un otro, una otra; replantea el lugar del amor y los afectos en la vida de las personas. El ejercicio de la libertad supone asumir el amor como un laboratorio de experimentación cuyos acuerdos y pactos pueden modificarse y transformarse permanentemente, de tal manera que los conceptos de verdad, estabilidad y certeza tal como los conocemos son cuestionados. No existe un amor verdadero y otros falsos. La búsqueda de estabilidad y certeza, conceptos de interés económico y patrimonial, nos ha entrampado en relaciones de dependencia, condena y frustración, por lo que el ejercicio de la libertad deberá buscar nuevos marcos de referencia por medio de la experimentación, teniendo en cuenta que toda normatividad es construida, por lo tanto puede ser replanteada. Sobre el supuesto de ser la única verdad, el amor romántico, la heterosexualidad, la monogamia, el deseo erótico y el instinto maternal reclaman para sí universalidad. Para romper con el régimen de la “verdad monogámica”, se requiere asumir el carácter contingente y singular de los vínculos hasta llegar a la incertidumbre, los amores no son superiores, ni siquiera más exitosos (Tribasacce y Cano, 2016: 27-32). La búsqueda de seguridad, permanencia y patrimonio crean ataduras y esclavizan.

Al ser un laboratorio cuestiona la validez de las recetas, las normas y las fórmulas universales. Cada relación es única, diversa y

cuenta con características particulares, por lo que necesita sus propios acuerdos. Sin embargo, la necesidad de una ética del cuidado se hace presente sobre todo en los ámbitos de la salud sexual y emocional, así como en las formas de comunicación; aunque los acuerdos pueden modificarse según cambien las necesidades. La ética del cuidado refiere a considerar y validar los procesos, la subjetividad, los sentimientos, los tiempos, las condiciones materiales y otras que las personas asociadas consideren para los acuerdos que no son eternos ni de sangre. Lejos del control, deben apostar al crecimiento solidario; si se promueve el control, entonces se filtra la presencia del Estado que normativiza y privatiza, ¿cómo sacar al Estado de la cama y de las relaciones amorosas y construir relaciones más libres y experimentales? Los apegos que resultan de la emocionalidad y sexualidad de la norma heterosexual (Rich, 1996; Wittig, 2006), monogámicos, raciales, clasistas y misóginos que el Estado difunde para organizar lo social y lo político, por lo tanto, hay que politizar los conflictos, sacarlos del ámbito de lo íntimo y de lo personal.

Los celos han sido utilizados como dispositivos de control para la privatización del cuerpo, la sexualidad y los sentimientos de las personas mediante el ejercicio de la violencia; funcionan como el brazo armado del patriarcado. Si bien los sentimientos y todas las emociones tienen una parte física y otra de interpretación, acaso impuesta, los sentidos siempre pueden derivarse hacia experiencias nuevas. Si el desamor duele podemos renombrar los celos como placer. El placer de que mi compañera sea deseada por otra, el placer de sumar en vez de restar, el placer de romper los mandatos, el placer de transitar a nuevos pactos. Es importante reconocer el dolor y hacerse cargo. Mis celos no son responsabilidad de la otra. Es una carencia de interpretación y de entendimiento mío y es necesario resolverlo. Cuesta trabajo reconocer las trampas del ego y el sentimiento de abandono que produce no ser el centro del universo de la otra. Los celos no expresan abandono, expresan poder y propiedad. La búsqueda de la completitud alimentada por el amor romántico desvaloriza las capacidades de autonomía e independencia del sujeto, el amor no resuelve las carencias. Los ejercicios de desapego alientan a la satisfacción autónoma de la emocionalidad, para ello es importante vivir con-

siguiera misma. Una relación implica un posicionamiento de un modo fortalecido, porque las socias no resuelven expectativas o carencias. ¿Qué comunicar? Contar todo rompe la individuación y puede dar herramientas para el control minimalista, puede alimentar el ejercicio de poder, o una relación de sumisión y dominación. Sin embargo, es sano, nutritivo y retroalimentador hablar, mejora la relación. La experiencia nos dice que es importante comunicar los ámbitos relevantes para el compromiso, como una nueva relación que se vuelve significativa, la forma como una u otras relaciones nos alimentan. Los acuerdos sobre cómo llevar las relaciones o qué comunicar son flexibles (Mogrovejo, 2016: 13-26).

El cuerpo de las mujeres, bajo la suma de las lógicas del capitalismo y el patriarcado, aparece como privatizado e inserto en la lógica de acumulación y en consecuencia una apuesta a la reapropiación de los bienes comunales. Federici nos recuerda que el cuerpo debe ser nuestro, ni del Estado ni del mercado. El cuerpo de las mujeres es la gran barrera que el capital no ha sido capaz de superar. La privatización del cuerpo y de la sexualidad de las mujeres ha permitido su control individualizado (Federici, 2013: 190-196). De esta manera, la experimentación pública y colectiva del placer sexual, dentro de marcos de la ética y el cuidado, representan rupturas y reposicionamientos a las políticas de control y expoliación de los cuerpos de las mujeres.

La construcción del deseo colectivo pone de manifiesto la reconfiguración de una praxis comunitaria. Estamos en un momento histórico donde la economía global se ha propuesto eliminar la importancia de los bienes comunes, no sólo sobre la propiedad de la tierra, también sobre las experiencias solidarias que refuerzan lazos colectivos para imponer lógicas privatizadoras de la organización social y la economía política. La comunalidad aparece una y otra vez como un reclamo y una utopía en la crítica a las diversas formas de propiedad privada. Al impugnar la dimensión individualista occidental, la recuperación de las prácticas colectivas o comunales de nuestros pueblos originarios como marcos referenciales para desprivatizar el cuerpo y la sexualidad es un desafío.

En esta tarea de reapropiación de nuestros cuerpos, emociones y decisiones retomo, para terminar, a Ema Goldman: “¿Amor libre? ¿Acaso el amor puede ser otra cosa más que libre?” (1911: 233-245).

CONCLUSIONES

El amor, como forma de poder, es, pues, un régimen colonial obligatorio, con una función sustancial para la economía capitalista y neoliberal porque organiza lo social, el trabajo y la reproducción de manera disciplinaria. Atraviesa la vida de las personas como una necesidad imperiosa que da la idea de felicidad y libertad y, en su carencia, sentimientos de desgracia, infelicidad e ineptitud ante la vida, de la cual parece no ser posible escapar. El Estado y la Iglesia han impuesto su hegemonía en el campo de las subjetividades y los afectos con intereses patrimoniales y de dominio, reglamentan el deber ser y en consecuencia una metaética interesada.² La verdad, la belleza y la perfección como los entendemos han sido y siguen siendo valores hegemónicos que dominan el derecho al amor.

En la línea que se ha seguido, en Occidente la Iglesia reemplaza la familia colectiva y solidaria por la pareja con descendencia directa, pretende acabar con el concubinato, la infidelidad, el adulterio, porque encuentra en el matrimonio el control primario de hombres y mujeres, su trabajo y su sexualidad, permisiva para los hombres y violenta y explotadora para las mujeres.

El amor-pasión o amor cortesano del siglo XII aparece como una resistencia a la imposición cristiana; los juglares cantan la pureza del amor imposible al tiempo que denuncian la imposición del matrimonio por acuerdos económicos.

Acusadas y quemadas vivas como brujas, del siglo XV al XVIII se mantuvo una violenta guerra en contra de las mujeres, para discipli-

2 La metaética es la rama de la ética que estudia el origen y el significado de los conceptos éticos, así como las cuestiones metafísicas acerca de la moralidad, en particular si los valores morales existen independientemente de los humanos, y si son relativos, convencionales o absolutos. “Metaética”, Wikipedia. <<https://es.wikipedia.org/wiki/Meta%C3%A9tica>>, consultado el 18 de agosto, 2023.

narlas a ellas y al pueblo, para garantizar la gratuidad de su trabajo reproductivo, que eleva el plusvalor de la economía capitalista colonial moderna. Quizá cientos o miles de mujeres sufrieron feminicidio. Federici misma pregunta “¿Cuántas brujas fueron quemadas?” (Federici, 2010: 253-314). Estrategia que fue trasladada al Abya Yala con los mismos fines económicos, de acuerdo con lo que dicta la norma heterosexual y la generización binaria de la población.

Los proyectos de Estado nación y ciudadanía alimentaron el amor romántico como modelo civilizatorio, único posible, que usa la estrategia colonial de libertad de elección como falsa conciencia para mantener a las mujeres en situación de esclavitud, encerradas en el matrimonio realizando trabajo gratuito para el capitalismo, sublimado como amor. La globalización, con la industria cinematográfica y editorial, contribuyó a difundir en el ámbito mundial el modelo amoroso romántico y el papel de dependencia de las mujeres en él; al tiempo que alimenta la dependencia de las mujeres al matrimonio, ejerce niveles extremos de violencia feminicida para la disciplina patriarcal.

El amor romántico se sostiene sobre otros modelos coloniales como la heterosexualidad, la monogamia, el deseo erótico y el deseo de ser madre porque son obligatorios, pero aparecen como libre decisión, producen materialidad para el capitalismo mediante el encierro de las mujeres que realizan trabajo doméstico, imponiendo ideales del modelo imperial para beneficio mercantil y usando la estrategia violenta de los celos como pedagogía del horror para disciplinar a las mujeres y a la población.

Un nuevo movimiento de resistencia aparece en respuesta a la hipocresía y el utilitarismo del amor romántico: el poliamor, se presenta como una decisión ética y libre de mantener más de una relación amorosa de manera consensada. El amor que produce ejercicio de poder y jerarquías no logra desarticularse y pronto es fagocitado adhiriéndose al control del Estado mediante matrimonios.

Nuevamente surge una propuesta libertaria y civilizatoria: el contra-amor, que pretende descentrar el lugar del amor en la vida de las personas y construir proyectos afectivos, sexuales o no, de manera comunitaria, desprivatizando los afectos, el cuerpo y la sexua-

lidad, rescatando la autonomía y desarticulando las redes de interés económico, capitalista e imperial en la sujeción amorosa.

REFERENCIAS

- Aceprensa (2010), “En Canadá piden legalizar los matrimonios de grupo”, *Aceprensa*, 5 de octubre, <<https://www.aceprensa.com/articulos/en-canada-piden-legalizar-los-matrimonios-de-grupo>>, consultado el 13 de octubre, 2018.
- Arvizu, Rafael (2017), “Matrimonio poliamoroso se hizo posible por primera vez en Colombia”, *CC News*, 14 de junio, <<https://news.culturacolectiva.com/noticias/matrimonio-de-tres-hombres-en-colombia>>, consultado el 4 de junio, 2018.
- Badinter, Elizabeth (2011), *¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX*, Barcelona, Paidós/Pomaire.
- Belausteguigoitia, María Isabel (2001), “Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación”, *Debate Feminista*, vol. 24, pp. 237-238, <<https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2001.24.668>>.
- Cabrera, Juan (2013), “La construcción social del deseo erótico en espacios de sociabilidad y ocio homosexual en Cali. Estudio de caso en dos bares”, tesis de pregrado en Sociología, Cali, Universidad del Valle, <<http://hdl.handle.net/10893/5659>> consultado el 12 de marzo, 2018.
- Collins, Patricia H. (2000), “Gender, Black Feminism, and Black Political Economy”, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 568, pp. 41-53, <<https://www.jstor.org/stable/1049471>>, consultado el 14 de junio, 2018.
- De Rougemont, Denis (1945), *El amor y Occidente*, México, Leyenda.
- Donath, Orna (2016), *Madres arrepentidas. Una mirada radical a la maternidad y sus falacias sociales*, Barcelona, Penguin Random House.
- Engels, Federico (2006), *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, Madrid, Fundación Federico Engels, pp. 6-38 <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1880s/origen/el_origen_de_la_familia.pdf>, consultado el 14 de junio, 2018.

- Esteban, Mari Luz (2011), *Crítica del pensamiento amoroso*, Madrid, Bellaterra.
- Falcón, Lidia (1984), “Kate Millet: ‘El amor ha sido el opio de las mujeres’”, *El País*, <https://elpais.com/diario/1984/05/21/sociedad/453938405_850215.html>, consultado el 14 de junio, 2018.
- Federici, Silvia (2013), *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*, Madrid, Traficantes de sueños, <<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Revolucion%20en%20punto%20cero-TdS.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2018.
- Federici, Silvia (2010), *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación primitiva*, Madrid, Traficantes de sueños, <<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Caliban%20y%20la%20bruja-TdS.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2018.
- Foucault, Michel (1998), *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, México, Siglo XXI, <<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/681-4.pdf>>, consultado el 12 de julio, 2018.
- García de León, María Antonia (2002), *Herederas y Heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*, Madrid, Cátedra.
- Goldman, Emma (2021), *El anarquismo y otros ensayos*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 241-255.
- Gómez Zapiain, Javier (1995), “El deseo sexual y sus trastornos: aproximación conceptual y etiológica”, *Anuario de Sexología*, núm. 1, pp. 45-66.
- Grosfoguel, Ramón (2006), “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, *Tabula Rasa*, núm. 4, pp. 17-48, <<http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/15-grosfoguel-la%20descolonizacion.pdf>>, consultado el 15 de agosto, 2018.
- Gualano, Clara (2018), “Reflexiones feministas sobre el amor romántico”, *Clarín. Entre mujeres*, 16 de marzo, <https://www.clarin.com/entremujeres/pareja/reflexiones-feministas-amor-romantico_0_By27vtStf.html>, consultado el 15 de agosto, 2018.
- Haraway, Donna (1991), *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, Madrid, Cátedra.
- Herrera, Coral (2018), “Reflexiones sobre la guerra mundial contra las mujeres”, *haikita.blogspot*, <<https://haikita.blogspot.com/2018/10/>>

- reflexiones-sobre-la-guerra-mundial.html>, consultado el 13 de octubre, 2018 (entrada de blog).
- Herrera, Coral (2010), “El romanticismo patriarcal”, *haikita.blogspot*, <<https://haikita.blogspot.com/2010/03/el-romanticismo-patriarcal.html>>, consultado el 15 de agosto, 2018 (entrada de blog).
- Lugones, María (2010), “Hacia un feminismo decolonial”, *Hypatia*, vol. 25, núm. 4, pp. 105-117, <<https://glefas.org/download/biblioteca/estudios-descoloniales/Lugones.-Hacia-un-feminismo-decolonial.pdf>>, consultado el 15 de agosto, 2018.
- Mogrovejo, Norma (2018), *Del sexilio al matrimonio. Ciudadanía sexual en la era del consumo neoliberal*, Bilbao, DDT Liburuak.
- Mogrovejo, Norma (2014), “Madres lesbianas, familias resignificadas. Poco sexo, más clase y mucha raza”, *Normamogrovejo.blogspot*, <<http://normamogrovejo.blogspot.com/2014/09/madres-lesbianas-familias.html>>, consultado el 15 de agosto, 2018 (entrada de blog).
- Mogrovejo, Norma (comp.) (2016), *Contra-amor, poliamor, relaciones abiertas y sexo casual. Reflexiones de lesbianas del Abya Yala*, Bogotá, Ediciones desdeabajo.
- Molina Reguilón, Ana (s.d.) “Amor y sexualidad en la Edad Media”, en *Arteguias*, <<https://www.arteguias.com/amoredadmedia.htm>>, consultado el 15 de agosto, 2018 (entrada de blog).
- Na Pai (2011), “Fundamentando las bases de una lucha anticapitalista contra la cultura monógama”, *Difonlaidea*, <<https://difonlaidea.files.wordpress.com/2011/09/fundamentando-las-bases.pdf>>, consultado el 15 de agosto, 2018 (entrada de blog).
- Neri, Diana (2016), “El ABC poliamoroso o poliamor/contra-amor para principiantes, pero... ¿quién no lo es?”, en Norma Mogrovejo (comp.), *Contra-amor, poliamor, relaciones abiertas y sexo casual. Reflexiones de lesbianas del Abya Yala*, Bogotá, Ediciones desdeabajo, pp. 81-88.
- Olmeda, Mauro (1977), “Capítulo XIII. El poderío de la Iglesia durante la Edad Media”, en *El poderío económico de la Iglesia durante la Edad Media*, Madrid, Ayuso, pp. 155-194, <<http://www.vallenajerilla.com/notabene/olmeda.htm>>.
- Othis-Cour, Leah (2000), *Historia de la pareja en la Edad Media. Placer y amor*, Madrid, Siglo XXI.

- Pizano, Margarita (1996), *Un cierto desparpajo*, Santiago, Ediciones número crítico, <<http://www.mpisano.cl/psn/wp-content/uploads/2012/03/desparpa1.pdf>>, consultado el 14 de julio, 2018.
- Platón (1944), *Banquete*, México, UNAM, <<http://scriptorum.humanidades.unam.mx/SitiosInteres/Catalogo>>, consultado el 15 de septiembre, 2022.
- Quijano, Aníbal (2014), “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*, Buenos Aires, Clacso, <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>>, consultado el 14 de julio, 2018.
- Ramírez, María (2008), “El deseo erótico”, *El Confidencial*, 26 de febrero, <https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2008-02-26/el-deseo-erotico_522636/>, consultado el 14 de julio, 2018.
- Rich, Adrienne (1996), “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”, *Duoda. Revista d'Estudis Feministes*, núm. 10, <<http://www.mpisano.cl/psn/wp-content/uploads/2014/08/Heterosexualidad-obligatoria-y-existencia-lesbiana-Adrienne-Rich-1980.pdf>>, consultado el 14 de julio, 2018.
- Rodríguez Burbano, Andrea (2017), “El instinto materno, ¿existe o es una construcción social?”, *El Telégrafo*, 22 de enero, <<https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/702/51/el-instinto-materno-existe-o-es-una-construccion-social>>, consultado el 14 de julio, 2018.
- Rubin, Gayle (1986), “El tráfico de mujeres: notas sobre la «economía política» del sexo”, *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30, noviembre, pp. 95-145, <<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/EL%20TR%20C3%81FICO%20DE%20MUJERES%20-%20Gayle%20Rubin%20C%201975.pdf1>>, consultado el 14 de junio, 2023.
- Segato, Laura Rita (2010), “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”, en Aníbal Quijano y Julio Mejía Navarrete (eds.), *La cuestión descolonial*, Lima, Universidad Ricardo Palma/Cátedra América Latina y la Colonialidad del Poder, s. p., <http://nigs.paginas.ufsc.br/files/2012/09/genero_y_colonialidad_en_busca_de_claves_de_lectura_y_de_un_vocabulario_estrategico_descolonial__ritasegato.pdf>, consultado el 20 de mayo, 2018.

- Seminario de Feminismo Nuestroamericano (2017), “Programa 2017-1. Hacia una teoría radical del pensamiento amoroso: una propuesta política del contra-amor”, <http://seminariodefeminismonuestroamericano.blogspot.com/p/programa_14.html>, consultado el 16 de agosto, 2019 (entrada de blog).
- Sosa-Sánchez, Itzel, Joaquina Erviti y Catherine Menkes (2012), “Haciendo cuerpos, haciendo género. Un estudio con jóvenes en Cuernavaca”, *La Ventana*, vol. 4, núm, 35, s.p., <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362012000100010>, consultado el 15 de agosto, 2018.
- Tribasacce, Catalina y Virginia Cano (2016), “Fragmentos (amorosos) de un discurso monógamo-disidente”, en Norma Mogrovejo (comp.), *Contra-amor, poliamor, relaciones abiertas y sexo casual. Reflexiones de lesbianas del Abya Yala*, Bogotá, Ediciones desdeabajo, pp. 27-32.
- Vasallo, Brigitte (2015), *Amores, redes afectivas y revoluciones*, Oaxaca, Pensaré Cartonera.
- Vasallo, Brigitte (2006), “Abrir amores, ¿cerrar fronteras?”, *Pikara Magazine*, 14 de febrero, <<http://www.pikaramagazine.com/2016/02/abrir-amores-cerrar-fronteras/>>, consultado el 15 de agosto, 2018.
- Wittig, Monique (2006), *El pensamiento heterosexual*, Madrid, Egales, <<http://www.caladona.org/grups/uploads/2014/02/monique-wittig-el-pensamiento-heterosexual.pdf>>, consultado el 12 de agosto, 2018.

CONDENADOS A APRENDER. ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LOS “PEDAGÓGICAMENTE DAMNÉS”¹

Carlo Rosa

INTRODUCCIÓN

El *don*, como capacidad de ceder la palabra para que el otro pueda expresarse, de dar el tiempo para que pueda hablar en nombre propio y ser escuchado (García, 2003), resulta central no solamente para reflexionar sobre las condiciones de posibilidad del diálogo formativo (entre maestro y aprendiz), sino del diálogo intercultural con aquellos saberes que históricamente han sido ensombrecidos y silenciados por la cultura y el pensamiento occidental. Me refiero, y tomo prestada la paradigmática expresión de De Sousa Santos, a las epistemologías del Sur global, a los “conocimientos populares, laicos, plebeyos, campesinos o indígenas” (De Sousa Santos, 2010: 13); a los saberes que nacen de los movimientos feministas, de género, o que pretenden una revisión de los modelos de infancia dominantes, como los NATS.²

El punto de partida es el siguiente: si a los portadores de dichos saberes incumbe la amenaza de la exclusión y la vulnerabilidad sociopedagógica, resulta fundamental investigar cuáles son los mecanismos que la activan y preguntarse por qué y en qué medida la formación, en algunos contextos culturales y en ámbitos específicos de la existencia, en lugar de fungir como proceso de expresión de hu-

1 Tomo el concepto de *damné* (condenado) de Frantz Fanon (2001), *Los condenados de la tierra*; título original: *Les damnés de la terre*.

2 Organizaciones de los niños, las niñas y adolescentes trabajadores.

manidad, de realización de talentos y potencialidades, es percibida como dispositivo de coacción.

Cabe aclarar que me refiero aquí a formación en la articulación del concepto dusseliano de *pedagógica*, que trasciende el sentido de educación como asunto exclusivo de las instituciones educativas, para abarcar a la relación formativa como proceso de socialización que tiene una amplia relación con todo tipo de *disciplina*, como lo que se recibe de otro (Dussel, 1980).

Sirva el siguiente ejemplo para introducir lo planteado. En lo específico de la “cuestión indígena”, la historia poscolonial demuestra que raras veces se ha reconocido a las comunidades indígenas el papel de interlocutor activamente partícipe del propio proceso identitario y de formación; el derecho de hablar y de opinar como aquellos que no sólo tienen que aprender, sino que también pueden enseñar. Como se ha denunciado desde hace por lo menos dos décadas en varios ámbitos (movimientos sociales, activismo político y “academia militante”), la perspectiva asimilacionista de la ideología político-económica, cultural y educativa de América Latina oculta a seres y saberes indígenas en aras de un proyecto de hombre y ciudadano monolingüe y monocultural que amenaza las especificidades ontoepistémicas de las poblaciones nativas. Esto es evidente en la medida en que el español y el portugués siguen siendo los idiomas dominantes; los saberes científicos y escolares son percibidos como los únicos núcleos propulsores de “el conocimiento”; los procesos sociales y culturales, de administración de las tierras y las economías tradicionales son aniquilados por el *modus operandi* del capitalismo, a través de las prácticas extractivistas, el mercado neoliberal y el consumismo. Dichos procesos tienen fuertes connotaciones históricas, políticas y económicas ligadas al colonialismo, la instauración del Estado nación y la expansión global del capitalismo, pero también muestran implicaciones filosóficas y culturales estrechamente vinculadas con la colonialidad, es decir, la lógica epistémica racista subyacente y persistente del proyecto moderno de civilización (Mignolo, 2008, en Chukwudi *et al.*, 2008).³

3 “Si el colonialismo es un hecho histórico determinado, la colonialidad se entiende como la matriz constitutiva y persistente que trasciende el colonialismo como hecho histórico, para instaurarse como dinámica relacional entre el Occidente moderno con

Que *la razón y el conocimiento* fuesen atributos racialmente connotados es algo que, según varios pensadores poscoloniales y decoloniales, se puede rastrear de manera explícita en el pensamiento de aquellos filósofos que tuvieron un papel central en forjar la razón occidental. Al respecto, el filósofo nigeriano Emmanuel Chukwudi Eze, en su crítica poscolonial a Kant, sostiene la necesidad de leer su teoría filosófica a la luz de las reflexiones que el autor elaboró en el campo de la antropología y de la geografía física, en particular la “idea y teoría de raza y clasificaciones establecidas sobre las bases de una concepción específica de la ‘naturaleza humana’” (Chukwudi *et al.*, 2008: 25). Dichas reflexiones, para Chukwudi Eze, no representan una nota al margen de la filosofía de Kant,⁴ sino la estructura de un edificio teórico que se sostiene sobre una taxonomía racial que clasifica a los humanos en blancos (europeos), amarillos (asiáticos), negros (africanos) y rojos (indios americanos), y que atribuye un valor diferencial a cada una de dichas “razas”, en cuanto a su capacidad de sentir, de razonar y de educarse. Dentro de esta clasificación, para Kant, los americanos, los africanos y los hindúes son “incapaces de madurez moral porque carecen del ‘talento’, el cual es un ‘don’ de la naturaleza” (Chukwudi *et al.*, 2008: 49). Los negros “pueden ser educados pero sólo como sirvientes, o sea que se permiten ser entrenados” (Kant, en Chukwudi *et al.*, 2008: 50); “la raza de los americanos no puede educarse [en cuanto en ellos] no hay fuerza motivadora dado que carecen de afecto y pasión” (Kant, en Chukwudi *et al.*, 2008: 49). Mientras que “los hindúes [...] tienen fuerzas motivadoras, pero tienen un alto grado de pasividad [y] se los puede educar en su más alto grado pero sólo en el área de las artes y no de la ciencias” (2008: 52), la humanidad existe en su mayor perfección en la raza blanca, en cuanto “posee en sí todas las fuerzas motivadoras y talentos” (2008: 52) que la hace merecedora de ser observada más de cerca respecto de las otras.

el resto del mundo. Se trata de [...] un tejido conceptual que forma parte de las distintas esferas del saber, ligado a la formación de subjetividades que mantienen y reproducen ese tejido conceptual” (Mignolo, 2008: 8; en Chukwudi *et al.*, 2008).

4 Para dicha reflexión, el autor se basa en el texto de Immanuel Kant *Menschenkunde oder philosophische Anthropologie*.

En síntesis, para Chukwudi *et al.*, “la lucha sobre el significado de hombre, o el proyecto de definir lo que significa ser/convertirse en humano” (2008: 80), se juega en el terreno de una precisa visión antropológica, según la cual la esencia de la humanidad en Kant coincide con los valores del hombre “blanco”, europeo y varón. Se trata de una conjunción universalista entre metafísica y antropología, que se hace posible por medio de una filosofía que se autoproclama como el lugar del *logos*, y de una antropología filosófica que, en consecuencia, “se transforma en la articulación logocéntrica de una esencia del hombre ahistórico, universal, inmodificable” (Chukwudi *et al.*, 2008: 81).

En un tenor similar a las críticas del filósofo nigeriano, pero en una perspectiva más general, Grosfoguel (2007) y Castro-Gómez (2007) consideran que el universalismo abstracto sobre el cual se ha construido la racionalidad occidental, y que “expatria” a través de la geopolítica del poder y del conocimiento en el resto del globo, está muy lejos de representar el producto de un pensamiento objetivo, neutral y universal, en cuanto hijo de un *locus* de enunciación específico, Europa, que habla en nombre “de” y “para” el hombre blanco. La convergencia de la racionalidad objetiva y universal con los valores del hombre occidental provoca que éste llegue a encarnar los “mitos de autoproducción de la verdad” en todos los campos del ser y del saber, produciendo un “racismo epistémico” (Grosfoguel, 2011) y ontológico que discrimina como no verdaderas otras formas de conocer y como no legítimas otras formas de vivir. En esta perspectiva, Grosfoguel sostiene que, aunque las formas de discriminación y racismo sexual, social, político y económico hoy son más visibles que el racismo epistémico, éste representa su forma fundacional en cuanto identifica en las “desviaciones” de los diversos valores del hombre occidental la lógica que “justifica” las otras formas de discriminación y de racismo posibles.

De hecho [...] la “política identitaria” hegemónica —la del discurso masculino eurocéntrico— usa este discurso identitario, epistémicamente racista/sexista para desechar toda intervención crítica enraizada en

epistemologías y cosmologías provenientes de grupos oprimidos y tradiciones de pensamiento “no occidentales” (2011: 343).⁵

En este sentido, el racismo epistémico, que aquí defino como ontoepistémico porque concierne al ser en cuanto correlato al saber, se fundamenta sobre un proceso de identificación, o de “invención de la otredad” (Castro-Gómez, 2000),⁶ que define una línea de “demarcación” para tomar distancia de la otredad y justificar la identidad como “centro de significación”.

Se trata de un proceso que oculta identidades sociales, culturales y epistémicas y que al mismo tiempo expresa, parafraseando a Levinas (1999), el “deseo” de “poseer” al otro, subsumiéndolo bajo las categorías unitarias de “lo mismo”. Tal deseo sigue un esquema que, aunque parezca contradictorio, presenta una muy coherente linealidad: identificar la otredad para justificar la identidad como *locus* de significación, y apoderarse de ella, atrayéndola hacia la identidad, para “controlarla”. Paradigmático, en este sentido, es lo afirmado por el filósofo lituano: “la posesión, [que] es la forma por excelencia bajo la cual el Otro llega a ser el Mismo llegando a ser mío” (Levinas,

5 También Mignolo (2007) indica que la “política identitaria”, a diferencia de la “identidad en política”, se sostiene en el poder de clasificar otras identidades a través de la naturalización del discurso propio como surgido de una no-identidad. Blancura, heterosexualidad y masculinidad son los rasgos característicos del discurso que sostiene la identidad dominante y que se expresa a través de los universales de la filosofía, la ciencia, el cristianismo, el liberalismo y el marxismo.

6 Con este propósito Castro-Gómez escribe: “González Stephan identifica tres prácticas disciplinarias que contribuyeron a forjar a los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua. Siguiendo al teórico uruguayo Ángel Rama, Beatriz González constata que estas tecnologías de subjetivación poseen un denominador común: su legitimidad descansa en la escritura. Escribir era un ejercicio que, en el siglo XIX, respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la ‘civilización’ y que anticipaba el sueño modernizador de las elites criollas. La palabra escrita construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. Por eso el proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuelas, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria” (2000: 148).

1999: 70), produce la anulación de la diferencia, ya que dicha posesión es presupuesta en el “saber”, en cuanto éste presupone, a su vez, el yo. Así que, para Levinas, “todo saber del aquí es ya un saber para mí que estoy aquí, [porque] el saber se funda en la mismidad” (2001: 40). El filósofo identifica en las raíces del pensamiento filosófico occidental, específicamente en la mayéutica socrática, el origen de este modelo, en cuanto establece la “primacía de la mismidad” al asumir que en el aprendizaje no se recibe nada de lo “otro” —el otro no enseña, no “dona”—, sino que “sólo” se saca a la luz lo que es previamente existente, que ya es dado en el individuo; en otras palabras, lo que es predecible y, desde luego, controlable, en cuanto previsible como “producto” de la mismidad.

De lo mencionado, el racismo ontoepistémico refiere a una relación amplia y “difusa” entre la identidad, como centro “resplandeciente de significados”, y la otredad, como “espacio” donde gobierna la lógica de la colonialidad: periferias insignificadas y resignificadas según códigos de expresión y de comprensión ajenos a su naturaleza.

En esta perspectiva, las teorías decoloniales arrojan luz sobre la relación entre conocer y ser a partir de la colonialidad como matriz constitutiva del Occidente moderno; representan una perspectiva de observación privilegiada para la exploración de los límites de la episteme occidental y para comprender que la existencia, en “el lado oscuro de la modernidad”, solicita códigos de comprensión “otros” para leer al ser y al saber en su configuración específica. La decolonialidad debería consistir, entonces, en la toma de conciencia de la “herida” que ha provocado la modernidad en los países colonizados; y en la opción del “desprendimiento” para buscar y sostener las alternativas posibles, desde la propia experiencia individual e histórica que dicha “herida” produce.

En el marco del “giro decolonial”, Maldonado (2007) ofrece una reflexión sobre la colonialidad del ser, que tomo como punto de partida para aproximarme a la cuestión, mencionada en el título, del pedagógicamente *damné*.

Al preguntarse qué es el ser en el mundo de la colonialidad, Maldonado (2007) identifica un momento central de la reflexión ontológica del Occidente moderno: la analítica existencial del *Dasein* (ser-ahí); considera que, aunque,

ni la concepción heideggeriana de la ontología, ni la primacía que él le da a la pregunta sobre el ser proveen necesariamente las mayores bases para entender la colonialidad y la decolonización, [...] sus análisis de ser-en-el-mundo sirven como punto de partida para entender elementos clave del pensamiento existencial, una tradición que ha ofrecido reflexiones importantes sobre la experiencia vivida por sujetos colonizados y racializados (Maldonado, 2007: 141).

Es importante recordar que la ontología de Heidegger se centra en la búsqueda de un ser que no es un ente ni una cosa, sino el *ser de los entes*. Para el filósofo alemán, la pregunta sobre el ser había sido sistemáticamente olvidada por la metafísica occidental. En pocas palabras, la respuesta más “auténtica” sobre el *Dasein*, para Heidegger, se alcanza en el encuentro con la única condición inevitable e insuperable, la muerte. Es decir, la anticipación de la muerte, la angustia que deriva y el cuidado de sí como tentativo de respuesta permiten al sujeto “tomar distancia” del “uno” impersonal (*Das-man*), bajo el cual el *Dasein* se encuentra como figura anónima y general para determinar su propio proyecto de existencia.

Para Maldonado (2007), sin embargo, las condiciones de posibilidad del *Dasein* “descubiertas” por Heidegger no son universalmente válidas, puesto que también este filósofo, al igual que sus predecesores, había tomado al hombre europeo como modelo del *Dasein*, sin tomar en consideración que en la modernidad el ser tiene un lado “oscuro” (la colonialidad) en el cual se producen consecuencias graves. En el mundo de la colonialidad, dominado por el *ego conquiro* y la no-ética de la guerra,⁷ la anticipación de la muerte

7 Escribe Maldonado: “Enrique Dussel (1996) propone que Hernán Cortés dio expresión a un ideal de la subjetividad moderna que puede denominarse como *ego conquiro*,

no representa el factor que permite la “singularización de su realidad”, sino una condición “originariamente” presente, una “amenaza continua” (Maldonado, 2007: 143). En este sentido, su anticipación no representa la posibilidad de autenticidad por la construcción del proyecto propio, en oposición al “uno” impersonal, porque la muerte no se presenta en su condición metafísica, sino como norma.

La anticipación de la muerte no es tanto un factor individualizador como un rasgo constitutivo de su realidad. Para ellos es la muerte, no “el uno”, aquello que los aflige. [...] Por esta razón la descolonización, la desracialización y la degeneración, en fin, la descolonialidad, emerge, no tanto a partir de un encuentro con la propia muerte, sino a partir de un deseo por evadir la muerte (no sólo la de uno, sino más todavía la de otros), como rasgo constitutivo de su experiencia vivida (Maldonado, 2007: 143).

En esta perspectiva, el autor plantea la necesidad de una “alternativa” al *Dasein*, en cuanto lo considera incapaz de representar la existencia más allá de la modernidad e identifica en el concepto de *damné* fanoniano⁸ un punto cardinal, ontológicamente más pertinente, para comprender el ser en la “contrapartida” de la modernidad.

el cual antecede a la formulación cartesiana del *ego cogito*. Esto sugiere que el significado del *cogito* cartesiano, para la identidad moderna europea, tiene que entenderse en relación con un ideal no cuestionado de subjetividad, expresado en la noción del *ego conquiro*. La certidumbre del sujeto en su tarea de conquistador precedió la certidumbre de Descartes sobre el ‘yo’ como sustancia pensante (*res cogitans*), y proveyó una forma de interpretarlo” (2007: 133). Con respecto a la “no ética de la guerra”, sostiene: “Cuando los conquistadores llegaron a las Américas no aplicaron el código ético que regulaba su comportamiento en sus reinados. Sus acciones eran reguladas por la ética o, más bien, por la no-ética de la guerra. No puede olvidarse que mientras los cristianos del primer siglo fueron críticos de la esclavitud en el Imperio Romano, cristianos posteriores justificaban la esclavitud de los enemigos en guerra. En el mundo antiguo y en el medioevo la esclavitud era legítima, particularmente con respecto a los vencidos en guerra. Lo que ocurrió en las Américas no fue sólo la aplicación de esa ética, sino una transformación y naturalización de la no-ética de la guerra, llevada hasta el punto de producir una realidad definida por la condena” (2007: 137).

8 El autor hace referencia específica al texto de Frantz Fanon (2001), *Los condenados de la tierra*.

El condenado (*damné*) es para el *Dasein* (ser-ahí) europeo un ser que “no está ahí”. Estos conceptos no son independientes el uno del otro. Por esto la ausencia de una reflexión sobre la colonialidad lleva a que las ideas sobre el *Dasein* se hagan a costa del olvido del condenado y de la colonialidad del ser (Maldonado, 2007: 146).

Con la introducción del concepto de *damné* fanoniano, la muerte no solamente representa una amenaza concreta, física, sino que adquiere la connotación simbólica de la condición generalizada de quien ha sido *originariamente* privado de su significado propio y, en consecuencia, de la posibilidad de poderlo expresar. En este sentido *damné* representa, para la colonialidad del ser, lo que el *Dasein* para la ontología fundamental, pero al revés: un ser cuya invisibilidad es su propia expresión primaria.

La colonialidad del ser no se refiere, pues, meramente, a la reducción de lo particular a la generalidad del concepto o a un horizonte de sentido específico, sino a la violación del sentido de la alteridad humana, hasta el punto donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter (Maldonado, 2007: 150).

Recuperando las observaciones de Émile Benveniste (1997), Maldonado sostiene que el término *damné* está relacionado etimológicamente con el concepto *donner*, que significa dar. “El *damné* es, literalmente, el sujeto que no puede dar porque lo que ella o él tiene ha sido tomado de ella o él” (Maldonado, 2007: 151). Haciendo referencia a la visión levinasiana de la subjetividad como momento transontológico, de generosidad/receptividad, el autor sostiene que *damné* refiere a una subjetividad que se encuentra bajo la condición de no poder “dar”, “donar” nada, porque lo que tiene le ha sido tomado.

Levinas ayuda a hacer claro que la aparición del *damné* no sólo tiene relevancia social sino ontológica. Indica la emergencia de un mundo estructurado sobre la base de la falta de reconocimiento de la mayor parte de la humanidad como sujetos donadores, lo que legitima diná-

micas de posesión, más bien que de intercambio generoso (Maldonado, 2007:154).

Se trata de la “posesión” que mencioné anteriormente con respecto al saber (metafísico) que critica Levinas: una acción que presupone el yo como fuerza concéntrica; donde la relación con el otro sólo puede darse en el ámbito de la mismidad, en el cual el otro no es más que un reflejo del yo. En esta perspectiva, resulta claro que *damné* no abarca solamente la dimensión social y ontológica, sino también la pedagógica del sujeto, en cuanto lo que “daña” es su capacidad de “donar”, en el sentido de enseñar al otro y, paralelamente, de formarse a sí mismo. Esto porque la formación, aquí, no es otra cosa que “un sacar a la luz” lo que se pueda sacar *de* y *en* el ámbito del yo, y para la cual no es posible “otra” cosa.

Resultan evidentes las implicaciones con el concepto de *don* que presenté en la introducción, y su articulación al ser y al saber de los “otros”. Un sujeto privado de la posibilidad de donar resulta pedagógicamente *damné* en cuanto condenado solamente a aprender; “arrojado” en la condición de tener que hacerlo obligatoriamente como medida necesaria para adquirir aquella subjetividad, civilización, conocimiento y cultura que le hace falta, en cuanto constitutivamente no otorgada; no “donada”. En este sentido, el sujeto pedagógicamente *damné* es el que no puede enseñar nada porque no tiene nada por enseñar; lo que tenía no solamente le ha sido quitado materialmente, sino también ha sido privado simbólicamente de su valor propio, junto con la posibilidad del sujeto de constituirse como pedagógicamente activo y dialogante. Las condiciones “pedagógicas” del *damné*, en las palabras de Fanon, son evidentes:

Quando se reflexiona acerca de los esfuerzos que han desplegado para realizar la enajenación cultural, tan característica de la época colonial, se comprende que nada se ha hecho al azar y que el resultado global buscado por el dominio colonial era efectivamente convencer a los indígenas de que el colonialismo venía a arrancarlos de la noche. El resultado, conscientemente perseguido por el colonialismo, era meter en la cabeza de los indígenas que la partida del colono significaría para

ellos la vuelta a la barbarie, al encanallamiento, a la animalización. En el plano del inconsciente, el colonialismo no quería ser percibido por el indígena como una madre dulce y bienhechora que protege al niño contra un medio hostil, sino como una madre que impide sin cesar a un niño fundamentalmente perverso caer en el suicidio, dar rienda suelta a sus instintos maléficos. La madre colonial defiende al niño contra sí mismo, contra su yo, contra su fisiología, su biología, su desgracia ontológica (2001: 192).

Una madre que defiende al niño contra sí mismo, que “impide sin cesar”, no educa, no “reconoce” (Ricoeur, 2006); sólo utiliza el no como imperativo categórico, como prescripción en lugar de limitación y guía. Es un “adulto civilizatorio” que se encuentra por su *estatus* en el lugar correcto: el del bien; dominador de los “instintos maléficos” del niño salvaje, el cual se encuentra como “ente” en el lugar equivocado. La suya, de hecho, no es una situación definitiva, como la del adulto, sino transitoria, porque ese niño debe aprender para ser otra cosa de la que es: un adulto civilizado y civilizador a su vez.

El pedagógicamente *damné*, en esta perspectiva, es el infante que necesita ser llevado de la mano por un maestro paternalista, y que existe en cuanto cognitivamente dependiente de él. Es el sujeto que ha sido epistémicamente violentado (Spivak, 1994), insignificado del valor propio y resignificado de valores ajenos. Es, parafraseando a Villoro (2014), quien en sus primeros escritos trataba de identificar los momentos clave del indigenismo en México, la instancia relevada pero nunca relevante, a través de la cual aparece como sujeto paciente y nunca agente.

Providencia, razón, acción, amor, son otros tantos criterios que iluminan su ser manifestándolo, pero él no se aparece como portador de ninguno de ellos; nunca los utiliza, a su vez, para juzgar al otro. Así, hablamos del indio, lo medimos y lo juzgamos, pero no nos sentimos ni medidos ni juzgados por él (Villoro, 2014: 259).

En la lógica formativa del condenado a aprender, la *pedagógica* actúa atribuyendo contextos de pertenencia discursivos: si los que

no son (o que son en el *damné*) son funcionales a los que son (en la primacía de la mismidad), entonces, si no quieren “no ser” tienen que aprender a “ser otros”. Esto se puede comprender mejor en relación con el concepto de “blanquitud” de Bolívar Echeverría (2010), como un proceso de blancura identitaria y civilizatoria que consiste en la reconfiguración de una identidad de la “presencia” que se refleja en amplios aspectos de la subjetividad.

Así que el esfuerzo heurístico del pedagógicamente *damné* es dúplice: si quiere rehuir de la “muerte” del *damné*, si quiere salir de su condición de condenado a “aprender”, se encuentra teniendo que aprender nuevamente. Sin embargo, ahora sí, en el sentido freireniano del término de concientización y de liberación (Freire, 2005), buscando, como sugiere Asensi en relación con Fanon, “modelos textuales” e “imaginarios” para reconciliarse consigo mismo y pensarse como sujeto propio. “Fue únicamente con la aparición de Aimé Césaire cuando se pudo ver nacer una reivindicación, una asunción de la negritud” (Fanon, en Asensi, 2011: 20).⁹

ALGUNAS BREVES CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA MARCHA

En los siguientes apartados intentaré articular las reflexiones anteriores con dos campos de análisis sociopedagógicos distintos: la infancia y la sexualidad. Específicamente, me referiré a la infancia en relación con las formas “otras” de vivir la niñez¹⁰ en el así llamado Sur global,¹¹ que se “desvían” de los estándares y valores occiden-

9 Asensi cita el texto en el idioma original: “*C’est seulement avec l’apparition d’Aimé Césaire qu’on a pu voir naître une revendication, une assumption de la négritude*”.

10 Utilizo los términos de infancia y niñez según lo sostenido por Gaitán (en Pavez, 2012): “la infancia sería una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, mientras que las niñas y los niños serían el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en dicho espacio social. [La niñez, por lo tanto,] se entiende como el grupo social que conforman las niñas y los niños” (83).

11 Me refiero al concepto de Sur global no en sentido geográfico, sino geopolítico, epistémico y cultural.

tales, y a la intersexualidad que al poner en crisis el sistema sexo/género vigente desafía la racionalidad categorial que lo fundamenta. Parto de la premisa de que, aunque ambos ámbitos merecerían una reflexión propia y más atenta, es justificado considerarlos como conjuntos de análisis próximos, porque existe la amenaza del pedagógicamente *damné*, como dispositivo subyacente a la lógica discursiva (Foucault, 2005) que pretende organizar y controlar los significados y los comportamientos que ahí se generan.

Retomo el concepto de “epistemologías del Sur” de De Sousa Santos (2010) y hago referencia al “pensamiento abismal” como *forma mentis* fundacional de dichos discursos. Con este concepto, el sociólogo portugués entiende “una metanarrativa” del pensamiento occidental moderno que produce líneas imaginarias —pero que influyen concretamente en la realidad—, entre “presencias” y “ausencias”; entre *lo que es* y *lo que no es*. Dichas líneas se sostienen sobre una racionalidad metonímica, es decir, “obcecada por la idea de totalidad bajo la forma del orden” (De Sousa Santos, 2011: 105), para la cual el ideal más acabado de totalidad es la organización de la realidad según binarismos dicotómicos (cultura/naturaleza; hombre/mujer; conocimiento científico/saber popular; norte/sur; etc.), que se combinan en “modo elegante” con visiones unilineales y jerárquicas (del tiempo, del desarrollo, de la cultura, del saber, etc.).¹²

De la misma manera, tal como sostiene De Sousa Santos (2011), hoy empieza a ser evidente que la razón metonímica intentó reducir y asimilar el mundo según sus propias reglas, y es justo en la evidencia de la imposibilidad de dicha reducción que reside la crisis de la idea de progreso y de totalidad que la funda en cuanto pone en evidencia su indolencia y pereza, es decir, su incapacidad de pensar al mundo más allá de la totalidad y de los límites que ella misma establece; de aceptar que su comprensión excede la comprensión oc-

12 Escribe a este propósito De Sousa Santos: “El mirar que ve a una persona cultivar la tierra con un apero no consigue ver en ella sino al campesino premoderno. A esto se refiere Koselleck (1985) cuando habla de la no contemporaneidad de lo contemporáneo, sin, no obstante, problematizar que en esa asimetría se oculta jerarquía, la superioridad de quien establece el tiempo que determina la contemporaneidad” (2011: 107).

cidental del mundo y que, consecuentemente, pueden existir otras formas de conocer y ser.

Las lógicas que fundamentan la razón metonímica, como trataré de argumentar en los siguientes apartados, operan como mecanismos del “pedagógicamente *damné*”, siguiendo un *modus operandi* común: la identificación de una carencia para establecer qué es infancia y cuáles son los valores culturales más legítimos para representarla; y, en el caso de la sexualidad, la identificación de una ausencia, o de una presencia en exceso, para establecer lo que se puede considerar o no sujeto dentro del sistema sexo/género establecido. En ambos casos, dicho *modus operandi* produce modelos ontoepistémicos que operan percibidos como mecanismos coercitivos, más que de emancipación y de expresión de la subjetividad.

NIÑOS SALVAJES Y ADULTOS CIVILIZADORES

Desde diferentes ámbitos disciplinarios, varios autores (Holzkamp, 2016; Gstettner, 1981; Cannella y Viruru, 2004; Liebel, 2016 y 2019; Liebel y Strack, 2017) hacen referencia al concepto de conquista de la infancia para poner en evidencia cómo la cultura occidental, particularmente por medio de la ciencia, ha establecido pilares fundamentales para su moderna concepción, al contribuir a producir un “discurso” normalizador que se erige como parámetro universal para comparar y juzgar las diferentes experiencias que niñas y niños viven en otras latitudes culturales.

En efecto, el discurso predominante sobre la infancia parece haberse impuesto globalmente como si constituyera una “variable independiente” de los aspectos históricos, antropológicos, socioeconómicos y culturales de las diferentes sociedades. Esto resulta evidente, por ejemplo, en las comunidades indígenas de América Latina, donde la educación representa un campo de negociación y resistencias entre la comunidad y la escuela. Lo que está en juego ahí, de hecho, no son solamente los contenidos escolares —por ejemplo, en qué medida los idiomas y los conocimientos “autóctonos” deben y pueden ser incluidos en el currículum escolar—, sino los más genera-

les significados antropológicos, culturales, ontológicos y epistémicos que convergen en la infancia como territorio de disputa entre los modelos pedagógicos, axiológicos y teleológicos propuestos/impuestos por la escuela y las representaciones y los modelos tradicionales defendidos por la comunidad.¹³

Las tensiones entre el modelo dominante de infancia y las formas “otras” de vivirla llaman a reflexionar sobre ella en una perspectiva intercultural, es decir, reconociendo que su percepción cambia con base en los diferentes contextos históricos y culturales. Esto implica relativizar la visión dominante y criticarla para hacer emerger su “indolencia”; o sea, su dificultad para considerar como legítimas otras formas de contemplar y vivir la niñez.

En esta perspectiva, resulta paradigmático, por ejemplo, el trabajo de Weiss (1993). En su estudio de campo entre los iatmul de Papúa Nueva Guinea, la antropóloga reconoció que el principal obstáculo para acceder a la comprensión del significado de infancia en la cultura iatmul consistía en la mirada puesta en el desarrollo, según la cual la niñez se puede contemplar exclusivamente como un estadio transitorio previo a y dependiente de la adultez. La autora menciona que sólo superando dicha perspectiva pudo tener acceso a las formas culturales de vida y a las relaciones intersubjetivas en la sociedad iatmul. Al observar, por ejemplo, que el trabajo infantil en la comunidad no se connotaba sobre la base de una relación de dependencia niño/adulto, sino en el reconocimiento de una reciprocidad, Weiss pudo constatar la existencia de otra forma de vivir la infancia basada en la autonomía (1993: 111). Su trabajo pone en evidencia cómo las categorías epistémicas están condicionadas por el discurso dominante, el cual se sostiene, sustancialmente, sobre dos pilares fundantes: la concepción según la cual la infancia es expre-

13 En los trabajos de campo realizados en varias comunidades indígenas de México, yaqui y mayo en Sonora, otomí en Hidalgo, maya en Campeche, advertí siempre un cierto grado de desconfianza por parte de la comunidad hacia la escuela; por un lado, ésta es percibida como una institución necesaria para la educación de los jóvenes de la comunidad, por el otro, es vista como portadora de valores ajenos y que amenazan con la sobrevivencia de la tradición cultural.

sión directa de la naturaleza¹⁴ (enfoque biológico basado en la idea de desarrollo según etapas universales), y como periodo de preparación para el mundo adulto pero separado de él (adultocentrismo).

En esta misma línea, también es interesante el trabajo de Charlotte Hardman, *Auf dem Schulhof: Unterwegs zu einer Anthropologie der Kindheit*, citado en Holzkamp (2016), en el cual se critica la perspectiva de aquellos antropólogos orientados al psicoanálisis, para quienes la niñez simboliza la fase de formación de la personalidad tanto individual como cultural. Hardman sostiene que la suposición de dichos antropólogos, según los cuales es posible encontrar en esta fase de la vida las estructuras básicas de la personalidad, “condujo a acciones tan absurdas como la de la búsqueda del complejo de Edipo entre los trobriandeses y los indios hopi” (Hardman, en Holzkamp, 2016: 319). Búsqueda que, entre otros factores, muestra la impertinencia de un pensamiento que pretende imponer incluso los mitos fundacionales de Occidente al resto del mundo, identificando en ellos fundamentos psicoanalíticos y de desarrollo universales.

Si bien no se puede negar, como escribe Pavez, que en la infancia ocurren fenómenos biológicos, también es cierto que en el transcurso de toda la existencia los “cuerpos se ven afectados y modificados por las condiciones materiales, sociales, económicas y culturales en las que vivimos” (2012: 87). Los nuevos enfoques sociológicos apuntan a cuestionar la supuesta universalidad del desarrollo biológico del niño, intentando visibilizar las condiciones sociales que influyen igualmente en dicho proceso. James y Prout (2010; publicado originalmente en 1997), citados por Pavez, sostienen que es evidente que la inmadurez es un hecho biológico de la vida; sin embargo, las formas en que se concibe dicha inmadurez son hechos culturales que cambian y que hacen de la infancia una institución social.

14 La idea de infancia como expresión directa de la naturaleza deriva, en parte, de los enfoques sociológicos clásicos, según los cuales la niñez es como la naturaleza salvaje. Véase, por ejemplo, a Durkheim, para quien la infancia representa “un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner en ese lugar una vida moral y social” (1975: 54); o Parsons (1976), para el cual el niño es una *tabula rasa* sobre el cual construir *ex novo* la arquitectura del saber y la socialización.

En el marco de estos enfoques críticos, diversos autores sostienen la tesis según la cual el “descubrimiento” de la infancia, que surgió en Europa desde finales de la Edad Media, consistiría en una suerte de “conquista epistémica” estrechamente vinculada con la colonización de otras partes del mundo; una interrelación para la cual la explotación de los territorios colonizados, considerados como vacíos e incivilizados, ha corrido a la par con la idea de colonizar la niñez como territorio salvaje y primitivo. Dicha tesis se sostiene sobre la idea según la cual la “exasperación” del enfoque biologicista habría permitido considerar esta etapa de la vida como estadio primitivo de la existencia. En esta perspectiva, como sostienen Cannella y Viruru, citadas por Liebel (2016), la colonización de los territorios de ultramar habría ocurrido en nombre de la niñez, “cuyas almas había que salvar y a cuyos padres y madres había que instruir para educar a sus hijos de manera *correcta* en el sentido de visiones de infancia modernos” (Liebel, 2016: 256; cursivas del original). Aquí la relación entre la niñez, como “alma por salvar”, y la “colonización civilizatoria” de padres y madres se justifica en la conexión entre la dimensión ontológica y la epistemológica; es decir, ahí donde las condiciones de posibilidad del ser se correlacionan con aquéllas del saber.

Cannella y Viruru identifican en esta perspectiva la idea según la cual el habla y el texto escrito son los medios a través de los cuales se expresan los significados humanos más relevantes, y reconocen un *locus* de enunciación privilegiado en el cual el adultocentrismo y el etnocentrismo se entrecruzan para fundamentar ontoepistémicamente la equiparación entre “infantilismo” y “primitivismo”. En otros términos, si habla y escritura son los instrumentos de enunciación privilegiados, entonces fungen como justificantes que permiten a algunos individuos arrogarse el derecho “de determinar quiénes son otras personas y decidir para ellas poder determinar cómo es la naturaleza fundamental de la infancia” (Cannella y Viruru, en Liebel, 2016: 256). Vale la pena puntualizar lo mencionado en el ensayo de Maldonado, previamente citado, precisamente en el punto en donde el autor reflexiona sobre la formulación cartesiana que otorga a la epistemología un papel central para definir el ser. En este paso se

sostiene que “en el contexto de un paradigma que privilegia el conocimiento, la descalificación epistémica se convierte en un instrumento privilegiado de la negación ontológica o de la subalterización” (2007: 145). “Otros no piensan, luego no son” se vuelve una fórmula paradigmática para sostener la idea según la cual no pensar es síntoma de no ser en la modernidad; donde el verbo pensar puede ser sustituido por escribir: “otros no escriben, luego no son”, y la ecuación no cambia. Las “raíces de esto —sigue el autor— bien se pueden encontrar en las concepciones europeas sobre la escritura no alfabetizada de indígenas en las Américas” (Maldonado, 2007: 145). La misma lógica podría aplicarse también a la niñez y a la adolescencia: el recién nacido aún no habla, el niño aún no escribe, el adolescente aún no piensa bien; donde estas etapas adquieren significado solamente en tanto están subordinadas a la adultez, cognitivamente dependientes de ella. Como procesos estructurados del devenir, y en raros casos como experiencias o coherentes prácticas sociales, donde la metáfora del crecimiento se dirige al carácter de aquel que aún tiene que ser pero que ya es presupuesto (Jenks, 1996).

Siguiendo esta perspectiva, son varios los autores que hilan el paralelismo entre colonización de la infancia y de las civilizaciones “otras”, poniendo en evidencia aspectos diferentes. Recordemos, por ejemplo, las tesis de Richter (1987) (citado en Holzkamp, 2016: 317), para quien el encuentro con los territorios de ultramar surgió en paralelo con la relación niño-adulto típica de las sociedades industriales. En este sentido, el autor lee una relación entre el nacimiento de la etnología como “un reflejo de la experiencia de las culturas extrañas”, de la naturaleza incivilizada de los indígenas, y la infancia como “una experiencia etnológica en el propio territorio”. En el mismo tenor, pero enfocando la atención sobre otros aspectos, la historiadora cultural Dean (2002) sostiene que las analogías infantilizadoras sirvieron tanto para justificar la actitud paternalista de los colonizadores —y después, del Estado nación y del capital— como para legitimar su predominio político: de la misma manera en que niñas y niños no tienen los mismos derechos sociales de los adultos, así los pueblos colonizados son inferiorizados en tanto portadores de derechos mínimos (o nulos) respecto del colonizador.

De lo antes expuesto, queda claro que en la metáfora que equipara primitivismo a infancia subyace una lógica común: desarrollo del niño y progreso de la civilización ocurren paralelamente, según una trayectoria predefinida en la cual la ontogénesis y la filogénesis se intersecan siguiendo una perspectiva unilineal y dicotómica; donde primitivo representa el punto de partida y civilizado el punto de llegada. Desde este punto de vista, tanto el niño como la cultura deben abandonar el lugar primigenio y transitar hacia la meta del mundo adulto, que no es otra cosa que la civilización occidental.

Esta perspectiva adquiere connotaciones aún más problemáticas a la hora de adentrarse en el terreno, lleno de insidias teóricas y éticas, del trabajo infantil. Al respecto, Liebel (2019) sostiene que la fórmula de “niños sin niñez”, a la que recurren el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y las ONG, para hacer un llamado en defensa de los derechos de los niños, representa la síntesis discursiva del proceso de invisibilización que la idea predominante de infancia produce en otras latitudes culturales. Asumir que puedan existir “niños sin niñez”, en referencia específica a los países “en vía de desarrollo”, donde muchos niños trabajan, refuerza la idea según la cual existe un único patrón de infancia al cual tender, que se conceptualiza alrededor de los modelos sociales, culturales, educativos, económicos y políticos de las sociedades occidentales. Prueba de ello, para el autor, son los límites y las falacias del discurso político internacional, incapaz de reconocer los derechos plenos, y específicamente contextualizados, a niños y adolescentes en aquellos contextos donde el trabajo infantil representa una realidad que depende de factores económicos, sociales y culturales, como es el caso de las comunidades indígenas. Según Liebel (2016), el programa IPEC de la OIT (2013), que apunta a la erradicación definitiva del trabajo infantil, se basa sobre la idea simplista que considera a niños y adolescentes exclusivamente como “categorías por proteger”, asociando de manera automática las condiciones de pobreza a una mayor vulnerabilidad social que los expone a la explotación laboral. De esta forma, se estigmatiza tanto la “pobreza” —entendida no solamente como factor económico sino también cultural—

como la vulnerabilidad social, percibidas siempre en relación con cierto grado de “atraso” económico, cultural y civilizatorio.

En efecto, aunque la propuesta de la OIT se basa en una minuciosa discriminación entre formas de trabajo legalmente toleradas (*child work*) y no toleradas (*child labour*), parece contradecir lo que promueve la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia, respecto a la “participación” de niños y adolescentes, en cuanto no da cabida —en sus programas— a las voces y a las necesidades específicas de niños y adolescentes en condición laboral,¹⁵ para los cuales el trabajo infantil no necesariamente representa una condición de la cual rehuir sino, en muchos casos, una oportunidad para desarrollarse. En esta perspectiva, la propuesta de erradicación definitiva del trabajo infantil, para Liebel, por un lado expresa una “retórica angelical” y una postura paternalista que no deja espacio a propuestas alternativas¹⁶ y, por el otro, no reconoce plenamente el valor antropológico del trabajo en aquellos contextos, como los indígenas, donde representa parte fundamental del proceso formativo e identitario del niño.

Cabe señalar, como lo hace el mismo autor, que no se pretende “glorificar las infancias rurales en el Sur global” (Liebel, 2016: 262) ni justificar la explotación del trabajo infantil. Lo que se pretende demostrar es que el modelo de infancia dominante no sólo invisibiliza las infancias *otras*, sino que las condena a aprender forzosamente modelos ontoepistémicos muy lejanos de las necesidades locales específicas, así como de los valores tradicionales de los grupos de pertenencia.

Paradigmático, en este sentido, es lo observado personalmente en una anterior investigación con la tribu yaqui del estado de Sonora. Al momento de tener que cumplir con el *tekipanoa*, “el trabajo comunitario, solidario y para el bienestar común” (Lerma, 2015: 294) que concierne, por ejemplo, a las actividades rituales de la fies-

15 El tema de la “participación” activa y protagónica de niñas, niños y adolescentes trabajadores representa uno de los puntos nodales del debate sobre el tema. Véanse, Liebel y Strack (2017).

16 Véanse Liebel y Strack (2017) sobre el “Nuevo Código de Niña, Niño y Adolescente de Bolivia” y los comentarios de la OIT.

ta (*pajko*), tanto niños y adolescentes, así como adultos trabajadores, se encontraban en la situación de no saber cómo justificar dichas actividades ante la escuela o el empleador, dado que la ausencia en la escuela o en el empleo para realizar este tipo de actividades no está contemplada. Un danzante del venado —una danza ritual que requiere de mucho esfuerzo físico y psíquico, así como de mucho tiempo— me contaba que por cumplir con el *tekipanoa* había perdido más de una vez su empleo; de la misma manera, varios niños me comentaron que habían sido regañados por los maestros por descuidar las actividades escolares. Esto, si por un lado pone en evidencia la necesidad de relativizar el concepto de trabajo y volver a reflexionar sobre ello a la luz del pluralismo cultural, por el otro llama a volver a reflexionar sobre la infancia en el marco de la relación entre derechos individuales y colectivos. En esta perspectiva, Sánchez Botero, en el documento *Trabajo infantil y niñez indígena en América Latina. Encuentro latinoamericano Trabajo Infantil, pueblos indígenas y gobiernos* (OIT, 2010), sostiene lo siguiente:

El derecho de los pueblos indígenas a su diferencia implica el reconocimiento por parte de otras sociedades —y específicamente de los Estados— a su existencia como sujetos colectivos de derecho. Se anota que los niños son sujetos de derechos específicos, pero al ser parte de un pueblo en tanto sujeto colectivo de derecho, las vulneraciones a sus individualidades trascienden al pueblo indígena que tiene derecho a la integridad de su cuerpo, a su salud, a no ser esclavizado, a la dignidad. Por tanto, no se trata de niños individuos vulnerados en sus derechos, que es sumamente grave, sino de cómo ello no puede pasar sin marcar y dejar huella en la vida e integridad de un pueblo en su carácter de sujeto colectivo de derecho (OIT, 2010: 161).

La cuestión delicada y compleja del trabajo infantil resulta ejemplar para nuestra reflexión en tanto pone en evidencia cómo operan los mecanismos del pedagógicamente *damné* en la fórmula de “niños sin niñez” y en la cuestión correlacionada de la erradicación definitiva del trabajo infantil. “Niños sin niñez” motiva a pensar que los pedagógicamente vulnerables son los que por no responder a los

parámetros de los “niños con niñez” —*ergo*, los que por trabajar no pueden estudiar, jugar ni formarse según los cánones previstos por la OIT y por los otros organismos internacionales— se encuentran en la condición de no tener infancia, de no ser niños; dado que el núcleo de la cuestión gira alrededor del silogismo que establece que infancia y trabajo son irreconciliables: ahí donde hay trabajo no puede haber infancia y viceversa. Pedagógicamente vulnerado, entonces, es el niño quien tiene que aprender a ser otro para ser infante, renunciando, en muchos casos, a aquellos deberes y derechos (individuales y colectivos) fundamentales para la conformación de la identidad (individual y colectiva). Es importante recordar que la formación del niño en muchas comunidades indígenas se realiza sólo parcialmente en la escuela y a través del juego, ya que es la comunidad la que cumple con el resto de la labor educativa por medio de sus actividades sociales, rituales, productivas, espirituales, etc. Sostengo, entonces, que la metáfora de “niños sin niñez”, en su afán de proteger no sólo una idea de infancia, sino un ideal de mundo, discrimina las culturas en las cuales se viven dichas infancias, en cuanto las identifica como la causa que hace posible su condición de vulnerabilidad; de esta forma se reproduce la idea paternalista según la cual las culturas indígenas, al igual que los niños, se encuentran en un estado primitivo que debe ser educado en aras de su (de la) civilización.

Para concluir este apartado, lo mencionado hasta ahora me lleva a plantear algunas preguntas que se colocan de manera más general en el ámbito de la reflexión intercultural: ¿existe alguna relación entre lo argumentado y la idea aún predominante según la cual la educación intercultural se debe dirigir solamente a los indígenas?; ¿por qué la educación de los países que se proclaman como multiculturales y plurinacionales no refleja dicha multiculturalidad y plurinacionalidad?; ¿por qué en el currículum nacional no se enseñan sus idiomas y cosmovisiones?; ¿por qué no se consideran seriamente las visiones “naturocéntricas” de los pueblos indígenas a la hora de buscar cambios paradigmáticos (invocados a voces por todos lados) para limitar los daños al ecosistema? ¿Tendrá esto que ver con el prejuicio según el cual los conocimientos indígenas no son considerados verdaderos conocimientos? ¿Tendrá esto que ver con el hecho de que

dichos conocimientos se gestan en contextos que antropológicamente, culturalmente, económicamente, políticamente... no responden a los parámetros del “bienestar” de la sociedad occidental? ¿Tendrá esto que ver con el hecho de que, íntimamente, aún se piensa que no tienen nada por enseñar?

CUERPOS INDECIBLES

Si la metáfora de “niños sin niñez” demuestra la “insuficiencia” y la “impertinencia” de la lógica de los modelos unilineales que subyacen a la idea de desarrollo del niño y de evolución de la cultura, la intersexualidad pone en tela de juicio la razón metonímica, en tanto es incapaz de reconocer las posibilidades de subjetivación más allá del binarismo establecido por el sistema de sexo/género imperante (Rubin, 1975).

En el ámbito del movimiento para los derechos de las personas inter y transexuales, el activista *queer* Mauro Cabral se refiere a la intersexualidad en términos de una “variación”: “circunstancias” en las cuales un cuerpo sexuado varía de y perturba los estándares masculinos o femeninos culturalmente vigentes (Cabral y Benzur, 2005: 284). En esta acepción, *intersexual* representa una “campana” semántica que refiere a un conjunto muy variado de “corporeidades posibles”, cuya posibilidad de expresarse según su específica “naturalidad” se queda —casi siempre— como una potencialidad inexpressada, en tanto que sobre ellas incumbe severamente la amenaza de la imposibilidad.

Desde que la medicina moderna se ha apoderado del discurso sobre la intersexualidad y, además, gracias a los avances tecnológicos ha podido desarrollar las herramientas necesarias para identificar en el interior del cuerpo las variaciones respecto a la “norma” (gónadas, variaciones del ADN, por ejemplo), la intersexualidad se empezó a desvincular de lo mítico y monstruoso (imaginario que durante siglos había alimentado las “fantasías” sobre el hermafroditismo), para instalarse en el discurso sociomédico como una condición patológica, que solicita un proceso de intervención para normalizar

los cuerpos “indefinidos”, situándolos inequívocamente en los estándares masculinos o femeninos (Hernández, 2009).

Los protocolos médicos, sintéticamente, se basan sobre cuatro elementos fundamentales (Hernández, 2009): el dualismo sexual (la existencia de solamente dos sexos y el supuesto según el cual una persona sólo puede tener uno); la necesaria coherencia sexo-género con el deseo sexual; y la irreversibilidad de la identidad de género, estrechamente vinculada con la anatomía externa, que se considere visualmente aceptada y funcional para cumplir con los roles de género. En este sentido, los protocolos de atención médica están marcados por un profundo sesgo de género (Cabral y Benzur, 2005).¹⁷ Como demuestran los varios testimonios de personas intersexuales que han recibido tratamiento, las intervenciones no responden siempre a algún tipo de necesidad clínica; sin embargo, casi siempre responden a “temores” socioculturales. Lo que influye de manera determinante sobre las decisiones de intervenir desde temprana edad sobre los cuerpos intersexuales (recordemos que las intervenciones médicas se realizan en muchos casos en la infancia) es el miedo de quedarse “sin género”, y atrapado en una ambigüedad corporal insoportable para los estándares del dimorfismo sexual. Dicho temor “es perfectamente comprensible, sumidos como estamos en el funcionamiento naturalizado de un paradigma que fija el género —como identidad sexual verdadera— en la genitalidad” (Cabral y Benzur, 2005: 292), lo que provoca que el terror al estigma social, a la discriminación que se vería reflejada en un cuerpo “sin género”, refuerza la idea según la cual la intervención médica representa una medida imprescindible e incluso una acción que se realiza con intención *humanitaria*, “en cuanto ahuyenta las posibilidades de discriminación y asegura el ingreso de ese individuo en la subjetividad sexuada, en la ley, en la lengua” (Cabral y Benzur 2005: 252).

17 Cabral sostiene que los protocolos médicos también están influidos por prejuicios misóginos y homofóbicos. Esto es evidente en la forma en que se realizan las intervenciones para “decidir” la futura identidad sexual del sujeto intersexual. Si la feminidad “es frecuentemente reducida a la combinación de un clítoris que no pueda ser confundido con un pene por su tamaño, la masculinidad es reservada sólo para aquellos individuos capaces de conformar el estereotipo peneano de nuestra cultura, enviando hacia la feminidad a todos aquellos que fracasan en esta empresa” (Cabral y Benzur, 2005: 291).

Los protocolos médicos, de esta forma, cumplen con la función social y cultural de proporcionar una biografía coherente, según el sistema sexo/género, a aquellos cuerpos para los cuales el destino ha reservado un “mal chiste”; interviniendo o “terminando” lo que la naturaleza no ha “podido” o que no ha “alcanzado” a hacer. La intervención médica otorga al cuerpo ambiguo del “ella” que garantiza una subjetividad socialmente aceptable, sin la cual se quedaría en un estado de indecibilidad: ¿cómo definir al intersexual en el sistema sexo/género imperante?; ¿cómo nombrarlo?; ¿cómo dar cabida a la ambigüedad y la incertidumbre que lleva su “carne” sin una corporeidad específica?

En esta perspectiva, los cuerpos intersexuales son “más carne que cuerpo” (Cabral, 2006: 78). Una carne deforme que es necesario “in-formar” para que sobre ella pueda predicarse el verbo de la masculinidad o de la femineidad. De aquí que los procesos de normalización sociomédica sean considerados intervenciones de subjetivación y de formación: inauguran una “historia” que proyecta un conjunto específico de deseos, roles y saberes que son socialmente aceptados en cuanto predefinidos por la “ley” de la heteronormatividad. Lo que existía antes de la intervención médica (el cuerpo intersexual) queda como una “prehistoria *anterior* a la subjetividad” (Cabral, 2006: 77; cursivas del original), una suerte de estado precivilizatorio de no-distinción y, por lo tanto, de no-significación. En efecto, puesto que en el sistema sexo/género la subjetividad no existe fuera de la dicotomía que este mismo sistema establece, al intersexual le es negado el derecho de ser sujeto en la ambigüedad, en el intersticio. Privado de su propia originalidad, de su “historia previa” para ser predicado, verbalizado y subjetivado por medio de la “historia” impuesta desde fuera, es despojado también de los deseos y de los saberes posibles que su originalidad y unicidad habrían podido producir; en cuanto dichos deseos y saberes son percibidos, no como potencialidades posibles, sino como potencialmente subversivos y dañinos para el sujeto al estar marcados por una “culpa original”: ser impredecibles e incontrolables. ¿Qué es un ser que no se puede conjugar sino alguien que se escapa constantemente a la norma en cualquier campo de la existencia, en el lenguaje, en la vida familiar,

en el deseo, en el trabajo, en la política, en el consumo, en la estadística?; ¿qué hay para quien no cabe en ninguna definición? Escribe, al respecto, Ariel Rojman:

La historia era si iba a ser capaz de penetrar a una mujer. Bien, no estoy interesado en penetrar a ninguna. La heterosexualidad no es mi lugar. Pero ¿qué hay en la homosexualidad para mí? ¿Alguien vio un cuerpo como el mío en una revista gay, en una porno gay? (Ariel Rojman, en Cabral, 2006: 84).

Para los fines de la presente reflexión, es preciso puntualizar sobre una cuestión que considero fundamental. Las visiones unilineales y dicotómicas sobre las cuales se estructura, también, la lógica del sistema sexo/género, son funcionales y útiles en muchos campos de la experiencia humana en la medida que permiten que la realidad sea, en lo posible, predecible y controlable. Pensar que un evento se realice y evolucione transitando de un punto *a* a un punto *b*, y en el ámbito de binomios excluyentes —donde una cosa es “esa cosa” o necesariamente “otra cosa”, porque no puede ser ambas—, permite cierta predicción y control sobre la realidad; cierto grado de certeza para intervenir sobre ella y garantizar un orden que, en muchos casos, es indispensable. Sin embargo, dicha lógica se torna “abismal” y “perezosa” —volviendo a los términos de De Sousa Santos—, cuando pretende explicar toda la realidad; cuando pretende organizar y normalizar todos los sentires y los seres porque está convencida de poder representarlos. Es evidente que la intersexualidad no sería un problema si el discurso pudiera “soportar” la incertidumbre de los cuerpos intersexuales. Sin embargo, para que esto fuese posible, habría que intervenir no sólo sobre las prácticas sociales, sino sobre la lógica misma que las sostiene. En este sentido, Butler nos recuerda que la materialidad del cuerpo sexuado se enmarca en un proceso de producción forzado desde “el principio”.

Porque la lógica de no contradicción que condiciona esta distribución de pronombres [él, ella] es una lógica que establece, a través de esta posición excluyente, que el “él” es el penetrador y el “ella” es lo pe-

netrado. Como consecuencia de ello, parecería que, sin esta matriz heterosexual, por así decirlo, podría cuestionarse la estabilidad de estas posiciones generizadas (2008: 89).

Se trata de una asunción del sexo impuesta por una episteme reguladora que defiende compulsivamente la heterosexualidad. Una lógica que se estructura sobre la idea de una morfogénesis que produce la subjetividad a partir de un conjunto de proyecciones identificatorias, que no permite contradicciones ni desviaciones; en otras palabras, donde la subjetivación se define con la “identificación” de sitios que la imposibilitan. Dicha morfogénesis, para Butler, implica la existencia de modelos negados, abyectos; los cuales sirven como elementos reguladores para diferenciar el lugar de la identificación de aquellas zonas marcadas por la falta de reconocimiento. Esa delimitación sustenta aquello que se califica como “lo humano”. Esto se percibe más claramente en aquellos seres, como los intersexuales, “que no parecen apropiadamente generizados; lo que se cuestiona es, pues, su humanidad misma” (Butler, 2008: 26). A su vez, esto produce “cuerpos que no importan”, pero no en el sentido de que no son útiles, sino en un sentido instrumental, como la condición de posibilidad de aquellos cuerpos que sí importan:

zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo “invivible” es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos (Butler, 2008: 19-20).

Vuelvo aquí a la cita de Levinas que mencionaba en la introducción respecto al “deseo” de “poseer” al otro, subsumiéndolo bajo las categorías unitarias de “lo mismo”. Es así como opera el dispositivo del pedagógicamente *damné* en la intersexualidad: para escapar de la imposibilidad de subjetivación, aprender a ser el otro de la historia impuesta por la intervención médica resulta ser una etapa obligatoria, una medida imprescindible; ya que el sujeto intersexual, en cuanto cuerpo que no importa, no tiene nada por “donar” sino la

propia “insignificancia”, instrumentalmente útil sólo para justificar la significancia de los cuerpos generizados. Esto resulta evidente en la medida en que, como sugiere Cabral, incluso el dolor que se expresa en la autobiografía testimonial de los sujetos intersexuales, en lugar de representar el sentimiento que permitiría desencadenar empatía y la posibilidad de un reconocimiento “humano”, se torna un discurso estigmatizante que “lleva impresa la marca de un idiotismo [...] puesto que se trata, a lo sumo, y en el peor de los casos, de un accidente” (Cabral y Benzur, 2005: 298-299). Como si quien no estuviese dispuesto a renunciar a su propia “pre-historia”, a la búsqueda de su significado “auténtico” a través del testimonio autobiográfico, fuese condenado a recaer repetidamente en el olvido de la no-significación; olvido que un preciso corte de bisturí, sencillamente, promete resolver.

ALGUNAS REFLEXIONES CONCLUSIVAS

La transición desde el monólogo cultural a los “evocados” polifonía y diálogo de saberes se podría leer, arriesgando una comparación tal vez impropia, a la luz de la transición desde una visión tradicionalista de la educación hacia el constructivismo pedagógico.

El constructivismo representa un cambio de paradigma respecto a la pedagogía verbalista, donde la atención es puesta sobre el maestro como el que posee el saber y que lo transmite a un sujeto pasivo, el aprendiz, que sustancialmente no tiene ni voz ni identidad pedagógica propia. El aprendiz, en la visión tradicionalista, representa una suerte de pizarrón en blanco, un sujeto limpio de experiencias culturales previas (Parsons, 1976) sobre el cual construir *ex novo* la arquitectura del saber y la socialización.

Con el constructivismo se realiza un giro paradigmático al reconocer al sujeto que aprende como un interlocutor activo; vale decir, capaz de construir el conocimiento, que puede relacionar sus saberes previos con los nuevos en el marco de una formación más amplia y plural, en la que el maestro ya no representa la única autoridad pedagógica, sino una “fuente de formación” más. El giro

es tanto pedagógico, en cuanto cuestiona la visión de la enseñanza como proceso unidireccional (del maestro hacia el aprendiz como “contenedor vacío”), pero también es filosófico, en cuanto pone en evidencia el papel de la interpretación en el proceso de construcción del conocimiento, cuestiona las verdades absolutas encarnadas por el maestro, y hace flexibles y permeables, en la medida de lo posible, los roles de maestro y aprendiz.

Este giro, sin embargo, no significa una descalificación del papel del maestro para concentrar la atención totalmente sobre el aprendiz y el aprendizaje, sino que resalta el fundamento dialógico del proceso: ¿quién enseña a quién en la relación formativa? ¿Las enseñanzas del alumno no son indispensables para que sea posible la enseñanza del maestro? ¿Un maestro que sólo pretende enseñar no termina por imponer un monólogo?

Las preguntas, las dudas y las problemáticas que se presentan con el “giro” constructivista resultan importantes no sólo para pensar y planear la educación en una perspectiva dialógica y plural, sino también para reflexionar sobre las condiciones de posibilidad del diálogo con aquellos saberes que han sido “sub-alterizados” por la cultura y el pensamiento occidental; donde el concepto de pedagogía debe leerse en su acepción más amplia, haciendo énfasis, como mencioné en la introducción, en los procesos formativos que atraviesan las relaciones sociales en su mayor extensión. El diálogo de saberes solicita una reflexión crítica que sepa reconocer en la “pedagógica” (Dussel, 1980) una relación profunda entre dimensión ontológica y epistemológica; es decir, una relación en la cual las condiciones de posibilidad del ser estén estrechamente vinculadas con aquellas del saber.

En esta perspectiva, para algunos grupos e individuos los procesos de socialización, de civilización y de aculturación, lejos de ser neutrales, objetivos y positivos en sentido absoluto, han operado históricamente, y siguen operando, como una suerte de maestro autoritario y paternalista; como una pedagogía social que, en lugar de facilitar procesos de emancipación, es percibida como coercitiva y, en algunos casos, hasta aniquiladora.

Es importante recordar lo que escribía hace algunos años Rivera (1993), al referirse a la matriz colonial como un proceso engaño-

so que se manifiesta bajo la apariencia de un “horizonte cultural civilizador” en el que, para describirlo con palabras de De Sousa Santos (2010), los procesos de regulación/emancipación nunca ocurren solos, sino en conjunto con los de apropiación/violencia. Lo que parece fundamentar dichos procesos es una lógica discursiva que divide el mundo en facciones opuestas: entre “lo que es” y “lo que no es”, entre civilizados e incivilizados, desarrollados y primitivos; y que produce dinámicas de dependencia cognitiva entre los primeros, que encarnan valores pedagógicamente “deseables”, y los segundos, considerados vulnerables y “dañados” en esta dimensión. Se trata, como pone en evidencia Teivainen (2003), de una dependencia derivada de factores estructurales que permiten a algunos individuos, grupos y países, arrogarse el derecho de autoproclamarse como maestros para educar a otros individuos, grupos y países. “La pedagogía del poder mundial”, así como la define de manera hiperbólica el autor, sin embargo, no se justifica solamente con base en parámetros económicos sino, como he intentado poner en evidencia en este ensayo, en factores más fundamentales que están en la raíz de las lógicas discursivas que gobiernan las relaciones pedagógicas, en cuanto relaciones disciplinarias.

En el ámbito educativo, tan paradigmático y crucial para dar cuenta del buen funcionamiento de una sociedad, es innegable la influencia que tuvo la colonialidad como “matriz” del pensamiento que niega, silencia y deslegitima las epistemologías y las ontologías “otras”; que alimenta mecanismos estructuralmente racistas que operan, en muchos casos, de manera inconsciente y subyacente a las prácticas sociopedagógicas. Esto se puede ver, por ejemplo, cuando se asume de forma acrítica el conocimiento lógico-científico como el único capaz de garantizar un acceso “verdadero” a la realidad, desacreditando los conocimientos populares, campesinos e indígenas como supersticiosos e irracionales; cuando se pretende normar los derechos del niño y las prácticas infantiles sobre la base de los parámetros de la cultura occidental o, de manera más sutil, cuando se pretende normar las posibilidades de expresión de la subjetividad sobre la base del sistema sexo/género imperante.

Dichos mecanismos, como he intentado poner en evidencia en este ensayo, derivan de asumir de manera aproblemática una cierta forma del pensamiento como parámetro único y naturalizado para comprender y normar la vida en todos los contextos culturales y en todos los ámbitos de la existencia. En este sentido, como sugiere De Sousa Santos (2010), el “pecado original” del pensamiento abismal es mostrarse perezoso ante lo que excede a sus códigos de comprensión, y tratar de que dicha demasía encaje forzosamente en sus marcos explicativos, sin reconocer sus propios límites.

Al respecto, valdría la pena mencionar lo que sostenía hace algunos años el físico Capra (2007), en relación con la necesidad de transitar de una visión mecanicista a una visión más holística, no sólo en el campo de los objetos físicos, sino en la comprensión de la realidad en un sentido más general. El autor mencionaba que el problema no está en el mecanicismo en sí, en tanto éste no deja de ser válido en el campo de nuestra experiencia diaria más concreta, donde produce resultados satisfactorios y pragmáticamente muy útiles. El problema surge cuando este paradigma se establece como una forma privilegiada de ver el mundo y conocerlo en todas sus facetas, incluso en los ámbitos donde el mecanicismo no funciona; produciendo lo que se puede definir como un “prejuicio reduccionista”, que trata de subsumir toda la experiencia de la realidad a la lógica materialista subyacente en la perspectiva newtoniana. Las reflexiones de Capra ayudan a comprender la importancia del límite: la concepción mecanicista puede ser útil para explicar sólo algunos aspectos de la realidad, pero la realidad en sus diversos matices no es reducible a las solas explicaciones del mecanicismo, porque se presenta como un sistema más complejo que requiere la adopción de otros códigos de entendimiento. El físico se refiere, en específico, a la comprensión del mundo subatómico, sin embargo, las implicaciones de su reflexión sobre la idea de límite se pueden leer también en el ámbito intercultural, en relación con la diferencia cultural, epistémica y de género. Éstas, para ser comprendidas, necesitan de códigos de comprensión adecuados a su estructura. El prejuicio reduccionista, en efecto, implica también al ser en cuanto correlato al saber, según dinámicas que, recordando a Levinas, podríamos definir de

posesión de la otredad a la mismidad, que “anulan” la diferencia no permitiéndole expresarse según su naturaleza propia.

Ahora bien, al intentar realizar una reflexión intercultural amplia, que se desplaza de entre los contextos indígenas a otros ámbitos como el de la infancia y de la sexualidad, parece evidenciarse que dichas dinámicas ontoepistémicas operan subyacentes, produciendo un prejuicio que se podría definir como la incapacidad de considerar al otro como sujeto apto para “dar”, para “donar”, para enseñar. Se trata de un sujeto privado de la posibilidad de constituirse como interlocutor pedagógicamente activo en tanto ontoepistémicamente silenciado; “dañado” en la posibilidad de expresar y vivir su identidad, en tanto es aniquilado de la posibilidad de expresar los saberes de los cuales es portador y que lo constituyen. El pedagógicamente *damné*, entonces, resulta ser un sujeto “condenado a aprender”, pues es útil solamente como instrumento para justificar el monólogo de lo otro: ¿qué podría enseñar un niño que trabaja sino la retórica del valor del sacrificio dictado por la voluntad de salir de la pobreza, percibida como un estigma y una culpa social?; ¿qué podría enseñar una persona intersexual sino el dolor del accidente de una naturaleza maligna? Esto explicaría cierta visión de la vulnerabilidad sociopedagógica con la que se describe al otro siempre en la óptica del rezago, de la carencia, del “aún no”: las comunidades indígenas son vulnerables, en cuanto se encuentran en constante atraso educativo; los niños del Sur global son vulnerables, en la medida que son no-infantes; las personas intersexuales son vulnerables, porque son sujetos indefinibles, etc.

En este ensayo intenté hacer emerger los mecanismos que revelan a los sujetos condenados a aprender y, con ello, la necesidad de reconocerlos en su derecho de interlocutores pedagógicamente activos para transitar del monólogo al diálogo. Sostengo que tal reconocimiento no sólo se resuelve en un ejercicio de revisión de las prácticas sociales y pedagógicas, sino que, ante todo, concierne a aspectos cognitivos y relacionales más profundos, que responden a la epistemología como forma de pensar “desde el principio”; es decir, como forma de pensar la estructura del pensar, los procesos del conocer y de contemplar al ser; y, a la vez, de autovigilar dicho pensar.

REFERENCIAS

- Asensi Pérez, Manuel (2011), *Crítica y sabotaje*, Barcelona, Anthropos.
- Benveniste, Émile (1997), “Gift and exchange in the indo-european vocabulary”, en Alan D. Schrift (ed.), *The logic of the gift: Toward an ethic of generosity*, Nueva York, Routledge, pp. 34-40.
- Butler, Judith (2008), *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós.
- Cabral, Mauro (2006), “En estado de excepción: intersexualidad e intervenciones sociomédicas”, en Carlos F. Cáceres et al. (eds.), *Sexualidad, estigma y derechos humanos. Desafíos para el acceso a la salud en América Latina*, Lima, FASPA/UPCH, pp. 69-88.
- Cabral, Mauro y Gabriel Benzur (2005), “Cuando digo *intersex*. Un diálogo introductorio a la intersexualidad”, *Cadernos Pagu*, vol. 24, pp. 283-304.
- Cannella, Gaile y Radhika Viruru (2004), *Childhood and postcolonization: Power, education, and contemporary practice*, Nueva York/Londres, Routledge.
- Capra, Fritjof (2007), “La nueva física y la realidad científica de nuestra época”, en David Lorimer (ed.), *El espíritu de la ciencia*, Barcelona, Kairós, pp. 44-68.
- Castro-Gómez, Santiago (2007), “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, pp. 79-92.
- Castro-Gómez, Santiago (2000), “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”, en Edgardo Landier (ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, pp. 145-162.
- Chukwudi Eze, Emmanuel, Henry Paget, Santiago Castro-Gómez y Walter Dignolo (2008), *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*, Buenos Aires, Del Signo.
- De Sousa Santos, Boaventura (2011), *Una epistemología del Sur*, Buenos Aires, Clacso.

- De Sousa Santos, Boaventura (2010), *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*, Buenos Aires, Clacso.
- Dean, Carolyn (2002), “Sketches of childhood: Children in colonial andean art and society”, en Tobias Hecht (ed.), *Minor omissions: Children in Latin American history and society*, Madison, The University of Wisconsin Press, pp. 21-51.
- Durkheim, Émile (1975), *Educación y sociología*, Barcelona, Península.
- Dussel, Enrique (1996), “Modernity, eurocentrism and trans-modernity: In dialogue with Charles Taylor”, en Eduardo Mendieta (ed.), *The underside of modernity: Apel, Ricœur, Rorty, Taylor, and the philosophy of liberation*, Atlantic Highlands, Humanities, pp. 129-159.
- Dussel, Enrique (1980), *La pedagogía latinoamericana*, Bogotá, Nueva América.
- Echeverría, Bolívar (2010), *Modernidad y “blanquitud”*, México, Era.
- Fanon, Frantz (2001), *Los condenados de la tierra*, México, FCE.
- Foucault, Michel (2005), *El orden del discurso*, Buenos Aires, Fábula Tusquets.
- Freire, Paulo (2005), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- García Molina, José (2003), *Dar (la) palabra: deseo, don y ética en educación social*, Barcelona, Gedisa.
- Grosfoguel, Ramón (2011), “Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales”, *Tabula Rasa*, vol. 14, pp. 341-355.
- Grosfoguel, Ramón (2007), “Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, pp. 63-78.
- Gstettner, Peter (1981), *Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Aus der Geschichte der Disziplinierung*, Reinbek, Rowohlt.
- Hernández Guanche, Violeta (2009), “Intersexualidad y prácticas científicas: ¿ciencia o ficción?”, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, vol. 8, núm. 1, pp. 89-102.
- Holzkamp, Klaus (2016), “La colonización de la infancia. Las explicaciones psicológicas y psicoanalíticas del desarrollo (1995)”, *Teoría y Crítica de la Psicología*, vol. 8, pp. 303-329.

- James, Allison y Alan Prout (eds.) (2010), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*, Oxon Hill, Routledge.
- Jenks, Chris (ed.) (1996), *The sociology of childhood: Essential readings*, Londres, Routledge.
- Koselleck, Reinhart (1985), “Die Verzeitlichung der Utopie”, en Wilhelm Vosskamp (ed.), *Utopieforschung*, Stuttgart/Francia, Metzler, vol. 3, pp. 1-14.
- Lerma Rodríguez, Enriqueta (2015), “En busca de la autonomía entre los yaquis. Múltiples proyectos de desarrollo y una sola ‘gran verdad’”, *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, vol. 10, núm. 19, pp. 285-307.
- Levinas, Emmanuel (2001), “¿Es fundamental la ontología?”, en *idem, Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Valencia, Pre-textos, pp. 11-23.
- Levinas, Emmanuel (1999), *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme.
- Liebel, Manfred (2019), “Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial”, *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, vol. 3, núm. 2, pp. 97-110.
- Liebel, Manfred (2016), “¿Niños sin niñez?, Contra la conquista poscolonial de las infancias del Sur global”, *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, vol. 3, núm. 5, pp. 245-272.
- Liebel, Manfred y Peter Strack (2017), “El código ‘Niña, Niño y Adolescente’ de Bolivia y la Organización Internacional del Trabajo: controversias sobre una nueva política pública sobre infancia trabajadora en el Sur global”, *Revista Internacional NATS. Desde los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores*, núm. 27, pp. 21-38.
- Maldonado Torres, Nelson (2007), “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre, pp. 127-168.
- Mignolo, Walter (2008), “Introducción”, en Emmanuel Chukwudi Eze, Henry Paget, Santiago Castro-Gómez y Walter Mignolo, *El color de la razón: racismo epistemológico y razón imperial*, Buenos Aires, Del Signo, pp. 7-19.

- Mignolo, Walter (2007), "The de-colonial option and the meaning of identity in politics", *Anales*, núm. 9-10, pp. 43-72.
- OIT (2013), *Informe mundial sobre el trabajo infantil: Vulnerabilidad económica, protección social y lucha contra el trabajo infantil*, Ginebra, OIT-IPEC.
- OIT (2010), *Trabajo infantil y niñez indígena en América Latina. Encuentro latinoamericano. Trabajo infantil, pueblos indígenas y gobiernos*, México, OIT.
- Parsons, Talcott (1976), *El sistema social*, Madrid, Editorial Revista de Occidente.
- Pavez Soto, Iskra (2012), "Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales", *Revista de Sociología*, núm. 27, pp. 81-102.
- Ricœur, Paul (2006), *Los caminos del reconocimiento: tres estudios*, México, FCE.
- Richter, Dieter (1987), *Das fremde Kind: Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters*, Fráncfort, Fischer.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (1993), "La raíz: colonizadores y colonizados", en Xabier Albó y Raúl Barrios Morón (coords.), *Violencias (re)encubiertas en Bolivia. Política y Cultura*, t. 1, La Paz, CIPCA/Aruwiyiri.
- Rubin, Gayle (1975), "The traffic in women: Notes on the 'political economy' of sex", en Rayna Reiter (ed.), *Toward an anthropology of women*, Nueva York, Monthly Review Press, pp. 157-210.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1994), "Can the subaltern speak?", en Patrick Williams y Laura Chrisman (coords.), *Colonial discourse and post-colonial theory: A reader*, Hertfordschire, Harvester Wheatsheaf, pp. 66-111.
- Teivainen, Teivo (2003), *Pedagogía del poder mundial. Relaciones internacionales y lecciones del desarrollo en América Latina*, Lima, CEDEP.
- Villoro, Luis (2014), *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México, FCE.
- Weiss, Florence (1993), "Von der Schwierigkeit über Kinder zu forschen: die Iatmul in Papua-Neuguinea", en Marie-Jose Van de Loo y Margarete Reinhardt (eds.), *Kinder: Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten*, Múnich, Trickster Verlag, pp. 96-153.

**PROYECCIÓN Y PERFORMANCES
DE MASCULINIDAD EN MÉXICO.
EL MOVIMIENTO DE VASCONCELOS,
LA CRUZADA EDUCATIVA Y EL CONTACTO
ENTRE LOS CAMPOS EDUCATIVO Y CULTURAL**

Mauricio Zabalgoitia Herrera

PRESENTACIÓN

Los estudios de las masculinidades han tomado como punto de partida común las relaciones sociales, de poder y las cuestiones identitarias a la hora de plantear sus posibilidades, donde la identidad es algo que siempre está en proceso y nunca termina de completarse (Barrett y Whitehead, 2001: 20). De forma análoga, lo que hace que un sujeto en un lugar y momento determinados diga “soy un hombre” varía notoriamente de lugar en lugar y de tiempo en tiempo. Esto provoca que los sujetos construyan sus identidades de manera colectiva a partir de códigos de conducta, actitudes, recuerdos, historias y emociones (Macías-González y Rubenstein, 2012: 2). La manera con la que aprenden a expresar la suma de todo esto es mediante la interacción social, en lugares determinados y desde las instituciones (Macías-González y Rubenstein, 2012: 2), tanto formales como informales, de la sociedad o del Estado. La historia de las masculinidades nos ha mostrado cómo ciertos lugares —los de la cultura, la literatura o la educación—, al ser espacios destacados de producción de identidades *generizadas*,¹ de saberes, basan su efecti-

1 En el año 2000 Michael Kimmel publicó *The Gendered Society*. Se trata de un estudio ambicioso que busca mirar desde la idea de “generización” a una diversidad de fenómenos e instituciones. Desde este punto de vista, tanto los seres humanos como la familia, el salón de clase, la religión, los medios de comunicación, la política, etc.,

vidad en la creación, proyección, mantenimiento y tejido de estructuras homosociales.

De acuerdo con lo anterior es que proponemos que los lugares formales e informales de asociación de varones, como los de poesía, la literatura, el arte o la intelectualidad, se presentan, hacia la primera mitad del siglo xx, como efectivos escenarios de formación que penetran en la base del constructo denominado “educación”, alcanzando en puntos específicos una notoria influencia. Uno de éstos, muy destacado en la genealogía de la cultura mexicana, sería el del proyecto de la cruzada educativa vasconcelista, que alcanzó su mayor incidencia en los primeros años de la década de los años veinte.² En estos escenarios físicos y simbólicos los hombres se construían y afianzaban como “hombres-varones”; se organizaban y reunían; se validaban unos a otros y se investían de avatares de masculinidad específicos para hacer funcionar al mundo desde su perspectiva. Entre esos roles, el que aquí nos interesa es el del educador-intelectual; una identidad generizada que, como toda opción con base de género se adapta, cambia con los tiempos y participa en nuevos ordenamientos. Si las sociedades y los paisajes se transforman, igualmente lo hacen los parámetros de género (Macías-González y Rubenstein, 2012: 2) al igual que los lugares, las estrategias y los discursos que los legalizan, así como los “grandes” proyectos puestos en marcha por “grandes” hombres. En esos proyectos se combinan definiciones, acciones políticas, la creación o consolidación de instituciones, pero también algo más sutil, y por tanto más eficiente, como la transformación de los patrones de la vida cotidiana. Una cuestión de tal envergadura, proponemos, sólo puede venir de la unión de fuerzas —y campos—, por ejemplo, el cultural y el educativo. En el ejercicio

surgen y funcionan bajo regímenes y órdenes de sexo y de género. De acuerdo con el uso del término en español, se utiliza *generizadas* o *generización*.

- 2 La cruzada educativa de José Vasconcelos refiere a la campaña contra el analfabetismo en México, iniciada por el “maestro” en 1920, la cual se desempeñó a escala nacional y se modificó de acuerdo con las expectativas y realidades de un país desigual y dividido por clases sociales, razas, oficios, y mundos urbanos y rurales. Continuó hasta 1924, cuando Vasconcelos abandonó la SEP. Esta cruzada, de hecho, es concebida como el antecedente directo de la conformación de la SEP (Meneses, 1986: 311).

generizado de esta diáda destaca José Vasconcelos como el máximo exponente del varón educador-intelectual del siglo XX mexicano.

HACER TEORÍA DE LA HISTORIOGRAFÍA DE LAS MASCULINIDADES EN LA CULTURA MEXICANA

Desde una perspectiva historiográfica y de masculinidades, autores como Víctor Macías-González y Anne Rubenstein establecen que las ideas de hombre y de masculinidad, en constructos como el de “macho” o “machismo”, han tenido una incidencia mucho mayor de lo que se ha reconocido en las transformaciones históricas: “Diversos eventos políticos, sociales, económicos y culturales dieron forma al significado de lo masculino, mientras que las discusiones sobre el género, a su vez, ayudaron a dar forma a la historia mexicana” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 2).³ En esta lógica, agregan, la de “macho” no es la única categoría, aunque sí la más llamativa. Hay muchas más; pensemos, nuevamente, en los poetas, filósofos y ensayistas agrupados en el Ateneo de la Juventud o en el grupo Los Contemporáneos, que desde sus propias transformaciones y adaptaciones cambiaron el ideal cultural de México y, con ello, al campo educativo y el ordenamiento de sexo/género. Esto marca relaciones de poder y de género, ahí en donde “diversos actores sociales transforman y despliegan estas relaciones para configurar el orden social; las sociedades invocan el género para imbuir de significado prácticas, políticas, instituciones y personas” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 3).⁴

A este respecto, si la identidad personal está siempre en movimiento y nunca cesa en su definición, la masculinidad, como categoría mayor que igualmente se mueve constantemente y marca las

3 “Countless political, social, economic, and cultural events shaped the meaning *masculine*, while arguments over gender, in turn, helped shape Mexican history”. Las traducciones son del autor.

4 “Various social actors transform and deploy these relationships to create order in society; societies invoke gender to imbue practices, policies, institutions and people with meaning”.

relaciones —sobre todo *entre ellos*—, adquiere la forma de un proyecto. En este macroproceso la masculinidad aporta la validación que ciertas identidades necesitan; los significados aceptables en determinados contextos, mucho más en aquellos en los que podemos identificar posiciones de masculinidades en pugna. De este modo, en el México de las primeras décadas del siglo xx es conocido el panorama de enfrentamiento que masculinidades burguesas, intelectuales, rurales o revolucionarias tuvieron en los escenarios de la escritura, por ejemplo, en términos del peligro del afeminamiento de la literatura, en una lucha por situar en el centro de la representación mexicana a sus propios valores y símbolos. Esto porque “al asumir estas prácticas significantes, localizadas y culturalmente específicas, los hombres no sólo logran una asociación con otros hombres, sino también una diferenciación del ‘Otro’ —no sólo frente a las mujeres, sino también en relación con aquellos hombres que parecen diferentes” (Barrett y Whitehead, 2001: 20).⁵ En lo que nos interesa, los contactos culturales entre la arena del campo cultural e intelectual y el de la educación, proponemos que representan un espacio privilegiado para estos procesos de imbricación entre identidad, práctica social, asociación homosocial y confección de proyectos culturales, nacionales y educativos a gran escala.

Los estudios de género de las masculinidades han observado cómo los varones necesitan construir un sentido de pertenencia en el mundo social —de hombres— y, para ello, acometen diversos *performances* (Barrett y Whitehead, 2001: 20). El deseo de pertenencia a los mundos de los hombres prestigiosos, por ejemplo, como los de las élites letradas y de poetas en el México de la primera mitad del siglo xx, comprueba cómo las identidades son el resultado de la puesta en marcha de esos *performances* y no al revés, como indica Vikki Bell (en Barrett y Whitehead, 2001: 20). Por ello, proponemos este carácter de *performance* dentro de un proceso que va de la conformación de la identidad en un mundo nuevo —el del México posrevolucionario—, pasa por la pertenencia a un grupo y sus cri-

5 “In taking up these localized and culturally specific signifying practices, male achieve an association with other males and also a differentiation from the ‘Other’ —not only women but also those males who appear ‘different’”.

terios homosociales de asociación —grupos de intelectuales, poetas, revistas, manifiestos—, se refuerza con estrategias como la escritura “entre iguales” (Zabalgoitia, 2018) y la profesionalización en sí del educador-intelectual, y termina incidiendo no sólo en las identidades y prácticas de los miembros de determinado club de masculinidad, sino en los proyectos educativos de mayor amplitud. Asimismo, como intentaremos mostrar, consideramos que dichos proyectos no sólo influyen a las instituciones sociales y culturales sino que, de hecho, condicionan y regulan los contactos entre los campos educativo e intelectual. El carácter performativo del género lo aplicamos de acuerdo con las propuestas de Judith Butler (1988; 1990) en las que el género y las expresiones sexuales, e incluso lo que se ha conocido como “orientación sexual”, cuestión que en el contexto en el que nos encontramos posee una función muy clara —se usa a la homosexualidad como medida de pugna y control—, son el resultado de construcciones tanto sociales como culturales. Con esto y la maleabilidad de las identidades se pone a prueba la existencia de la díada central del sistema sexo/género —hombre y mujer—, pero también la de sus roles, esencias, naturalezas, atributos, caracteres o biología. Es impensable, a este respecto, que los ideólogos de las culturas nacionales —y sus proyectos educativos— no percibieran una molesta sensación de ambigüedad y porosidad en el fondo de su ser y en el más grande constructo que los amparaba: el del hombre-varón.⁶

EL SENTIDO UNIVERSAL DEL HOMBRE-VARÓN Y LA PROYECCIÓN DEL MUNDO

Como hemos perfilado, las masculinidades, se encuentren o no en posición de dominio, trazan definiciones, prácticas y proyectos que

6 De acuerdo con una perspectiva crítica de masculinidades se recurre al uso del constructo hombre-varón para hacer referencia, por un lado, al deslinde que se da entre el “hombre” como figura universal de lo humano y cuya centralidad se traslapa con el proyecto moderno y, por otro, con los cuerpos con pene; con esto, al mismo tiempo, se muestra cómo es que los segundos recurren a ideales, estrategias y alianzas para confundirse con el primero.

van desde lo individual hasta las conformaciones sociales de más alto rango, entre las que destacan las de la política, la cultura, la educación, y sus instituciones y discursos. En esta línea, autoras y autores esenciales han aportado términos y descripciones que hoy día bien podemos tomar como los referentes para abordar un problema determinado, como puede ser el del choque y la configuración de los campos universitario (educativo) e intelectual (cultural) desde una perspectiva de género y de masculinidades.

Desde categorías de estudio de género en la versión de masculinidades podemos establecer continuidades a largo plazo, por ejemplo, de los grupos de carácter homosocial que antes y después del proceso revolucionario se posicionaron como voz y guía de la educación y la cultura en México, más allá de las diferencias generacionales, políticas e ideológicas; de su uso de la retórica, su concepción de la estética o su práctica poética; o sobre el papel que la cultura debía tomar en la vida cotidiana o en la educación superior en un México moderno. Es decir, acciones de *performance* de largo alcance que enlazaron a generaciones completas de hombres-varones y reeditaron en proyectos de enorme incidencia, como los educativos y los nacionales. Aquí podemos situar la noción de masculinidad hegemónica de Raewyn Connell (1995), ya que desde su planteamiento y posterior discusión ha ido enriqueciendo el modo en que el estudio de las masculinidades permite acercarse a fenómenos específicos de la historia, así como a puntos de inflexión importantes en términos de desvíos o renegociaciones de los órdenes de sexo/género.

Connell expresa, pensando en la hegemonía, y a partir de su lectura de Gramsci, que no existe una sola masculinidad y que, más bien, podemos encontrar varias en constante pugna. En este entramado, además, suele haber alguna que resulte “culturalmente exaltada”, de acuerdo con el contexto y con los puntos de vista específicos que desde una determinada visión de mundo sean primados. Con esto se echa abajo la idea de una gran masculinidad que desde un estatismo monolítico y eterno ejerce la dominación sobre mujeres y otros sujetos en posición precaria. En la configuración de la cultura mexicana, de sus instituciones educativas formales y de proyectos específicos de nación-educación, las pugnas por la hegemonía de

las versiones de masculinidad tienen un lugar destacado, ya que es en entramados dinámicos de este tipo que por medio de oposiciones se van situando las masculinidades subordinadas o las marginalizadas, ya sea por clase, por raza, condición rural, procedencia, identidad sexogenérica, etc. (Weaver-Hightower, 2009: 164). Entre estos extremos de masculinidades, que para Connell igualmente reciben beneficios de las ganancias patriarcales (*patriarcal dividend*), estarían las masculinidades “cómplices”, las cuales agrupan al grueso de la población o bien a los varones pertenecientes a cierto grupo homosocial en un momento determinado. Siguiendo este grupo de definiciones, resultan llamativos los movimientos que se dan en y desde la cultura, así como las pugnas de poder en términos artísticos, políticos o de sexo/género que terminan por incidir en los grandes proyectos educativos y de la universidad. En todos los casos, la finalidad compartida es la construcción y el mantenimiento de subjetividades masculinas como valores universales y con privilegios de género (Luke, 1992: 29). Esta posibilidad es la que planteamos en el presente trabajo.

Como hemos adelantado, acaso la figura que mejor atraviesa esta suma de definiciones y prácticas es la de José Vasconcelos. Para Robert McKee Irwin (2003), quien hace un recorrido por las “masculinidades mexicanas” desde una perspectiva de historia y estudios culturales, en el paso del siglo XIX al siglo XX la constante en las expresiones de los varones de la cultura es la idea de “nación”. Como proyecto de reordenamiento de sexo/género podemos pensar que dicha idea trabaja en complicidad performativa con los proyectos de la cultura y la educación. Para Irwin, en la idea de sí de los hombres prerrevolucionarios permanecen los remanentes de tensión entre la ideología colonial —en cuanto a la diferencia y la pureza racial— y las ideas liberales, basadas en la ilusión de equidad y nociones como la de mestizaje, tropo principal para la integración nacional (2003: xxxv). Es tras la Revolución Mexicana, justamente, que Vasconcelos promovió su versión de mestizaje, reescrita como una idea global de educación y de nación. Desde el punto de vista del campo de tensión de las masculinidades, este acto provoca un movimiento mayúsculo en los diversos grupos de varones y sus

asociaciones homosociales. Si seguimos la línea de la cultura, esta genealogía de choques y pugnas bien podría explicarse desde la crítica de los ateneístas al positivismo o al orden porfirista, así como su ascenso al lugar privilegiado, y culturalmente exaltado, que su ideal de masculinidades alcanza, donde el Ateneo de la Juventud fue la máxima expresión. Además, puede ayudar en la comprensión del desequilibrio de fuerzas que trajo consigo la revolución, con la llegada de esos hombres del norte, tan chocantes para un poeta y educador como Vasconcelos; o las pugnas posrevolucionarias que, basándose en la lógica binaria del sistema sexo/género tatuada en todo movimiento de cambio —de ahí su fracaso—, dividieron a la cultura de los varones en “viril” o “afeminada”. En todo caso, de todas estas versiones y pugnas de masculinidad nacional y cultural fue el proyecto vasconcelista el que tuvo verdadera incidencia de un campo sobre otro: el intelectual frente al educativo.

EL MOVIMIENTO DE VASCONCELOS: PROYECCIÓN, PERFORMANCES Y EL CONTACTO ENTRE CAMPOS

En un texto breve con motivo de la inauguración de la biblioteca que en la Ciudad de México lleva el nombre del educador, José Vasconcelos, Enrique Krauze realiza una limpieza honda del hombre y su nombre. Al hablar de la “grandeza del caudillo”, del “revolucionario, educador, demócrata, escritor, filósofo y místico” (2000: 61), resitúa la figura del personaje que al final de su trayectoria pública y política quedó marcada por una inclinación al racismo, a la admiración de algunas propuestas del nacionalsocialismo (2000: 61). Además, remarca el impacto que tuvo en México como intelectual y miembro de algunos de los más representativos lugares de la educación no formal y cultural —como el Ateneo o algunas revistas influyentes—; como ideólogo del mestizaje; como fundador de las principales instituciones de educación —la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Nacional. Sin embargo, Krauze también celebra —no sin nostalgia—, la natural proyección y encadenamiento de campos y esferas de las masculinidades hegemónicas. Éstas, como

en todo sistema, funcionan a partir de estrategias específicas. Los estudios de las masculinidades en clave historiográfica en México han destacado la conformación de grupos e instituciones homosociales, sobre todo desde la configuración de lazos de amistad apasionada que derivan en sistemas de compadrazgo o mecenazgo. En trabajos recientes se ha propuesto la posibilidad textual de estrategias como la “escritura ente iguales”, o la variante “escritura sobre los maestros” (Zabalgoitia, 2018),⁷ pensando en relaciones entre generaciones de intelectuales-educadores mexicanos, por ejemplo, de los Científicos a los Contemporáneos, pasando por el Ateneo de la Juventud.

Específicamente, como recurso homosocial que busca resituar a grupos de hombres en el cambio y el poder, la “escritura entre iguales” repite sus técnicas retóricas y semióticas, que se hereda como un bien de generación en generación, de siglo en siglo. De este modo, si Vasconcelos en su celebrado texto de 1916 “El movimiento intelectual contemporáneo de México” configuró un panteón de héroes masculinos, Krauze, 84 años después, dirá sobre él: “Vasconcelos fue un héroe en el sentido carlyleano del término. Tenía una matriz de cualidades que es difícil de encontrar en una sola biografía pero que admiten resumirse y luego desdoblarse en una sola palabra: grandeza” (2000: 60). La “grandeza”, de hecho, es uno de los bienes culturales simbólicos con el que los varones que “tienen” la masculinidad hegemónica —o que presumen habitarla— celebran a los avatares que la representan o les anteceden. En todo caso, una misma hegemonía bien puede dividir su espacio en esferas de la cultura, el saber o los poderes políticos.

7 Como estrategias o tecnologías de género, estas formas de escritura surgen de relaciones de compadrazgo, de prácticas letradas con carácter afectivo, desde las cuales los sujetos situados en la posición del saber se configuran a sí mismos, manteniendo al otro-varón como su par. En las textualidades de los discursos y de los textos públicos celebraron la ejemplaridad de sus antecesores y la valía de sus contemporáneos varones. Se citaron unos a otros; se legalizaron como poetas, intelectuales y educadores de la nación. Vasconcelos practicó estos recursos con ahínco. Es en “El movimiento intelectual contemporáneo de México (1916)” (Vasconcelos, 2010b) en donde, de hecho, establece el marco generacional de versiones de masculinidad. Quedan atrás los maestros que, aunque positivistas, eran hombres completos. Por delante, está la nueva generación de masculinidades educativas.

Ahora bien, continuando con la cuestión de la grandeza masculina, dentro de significados determinados y desde las posiciones hegemónicas de masculinidad, ésta también suele presentarse en términos de “hombres brutos, violentos, dominantes o estoicos”⁸ o desde otros puntos de vista, como metáforas de los “hombres heterosexuales y de clase media” (Weaver-Hightower, 2009: 165). En el caso de la cultura posrevolucionaria en México, la cuestión es algo más compleja. Si, como menciona Marcus Weaver-Hightower, los proyectos de las masculinidades hegemónicas están siempre en curso, en movimiento, y nunca terminan de establecerse (2009: 165), cada ideal, régimen o versión de ordenamiento de sexo/género está siempre en discusión, de ahí una fragilidad que exige que las estrategias masculinizantes y de poder homosocial sean constantemente renovadas. Los proyectos de la masculinidad se discuten “mano a mano” (2009: 166), como los de la intelectualidad y los de la educación formal, sin duda.

Vasconcelos, al parecer, fue un sujeto especialmente sensible a un reordenamiento de los ideales y significados del hombre mexicano. Éste habría de indigenizarse en su proceso mestizo; perfeccionarse corporalmente; mostrarse con un pie en la tradición y otro en el progreso. De ahí el discurso que Vasconcelos pone en marcha: “Los países en vísperas de guerra llaman al servicio público a todos los habitantes. La campaña que nos proponemos emprender es más importante que muchas guerras [...] El país necesita que lo eduquen para poder salvarse” (Vasconcelos en Meneses, 1986: 311). También así la retórica que activa, de “sentimiento nacionalista” y de sexo/género a la vez (Meneses, 1986: 312). En 1920, como parte de los actos inaugurales de la cruzada educativa, junto con Julián Carrillo organiza un juramento a la bandera por parte de jóvenes varones: “¡Bandera! ¡Bandera tricolor! ¡Bandera de México! Te ofrecemos con toda el alma procurar la unión y concordia entre nuestros hermanos mexicanos, luchar hasta destruir el analfabetismo y estar siempre unidos en torno tuyo” (Meneses, 1986: 313). Unidad y lucha, las metáforas performativas del (nuevo) mundo mexicano,

8 “Brutish, violent, domineering or stoic men”.

en donde el genérico de masculinidad heroica no sólo no asegura la inclusión de las jóvenes mexicanas, sino que establece a quiénes compete la vanguardia de la nueva lucha.

En todo caso, hay un trazo de formación en el propio Vasconcelos que antecede a este *performance* de alcance nacional. Como es conocido, en su juventud él se opuso con fuerza al porfiriato y a sus poderes e instituciones ya que, en términos de cultura y educación, consideraba que el positivismo limitaba las posibilidades de esa suerte de nuevo hombre (varón) que se ensayaba en el laboratorio de las pugnas de masculinidad. Christopher Domínguez-Michael así lo reconstruye:

el hombre que merodeaba exiliado por Lima en 1916, sin dinero y sin futuro y ya habiendo probado la amargura de ser, por unas semanas, ministro de Instrucción Pública [...] se decide a descabalar el pensamiento mexicano de la rutina universitaria del positivismo [y] emprender un acto de fundación: junto a la guerra civil que modifica el mapa humano del centro y del norte de México, todo parece haberse perdido y en ello un aspirante a profeta se encuentra la buenaventura. Justo Sierra, el patriarca intelectual del Antiguo Régimen a quien Vasconcelos imitara y cuyo ejemplo sublima, había muerto en 1912, justo entre la transición malogradísima entre el porfiriato y el maderismo (2010: 17).

La expresiva textualidad de Domínguez-Michael suma las cuestiones con las que aquí estamos trabajando: proyección, mesianismo, grandeza, patriarcado, etcétera.

Vasconcelos, además, militó en el maderismo y formó parte del Ateneo de la Juventud, en el que sin duda se autoconcibió como sujeto dentro de una genealogía que además incluía a fundadores de la cultura mexicana como Alfonso Reyes, Antonio Caso o Pedro Henríquez Ureña. En este espacio se profesionaliza como intelectual, al igual que el resto de sus “iguales” letrados. Él practicó la estrategia de escritura sobre los maestros desde la década anterior a su proyecto educativo, en textos como “Don Gabino Barreda y las ideas Contemporáneas” (1910), en donde expondrá que más que hablar de la filosofía de Barreda lo que desea es rendirle un tributo partiendo

de sus enseñanzas (Domínguez-Michael, 2010: 43). El carácter “generizado”, a la vez de entrelazamiento de generaciones de varones y de rompimiento con sus proyectos, es constante: “Y me imagino que si los maestros de hombres pudiesen mirar las generaciones que les suceden, habrían de mostrar predilección orgullosa por los que llevan su doctrina a los límites originales o sinceramente reniegan, si algo nuevo los exalta más” (2010: 43). En “El movimiento intelectual contemporáneo de México” (1916), como hemos expresado, uno de sus textos más incidentes a la hora de acometer el paso de un modelo de mundo a otro —aunque siguiendo las reglas de continuidad de un proyecto masculinizante de amplio espectro—, parte de Ulises, “aquella alma varonil”, para construir un ambiente clásico y digno como metáfora de los jóvenes intelectuales a los que su “romper de fronteras y solicitar de esfuerzos correspondió el mundo enviándonos de todas partes corrientes de energía, en hombres y en ideas” (Vasconcelos, 2010b: 60). La novedad, la legalización del nuevo proyecto, surge ahí en donde, por ejemplo,

los hombres de la Reforma, generosos y puros, habían dedicado toda su energía al mejoramiento de las condiciones sociales [...] eran altos y nobles jacobinos, enamorados del bien y siervos de la justicia; pero en el interior, en lo más secreto de sus almas, carecían de orientación firme (2010b: 60).

La estrategia homosocial consiste en alabar pero marcando distancia. En este *impasse* surge “un grupo de artistas que, imaginando seguir el movimiento filosófico del día, en realidad compone una literatura libre y personal” (Vasconcelos, 2010b: 65). Como se ha venido argumentando, la cultura de género de las masculinidades se escribe en lo colectivo y en lo personal; creando y proyectando discursos de globalidad refleja y perfila al “nuevo” individuo. Desde la cultura, pero más aún desde el poder que significa tener la batuta del ordenamiento de sexo/género y sus normatividades⁹ —a la manera

9 El *performance* de género, para Butler, es una práctica social desde la que se establecen normas y normatividades.

de un texto educativo—, Vasconcelos comprende muy bien cómo es que un acto educativo de enorme envergadura tenía que partir del reconocimiento de sus antecesores, sobre todo al interior de la tribuna de hombres letrados,¹⁰ ahí en donde “lo que se llama el espíritu moderno no es sino el derecho que a cada generación asiste para vivir conforme a sí mismo, con independencia y absoluta sinceridad” (Vasconcelos, 2010b: 68). Finalmente, en este texto capital Vasconcelos confecciona el panteón definitivo de grandes hombres, mediante su lista de “héroes” (Vasconcelos, 2010b: 70).¹¹

Ahora bien, dentro de los diversos avatares que Vasconcelos adopta como letrado, poeta, ideólogo, pensador, político o figura nacional, acaso nos debemos concentrar en el de más alcance, el de educador que entre 1920 y 1924 acometió uno de los proyectos de mayor calado y envergadura, modificando con esto no sólo la idea de la educación y sus funciones, sino el ordenamiento sociocultural de sexo/género mexicano. María Esther Aguirre recuerda cómo fue Vasconcelos, rector de la Universidad Nacional y rehabilitador de la Secretaría de Educación Pública, quien estableció la tónica de las políticas culturales y educativas en ese periodo al establecer los principios de una educación de masas, tanto urbana como rural, en la que las expresiones de la cultura y las artes se “abrían” para los mexicanos (Aguirre, 2014: 353). Si bien esa educación de masas tendría en el muralismo la expresión del más grande de sus proyectos, el de su versión de mestizaje, alcanzaría su mejor expresión en la textualidad de su propio maestro. En su “Discurso pronunciado

10 Para una reconstrucción de la historia cultural precisa en cuanto a cómo se perfila el ideal del hombre letrado en México y cómo se profesionalizan sus funciones políticas, véase Martínez-Carrizales (2017).

11 “Alfonso Reyes; Euforión le llamábamos hace algunos años, porque como el hijo de Fausto y la belleza clásica, era apto y enérgico en todo ejercicio del alma”. Continúa con Antonio Caso, “constructor de rumbos mentales y un libertador de los espíritus; gusta de enseñar y fortalecer todos los credos, tan sólo por el placer de destruirlos con crítica luminosa y felicísima”; después viene Pedro Henríquez Ureña, quien “pone en su prosa la luz y el ritmo que norman su espíritu. De hombre conocido en toda la América hispana, lo reclamamos como nuestro”, y así continúa con Julio Torri, Enrique González Martínez, Rafael López, Roberto Argüelles Bringas, Eduardo Colín, Martín Luis Guzmán, Manuel Ponce, Julián Carrillo: “A todos estos mis héroes patrios los alabo como Ulises a los suyos, sin timidez y sin arrogancia” (Vasconcelos, 2010b: 72).

por el día del maestro” (1923) construye el Olimpo de los educadores, el cual va desde Quetzalcóatl hasta sus predecesores positivistas (Vasconcelos, 2010a: 86).

Aquí proponemos que este avatar específico de masculinidad adoptado por Vasconcelos termina de conformarse y constituirse como hombre-varón símbolo de la cultura nacional en la fundación del Ateneo de la Juventud Mexicana. El Ateneo, en la versión tradicional de la historia, aparece como una asociación civil preocupada por la cultura y las artes. En términos de crítica y postura política, sus fundadores, cercanos a la Escuela Nacional de Jurisprudencia, se situaron contra el porfiriato y sus ideales culturales, filosóficos y educativos, como hemos adelantado, pero desde un punto de vista de sexo/género, dentro de una genealogía de política de proyección masculinizante. Irwin (2003) lo considera un paso más dentro del sistema homosocial mexicano; un reforzamiento del “compadrazgo” heredado desde el momento colonial, ya descrito por Julio Guerrero en 1910 como un sistema que “tiene en nuestra sociedad una firmeza de solidaridad superior a los lazos civiles de la familia” (Guerrero en Irwin, 2003: 112). En esta lógica, las relaciones entre amigos y padrinos son reafirmadas entre generaciones (Irwin, 2003: 112), y con ajustes necesarios, apuntamos, considerados por los ahijados herederos. Las mujeres en esta genealogía no pintan nada; de hecho, Irwin propone que “esta gran institución de la sociedad mexicana sitúa a las mujeres incluso como menos importantes que en el sistema trazado por Gayle Rubin en su ‘tráfico de mujeres’” (Irwin, 2003: 112).¹²

Irwin menciona que, si bien los grupos y fraternidades de varones en México fueron populares desde la Colonia hasta el siglo XIX, el caso del Ateneo de la Juventud, cuyo antecedente podemos rastrear hacia 1906, emana como una clara vuelta de tuerca dentro de la lógica homosocial del compadrazgo. Sus antecedentes generacionales más evidentes son el Ateneo Mexicano (1882), de Vicente Riva Palacio, y el Ateneo Mexicano Literario y Artístico (1902), de

12 “This major institution of Mexican society shows women to be even less important than in the ‘traffic in women’ model of Gayle Rubin”.

Porfirio Díaz, en donde se concentraron los modernistas y los positivistas. El de la Juventud, para Irwin, no sólo es la renovación de los poderes homosociales, sino el puente entre la cultura de cambio de siglo y la de la Revolución Mexicana. En este movimiento quien destaca con afanes de mayor proyección es, de nuevo, Vasconcelos (Irwin, 2003: 113). Sin embargo, es importante remarcar cómo él además logró situarse como un sujeto masculino “entre mundos”. Dentro de la ya naciente pugna entre masculinidades, polarizada entre lo afeminado y lo viril de la cultura, y sus expresiones textuales y formativas, su impulso y mecenazgo del muralismo lo sitúa en un extremo; su relación sentimental con Antonieta Rivas Mercado, en otro; su función formadora de un intelectual-educador de una nueva generación como Jaime Torres Bodet, en otro más.

En cuanto al reflejo y proyección de los debates de género y virilidad de la época, Irwin sitúa en el seno del Ateneo de la Juventud cuestiones tan variadas como el hecho de que uno de sus líderes, Alfonso Reyes, se negara a abandonar su afiliación a la cultura clásica, a pesar de que en las décadas de los años veinte y treinta los nacionalistas la demonizaran por reflejar sexualidades ambiguas; o que uno de sus colaboradores, Ricardo Arenales, mejor conocido como “Porfirio Barba Jacob”, precediera a Salvador Novo como uno de los primeros intelectuales abiertamente homosexuales. En todo caso, en la guerra de las masculinidades de esas décadas fue un alivio para los ideólogos de la virilidad que este poeta fuera colombiano (Irwin, 2003: 114). En esta línea, la sugerencia más llamativa de Irwin en su análisis del Ateneo de Vasconcelos es cómo en los diferentes avatares representados por sus miembros se encuentran las tipologías de “antepasados” que en las décadas venideras representarían a las varias masculinidades y sus movimientos entre la hegemonía y la subordinación (Irwin, 2003: 114). Esto en Torres Bodet o Novo alcanzará dimensiones fundamentales para la redefinición del ordenamiento de sexo/género en México. Vasconcelos, como heredero y ahijado de un régimen de masculinidad, parece ser el varón público que mejor confecciona una identidad capaz de soportar los embates posrevolucionarios: el de “educador de la nación”. Dicho lugar en la hegemonía es de valor irreprochable. La

Revolución, para Irwin, representa una grieta en la cultura mexicana: una de género. Por eso es que desde ella se pueden rastrear los tradicionales discursos que terminarán conformando al machismo, y los contradiscursos que recuperarán la ansiedad (sexual y genérica) del cambio de siglo (2003: 115).

HISTORIAS EN INTERSECCIÓN. LA CONSTRUCCIÓN DE CAMPOS Y EL REORDENAMIENTO DE SEXO/GÉNERO

En la introducción a *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México* (2011), Claudia Pontón apunta cómo la noción de campo en la educación no sólo es fundamental para el análisis de tal constructo “multirreferencial”, sino que éste “es un espacio de enfrentamiento entre jugadores que luchan en el mismo espacio social, con el mismo propósito: obtener el monopolio legítimo del reconocimiento” (2011: 24). Este punto de vista, tomado de Bourdieu, sin duda se aproxima mucho a los espacios de tensión hegemónica de donde parten los trabajos sobre las masculinidades, como se ha visto con Connell, por supuesto, pero también en las propuestas que buscan sumar la esfera de la educación a la cultura. Por ejemplo, Víctor Macías-González y Anne Rubenstein, desde una perspectiva crítica de los estudios culturales, ven a las masculinidades en México no sólo como la entrada para comprender los procesos de poder en la configuración del sistema sexo/género, sino para dimensionar cómo es que “ha cambiado con el tiempo, y cómo los cambios en el sistema sexo/género mexicano crearon y reflejaron otros tipos de transformación política, social, cultural y espacial” (2012: 3).¹³ El énfasis que marcan en cuanto a cómo el género “ayuda a hacer historia” es lo que nos permite entrecruzar las tensiones entre la configuración de los campos —educativo, intelectual, cultural— y la dirección que en sí imprime el proyecto de *performance* masculino y que, como hemos sugerido, va desde la confección de

13 “Has changed over time, and how changes in Mexico’s sex-gender system both created and reflected other kinds of political, social, cultural, and spatial transformation”.

identidades hasta la de un nuevo mundo —y un nuevo hombre—, pasando por las asociaciones homosociales y sus estrategias, que a su vez derivan en grandes proyectos de política, educación o nación. En esta conjunción de vectores, “el género sirve para estructurar y dar significado a los grupos sociales, particularmente cuando esos grupos interactúan entre sí. Crea relaciones de poder, dominación y subordinación que cambian con el tiempo” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 3).¹⁴ Esto, al interior de los “campos”, permite comprender mejor los choques entre unos y otros, ahí en donde “las sociedades invocan al género para imbuir de significado prácticas, políticas, instituciones y personas” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 3).¹⁵ De hecho, podemos sugerir que el género cumple con la función de ser la bisagra que une “campo” y *habitus*; es decir, une el conjunto de relaciones “históricas objetivas” (Pontón, 2011: 25) con el de las relaciones “depositadas” en los cuerpos individuales, bajo la forma de esquemas mentales “de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu y Wacquant en Pontón, 2011: 25). Cuando Pontón plantea los debates y las genealogías en la configuración del campo educativo en México va marcando puntos de tensión en momentos de la historia mexicana que proponemos hacer coincidir con los de una línea de sexo/género desde la historiografía de masculinidades, de acuerdo con el trabajo de Macías-González y Rubenstein (2012). Esta labor de entrecruzamiento, consideramos, permite pensar esa función bisagra del género como juntura entre proyectos de mayor escala. Vasconcelos, asimismo, como principal insignia del intelectual-educador, puede servir, a su vez, como centro en este proceso.

Pontón marca como posible punto de partida el origen y conformación de la pedagogía en México en el siglo XIX, ahí en donde “aparece como un ideal social la formación de un nuevo ciudadano y [...] cobra sentido la contribución de los maestros como conformadores de un nuevo proyecto educativo nacional” (Pontón, 2011:

14 “Gender serves to structure and give meaning to social groups, particularly when those groups interact with each other. It creates relations of power —domination and subordination— that change over the time”.

15 “Societies invoke gender to imbue practices, policies, institutions, and people with meaning”.

32); en esta relación, además, la autora da prioridad en dicho proyecto a la “formación del hombre” (2011: 3). Por su parte, entre los precedentes —o fantasmas— del proyecto de masculinidad del siglo xx, Macías-González y Rubenstein, para el siglo xix, ligan la reconfiguración de las ideas de masculinidad con la de cohesión nacional. Ahí el carácter paradójico de Antonio López de Santa Ana, o la consagración de imágenes nacionales abiertamente generizadas, como la de la Virgen de Guadalupe, enlazan la centralidad de la masculinidad mexicana con ideales formativos de honor o respeto. Un texto de la época, que suma el ideal de hombría —como medida civilizatoria— y el de educación, es la Constitución de 1857 de los liberales: “Esta honestidad se refería a la compostura, el comportamiento y el aplomo de los ciudadanos varones ideales. Este mexicano ideal que representaba a la nación (y también era representado por ella) debía participar del honor y la respetabilidad masculina” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 8).¹⁶ En su recorrido historiográfico, Pontón destaca las políticas públicas de Benito Juárez o el ascenso de las propuestas liberales de figuras como Gabino Barreda, primer director de la Escuela Nacional Preparatoria. En ambos casos, y más en las pugnas en las que los extremos del liberalismo renegociaron el papel de las instituciones, el alcance y el sentido de reformas y proyectos, así como también la definición del hombre y de la mujer como tales, la labor principal fue la de promoción y reforzamiento de espacios homosociales. Ahí el hombre era “criado y educado en compañía de otros varones, ya sea en colegios, escuelas profesionales o seminarios” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 8).¹⁷ Muchos de estos varones decidieron no casarse sino hasta alcanzar una cierta edad y practicaron sólidas, apasionadas y trascendentes relaciones entre amigos, a veces entre “iguales” y otras de rangos menores (Macías-González y Rubenstein, 2012: 8). Con esto cubrieron sus necesidades y deseos de compañía y afecto, perfeccionando

16 “This *honesty* referred to the composture, demeanor, and self-possession of ideal male citizens. This ideal Mexican who represented the nation (and was represented by it as well) had to partake of masculine honor and respetability”.

17 “Raised and educated in the company of other males —whether in colleges, professional schools, or seminaries”.

una sensibilidad masculina “codificada bajo un lenguaje de fraternidad, piedad filial y emoción” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 9),¹⁸ que le otorgó sentido a su vida y a su propia idea de lo que significaba ser ciudadano. Esto les permitió dejar fuera a mujeres, indígenas o masculinidades subalternas; y lo que es más importante, les dio permiso para legalizar instituciones de educación homosocial de gran fuerza, como la Escuela Nacional Preparatoria.

Otra instancia que permite dimensionar el carácter homosocial de la herencia de proyectos e instituciones entre generaciones de varones intelectuales-educadores la podemos observar en el legado que Gabino Barreda dejó en figuras como la de Porfirio Parra, quien fue profesor en la Escuela Nacional Preparatoria y después director de la Escuela de Altos Estudios, fundada en 1910. A este respecto, una continuidad puede establecerse desde el periodo de Justo Sierra, en el que para Pontón (2011: 70) se perfila el marco del desarrollo nacional —con carácter de proyecto—, hasta el positivismo de Gabino Barreda. En todo caso, lo que se asienta es la implicación de “grandes pensadores” (Pontón, 2011: 72) en la construcción de los campos pedagógico y educativo en México. Como esta autora recuerda, para María Esther Aguirre ya la pedagogía como campo de problematización y reflexión se configura en el curso de la nación mexicana en el siglo XIX, pero es hasta el siglo XX cuando se profesionaliza (Aguirre en Pontón, 2011: 73). Desde el punto de vista de la historiografía de las masculinidades, la lógica del poder de sexo/género entre generaciones de hombres explica cómo es que el insistente reforzamiento de sus lazos ha proveído a varones de diversos tiempos de un capital social de enorme valor; éste es el que ha permitido que los hombres accedan a las élites políticas, militares, culturales y económicas (Macías-González y Rubenstein, 2012: 9). Instituciones rectoras desde las que se dictan las normativas nacionales y educativas del proyecto de nación. En el paso de una generación de varones a otra los campos se van configurando, pero también las estrategias mediante las cuales se renovaron como espacios de/para/ desde las masculinidades, sus poderes y pugnas. Esas “amistades”

18 “Encoded in a language of fraternity, filial piety and emotion”.

no sólo proporcionaron nuevas sensibilidades masculinas (Macías-González y Rubenstein, 2012: 9), sino nuevas oportunidades para los varones letrados, como el otorgamiento de pautas para afianzar los campos de la educación y la cultura, dispensando, además, cierta estabilidad amparada por las “fraternidades” y élites (Macías-González y Rubenstein, 2012: 9).

Frente a la continuidad que establecen las hermandades de intelectuales-educadores, desde un ideal tanto filosófico y constructor de nación como acorde al del positivismo, el punto de vista del género de las masculinidades permite vislumbrar cómo la cuestión no se trataba sólo de ideales filosóficos, económicos o netamente educativos, sino de la propia definición, alcance y esencia del varón letrado. Nos referimos al cambio en el ordenamiento de sexo/género en el recorrido del positivismo al humanismo del Ateneo de la Juventud, e incluso hacia el “nuevo humanismo” de Torres Bodet. Éste, proponemos, se gesta en el porfiriato, ahí en donde los varones rectores y poseedores del conocimiento temieron a una crisis no sólo intelectual o educativa, sino a una de masculinidad. Diversos estudios han abordado el aparente descontrol que significó para la Ciudad de México el régimen de Díaz —desde su centralismo, sus afanes modernizantes europeos y las décadas de aparente paz bélica— bajo la forma de una confusión de género. Con la tensión y conciliación entre modernidad y tradición, cierta bonanza económica causó la aparición de nuevas y peligrosas masculinidades marcadas por el consumo y la moda; pollos, lagartijos, catrines y toda clase de dandis a la mexicana (Irwin, 2003; Izquierdo y Hartog, 2011; Macías-González y Rubenstein, 2012; González-Romero, 2015).¹⁹ Esto tuvo férreas respuestas de los liberales conservadores, en donde destacan novelas abiertamente “educativas” como *Ensalada de pollos* (1869) o *La historia de Chucho el Ninfo* (1871), ambas de José Tomás de Cuéllar; éstas se encargaron de asegurar un régimen antiguo de varones en el poder, así como la fraternidad de

19 De acuerdo con el saber popular de finales del XIX, lo cual queda reflejado en las novelas de José Tomás de Cuéllar; los “lagartijos” se paseaban por la calle Plateros del centro de la ciudad, mostrándose como sofisticados y atractivos caballeros. Su fin era atraer a damas de alta sociedad y a su dinero.

cerebros masculinos agrupada en Los Científicos. Ellos “imaginaron un futuro en el que los ciudadanos varones de México se parecerían a lo que creían que eran los franceses: trabajadores, ‘modernos’ y blancos” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 9).²⁰ De este modo, los problemas durante el porfiriato serían vistos desde la lupa de la cultura masculinizante de estos ideólogos, a lo que se sumaron las ideas francesas acerca de la ciencia, la modernidad o la corporalidad (Macías-González y Rubenstein, 2012: 9). La suma de estas tensiones resultó en la amenaza de que el posible fracaso de los proyectos nacionales se diera por una falta de virilidad en la cultura. De ahí la identificación y nombramiento de uno de los enemigos centrales: la homosexualidad.²¹

En cuanto al campo educativo —y de lo pedagógico—, Pontón repara en cómo dicha dimensión institucional solapa la figura del pedagogo con la del maestro o profesor, reforzándose desde esta relación la importancia de la Escuela Normal como el más claro antecedente para consolidar al Estado nación (Pontón, 2011: 76-77). A partir de ahí se establece una continuidad que pasa por la ya nombrada Escuela de Altos Estudios (1910), el desprendimiento de la Escuela Normal Superior (1934) o la organización de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en 1956, en ocho colegios, entre ellos el de pedagogía (Pontón, 2011: 78-79). Este movimiento marcaría pautas fundamentales para la configuración de los diversos campos educativos que van a amparar a la política, a la nación y a las élites culturales, pero también a las pugnas de las masculinidades hegemónicas. Proponemos que en la base de dichas tensiones hay

20 “Envisioned a future in which male citizens of Mexico would resemble what they believed Frenchmen to be: hardworking, ‘modern’, and White”.

21 En noviembre de 1901 aparecieron en la prensa una serie de notas escandalosas sobre una redada en una casa elegante y porfiriana del centro de la Ciudad de México. Las notas hablaban de figuras de masculinidad que, ya para inicios del nuevo siglo, resultaban completamente “desviadas”, “anormales” e “intolerables”. En el baile caballeros, “pollos” y “lagartijos” bailaban con travestidos; unos y otros pertenecían a distintas clases sociales. En realidad, eran 42, pues el 1 borrado era yerno de Porfirio Díaz, conocido homosexual que había sido casado “juiciosamente”, según la normativa liberal conservadora, siguiendo las reglas de color de piel, procedencia y posición económica, con la hija del mandatario (Izquierdo y Hartog, 2011: 7). Este acontecimiento fecha el comienzo de la patologización institucional de la homosexualidad en México.

un sustrato epistémico en términos más formales de educación, sumado, como siempre, a una intencionalidad sexogenérica. A este respecto, Pontón recuerda que el objeto de estudio de la pedagogía en el siglo XIX mexicano fue la educación en el sistema familiar y el escolar, como puntos neurálgicos del Estado moderno mexicano. Hacia el siglo XX, en cambio, el Estado retoma la relación educación-sociedad “entendida como el desarrollo potencial del individuo en procesos sociales y culturales complejos” (Pontón, 2011: 93). En estos procesos, que fundan instituciones educativas, las refuerzan y terminan por promover cambios, incluso en los objetivos de la educación y hasta en la concepción que se tiene sobre ésta, la pugna por la hegemonía masculina es una constante. Así, por ejemplo, los jóvenes ateneístas con el educador Vasconcelos a la cabeza respondieron a la dureza de “aquella” generación que se preguntó: “¿Son los mexicanos lo suficientemente varoniles?” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 93). Para ellos había formas nuevas, y acaso menos restrictivas, de construir nación y masculinidad con la cultura educativa letrada de por medio.

Desde el punto de vista de la configuración de campos podemos observar cómo hay un cambio en la visión de la educación y, por ende, en la del mundo mexicano, sus individuos y ciudadanos, ligado a la posible crisis de género/masculinidad. Macías-González y Rubenstein marcan algunos hitos de ese ambiente crítico en el ordenamiento de sexo/género y sus regímenes. De este modo, hacia 1900 en el panorama cultural y del saber abundan las imágenes de hombres desviados. De ahí que científicos sociales como Carlos Roumagnac, Andrés Molina Enríquez y Julio Guerrero comenzaron a construir la noción de homosexualidad (Macías-González y Rubenstein, 2012: 10). En ese momento, igualmente, los textos y viñetas de José Guadalupe Posada cumplían con una función formativa en términos populares, como radiografía de la sociedad, ejercían una penetrante función educativa en términos de los peligros de la desviación, el afeminamiento y la práctica (abierto) de la homosexualidad. De hecho, sería Eduardo A. Castrejón (seud.) en su obra *Los cuarenta y uno: novela crítico-social* (1906) el responsable de criminalizar, y a la vez ridiculizar, las prácticas alternativas

a la norma masculina y sus nuevos ideales. Llevar la homosexualidad al ojo público sirvió como acto legitimador para quienes venían argumentado que la cultura mexicana se estaba afeminando. Parece que el “rumor” —el “chisme”— en este ambiente cumple con una función formadora que se refleja en los lugares recién creados para la educación formal y superior en la nación. Para Macías-González y Rubenstein, “este tipo de chismes reflejaban la aceptación pública del discurso de la élite sobre el valor político de la masculinidad; al mismo tiempo, reflejaban la vida mexicana, adaptando la ideología de género de la élite a sus propios fines políticos” (2012: 10).²² Pero, ¿cuáles podrían ser los “intereses políticos propios” de la nueva camada de educadores, liderada por Vasconcelos?

VASCONCELOS Y SU CRUZADA EDUCATIVA COMO PROYECTO DE SEXO/GÉNERO

Entre el Vasconcelos anterior y el posterior al proceso revolucionario parece haber dos subjetividades opuestas. Lo mismo se piensa del educador después de la debacle electoral y la pérdida de la presidencia de México.²³ Se trata de un sujeto del conocimiento que transitó por diversos discursos y avatares; casi tantos como masculinidades instruidas y letradas presentaba el panorama cultural. En todo caso, es reconocido que su incidencia más alta en una diversidad de campos entrelazados —educativo, cultural, de las masculinidades— estaría en el periodo posrevolucionario y, por lo menos, hasta 1924. Para Aguirre (2014), en la década de los años veinte y en plena “efervescencia de los ambientes posrevolucionarios”, la renovación de la educación vendría sobre todo desde los ambien-

22 “This kind of gossip reflected public acceptance of the elite discourse on the political value of masculinity; at the same time, it shows the Mexican public adapting elite gender ideology to its own political purposes”.

23 En 1929 Vasconcelos se postuló como candidato a la presidencia de la República. En campaña recorrió el país y vertió toda su energía y emociones en la posibilidad de un proyecto nacional que, sin duda, daría continuidad a su ideal educativo y cultural. En la historia nacional se habla de un fraude de enormes dimensiones por parte de Pascual Ortiz Rubio y el entonces Partido Nacional Revolucionario (hoy PRI).

tes culturales; ahí, a pesar del clima político de ruptura, se pueden percibir líneas de continuidad (Aguirre, 2014: 352), a la manera de grandes proyectos. Ya se han planteado los celebrados aspectos de la campaña educativa de Vasconcelos, así que ahora es posible reparar en cómo ese movimiento de enorme envergadura, y sin parangón en la genealogía moderna mexicana, no sólo estaba amparado por el ideal racial, que como discurso y máxima apuesta educativa tendría su eclosión en *La raza cósmica* (1925), sino por una latente preocupación de sexo y de género abordada, una vez más, desde poderes homosociales. En el papel que desde el choque de los campos educativo e intelectual cumple Vasconcelos hay algo más que la institucionalización de un proyecto educativo basado tanto en el México rural como en el urbano, o en la aculturación “intelectual” del indio. Si nos concentramos en otro de los escándalos o desvíos de género que trae consigo la Revolución, que sería el del desplazamiento de la mujer de la esfera privada a la pública —en la burguesía—, o de la doble servidumbre —laboral y familiar— en las clases trabajadoras o rurales a cierta “agencia” y vida social —sin depender muchas veces del varón—, acaso podemos releer la cruzada por la educación vasconcelista desde una óptica un tanto desplazada; es decir, no como la rectoría única de una reconstrucción del ordenamiento de sexo/género mexicano, pero sí como un movimiento que responde a la posibilidad de crisis y desestabilización que supondría un claro desorden de los sexos, los géneros y sus funciones predeterminadas, dentro de una proyección de educación como metáfora nacional.

¿Pero cuáles serían los signos del desorden? Podemos traer a colación desde los debates acerca de las soldaderas en la Revolución, su verdadero papel y los imaginarios reconstruidos a su alrededor (Poniatowska, 2007; Molina, 2013), frente a casos más o menos incidentes, como el del coronel Amelio Robles, quien decidió permanecer como varón tras aprovechar la situación “única” que la Revolución les proporcionó a las mujeres a la hora de reclamar —y ganarse— una mejor posición en la jerarquía social. El caso de su pensión, de hecho, sirvió para regular la de otras veteranas, pues la decisión legal fue desconocer y prohibir su acceso a cualquier com-

pensación económica (Macías-González y Rubenstein, 2012: 11).²⁴ Otro de esos signos de un apocalipsis de sexo/género en los años veinte es la visibilidad que alcanzaron “las pelonas” en las calles de la Ciudad de México: élites de mujeres instruidas, en algunos casos afiliadas a la *International New Women* (Macías-González y Rubenstein, 2012: 12). Lo más interesante es que mujeres de la clase trabajadora imitaron su estética (masculina) y comportamiento; para ellas, el pelo corto o los pantalones significaban la posibilidad de otra vida.²⁵ De este modo, una de las respuestas más organizadas y de largo alcance a estos signos de decadencia y transformación sería la del énfasis, promovido y encabezado por Vasconcelos, de ligar masculinidad con el proyecto mestizo y su componente indígena. Ahí, “las élites mestizas, criollas y eurófilas del país habían identificado la masculinidad con la blancura, a pesar de que la cultura de la era revolucionaria describiera al mexicano ideal como de piel más oscura” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 12).²⁶ El caso de Demetrio Macías, el protagonista de la viril obra *Los de abajo* (1916), de Mariano Azuela, es un ejemplo claro acerca de cómo un proyecto de nación ha de funcionar solapando cuestiones de raza y género, incluidos los sentidos del mundo simbólico desde el cual se ejerce la educación cultural.²⁷ De hecho, el proceso de re-indigenización del cuerpo del hombre-varón mexicano ya lo habían

24 Si bien a Robles se le reconoció como veterano de guerra por contar con un acta de nacimiento falsa, otras mujeres que se travistieron y lucharon como varones no corrieron con la misma suerte.

25 El *performance* de género de las pelonas incluía una combinación de elementos masculinos con una exageración de algunas formas femeninas: maquillaje intenso, vestidos sin corsés, pantalones... La finalidad de tal trasgresión era la búsqueda de un trato igualitario.

26 “The country’s Creole and Europhile mestizo elites had long identified whiteness with masculinity, but the culture of the Revolutionary era deceived the ideal Mexican man as darker skinned”.

27 En la más célebre de sus novelas, *Los de abajo* (1916), Azuela, cuya formación original era de periodista, se inspiró en personajes reales de la Revolución. Así, para su Demetrio Macías calcó al jalisciense valiente, agreste y “criollo” Julián Medina. En este acto, sin embargo, y desde el cual buscaba otorgar “fidelidad” a su narrativa, decide convertir al personaje en un mestizo con rasgos indígenas. Éste es un ejemplo muy claro de ese ideal masculino, viril, fornido e indigenizado del hombre mexicano. El carácter educativo de una novela como ésta puede compararse hasta la actualidad.

iniciado ideólogos patrióticos como Saturnino Herrán, hacia 1910, pero sería Vasconcelos quien lo perfeccionara con una de sus tecnologías educativas de sexo, género, clase y raza de mayor penetración y alcance: el muralismo.

Macías-González y Rubenstein remarcan cómo la estética del hombre trabajador —o campesino— con rasgos indígenas, pero revestido de capacidades occidentales, se convierte en política nacional cuando Vasconcelos inicia su revolución cultural, que en principio “tenía como objetivo forjar una unión nacional entre clases a través de la educación de los pobres y la aculturación de la población indígena” (Macías-González y Rubenstein, 2012: 12).²⁸ En este movimiento de alcance nacional surgió la figura del maestro como un cruzado del alfabetismo, como un civilizador encargado de resituar las tradiciones prehispánicas convertidas en esencia, pero también de los nuevos símbolos mexicanos surgidos a la luz de una cultura popular mestiza y también como el encargado de ejercer incluso una transformación corporal, basada en una política sexual, ahí en donde uno de los proyectos que el vasconcelismo retomó de Díaz fue el uso de la educación física como configuradora de las identidades de género necesarias para el proyecto de nación.²⁹ En la cruzada educativa de Vasconcelos se sumaban cambios en la alimentación; bajo una lógica darwinista se llegó a proponer que con la sustitución del endémico maíz por el trigo los cuerpos de los mexicanos —varones, sobre todo— serían capaces de adquirir las capacidades de los europeos (Macías-González y Rubenstein, 2012: 12). Desde esta suma de educación intelectual, corporal y eugenesia se aseguraba la integración nacional, el progreso y la modernización; de ahí que en el muralismo, al igual que en la viril novela de la Revolución Mexicana, la apuesta principal fuera retratar al cuerpo del indio como poderoso, culto y bello (Macías-González y Rubenstein, 2012: 12); como metonimia del mestizo.

28 “Aimed to forge a cross-class national union through education of the poor and aculturation of the indigenous population”.

29 Así lo ha trabajado Mónica L. Chávez (2009) bajo una perspectiva a la vez histórica y de género.

En otros pliegues de género, la participación de la mujer en esta cruzada educativa fue contradictoria. En 1920 el educador convocaba a las mujeres y señoritas con “vocación” a unirse a la campaña de alfabetización. Así, tras el uso de términos aparentemente “neutros”, como “se recuerda a todos los habitantes” (Vasconcelos, 2001: 103) o “numerosas personas de las ya inscritas como profesores honorarios” (2001: 104), cuando el ambicioso proyecto supera los lindes de escuelas y centros, y el maestro pide que se abran las puertas de las casas y sus patios para alfabetizar, ahí es cuando “toca a la profesora ir a buscar a los analfabetos” (2001: 104). Los discursos de los grandes educadores están repletos de marcajes discursivos de género. Hay, parece, diversos tiempos de género y discursividad enmarcados por una escala de receptores. Primero los hombres varones instruidos, después los varones del campo o de los servicios, por último, las mujeres. Este escalafón se repetirá en los discursos “educativos” de Torres Bodet algunos años después.

Con esto, en el primer nivel, en los discursos, conferencias y artículos de la primera mitad de los años veinte destaca la construcción genérica de “el maestro”. En 1921, en su día, se refería a “ellos” como un bravo ejército de patriotas, como “fuente y asiento de la civilización” (Vasconcelos, 2001: 126). Ahí, de las mujeres, no hay rastro. En cualquier caso, llama la atención cómo la efectividad del proyecto vasconcelista, por lo menos en su versión cultural y educativa, radicaba en el cuidado no sólo de las estrategias homosociales, sino de las retóricas y textuales. Éste es su notorio dominio del *performance* de género de la masculinidad. En el Día del Maestro de 1921 insistía en la continuidad viril de los hombres, sus generaciones y momentos: “Todos los hombres son, en cierto sentido, hombres de transición, puesto que viven entre el pasado y el porvenir fascinante” (Vasconcelos, 2001: 126). El maestro mexicano, como figura colectiva, es ese que hace del “mañana” su “patria definitiva”. De ahí en adelante tocará a Samuel Ramos, Antonio Caso o a un joven Octavio Paz recodificar la unión entre masculinidad y sexualidad (Macías-González y Rubenstein, 2012: 13), nación y educación, renovando, sin embargo, los sistemas de proyección performativa de

los varones letrados. A ellos es a quienes les tocaría cartografiar y legalizar al machismo como un bien cultural nacional.

En términos operativos, la cruzada educativa convocó a “profesores honorarios de educación elemental” que hubieran cursado, por lo menos, el tercer año de la primaria (Meneses, 1986: 311). Su participación, al inicio, era de carácter gratuito y patriótico. A quienes cumplieran un determinado número de logros la universidad les otorgaría un diploma de “profesor numerario de educación elemental” (Meneses, 1986: 311). La formación incluía no sólo escritura y lectura, sino aritmética y cuestiones esenciales de aseo e higiene, respiración, alimento, vestido, ejercicio, etc. (Meneses, 1986: 311). De acuerdo con la ambición y el alcance del proyecto, muy pronto Vasconcelos tuvo que hacer un llamado explícito a las mujeres, “en especial a las señoras y señoritas de toda la República que no tenían trabajo fuera de sus hogares, y las invitaba a que, dentro o fuera de ellos, dedicaran algunas horas a la enseñanza de niños, hombres y mujeres” (Meneses, 1986: 312). El tema historiográfico de esta inclusión de género lo encontramos en el uso que los movimientos bélicos o las cruzadas culturales y educativas han hecho de las mujeres. Frente a categorías masculinas que se presumen como inclusivas, es regular que se presente un momento en que ellas deban ser directamente apeladas e invitadas. Ahí es cuando se permite una suspensión de la separación de esferas de los liberalismos; y la marca de esa acción, la de la suspensión de los límites entre el hogar y el campo público, es dada por el uso del género pues ha de emplearse un femenino marcado: señoras, señoritas, maestras. Ahora bien, como contraparte, para confeccionar figuras de calado más amplio y de inscripción en la historia, es un masculino “fuerte”, como el del maestro-honorario-patriota, el que se sitúa en el punto más alto dentro de una escala de significación. Esto debió ser por lo menos desconcertante para una señorita convocada. En todo caso, desde cierto punto de vista, esto puede concebirse como una obviedad del momento histórico y sus esferas *sexodelimitadas*; pero, pensamos, es desde un mirar alternativo que nos permite dimensionar genealogías de acuerdos, quiebres y negociaciones de la dominación masculina.

Una visión del ejercicio de las masculinidades y sus poderes con una lente gran angular.

La cruzada educativa, por su parte, tuvo una incidencia desacompañada como todo proyecto nacional mexicano. Entre los “buenos” ejemplos se encuentran la configuración de la SEP o del Instituto Etnográfico Indígena, como alcances de calado institucional, o el celebrado ejemplo de la Escuela de la Casa del Obrero en la Colonia de la Bolsa, una de las más miserables de la época en la Ciudad de México (Meneses, 1986: 315). Ahí los “niños de la colonia eran tan incivilizados que apedreaban a los visitantes”; y la labor de los maestros consistía en poder prepararlos para que “pudieran leer, por vez primera, ante el altar de la patria como ofrenda de cooperación y amor” (Fuentes Díaz y Morales en Meneses, 1986: 315). Entre los defectos, la propia reticencia de clase, raza, género y procedencia étnica y lingüística, refrendada desde el sistema colonial. Desde los discursos centrales fueron calificados como intentos por permanecer en la “ignorancia” (Meneses, 1986: 317). Esto se evidenciaría como el obstáculo principal para el éxito de la cruzada. Eulalia Guzmán, una de las ideólogas y ejecutoras, hizo notar cómo los analfabetos no se percataban de los beneficios de la instrucción (Meneses, 1986: 317) lo que, sin duda, chocaba con el idealismo pedagógico, civilizador y masculinizante de Vasconcelos.

CONCLUSIONES. LA CRUZADA EDUCATIVA DE VASCONCELOS, LA CONFIGURACIÓN DE CAMPOS Y LAS MASCULINIDADES MEXICANAS

Si, como hemos esbozado, el flujo de los proyectos de los varones mexicanos llega en la década de los veinte a una suerte de momento cumbre en el reordenamiento de sexo/género nacional, para comprender su verdadera incidencia debemos abrir el enfoque y concebir a esos mismos proyectos a la luz de un debate amplio celebrado en más de un ámbito. Como se ha venido presentando, el clima de género y sexualidad al que los varones educadores e intelectuales se inscribían representa un universo complejo, sobre todo después de la Revolución. A este respecto, se han venido resaltando los meca-

nismos desde los cuales el criollo se vuelve mestizo bajo procesos de nacionalización. Menos conocido resulta cómo los intelectos de ese proyecto a gran escala, pero “común” a muchas posturas sobre la nación, discutieron férreamente acerca del ser hombre, sus funciones y posibilidades. En el ámbito de la cultura letrada es desde donde estos varones adquieren poder, hablan y escriben para hacer *performances* sobre el mundo mexicano. Así, la lucha entre el Ateneo de la Juventud y sus predecesores no se dio sólo en la visión de mundo que el positivismo o el modernismo presentaban frente a un humanismo novedoso —aparentemente cohesionador, pero proferido desde las clases acomodadas—, sino que operó en los lindes del género. Esto conllevó una fractura en el seno de la cultura masculina mexicana, en la cual no se ha reparado del todo. Así lo observa Irwin:

La masculinidad clasista, “civilizada” y “feminizada” de la literatura modernista fue simbólicamente derrotada junto con el gobierno de Porfirio Díaz. La hipermasculinidad clasista, “salvaje” y sexualmente peligrosa, criticada por la generación anterior, se exaltó. Además, la homosexualidad masculina afeminada, celebrada en la cultura popular de principios de siglo, sería satanizada en los años veinte en una ola de homofobia (2003: 117).³⁰

En todo caso, lo que estos reacomodos y tensiones traen consigo es la instauración de un debate que suma masculinidad, sexualidad y mexicanidad (Irwin, 2003: 117).

En literatura este tenso enfrentamiento se dio en la superficie textual y en los *performances* que se llevaron a cabo desde este sofisticado medio de configuración del mundo y sus realidades. En un espacio profesionalizado y público de la crítica literaria, y en un momento en que ésta aún era la metonimia de la alta cultura nacional

30 “The upper-class, ‘civilized’, ‘feminized’ masculinity of *modernista* literature was symbolically defeated along with the government of Porfirio Díaz, and the lower-class, ‘savage’, sexually dangerous hypermasculinity criticized by the previous generation was to be exalted. Furthermore, the effeminate male homosexuality celebrated in the turn-of-the century popular culture would be demonized in the twenties in a particularly nasty wave of homophobia”.

o de la educación, en textos tan conocidos —y estudiados— como la *Querrela por la cultura revolucionaria* (1925) de Víctor Díaz Arciniega, desde donde se rearticula la noción de “literatura viril”, o el “Afeminamiento de la literatura mexicana” (1924) de Julio Jiménez Rueda, no sólo se enfrentaron escuelas poéticas y tendencias literarias, sino pugnas en cuanto al lugar que un grupo de varones, de acuerdo con sus propias características y capacidades, creía merecer.

A este respecto, resulta iluso pensar que el debate sobre la virilidad de la cultura mexicana no influyera en los proyectos educativos, en la cruzada vasconcelista y su consecuente fundación de instituciones, así como en la nacionalización mestiza. Pensamos que de acuerdo con las pruebas textuales que nos otorga el propio Vasconcelos, como hemos visto en algunos de sus discursos y textos públicos, así como de su participación directa en dicho debate, que en la base de su empresa más ambiciosa se promueve un ideal de masculinidad conciliador. La propuesta es virilizar al cuerpo indígena como símbolo de un mestizaje a la vez tradicional y moderno. Ese hombre y su corporalidad representaban la solución entre los extremos afeminados de lo europeo y los salvajes del mundo indígena. Este avatar de masculinidad, que además logra situarse en la hegemonía, preparó el terreno para *La raza cósmica*, pues Vasconcelos, como sujeto adelantado de su época, como la síntesis de una cultura masculina a la vez letrada e hibridada entre lo tradicional y lo popular, sabía mejor que nadie que los problemas de la nación habían de pasar por la educación, así como por los desvíos, tensiones y transformaciones del orden de sexo/género. Para la elaboración del sentido profundo de su cruzada, él mismo acometió una suerte de genealogía masculina del papel del instructor: los misioneros católicos y figuras posteriores de educadores como Ignacio Ramírez, Ignacio M. Altamirano, Abraham Castellanos, Agustín Aragón, Justo Sierra... (Meneses, 1986: 320).

Con esto podemos concluir con algunas reflexiones. La frase performativa “soy un hombre (varón)”, en el México de los años veinte, no sólo se configura de manera colectiva desde las pugnas de los varones letrados, sino que se asienta en las instituciones homosociales y se filtra en la base de la proyección educativa. Es, de hecho,

desde la suma de estos escenarios físicos y simbólicos en los que los varones se reúnen y legitiman unos a otros, que se asienta la figura del intelectual-educador como un avatar posible de la hegemonía masculina del momento. A este “gran” hombre le tocaba, como no podía ser de otra manera, proyectar a la nación y proyectarse como medida de la educación. Desde esta posición otorgaba el reconocimiento y la validez que determinadas figuras requerían para llevar el país a cuestras. Frente a los debates entre masculinidades burguesas, afrancesadas, rurales, revolucionarias o indígenas, optó por dos versiones: en las direcciones, aulas y espacios culturales de expresión pública, el educador-intelectual; en los muros de la nación, el mestizo letrado con una corporalidad tan viril como bella.

Antes sugerimos cómo en su obra más recordada y problemática, *La raza cósmica*, Vasconcelos acometía el “ajuste” mayor sobre el sistema mexicano y sus vertientes culturales, educativa y de género. En esta obra, de hecho, desde el inicio hace explícita su conocida tesis central: “que las distintas razas del mundo tienden a mezclarse cada vez más, hasta formar un *nuevo tipo humano*, compuesto por la selección de cada uno de los pueblos existentes” (2010c: 101; cursivas nuestras). Bastante conocidas son las críticas hechas a una propuesta que resulta no sólo utópica en sus preceptos civilizatorios, sino un tanto alarmante en su lectura sesgada de lo racial y en algunas de las tesis que terminarían por alimentar el punto de vista del fascismo, por ejemplo, desde el darwinismo y otros pensamientos eugenésicos. En todo caso, basándonos en la apuesta mayor del educador, el mestizaje, aquí volvemos a aplicar una lectura de sexo/género. Cuando Vasconcelos hace hablar al “mestizo” como ejemplo de lo mejor de cada raza y, por ende, de lo mejor de cada avatar de masculinidad, podemos pensar que nuevamente hay un efecto metonímico, pues cuando dice “el hombre” se está haciendo referencia al varón, tanto como si se dice “humanidad” o se dice “raza”. Por ello es que habla sobre “la pregunta que se ha hecho a menudo el mestizo: ¿Puede compararse mi aportación a la cultura con la obra de las razas relativamente puras que han hecho la historia hasta nuestros días, los griegos, los romanos, los europeos?” (2010c: 102). Si bien esta cuestión establece una respuesta implícita que valida su ideal

de hombre —y de humanismo—, agrega que “dentro de cada pueblo, ¿cómo se comparan los periodos de mestizaje con los periodos de homogeneidad racial creadora?” (2010c: 102). Si recordamos al educador que le hablaba a los grandes antecesores masculinos en la cultura (años diez) y a los grandes maestros (años veinte), bien podemos pensar ahora en la horda de varones que han venido pugnando por los poderes y el asiento en la hegemonía. En todo caso, nos situamos en la órbita de Carmen Luke cuando establece que todo proyecto cultural, político, filosófico, o con un abierto carácter crítico —con la intención de erradicar los grandes relatos sobre los que se sustenta la experiencia humana—, falla ahí en donde no sólo ignora la base de sexo y de género como un principio de inequidad, sino que reinstala narrativas clave, como la división entre lo público y lo privado —máxima apuesta del liberalismo—, manteniendo con esto los intereses “humanos” como intereses de los hombres (varones) (1992: 31).

REFERENCIAS

- Aguirre, María Esther (2014), “Educar por el arte en la primera mitad del siglo XX: de paisajes y construcción de sentido”, en Joaquín Santana y Pedro Urquijo (coords.), *Proyectos de educación en México: Perspectivas históricas*, México, UNAM, pp. 349-372.
- Barret, Frank y Stephen Whitehead (2001), “The sociology of masculinity”, en *idem* (eds.), *The masculinities reader*, Cambridge, Polity Press, pp. 1-26.
- Butler, Judith (1990), *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*, Nueva York, Routledge.
- Butler, Judith (1988), “Performative acts and gender constitution: an essay on phenomenology and feminist theory”, *Theatre Journal*, vol. 40, núm. 4, pp. 519-531.
- Chávez, Mónica (2009), “Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario”, *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, núm.30, pp.43-58, <<http://desacatos.com>>

- ciasas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/411/286>, consultado el 17 de agosto, 2019.
- Connell, Raewyn (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- Domínguez-Michael, Christopher (2010), *Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos*, México, FCE/SEP.
- González-Romero, Martín (2015), “Literatura y masculinidad en la primera modernidad mexicana: Apuntes de investigación en torno a tres novelas del México independiente”, *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género*, núm. 1, pp. 157-169, <<https://estudiosdegenero.colmex.mx/index.php/eg/article/view/21/21>>, consultado el 22 de septiembre, 2019.
- Irwin, Robert Mckee (2003), *Mexican masculinities*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- Izquierdo, Jorge y Guitté Hartog (2011), “Mestizaje, homoerotismo y revolución. Una trilogía de masculinidades mexicanas”, *Estudios de Masculinidades*, vol. 9, núm. 1, s. p., <<http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/num9/homoerotismo.html>>, consultado el 9 de octubre, 2019.
- Krauze, Enrique, (2000), “José Vasconcelos, la grandeza del caudillo”, *Letras Libres*, núm. 24, pp. 60-62, <<https://www.letraslibres.com/mexico/jose-vasconcelos-la-grandeza-del-caudillo>>, consultado el 23 de agosto, 2019.
- Luke, Carmen (1992), “Feminist politics in radical pedagogy”, en Carmen Luke y Jennifer Gore (eds.), *Feminisms and critical pedagogy*, Nueva York, Routledge, pp. 22-53.
- Macías-González, Víctor M. y Anne Rubenstein (2012), “Masculinity and history in modern Mexico”, en *idem* (eds.), *Masculinity sexuality in modern Mexico*, Albuquerque, University of New Mexico Press, pp. 1-21.
- Martínez-Carrizales, Leonardo (2017), *Tributos letrados: aproximaciones al orden de la cultura letrada en el México del siglo XIX*, México, UAM.
- Meneses, Ernesto (1986), “La cruzada educativa de José Vasconcelos”, en *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, CEE/ Universidad Iberoamericana, pp. 311-320.

- Molina, Ela (2013), *Relecturas y narraciones femeninas de la Revolución Mexicana. Campobello, Garro, Esquivel y Mastretta*, Nueva York, Tamesis Books.
- Poniatowska, Elena (2007), *Las soldaderas*, México, Era/INAH.
- Pontón, Claudia (2011), *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM.
- Vasconcelos, José (2010a), “Discurso pronunciado por el día del maestro”, en Christopher Domínguez-Michael (ed.), *Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos*, México, FCE, pp. 82-89.
- Vasconcelos, José (2010b), “El movimiento intelectual contemporáneo de México (1916)”, en Christopher Domínguez-Michael (ed.), *Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos*, México, FCE, pp. 58-73.
- Vasconcelos, José (2010c), “La raza cósmica”, en Christopher Domínguez-Michael (ed.), *Los retornos de Ulises. Una antología de José Vasconcelos*, México, FCE, pp. 101-135.
- Vasconcelos, José (2001), “Se convoca a las mujeres para la campaña contra el analfabetismo”, en Javier Sicilia (comp. y prefacio), *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*, México, UNAM, pp. 103-107.
- Weaver-Hightower, Marcus (2009), “Masculinity and education”, en Michael Apple, Wayne Au y Luis Gandin (eds.), *The Routledge international handbook of critical education*, Nueva York, Routledge, pp. 163-241.
- Zabalgoitia, Mauricio (2018), “Pedagogías públicas como pedagogías masculinas. Vasconcelos, el Ateneo y los intelectuales educadores frente al orden de sexo/género en México”, *Mitologías hoy. Revista de Pensamiento, Crítica y Estudios Literarios Latinoamericanos*, vol. 18, pp. 55-81, <<https://revistes.uab.cat/mitologies/article/view/V18-zabalgoitia/591-pdf-es>>, consultado el 9 de octubre, 2019.

**ADOLESCENTES Y PERSPECTIVA
DE GÉNERO EN EL ESTADO DE EXCEPCIÓN.
LA LITERATURA SOBRE LOS MIGRANTES
COMO PEDAGOGÍA**

Elena Ritondale

En las páginas que siguen se analizan dos obras para ejemplificar la literatura que, en los últimos veinte años aproximadamente, ha ofrecido una representación de la condición de los jóvenes migrantes. Se propone, además, que ambas pueden ser parte de un nuevo discurso pedagógico que ilumine la condición migrante contemporánea, desde una perspectiva de género. En particular, mi interés se enfoca en los textos *Los niños perdidos. (Un ensayo en cuarenta preguntas)*, de Valeria Luiselli (2016), y *Libro centroamericano de los muertos*, de Balam Rodrigo (2018).

Antes de presentar mis hipótesis y propuestas de lecturas para los textos indicados, quiero explicar en qué sentido aludo a un “estado de excepción” con respecto al contexto de ambas obras.

En primer lugar, me refiero a tal concepto desde la perspectiva propuesta por Giorgio Agamben (1995; 2003), quien afirma que el estado de excepción es un momento en que se suspende el orden jurídico. Dicho momento, que se supone provisorio, según Agamben se ha convertido durante el siglo XX en forma permanente y paradigmática de gobierno, lo cual en el nuevo siglo se habría asentado incluso más. Se trata, a su vez, de una idea que él toma de Walter Benjamin, en particular en su octava tesis de filosofía de la historia, quien indica:

La tradición de los oprimidos nos enseña que el “estado de excepción” en el cual vivimos es la regla. Hemos de llegar a un concepto de historia que corresponda a este hecho. Tendremos entonces ante nosotros,

como cometido, producir el estado de excepción efectivo (Benjamin en Agamben, 2006: 75).

Aquí, el filósofo italiano remite a una idea de continuidad entre el proyecto de la modernidad y el del fascismo, y a la necesidad de oponerse a éste. Agamben articula el problema del estado de excepción con la noción foucaultiana de biopolítica. Según esta perspectiva, la excepción es en realidad la estructura originaria que da inicio y fundamento a la biopolítica moderna (esto es, a la política que incluye la vida natural) dentro de los cálculos del poder estatal (Agamben, 1995). A partir de dichos conceptos, y en diálogo con los estudios poscoloniales, algunas investigaciones que se han ocupado de la frontera norte de México (Valenzuela, 2012b, 2015 y 2019; Domínguez, 2015 y Rodríguez, 2020) han estudiado las dinámicas fronterizas en este marco de “estado de excepción”. Algunas de ellas hacen hincapié en la naturaleza biopolítica de la frontera como dispositivo y en el estado de excepción que tal dispositivo determina, en particular para las mujeres y los jóvenes. De hecho, el mismo Agamben —mediante su propuesta del campo de concentración como símbolo del estado de excepción— ha extendido su estudio a situaciones como la migración y al control de las fronteras.

Si la esencia del campo de concentración consiste en la materialización del estado de excepción y en la consiguiente creación de un espacio en el que la vida y la norma entran en un umbral de indistinción, tendremos que admitir entonces que nos encontramos en presencia de un campo cada vez que se crea una estructura de ese tenor, independientemente de la entidad de los crímenes que allá se cometan [...] Tal campo de concentración es, pues, el estadio de Bari, en el que en 1991 la policía italiana amontonó provisionalmente a los emigrantes clandestinos albaneses antes de reexpedirlos a su país, como el Velódromo de Invierno en que las autoridades de Vichy agruparon a los judíos antes de entregarlos a los alemanes; tanto el *Konzentrationslager fur Auslander* en Cottbus-Sielow en que el gobierno de Weimar recogió a los prófugos judíos orientales, como las *zones d’attente* de los aeropuertos internacionales franceses, en las que son retenidos los

extranjeros que solicitan el reconocimiento del estatuto de refugiado. En todos estos casos, un lugar aparentemente anodino (por ejemplo, el Hotel Arcades en Roissy) delimita en realidad un espacio en que el orden jurídico-normal queda suspendido de hecho [...] (por ejemplo, durante los cuatro días en que los extranjeros pueden ser mantenidos en la *zone d'attente* antes de la intervención de la autoridad judicial) (Agamben, 2006: 221-222).

Homo sacer... fue escrito por Agamben antes de que existieran las jaulas para niños migrantes en la frontera sur de Estados Unidos; antes de la separación de las familias en esa misma frontera; antes de los barcos de las ONG, con decenas de migrantes rescatados bloqueados durante días en el Mediterráneo y, sin embargo, nos ofrece una lúcida propuesta de cómo interpretar estos no-lugares donde el derecho se suspende o se modifica bajo los dictámenes de la supuesta seguridad nacional. Así, mi trabajo dialoga con la historia desde el presente; más precisamente se ocupa de historias del presente (Aróstegui, 2004). Si, con María Esther Aguirre

el presente nos remite a procesos en curso o, de alguna manera, cercanos, a lo que tiene significado para la vida que se está viviendo; de ahí surgen las problematizaciones. Se fertiliza en situaciones traumáticas o particularmente conflictivas en búsqueda de comprender el presente (2016: 51).

En el nivel metodológico se propone que tanto el ensayo de Luiselli como el poemario de Rodrigo funcionan como testimonios de estos procesos en curso, son *crónicas*¹ sin las cuales no se construiría la memoria histórica.

La finalidad principal de este ensayo es acercarme a *Los niños perdidos...* y a *El libro centroamericano de los muertos* desde una perspectiva de género.² Sin embargo, me propongo también reflexio-

1 No se habla aquí de la *crónica* entendida como género literario híbrido ni de la crónica como género histórico.

2 Me refiero a la palabra “género” en el sentido no binario y no esencialista, sino histórico, social y también performativo teorizado por Simone de Beauvoir (1949) y Kate

nar sobre ciertos aspectos de dicha literatura que tienen un valor educativo o formativo. A veces, esta finalidad pedagógica aparece de forma explícita; a menudo se presenta como un llamado ético a los intelectuales, para que despierten o apelen a la conciencia de la sociedad civil. Además —de forma principal— dicha función pedagógica-formativa se da por el valor potencialmente educativo de la literatura, por existir en ella los que Manuel Asensi Pérez llama “modelos de mundo” (2007; 2016) refiriéndose a la capacidad modelizadora del discurso que el autor estudia sobre todo con respecto a la novela. En palabras de Roland Barthes,³

comúnmente se admite que leer es decodificar: letras, palabras, sentidos, estructuras, y eso es incontestable; pero acumulando decodificaciones, ya que la lectura es, por derecho, infinita, retirando el freno que es el sentido, poniendo la lectura en rueda libre (que es su vocación estructural), el lector resulta atrapado en una inversión dialéctica: finalmente, ya no decodifica, sino que sobredecodifica; ya no descifra, sino que produce, amontona lenguajes, se deja atravesar por ellos infinita e incansablemente: él es esa travesía (1994: 48).

Sigo el marco indicado por Asensi —y, en este caso, me refiero a su concepto de “crítica como sabotaje”— para entender cómo se sitúan los autores en cuestión frente a la función modeladora de los textos, en general, y de sus textos, en particular, sobre todo porque, como indiqué y como enseñaré, en ambos textos se produce un llamado a los “letrados” (implícito o explícito), y ésta es la primera hipótesis de este ensayo.

Las preguntas que guían mi lectura son de dos tipos. Por un lado, indago las cuestiones que se refieren al papel que los autores de las obras propuestas atribuyen a los escritores, traductores, poetas (y a ellos mismos como tales). Por el otro, enfocándome en la represen-

Millet (1970), y también, más específicamente, a la necesidad de situar tal categoría en el marco de las coordenadas de lo que se conoce hoy como sistema sexo/género. La referencia es, en este caso, a los trabajos de Gayle Rubin (1984).

3 A este tema y a su relación con la literatura sobre migrantes dediqué otro trabajo (Ritondale, 2020).

tación de los migrantes, como un conjunto de sujetos heterogéneos, elijo una perspectiva de género, destacando la representación que ambos escritores realizan de la experiencia de la migración femenina, así como de los conflictos entre distintos tipos de masculinidades. ¿Cuál es —o debería ser— la función de los letrados en dicho contexto, con respecto al tema de la migración? ¿Cómo pensar esta literatura, esta representación o autorrepresentación de la condición migrante, desde lo educativo? ¿Cuál sería el discurso que formula, cuáles sus conceptos, sus presupuestos? Y ¿a quién va dirigido? ¿Dónde se sitúan Rodrigo y Luiselli? En cuanto a un análisis desde una perspectiva de género, ¿cómo se sitúan Rodrigo y Luiselli frente a una dirección política sistémica que, como Asensi menciona, es “falocentrista” (2007: 148)?, ¿deconstruyen esta dirección?

Finalmente, para completar el marco teórico en el que sitúo esta investigación, quiero mencionar algunas cuestiones que se refieren a la condición juvenil dentro del estado de excepción que expuse antes. Más allá de las teorías que analizan la infancia en general (Ariès, 1962; Deleuze y Guattari, 1975; Michel Foucault, 2007 y 2010; Giorgio Agamben, 2007), aquí se apuesta por una mirada situada, porque si se admite el hecho de que infancia, niñez y juventud son construcciones históricas, parece oportuno contextualizar histórica y geográficamente dicha construcción.

En este sentido, mi reflexión empieza adoptando el concepto de *juvenicidio*, según la perspectiva propuesta por Manuel Valenzuela Arce (2012a; 2012b; 2015; 2019); además, me refiero al trabajo de Rossana Reguillo (2005; 2007) sobre la ruptura de los lazos sociales y la hiperresponsabilización del sujeto en un contexto neoliberal latinoamericano y a sus estudios sobre las maras.

A partir de estas referencias teóricas surge una pregunta, o un desafío, para el mundo de la educación. ¿Cómo juzgar a los jóvenes de la Mara Salvatrucha y a los miembros de las otras pandillas centroamericanas o de ciertos barrios en Estados Unidos? ¿Siguen siendo lo que en otros espacios serían o pierden su derecho a la juventud debido a un estigma colectivo que, en determinados contextos, afecta a la condición, a la identidad, a la noción misma de jóvenes como grupo? ¿Qué pasa cuando se estudian la infancia y la juventud en

un contexto que parece desmentir todas las coordenadas en las que la idea de infancia, de acuerdo con Ariès (1962) y Foucault (2007; 2010) (la burguesía, la familia, la época moderna y el nacimiento de los Estados nación), se ha ido formando?

LOS NIÑOS PERDIDOS. (UN ENSAYO EN CUARENTA PREGUNTAS)

Los niños perdidos... de Valeria Luiselli (2016) es un libro que el *New York Times* definió como “un ensayo a medio camino entre la crónica y el reportaje” (Martínez, 2016: s/p), que tiene a la niñez (y a la juventud) migrante como tema principal. Luiselli relata su experiencia como traductora en juicios que involucraron a niños y jóvenes menores migrantes no acompañados, que llegan a Estados Unidos después de haber cruzado la frontera ilegalmente.

Un elemento que me parece fundamental es el hecho de que la traducción se presenta como la herramienta central para forjar nuevas nociones de pertenencia, herramienta que, en este caso, involucra a sujetos que no han protagonizado siempre el espacio público: mujeres y niños o adolescentes. Ellos —se podría llegar a decir— parecen colaborar para refundar la idea de casa, de hogar fuera del hogar ya que, tal como explica Luiselli, “en Estados Unidos quedarse es un fin en sí mismo y no un medio, y el migrante recién llegado pronto empieza a compartir este ‘mito fundacional’, a través de la creación de nuevas comunidades” (2016: 10).

El segundo elemento de reflexión, naturalmente, es el hecho de que *Los niños perdidos...* nos lleva a un contexto donde tanto la infancia como la juventud son afectadas por la violencia; la violencia de la calle y la de la ley, la del rechazo por parte de sectores de la sociedad estadounidense, la del abandono por parte de padres ausentes, la de los lugares de los que se huye, pero también la violencia de los países a los que se llega, de sus periferias y de sus barrios marginales.

De entre todos los adolescentes que la narradora encuentra, destaca Manu, un chico hondureño que huyó de Tegucigalpa tras haber sido testigo de la muerte de su mejor amigo, asesinado por una

pandilla⁴ que pretendía reclutar a los jóvenes. Manu, muy joven, ha tenido que viajar por miles de kilómetros, subió al tren conocido como La Bestia y ahora habla a la autora. Ella le hace las preguntas previstas en el cuestionario hasta llegar a “¿por qué decidiste viajar a Estados Unidos?”; Manu le contesta haciéndole a ella la misma pregunta.

Nomás estoy aquí para traducir.

¿Traducir qué?

Lo que sea que me quieras contar.

¿Y de dónde eres?

Soy chilanga.

Y yo catracho, somos enemigos.

Tal vez. Pero nomás en la cancha, y yo ni juego futbol, así que ya de entrada me metiste un gol.

Sólo entonces hace una mueca que quizás sea una sonrisa. No me he ganado su confianza, por supuesto, pero por lo menos tengo su atención. Procedemos lentamente, a tientes, llenos de dudas. Él me entrega sus respuestas con murmullos, y cada tanto baja la mirada hacia sus manos, agarradas del borde de la mesa, o voltea a ver de soslayo a su tía y prima bebé, en el otro extremo de la sala. Trato de articular las preguntas en un tono neutro, discreto, pero todo lo que le pregunto parece avergonzarlo o irritarlo. Responde con frases cortas, y a veces nomás levanta los hombros. No, nunca conoció a su papá. No, no vivía con su mamá en su país de origen. La conoció, sí, pero ella iba y venía sin dar muchas explicaciones. Le gustaba la calle, dice. No le gusta hablar de ella (Luiselli, 2016: 68).

“Le gustaba la calle, dice. No le gusta hablar de ella”, nos informa la autora. No me voy a detener, de momento, en la elección de Luiselli de no ofrecer comentario a las afirmaciones de los jóvenes entrevistados. Como se verá, no comentar y limitarse a “registrar” sus palabras forma parte de su trabajo como profesional y colabora-

4 No es objetivo de este ensayo ahondar en el análisis del tema de las maras. Para mayor referencia sobre el tema véase Reguillo (2005).

dora de tribunales. Sin embargo, volviendo a las propuestas de Manuel Asensi (2007; 2016) sobre el poder modelizador de los discursos (incluidos los que no se completan o comentan, pero que sí se elige transmitir), y sobre cómo este poder se ejerce a través de silogismos, no puedo evitar preguntarme qué opinará un lector muy empático hacia Manu sobre “esa” madre a la que le gusta la calle, esa madre tan ausente, pero no tanto como para no tener cierta visibilidad en el fragmento que Luiselli ha decidido añadir a su narración. Luiselli es madre —nos lo recuerda a menudo en el texto— y es muy visible su empatía hacia los jóvenes entrevistados, su presencia, su cercanía.

Como autora (ensayista, cronista o narradora, pues se pueden hallar estrategias autoficcionales en las páginas que nos propone) por un lado relata sobre la violencia “de la calle” de la que proceden o en la que viven los jóvenes y niños entrevistados; por el otro, emerge la violencia misma de la ley. En este sentido, su discurso formaría parte de los textos “atéticos” estudiados por Asensi (2007; 2011). Su relato propone enseñar la ideología del discurso hegemónico y mostrar lo que tal discurso querría ocultar: que la ley misma es violencia, y que el pánico hacia los “bárbaros” que llegan del sur se puede redimensionar, justamente, al acercarse a ellos, saboteando el miedo colectivo al Otro desconocido.

Además, y siempre dentro de esta acción de “sabotaje” del relato hegemónico, indica claramente que las diferencias entre los dos partidos políticos mayores de Estados Unidos con respecto a las políticas de migración no son tan profundas como suele pensarse (por lo menos en los años a los que se refiere, anteriores a la presidencia de Donald Trump). En particular, en el momento cuando Luiselli escribió su libro, el presidente Obama, fortaleciendo las medidas de militarización de la frontera iniciadas en la administración de Clinton y Bush, impulsó las iniciativas de repatriación de los migrantes ilegales y, de acuerdo con la misma autora (Luiselli, 2016), estableció un marco legal que hacía más rápida la expulsión a los países de origen, en particular de los menores.

En cuanto a las cuestiones de género, Luiselli reporta:

Violaciones: el 80% de las mujeres y niñas que cruzan el territorio mexicano para llegar a la frontera con Estados Unidos son violadas en el camino. Las violaciones son tan comunes que se dan por hecho, y la mayoría de las adolescentes y adultas toman precauciones anticonceptivas antes de empezar el viaje hacia el norte (2016: 27).

Si es cierto que la mayoría de los migrantes “sin papeles” —varones y mujeres— son víctimas de violencia (agresión, robo y hasta riesgo de muerte en el largo camino a través de México y Centroamérica), el tipo de violencia sufrido por las niñas y jóvenes reproduce las condiciones de absoluta marginalidad y subalternidad impuestas por el patriarcado a las mujeres. A la vez, muestra un ejemplo de la “guerra a las mujeres”,⁵ citando a Rita Segato (2016), y ofrece una representación del tipo de negocio de la violencia y de la muerte llevado a cabo por parte de los que Sayak Valencia (2010; 2012) ha definido como sujetos endriagos.⁶ Se trata de una condición de peligro debida a la marginalidad *por* ser mujeres que empieza ya a partir de sus territorios de origen, en algunos casos. Por ejemplo, Luiselli explica que en los lugares donde existen las maras, aunque las chicas no colaboren directa o activamente, pueden estar involucradas como sujetos pasivos debido a la participación de los miembros varones de su familia o incluso para presionar a esos chicos a incorporarse.

- 5 La propuesta teórica de Segato defiende la necesidad y la urgencia de considerar la violencia contra las mujeres, entre otros elementos: 1. No como una acción con finalidades simplemente vinculadas con el placer sexual, sino más bien al orden del poder. 2. Como parte de dinámicas de poder y de un mandato de pares o cofrades masculinos que exige una prueba de pertenencia al grupo. 3. Como producto acorde con una estructura funcional jerárquicamente dispuesta, con la que el mandato de masculinidad se origina de forma análoga al orden mafioso. 4. Como parte de un tipo de violencia expresiva y no instrumental, a través del cual el poder se expresa, se exhibe y se consolida de forma truculenta ante la mirada pública, por lo tanto representando.
- 6 Serían los que gestionan la violencia desde medios desautorizados (por la ley), los “otros”, y combinarían: “la lógica de la carencia (círculos de pobreza tradicional, fracaso e insatisfacción), la lógica del exceso (deseo de hiperconsumo), la lógica de la frustración y la lógica de la heroificación (promovida por los medios de comunicación de masas) con pulsiones de odio y estrategias utilitarias. Resultando anómalos y transgresores frente a la lógica humanista” (Valencia, 2012: 87).

Todos los adolescentes [...] responden que sí, que han sido directamente afectados por la violencia de las bandas criminales y las pandillas. El grado de cercanía y contacto varía, pero todos han sido tocados de un modo u otro por los tentáculos de grupos como la MS-13 o Calle 18. Las niñas adolescentes, por ejemplo, no suelen ser reclutadas, pero casi siempre son carne de trueque a disposición de los impulsos sexuales de los líderes de las pandillas. Los varones, si tienen hermanas o primas, saben que las van a utilizar para chantajearlos: si ellos no aflojan, ellas pagan las consecuencias (Luiselli, 2016: 69-70).

El texto anterior representa una demostración de la tesis de Segato (2016) sobre la violencia sexual como parte de un “ritual” o de un código masculino, en este caso un ritual de “iniciación” para probar la pertenencia a un grupo. Todos los adolescentes, en esos contextos, son víctimas de las maras; incluidos, desde cierto punto de vista los que acaban siendo verdugos por y para ellas. Sin embargo, lo que marca la diferencia entre los géneros en dicho contexto es el elemento de total y absoluta pasividad descrito por Luiselli, que acompaña a las chicas en su viaje a otro país, debido al hecho de que, tal como Reguillo (2005) indica, las pandillas y maras están presentes y hasta controlan parte de las rutas de migración.

Volviendo al caso de Manu, Luiselli nos informa que ya en Nueva York la violencia de las maras parece perseguirlo otra vez. En la escuela donde está inscrito, Hempstead High, hay pandillas que lo presionan para que se una a ellos. En una ocasión, cuando lo atacan y pierde dos dientes, una pandilla lo defiende de otra pero en Nueva York, como en Tegucigalpa, lo que preocupa a Manu es el destino de sus dos primas, especialmente vulnerables frente a estos grupos debido a su condición de género.

la MS-13 de Hempstead lo quiere reclutar. Y quizá en otro momento hubiera accedido, por la pura rabia de perder los dientes, pero no ahora.

No ahora más que nunca —dice.

¿A qué te refieres con eso, Manu? —pregunto, olvidando mi rol exclusivo de traductora en esa reunión.

Me refiero a ahora que están ya acá mis dos primas y que tengo que cuidarlas.

¿Cuidarlas?

Sí, cuidarlas, porque Hempstead es un hoyo de mierda lleno de pandilleros, igual que Tegucigalpa (Luiselli, 2016: 74).

Manu parece consciente del rol que tiene que cumplir de acuerdo con lo que la sociedad considera una “justa” performatividad masculina. Es “el hombre de la casa” y (aunque sea más joven que sus dos primas) tiene que cuidarlas. Su caso hace ver cierta heterogeneidad en las formas de interpretar la masculinidad, dentro del mundo al que Manu pertenece: un mundo que no necesariamente vincula la masculinidad con el uso de la violencia, pero que sí le atribuye obligaciones como la protección, el cuidado entendido como “vigilancia activa”. Luiselli no comenta la afirmación de Manu sobre sus primas.

Este mismo fragmento permite analizar otro tema. Las noticias que nos presenta sobre la presencia de pandillas en las periferias de las ciudades de Estados Unidos parecerían confirmar la posición de quienes se oponen a la migración de jóvenes de Centroamérica a Estados Unidos. “Son todos criminales”, se podría deducir; sin embargo, volviendo a la función del silogismo, según la propuesta de Asensi, cabe decir que aquí tal silogismo funciona de forma distinta. Manu es centroamericano, Manu no es un pandillero, no todos los centroamericanos son pandilleros. Por acotar y dirigir el enfoque de su narración a las personas, los sujetos, y no las estadísticas, el relato de Luiselli representa una narración atética sobre la migración. Para confirmar lo que acabo de decir y el valor educativo que su relato puede tener, baste con decir que las últimas páginas nos llevan a una escuela y que sus protagonistas son estudiantes. Luiselli quiere llevar su relato de las páginas al mundo real de sus lectores, y lo declara abiertamente:

y, quizá, la única manera para empezar a entender estos años tan oscuros para los migrantes que cruzan las fronteras de Centroamérica, México y Estados Unidos sea registrar la mayor cantidad de historias

individuales posibles. Escucharlas, una y otra vez. Escribirlas, una y otra vez. Para que no sean olvidadas. Para que queden en los anales de nuestra historia compartida y en lo hondo de nuestra consciencia, y regresen, siempre, a perseguirnos en las noches, a llenarnos de espanto y vergüenza (2016: 32).

Al leer sus páginas desde una perspectiva de género, los núcleos familiares, parece sugerir Luiselli, representan un anillo entre la condición de marginalidad y abandono de los sujetos migrantes y sus comunidades locales y nacionales. Todos estos anillos destacan por haber ido en pedazos. Investigar sobre la relación entre comunidad, migración y relaciones humanas en el libro de Luiselli resulta más útil si se entiende que los migrantes, al huir de sus países, están huyendo de una situación en la que a menudo los padres ya se han alejado. Luiselli habla de niños sin padres, padres (y madres) que se separan de sus niños; hace hincapié en este aspecto y brinda muchos ejemplos. Una vez más, destaca el papel de las madres, el peso de su ausencia o lejanía, y las pone entre paréntesis no para quitarles visibilidad, sino para dársela.

Soy de Guatemala.

Nunca ha conocido a su papá.

Sí, sí conozco a mi mamá.

Pero no se acuerda cuándo fue la última vez que la vio.

No sabe si lo abandonó.

Se fue cuando yo tenía cinco años.

Pero les mandaba dinero todos los meses.

No, mi papá no mandaba dinero.

[...]

Por fin, la niña asintió, primero en silencio y mirándome a mí. Luego buscó los ojos de su mamá, y cuando los encontró, sonrió, se soltó un poco y empezó a hablar. Dijo que sí, que hablaban con su mamá por teléfono, y que su mamá les contaba historias sobre tormentas de nie-

ve, y sobre calles con miles de coches, todos nuevos, y luego, historias sobre su nuevo hermano (Luiselli, 2016: 57, 58).

Luiselli explica que ella misma, al momento de escribir *Los niños perdidos...*, no tenía un permiso migratorio (*green card*). Además, es madre de una hija pequeña y en un viaje al sur de Estados Unidos con su esposo y la niña, durante la coyuntura de máxima visibilidad de la “emergencia” de menores migrantes, cuando los medios del país daban la noticia de la presencia de estos niños en términos de invasión, de problema de seguridad, se pregunta si su hija sería capaz de cruzar el desierto, si sobreviviría. Luego, esta característica “materna” de la narradora da espacio a una actitud más profesional, pero no más fría. Luiselli, como traductora al servicio del Estado, actúa dentro de un sistema cuyas leyes conoce y en el que trata de ayudar a estos niños aprovechando su propio conocimiento de las normas, sin llegar nunca a romperlas. Luiselli debe traducir las preguntas de un cuestionario que servirá como base para entender si los niños tienen posibilidad de adquirir algún tipo especial de permiso para quedarse legalmente en el país.

La protagonista traduce del inglés al español y de nuevo al inglés pero sobre todo traduce del lenguaje de los adultos al lenguaje de los niños, y viceversa. Traduce las “pequeñas” vicisitudes adaptándolas al espacio público de las leyes, de los códigos, porque sin este reconocimiento público el derecho de los niños a ser tales, a quedar con sus familiares en el nuevo país, no existe. Los niños, en muchos casos, no dicen nada, no saben, no tienen las palabras para hacerlo. Ella es, en estos casos, la abastecedora de palabras, su rutina es la de dar ladrillos-palabras a estos niños para que puedan construir algún tipo de discurso.

Finalmente, su trabajo de traducción es hacia el lector. De la realidad a la escritura. El trabajo de traducción es particularmente interesante porque, en este caso, crea un terreno común entre migrantes y traductora (a su vez migrante). Es el primer paso hacia la creación de una nueva identidad para todos ellos y, con esto, da lugar a la posibilidad de una virtual comunidad compartida. Refiriéndose a su propia situación migratoria y la de su pareja, que de todas formas

no es la misma de los migrantes que ingresaron ilegalmente en el país, escribe jugando con la terminología de la ley migratoria *non-resident alien*: “Éramos ‘alienígenas en busca de residencia’, ‘escritores buscando permanencia’, ‘permanentes alienígenas’” (Luiselli, 2016: 18).

Una sugerencia que me ha acompañado al leer el libro de Luiselli, y que aquí comparto, es que su trabajo de intérprete tiene la función de unir, de coser estos pedazos de familias (que sin su trabajo y el de otras traductoras podrían volver a separarse de no obtener los documentos necesarios para que niños y jóvenes puedan quedarse en Estados Unidos), fragmentos de hogares, contribuyendo activamente a la construcción de nuevos hogares, en la nueva patria. Un “sueño americano” relatado desde una perspectiva materna, que pasa por la herramienta de la traducción.

La insistencia de Luiselli sobre su ser madre es un elemento “estructurante” del texto, ya que la autora indica, de alguna forma, que el título mismo del ensayo surge de las preguntas de su hija:

A menudo, mi hija se refiere a los niños indocumentados como “los niños perdidos”

[...]

¿Y cómo termina la historia de esos niños perdidos?

Todavía no sé cómo termina —le digo.

[...]

Pero ¿cómo termina la historia de esas niñas perdidas? —insiste mi hija.

No sé cómo termina —le digo.

Mi hija vuelve a la misma pregunta siempre, con esa insistencia tenaz de la que sólo los niños muy chicos son capaces (Luiselli, 2016: 51).

Lo que acabo de indicar sobre el título se mantiene, además, tanto en la edición en español como en la inglesa. *Tell me how it ends*:

An essay in forty questions reproduce el “¿cómo termina?” que la pequeña, con curiosidad, pregunta una y otra vez a la madre. Es la pregunta de una niña sobre el destino de otros niños, seguida por las “cuarenta preguntas” incluidas en el formulario que los traductores tienen que ayudar a redactar en los tribunales para que los niños puedan tener su visa. Las preguntas privadas y las públicas comparten el pequeño espacio de un título.

Si los letrados de la ciudad de Rama tuvieron el rol de nombrar la ciudad, de diseñar el espacio compartido, de alguna forma antes de que existiera, aquí los “nuevos letrados”, los traductores o los escritores, tienen el papel de construir el relato de estas nuevas comunidades. Luiselli, a través de este ensayo y de la novela siguiente, se propone como este tipo de letrada, que realiza algo como una nueva narración fundacional, en una nueva patria, a partir de fragmentos, de balbuceos.

¿La madre patria, *once again*?

LIBRO CENTROAMERICANO DE LOS MUERTOS

Balam Rodrigo (2018) —galardonado con el Premio Bellas Artes de Poesía Aguascalientes— ha afirmado que el tema central del poemario que nos ocupa son los migrantes centroamericanos que su familia ha acogido a lo largo de los años en su casa, en Chiapas. Así, el texto se configura como una evocación de las caras conocidas de niño por el autor. En el poemario se presentan textos en primera persona, cuyo punto de vista es el de cada uno de dichos migrantes (mejor dicho, de su fantasma, después de su muerte), y algunos poemas narrados por la voz del narrador, que se intuye es la del autor mismo.

En los paratextos de la obra se halla la presencia fundamental de la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*, de De las Casas, como se nota —entre otras cosas— en el subtítulo y epígrafe inicial.

Nota del autor

Libro centroamericano de los muertos. Brevísima relación

de la destrucción de los migrantes de Centroamérica, colegida
por el autor, de la orden de los escritores de poesía,
Año de MMXIV (Rodrigo, 2018: 7)⁷

Y Rodrigo es muy explícito en seguir la huella indicada por De Las Casas en su momento, pero actualizándola a partir de las mismas palabras de De Las Casas.

Porque *esta masacre* excedió a todos los pasados y presentes, así en la cantidad y número de las abominaciones que hizo y *consintió el Estado mexicano*, como de las gentes que destruyó e tierras que hizo desiertas, porque todas fueron infinitas. Fray Bartolomé de Las Casas (2018: 16)⁸

En el texto, la niñez y la juventud aparecen en dos formas: en primer lugar, a través del yo poético del autor, que recuerda su niñez y los migrantes que pasaron por su casa, en Chiapas; por el otro, a través de las experiencias de los migrantes más jóvenes; entre ellos, la adolescente *ixil* vendida por sus primas y obligada a prostituirse; el niño de 11 años que cayó de La Bestia y que soñaba con ser un jugador de fútbol; la joven indígena de 19 años muerta en el río Bravo. El poema dedicado al niño merece leerse entero:

Tengo 11 años, ahora y para siempre.

Nací en el Barrio FendeSal de Soyapango,
cerca de San Salvador, pero a mí nadie,
nunca, me salvó.

Mi padre fue asesinado por pandilleros de
la Mara Salvatrucha,
le quitaron una soda y una *cora*; no tenía más,
ganaba tres dólares al día en el vertedero.

7 Se ha consultado la edición del texto digital (ebook). El número de página indicado, por tanto, se refiere a tal edición y podría no coincidir siempre con la edición impresa.

8 El autor indica con cursiva los cambios e intervenciones aportados al texto de De Las Casas.

Yo le ayudaba jalando el carro
y a veces encontrábamos comida
en las bolsas de desechos que llegaban de Metrocentro
y regresábamos contentos a la casa.
Huí de Soyapango con Pablo, de quince años,
mi amigo de la calle.

Quería ser futbolista como yo y jugar
en la Selecta, iríamos a la MLS a probar suerte,
por eso intentamos llegar a Estados Unidos,
donde hay más dólares que pandillas.
En un local de tortas mexicanas,
en Coatepeque, Guatemala, miré en la tele
un bárbaro documental sobre el Mágico González:
jugando para el mejor Cádiz de la historia
le metió dos goles al Barcelona
el año en que nació mi padre: 1984;
lloré de la emoción.

Dos días hasta llegar a la frontera con México;
atrasamos el río y subimos al tren La Bestia
adelante de Tecún, en Ciudad Hidalgo.

Antes de Arriaga me quedé dormido
y todavía sigo cayendo.

Llevaré para siempre, como el Mágico,
un 11 tatuado en la espalda;
quizá por el número de bolsas en que guardaron,
todo partido, mi cuerpo;
tal vez porque traía puesta la camisa de la Selecta
con la misma cifra o porque la muerte lleva
el 11 infinito de las vías del tren grabado en el vientre.

Antes de caer, Pablo me contó este sueño:

Veía yo a Roque Dalton levantarse de entre los vivos
y venir de nuevo al mundo de los muertos.
A su diestra, el Mágico González driblaba a la muerte
y le hacía la “culebrita macheteada”
pateando cabezas decapitadas de pandilleros cuscatlecos,
haciéndole tremendo caño entre las piernas.
El estadio Flor Blanca estaba lleno, había un velorio inmenso
donde la muchedumbre velaba a todos los migrantes muertos.

Sé que Dios juega fútbol allá en el cielo.
Pero aún no quiero estar en su equipo.
Me quedaré esperando en la banca
hasta que me llamen, sonriendo,
mi amigo Pablo y el Mágico González
para jugar con ellos (Rodrigo, 2018: 39-41).

Vuelve la centralidad de la violencia pandillera, así como la ausencia de los padres (en este caso, específicamente, del padre). Niños y jóvenes viajan a menudo juntos, los segundos cuidando a los primeros. Sin embargo, propongo, la frase central del poema es ese “todavía sigo cayendo”, que parece vincular la experiencia de la muerte de un migrante en un contexto “universal” o, dicho de forma más cruda, en una muerte “que no acaba”. Claramente, la acción de La Bestia es la de “cortar” las comunidades más que a las personas. La experiencia de la migración se describe aquí como una herida en sí, que además acaba con el futuro, con los jóvenes.

En este sentido, si el texto de Luiselli está “proyectado” hacia el futuro, el poemario de Rodrigo parece enmarcado en la historia, y desde ahí se lee el presente de los sujetos y de las naciones involucradas.

También la infancia del autor, sin embargo, resulta especialmente relevante porque, a través de la que se presenta como la memoria del poeta, la obra ilumina aspectos de la historia reciente de Centroamérica, de su pasado (los crímenes de guerra en El Salvador, la dictadura en Guatemala); esto es, en cierta medida, de la infancia o juventud misma del continente. Sin embargo, la infancia del narra-

dor principal (en oposición con la de los demás y poéticos de los muertos centroamericanos) es un momento que se opone a la violencia. En el poema que comienza con el siguiente “título” (una nota de diario, usada por el autor para introducir los versos)

“Levanta” comando a ocho migrantes: un comando “levantó” a ocho migrantes centroamericanos, tres hombres y cinco mujeres, cuando rezaban en un templo de la ranchería Buenavista del municipio de Macuspana, a 80 kilómetros al sur de Villahermosa, Tabasco, confirmó la policía local (Rodrigo, 2018: 67).

Los versos que siguen prueban esta contraposición entre presente y pasado, entre actualidad violenta y cariño familiar, situada en la historia personal (ya que la historia colectiva es la de una violencia fundacional).

[Oración del migrante]

No quiero levantarme, padre.

No me levantes, madre.

Prefiero caer, prefiero caer,

en los filosos y amorosos brazos de La Bestia.

[...]

Me levantabas para ir al colegio, padre.

Me levantabas para ir a jugar, madre.

Me levantaba del sueño la caricia de tus manos,

madre, me levantaban de la mesa tus palabras,

padre, y yo levantaba la cara hacia el sol.

[...]

Pero aquí en Tenosique, padre,

otros me han levantado, madre.

Con humillaciones, con torturas,
con violaciones, con masacre.

Me han levantado más temprano
y más tarde que usted, madre,
y para siempre, padre (Rodrigo, 2018: 67-68).

Cada voz habla desde un territorio distinto de México y de Centroamérica, donde el único elemento de continuidad —aparte de la muerte misma y los recuerdos del autor— es el tren La Bestia, que recorre Centroamérica y México y corta cuerpos, mutila historias, hace pedazos esperanzas.

En el poemario se halla, por un lado, la referencia al contexto específico en el que, y desde el cual, los migrantes hablan pero por el otro, cierto afán universalista que parece buscar una trascendencia para las experiencias particulares que se cuentan; leer en ellas un mensaje colectivo (aparecen referencias a “Dios en exilio” y a la imagen de la cruz, así como varias otras al mito). Pero en todos los casos el autor rechaza las tentaciones únicamente “universalistas” y vuelve a situar la experiencia de los migrantes (y la suya) en México, en un devenir marcado por la violencia desde la Colonia. En este sentido, por la violencia que emerge en cada verso se puede llegar a decir que el “estado de excepción” es la dimensión constante vivida por los territorios colonizados, con una evidente referencia a la noción de necropolítica teorizada por Achille Mbembe (2006).

En la obra lo que se representa es un éxodo. Si en el libro de Luiselli se da cuenta de las familias hechas pedazos, aquí es la nación misma la que se rompe y se fragmenta, y los cuerpos de los migrantes mutilados por La Bestia funcionan como una sinécdoque del cuerpo de la nación (y del continente). Al mismo tiempo, sin embargo, los binarios de La Bestia son el elemento que tiene todas estas historias dispersas, juntas, simbólicamente. Mientras corta los cuerpos de los migrantes, los une en un cuento y un destino único. Parecería no existir nada que impida la disolución de Centroamérica, aparte de los opuestos de La Bestia.

Como se ha adelantado, el elemento tal vez más significativo del *Libro centroamericano de los muertos* es el hecho de tener como paratextos la *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Este elemento brinda la oportunidad de reflexionar una vez más sobre el concepto de comunidad, desde la propuesta de Cristina Rivera Garza (2014). A partir de la idea de escritura como “algo en común” (aquí Rivera Garza cita a Jean Luc Nancy), propongo que a través de la reescritura del texto de De Las Casas (más bien, de su reapropiación, con la inserción de elementos contemporáneos como las coordenadas GPS para indicar la posición desde la cual cada muerto habla, pero sobre todo indicando a los migrantes como principales víctimas de la destrucción y de las matanzas), Rodrigo procura recrear una comunidad de lectores basándose en la denuncia reiterada de la violencia, reapropiándose de una historia continental violenta y compartida.

Aquí la pregunta, volviendo a la acción modelizadora y a cómo puede funcionar en este caso el silogismo y parafraseando el texto y su paratexto es: si las víctimas de entonces fueron los indígenas,⁹ las víctimas de hoy son los migrantes, los verdugos de entonces fueron los conquistadores, entonces, ¿quiénes son los verdugos hoy? En el texto cada víctima tiene su historia marcada por diferentes verdugos. Lo que llama la atención es el acento que Rodrigo pone en las responsabilidades de México, su país. Desde esta perspectiva se puede entender mejor la acción de denuncia que el autor quiere llevar a cabo, tal vez desenmascarando las responsabilidades políticas de quienes han movido la frontera con Estados Unidos del norte del país al sur, no sólo simbólicamente.

El poeta sitúa y contextualiza la experiencia migratoria centroamericana a la luz de razones específicas, de conflictos, de responsabilidades políticas, funcionando como contrapunto a la otra tensión ya mencionada, una tensión o tentación “universalista”. De tal forma, su misma infancia es como una lente sobre el pasado del continente.

9 Rodrigo destaca que muchos migrantes muertos son indígenas, también. En este sentido, se da una continuidad en la historia de los vencidos; ayer “sólo” por ser indígenas y hoy, marcados, además, por la trágica experiencia colectiva de la migración y de las violencias a ésta vinculadas.

En el poema “¿Dónde ha quedado nuestra lengua?” se lee que la finalidad del autor es “reconstruir los rostros de la infancia, los de aquellos migrantes centroamericanos que vivieron, comieron y soñaron entre los horcones de mi casa” (Rodrigo, 2018: 53). “Busco los rostros de la infancia como quien busca una pepita de oro en la basura; y, por último, [...] mi antigua casa en el centro del mundo” (Rodrigo, 2018: 54), donde la casa del yo poético del autor es el contrapunto al presente de la diáspora. En este sentido, aunque a través del cuento de la infancia de la voz poética del autor, conocemos la historia violenta de Centroamérica.

En el poemario se aprecian distintas narradoras intradieéticas. Jóvenes indígenas afectadas por un tipo de violencia que, tal como se ha indicado en el caso del texto de Luiselli, sufren en sus cuerpos un tipo de ruptura específica. Es una guerra la que se lleva a cabo contra los cuerpos de las migrantes; los opuestos de La Bestia no parecen otra cosa sino una autopista hacia el infierno, y Rodrigo utiliza estas metáforas religiosas para remitir, tal vez, a una idea de guerra santa, o a una atroz parodia de la misma.

México soltó sobre mí todos sus perros de presa,
su virgen de las amputaciones, su violación masiva y patriarcal,
sus niños clandestinos eyaculando asfixias sobre las vías;
y en el altar de la gonorrea, orando con gravedad de santos,
la jauría de los asesinos del viento; y nosotras exhaustas,
clandestinas y fugitivas del fuego nuevo,
hincadas ante el aullido metálico de La Bestia
(Rodrigo, 2018: 28).

Rodrigo da voz a jóvenes mujeres violadas, a veces, vendidas por sus propias familias. La Bestia es, ella misma, el símbolo y la herramienta de una violenta “penetración” colectiva, algo que atraviesa un territorio y hiere a sus comunidades y su historia.

En los poemas de Rodrigo donde la voz lírica es la de las mujeres, se halla la representación de una de las dinámicas centrales del análisis de Segato: la de la sexualidad como daño. Para la antropóloga, la

sexualidad no es simplemente el medio con el que se llevan a cabo los “rituales de iniciación” a la masculinidad, sino que es, también, una herramienta específica de ciertos mercados o “pactos de lucro”. Así, se puede leer desde una nueva perspectiva la venta de los cuerpos de las mujeres, su prostitución en los burdeles centroamericanos y mexicanos. Aquí es donde la propuesta de Segato (2016) converge con la de Reguillo (2005; 2007) y Domínguez (2015), quien ha hecho hincapié en los lazos homosociales como cimiento de una nación construida, según su análisis, a partir de las figuras de bandidos, revolucionarios y hombres fuera de la ley. En un contexto de “para-Estado”, la guerra y sus dinámicas cambian, según Segato, quien hace hincapié en el papel fundamental de las organizaciones criminales con respecto a este cambio y en el hecho de que el daño, la violencia sexual y la trata no son rentables sólo desde un punto de vista lucrativo, sino también en el plan performativo. Los traficantes, sicarios o pandilleros que en la ruta de La Bestia y en las fronteras reducen a la esclavitud sexual a las mujeres y adolescentes migrantes, podrían estar recurriendo a dicha violencia, extendiendo el razonamiento que Segato (2016) aplica para Ciudad Juárez, para difundir un mensaje claro, tanto vertical como horizontal, de acuerdo con una verdadera pedagogía de la crueldad. Se trataría de un mensaje vertical porque está dirigido hacia las víctimas, para dejar claro que se encuentran bajo un control al que no pueden oponerse, mediante un mecanismo de terrorismo psicológico. Sin embargo, este “mensaje” actúa también en un nivel horizontal, pues se dirige a los otros hombres, funcionando como un mecanismo de revalidación del control territorial, control que pasa por el cuerpo de las mujeres y su comercio.

La idea de guerra contra las mujeres emerge muy claramente en las dos obras presentadas. En una —la de Rodrigo— el lenguaje con el que tal guerra se enuncia es el mismo que empleó De Las Casas al denunciar los abusos llevados a cabo por los colonizadores. Los cuerpos de las indígenas-migrantes son carne de cañón: cuerpos vendidos, usados y, finalmente, cuerpos basurizados. Es en el cuerpo de todos los migrantes, pero sobre todo en el de las mujeres, que la historia se reitera; así, Rodrigo apela a la consciencia de los lectores para que, gracias a la acción modeladora inspirada por la lectura,

los ciudadanos de hoy reconozcan esa violencia y se le opongan. La voz del poeta es también la del historiador, en cierta medida; Rodrigo pone a México, a Guatemala, a El Salvador, frente a un espejo, y quiere obligarlos a reconocerse a través de su pasado violento de guerras civiles, matanzas, dictaduras. El objetivo es, sobre todo, recordar a su mismo país las responsabilidades hacia los migrantes centroamericanos, censurar la violencia de las fronteras en contra de ellos.

El ensayo de Luiselli, como se ha adelantado, está dirigido más evidentemente hacia el futuro, para que gane la solidaridad y se puedan reconstruir aquellas comunidades “rotas” en una nueva patria. En el marco de una narración que he definido atética, sin embargo, destacan ciertos silencios con respecto a los roles de género y, sobre todo, una centralidad de su ser madre. Sobre este último punto, a veces parece que es *por* su maternidad que ella legitima en parte su rol. Como “migrante de lujo” (esto es, simplemente, una migrante procedente de una familia acomodada y con posibilidad de adquirir los papeles de forma legal) Luiselli está consciente de que su lugar de enunciación es distinto del de los migrantes a los que da voz. Parece aquí, entonces, que a través de la maternidad (ella también es madre de una hija migrante) quiere destacar en parte la “legitimidad” de su narración.

REFERENCIAS

- Agamben, Giorgio (2007), *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Agamben, Giorgio (2006), *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia, Pre-textos.
- Agamben, Giorgio (2003), *Stato di eccezione*, Turín, Bollati Boringhieri.
- Agamben, Giorgio (1995), *Homo sacer. Il Potere sovrano e la nuda vita*, Turín, Einaudi.
- Aguirre, María Esther (coord.) (2016), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance 2002-2011*, México, ANUIES.

- Ariès, Philippe (1962), *Centuries of Childhood. A Social History of Family Life*, Nueva York, Alfred A. Knopf.
- Aróstegui, Julio (2004), *La historia vivida. La historia del presente*, Madrid, Alianza Editorial.
- Asensi-Pérez, Manuel (2016), “Teorías de los modelos de mundo y de los mundos posibles”, *Actio Nova. Revista de la Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, núm. 2, pp. 38-55, <<http://dx.doi.org/10.15366/actionova2016.0>>, consultado el 13 de febrero, 2020.
- Asensi, Manuel (2011), *Crítica y sabotaje*, Barcelona, Anthropos.
- Asensi-Pérez, Manuel (2007), “Crítica, sabotaje y subalternidad”, *Lectora. Revista de dones i textualitat*, núm. 13, pp. 133-153.
- Barthes, Roland (1994), *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós.
- Deleuze, Guilles y Felix Guattari (1975), *Kafka. Pour une littérature mineure*, París, Les Éditions de Minuit.
- Domínguez Ruvalcaba, Héctor (2015), *Nación criminal*, México, Ariel.
- Foucault, Michel (2010), *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2007), *Los anormales*, Buenos Aires, FCE.
- Luiselli, Valeria (2016), *Los niños perdidos. Un ensayo en cuarenta preguntas*, México, Sexto Piso.
- Martínez, Antonio (2016), “Valeria Luiselli habla sobre su libro *Los niños perdidos* y la importancia de la resistencia en la era de Trump”, *The New York Times*, <<https://www.nytimes.com/es/2016/12/16/espanol/cultura/valeria-luiselli-ninos-perdidos.html>>, consultado el 13 de febrero, 2020.
- Mbembe, Achille (2006), *Necropolítica. Seguido de Sobre el gobierno privado indirecto*, Barcelona, Melusina.
- Reguillo, Rosanna (2007), “Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal”, en Alejandro Grimson (coord.), *Cultura y neoliberalismo*, Buenos Aires, Clacso, <http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Reguillo.pdf>, consultado el 13 de febrero, 2020.
- Reguillo, Rosanna (2005), “La Mara: contingencia y afiliación con el exceso”, *Nueva Sociedad*, NUSO, núm. 200, <<https://nuso.org/articulo/>

- contingencia-y-afiliacion-con-el-exceso/>, consultado el 13 de febrero, 2020.
- Ritondale, Elena (2020), “El relato de la migración contemporánea desde la perspectiva de la crítica como sabotaje: tres casos de estudio”, *Quaderns de Filologia: Estudis Literaris*, vol. 25, pp. 39-55.
- Rivera Garza, Cristina (2014), “Desapropiadamente. Escribir con otros hoy”, en *idem.*, *Escribir no es soledad*, México, UNAM.
- Rodrigo, Balam (2018), *Libro centroamericano de los muertos*, México, FCE.
- Rodríguez Ortiz, Roxana (2020), *Migración cero. Reterritorializar la condición de refugiado en México*, México, Bajo Tierra.
- Segato, Rita (2016), *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficantes de sueños.
- Valencia, Sayak (2012), “Capitalismo gore y necropolítica en México contemporáneo”, *Relaciones Internacionales*, núm. 19, pp. 83-102.
- Valencia, Sayak (2010), *Capitalismo gore*, Barcelona, Melusina.
- Valenzuela Arce, José Manuel (2019), *Trazos de sangre y fuego. Bionecropolítica y juvenicidio en América Latina*, Bielefeld, Bielefeld University Press/CALAS Maria Sibylla Merian Center/Universidad de Guadalajara.
- Valenzuela Arce, José Manuel (coord.) (2015), *Juvenicidio. Ayotzinapa y las vidas precarias en América Latina y España*, Barcelona/Tijuana/Tlaquepaque, Ned Ediciones/El Colegio de la Frontera Norte/ITESO.
- Valenzuela Arce, José Manuel (ed.) (2012a), *Las maras. Identidades juveniles al límite*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.
- Valenzuela Arce, José Manuel (2012b), *Sed de mal. Femicidios, jóvenes y exclusión social*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.

SEMBLANZAS

María Esther Aguirre Lora. Sus indagaciones se han dirigido a la exploración de diversos universos, siempre conjugando la mirada histórica, la educativa y la cultural, tales como la manualística, la configuración de campos disciplinares, la historia social de las disciplinas escolares, la historia de la formación artística, entre otros, mediados por el sujeto, los protagonistas y los lugares de producción del conocimiento. Entre otros reconocimientos, obtuvo la medalla Jan Amos Komensky (Museo Pedagógico de Praga); en la UNAM el reconocimiento “Sor Juana Inés de la Cruz” y en 2011 el Premio Universidad Nacional en el área de Investigación en Humanidades. Perteneció al SNI nivel III, es investigadora en el IISUE y profesora en el Posgrado en Pedagogía de la misma casa de estudios. Entre sus publicaciones más recientes están *Pioneros de las ciencias y las artes. Travesías culturales entre la Península Itálica y la Nueva España, siglos XVI al XVIII* (2020) y el volumen colectivo *Desplazamientos. Historia, educación, cultura* (2021).

Marisa Belausteguigoitia Rius. Doctora en Estudios Étnicos y de Género por la Universidad de California en Berkeley; profesora titular de tiempo completo en la FFYL de la UNAM, PrIDE D y pertenece al SNI, en el nivel III. Colabora como docente en los niveles de licenciatura y posgrado en la misma casa de estudios.

Actualmente es directora del CIEG y del Proyecto Mujeres en espiral. Sistema de Justicia, perspectiva de género y pedagogías en resis-

tencia. Su trabajo analiza las relaciones entre género, raza, sexualidad y cultura en Latinoamérica.

Entre sus obras se encuentra el libro *Términos críticos en el pensamiento caribeño y latinoamericano. Trayectoria histórica e institucional* (2018) y el fanzine *Cuerpos y anticuerpos. Maniobras y otros contagios en tiempos de pandemia* (2020).

Gabriela Delgado Ballesteros. Maestra en Psicología por la UNAM, investigadora de tiempo completo en el IISUE y profesora de asignatura en la Facultad de Psicología, ambas en la UNAM.

Es especialista en educación, género y derechos de la humanidad, así como feminista desde los años setenta. Tiene más de cuarenta publicaciones en libros y revistas indexadas, entre las que destaca *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencias* (2017). Fue fundadora y primera directora del Instituto de la Mujer del Distrito Federal y delegada de México ante la ONU en la Conferencia Mundial de la Mujer en Pekín, y en tres subsecuentes conferencias en Nueva York. Fue secretaria general de la Facultad de Psicología, asesora de organismos internacionales e integrante de varias organizaciones de la sociedad civil. Actualmente es consejera universitaria en la UNAM.

Josebe Martínez Gutiérrez. Es doctora en Literatura Hispánica por la Universidad de California en San Diego y profesora titular de Literatura Hispánica en la Universidad del País Vasco; también fue profesora titular de la misma materia en la Universidad Estatal de California (1997-2002), en la Universidad de Nevada (2002-2008) e investigadora en la Universidad de California en San Diego.

Actualmente dirige el proyecto “Condición de extranjería. Escritoras latinoamericanas, entre América y Europa, en el siglo XXI” (PID2020-112913GB-I00) y la línea de Estudios Transatlánticos de la editorial Anthropos. Entre sus publicaciones se encuentran *Las intelectuales de la Segunda República al exilio* (Premio Nacional de Investigación 2002, de España) y “Exiliadas: escritoras, guerra civil y memoria” (2005); *La detective KG en Ciudad Final* (2020) y *Nellie Campobello, Cartucho* (2019).

María Norma Mogrovejo Aquise. Es doctora en Estudios Latinoamericanos por la UNAM. Actualmente es profesora investigadora en la UACM y su trabajo se centra en los estudios feministas, el género y la disidencia sexual, así como en los estudios decoloniales, urbanos, movimientos sociales, historiografía y genealogía lésbica.

Entre sus publicaciones destacan el libro *Un amor que se atrevió a decir su nombre. La lucha de las lesbianas y su relación con el movimiento homosexual y feminista en América Latina* (tercera edición, 2021); el libro colectivo *Contra-amor, poliamor, relaciones abiertas y sexo casual, reflexiones de lesbianas del Abya Yala* (tercera edición, 2020) y *Del sexilio al matrimonio. Ciudadanía sexual en la era del consumo neoliberal. Dos estudios de caso: Migración y sexilio político; madres lesbianas, familias resignificadas. Poco sexo, más clase y mucha raza* (tercera edición, 2020).

Claudia B. Pontón Ramos. Su formación académica incluye estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía por la UNAM. Es investigadora del IISUE de la UNAM en el área de Teoría y Pensamiento Educativo, también es profesora del Posgrado en Pedagogía de la misma casa de estudios y miembro de la Afirse y del COMIE.

Fue coordinadora del Programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM durante los periodos 2014-2017 y 2017-2020; actualmente colabora de manera activa en programas de posgrado de diferentes universidades públicas del país, como sinodal y asesora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Entre sus publicaciones destacan la coordinación del libro *Filosofía y educación: vínculos y desarticulaciones. Estudios de posgrado en pedagogía* (2015); el capítulo “El análisis político de discurso: analítica o herramienta intelectual”, en Leonor González Villanueva, *Política y afecto. Investigaciones educativas* (2019) y el artículo “La investigación educativa y la investigación pedagógica en México: contornos y posibilidades para pensar lo educativo” (*Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 2021).

Elena Ritondale. Es doctora en Filología Española y miembro del equipo editorial de *Mitologías Hoy. Revista de Pensamiento, Críti-*

ca y Estudios Literarios Latinoamericanos y del equipo de trabajo del proyecto de investigación “Condición de extranjería. Escritoras latinoamericanas, entre América y Europa, en el siglo XXI”. Fue integrante del grupo de investigación del proyecto “Pedagogías de género. Educación, literatura y cultura en México (siglos XIX-XX)” del IISUE de la UNAM.

Entre sus publicaciones más recientes se encuentran *Representación de la(s) violencia(s) en la posmodernidad mexicana. Vida privada y muerte pública* (2021) y en coordinación con Mauricio Zabalgoitia y Erick Vallejo, *Enseñanzas, figuras e historias de género y educación en México (siglo XIX y primera mitad del XX)* (2020); y junto con Roxana Rodríguez Ortiz, el dossier “Regiones fronterizas entre desplazamiento y excepcionalidad”, en la revista *Mitologías Hoy*, así como “Relaciones transatlánticas Italia-España-América Latina (s. XX y XXI)” (coordinada junto con Adele Pia Villani); “Mayra Luna y la escritura como sanación en una autora fronteriza” (*Revista Iberoamericana*, 2019); “Juvenicidio, sistema neoliberal y narco: ¿una generación ‘culpable’ de su muerte? Las crónicas de Javier Valdez Cárdenas y Diego Enrique Osorno”, en Ainhoa Vásquez (ed.), *Narcocultura de norte a sur: Una mirada cultural al fenómeno del narco* (2017).

Sus principales líneas de investigación son estudios fronterizos, representación literaria de la violencia, literatura del desplazamiento y literatura y género.

Carlo Rosa. Es maestro en Ciencias de la Educación y doctor en Modelos, Lenguajes y Tradiciones de la Cultura Occidental. Actualmente es investigador del IISUE de la UNAM y profesor de la licenciatura y del posgrado en Pedagogía de la misma casa de estudios. Tiene diversas publicaciones sobre el tema de los saberes indígenas y el diálogo de saberes en el marco de la interculturalidad, entre las cuales destaca su libro, en coautoría con Anita Gramigna, *Il mondo degli incanti. Un'indagine di campo presso la tribu Yaqui del Sonora* (2016), así como los artículos “¿Del monólogo al diálogo de saberes? Una reflexión epistemológica y pedagógica sobre la incorporación de los saberes tradicionales indígenas en la educación

intercultural básica en México” (2021) en la revista *EPAA* y “Una aproximación a los saberes tradicionales a través de la epistemología de Gregory Bateson. Hacia el diálogo intercultural y epistemológico”, (2019) en *Perfiles Educativos*.

Bruno Velázquez Delgado. Su formación académica incluye estudios de licenciatura y maestría en Filosofía, en la UNAM, así como el Diplomado en Seguridad Nacional, Frontera y Migración del ITAM. Fue analista en la Fiscalía Especializada para la Atención a los Delitos de Violencia en contra de las Mujeres, de la PGR. En la UNAM, ha colaborado en la Secretaría de Desarrollo Institucional, en la Dirección de la Facultad de Ciencias y en la Secretaría General, desde donde apoyó a la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México para la creación de la Red Ecos.

Es doctorante en Filosofía y profesor en la FFyL de la UNAM y en el ITAM; colabora en el Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM y es articulista de la revista *Educación Futura* en temas de educación, además de contar con diversas publicaciones tanto académicas como de difusión. Actualmente es coordinador de la Cátedra Nelson Mandela de Derechos Humanos en las Artes de la UNAM.

Mauricio Zabalgoitia Herrera. Es licenciado en Letras Hispánicas por la Universidad de Guadalajara (México); y máster y doctor en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona, donde obtuvo el premio Extraordinario de Doctorado. Desde 2017 es investigador en el IISUE, en el área de Teoría y Pensamiento Educativo, y profesor de género en la licenciatura de Pedagogía, así como en la asignatura transversal “Género, violencia y ética comunitaria” de la FFyL, ambos de la UNAM.

Realizó el posdoctorado en Masculinidades y Estudios Culturales en el Instituto Iberoamericano en Berlín (2014-2016) con una beca de la Fundación Alexander von Humboldt.

Desde la interdisciplina trabaja temas de educación, género, masculinidades, violencias y cultura. Es miembro del SNI (nivel I). Actualmente es responsable del proyecto PAPIIT: “Estudiantes, gé-

nero y violencias en la UNAM: prácticas subjetivas de masculinidad, diversidad y juventud” y es miembro del Grupo Asesor de Trabajo con Hombres de la CIGU de la UNAM. Es el representante de la Cinig del IISUE.

Entre sus últimas publicaciones sobre masculinidades destaca el artículo “Educación, masculinidades y violencia en la universidad” (*Debate Feminista*, UNAM, 2022), traducido y reeditado como “Education, Masculinities and Violence in the National University of Mexico” (*Open Gender Journal*, Universidad Libre de Berlín, 2022).

SIGLAS Y ACRÓNIMOS

ADN	Ácido desoxirribonucleico
Afirse	Asociación Francófona Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación
ANPUH	Associação Nacional de Historiadores (Brasil)
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CAMI	Casa de la Mujer Indígena
CDHCM	Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México
CEDEP	Centro de Estudios para el Desarrollo y la Participación
CEE	Centros de Estudios Educativos
Cefereso	Centro Federal de Readaptación Social
CIEG	Centro de Investigaciones y Estudios de Género
CIGU	Coordinación para la Igualdad de Género
Cinig	Comisión Interna para la Igualdad de Género
CIPCA	Centro de Investigaciones y Promoción del Campesinado
Clacso	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNRS	Centre National de la Recherche Scientifique (Francia)
CNT	Confederación Nacional del Trabajo
Comie	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conicet	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina)
CSIC	Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España)
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico

ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
EPAA	Education Policy Analysis Archives
FASPA	Facultad de Salud Pública y Administración
FCE	Fondo de Cultura Económica
FES	Facultad de Estudios Superiores
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
IPEC	Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil
ITAM	Instituto Tecnológico Autónomo de México
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
LGBT	Lésbico, Gay, Bisexual y Transgénero
LGBTTI	Lesbianas, Gay, Bisexual, Transexual, Transgénero, e Intersexual
LGBTTTI-Q	lesbianas, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti, intersexual y queer
MACBA	Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona
NATS	Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores / Organizaciones de los niños, las niñas y adolescentes trabajadores
NHC	Nueva Historia Cultural
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	organizaciones no gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ORGIA	Objetos Reversibles de Género Indefinido y Anómalo
PAPIIT	Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica
PGR	Procuraduría General de la República
Pride	Programa de Primas al Desempeño Académico
PSOE	Partido Socialista Obrero Español
Red Ecos	Red de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UACM	Universidad Autónoma de la Ciudad de México

UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UGT	Unión General de Trabajadores
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPCH	Universidad Peruana Cayetano Heredia
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés)
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (por sus siglas en inglés)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional

Pedagogías alternativas. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (siglos XX y XXI)

se publicó en acceso abierto en diciembre de 2023
en su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Paeuropean,
diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Juan Carlos Rosas Ramírez.