

post(s)

Alejandro Cevallos
Ana Belén Rendón
Ana Carou
Antonio Calibán Catrileo
Cyndy Margarita García-Weyandt
Daisy Magaña Mejía
Duen Neka'hen Sacchi
Fikile Nxumalo
Gabriela Ponce
Hellen Ascoli
Lucrecia Masson Córdoba
Luisa González-Reiche
María José Terán
Negma Coy
Núria Calafell Sala
val flores

Ornela Barone Zallocco, ed.
Santiago Díaz, ed.

post(s) Serie monográfica • diciembre 2023 • Quito, Ecuador
Universidad San Francisco de Quito USFQ
Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas COCOA
<http://posts.usfq.edu.ec>

post[s]



Universidad San Francisco de Quito USFQ
Campus Cumbayá, Quito 170901, Ecuador. <https://libros.usfq.edu.ec/>

USFQ PRESS es la casa editorial de la Universidad San Francisco de Quito USFQ. Fomentamos la misión de la universidad al divulgar el conocimiento para formar, educar, investigar y servir a la comunidad dentro de la filosofía de las Artes Liberales.

post(s)

Serie monográfica
Diciembre 2023

ISSN de la serie: 1390-9797

ISSNe: 2631-2670

ISBNe: 978-9978-68-279-1

DOI: [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v9i1](https://doi.org/10.18272/post(s).v9i1)

post(s) es una publicación anual del Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas de la Universidad San Francisco de Quito USFQ. Su propósito es reflexionar sobre las discusiones y debates que tienen lugar dentro de los estudios culturales y las prácticas artísticas, tanto a nivel local como regional e internacional.

Los ejes temáticos de **post(s)** se construyen en conjunto entre los integrantes del Comité Editorial y los editores invitados a colaborar con la publicación. Cada edición pone énfasis en la praxis profesional, artística y académica —la creación es un eje aglutinante de esta publicación. **post(s)** publica textos de investigación académica, creando también espacios para formas experimentales y performativas de escritura y producción de conocimiento.

Los artículos de **post(s)** se publican en inglés y/o en español. Además, en cada número se traducen al español textos relevantes para el tema de la edición que circulan únicamente en inglés y que el Comité considera fundamental poner a circular en un contexto hispanohablante.

La publicación tiene como público principal a las comunidades académicas vinculadas a la investigación post disciplinar, y a un público más amplio interesado en comprender las transformaciones de la sociedad contemporánea, vistas desde una perspectiva vinculada a las teorías críticas, los estudios culturales, el criticismo cultural, desde sus orígenes hasta su actualidad contemporánea.

Editoras en esta edición

Ornela Barone Zallocco, Ph. D. (c) Profesora en la Universidad Nacional de Mar del Plata
Santiago Díaz, Ph. D. (c) Profesor en la Universidad Nacional de Mar del Plata

Autoras en esta edición

Antonio Calibán Catrileo A., MA. (Comunidad Catrileo+Carrión)
Cyndy Margarita García-Weyandt, Ph. D. (Universidad de Kalamazoo, Estados Unidos)
Ana Carou, Ph. D. (c) (Universidad Nacional de Mar del Plata)
Fikile Nxumalo, Ph. D. (University of Toronto)
Núria Calafell Sala, Ph. D. (CONICET, Argentina)
Lucrecia Masson Córdoba, Ph. D. (c) (Universidad de Zaragoza, España)
Ana Belén Rendón Reinoso, Lcda. (Artista visual y docente)
Luisa González-Reiche, educadora, artista y ensayista independiente
Negma Coy, artista maya kaqchikel y escritora. Instructora de tejido en telar de cintura
Hellen Ascoli, MA. (Artista, docente y tejedora independiente)
val flores, investigadora independiente, escritora, docente, activista y performer
Duen Neka'hen Sacchi, artista visual, escritor e investigador independiente
Alejandro Cevallos N., MA. (Museo de la Ciudad, Quito - Ecuador)
Daisy Magaña Mejía, Ph. D. (Universidad Pedagógica Nacional, México)
Gabriela Ponce, MFA. (Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador)
María José Terán, Lcda. (Colectivo Mitómana Artes Escénicas, Ecuador)

Dirección editorial

Hugo Burgos, Ph. D. Decano del Colegio de Posgrados de la Universidad San Francisco de Quito USFQ
Santiago Castellanos, Ph. D. Decano del Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas de la Universidad San Francisco de Quito USFQ
Anamaría Garzón Mantilla, Ph. D. (c) Profesora de la Universidad San Francisco de Quito USFQ

Coordinadora editorial

Bernarda Troccoli, MA. (Universidad San Francisco de Quito USFQ)

Comité editorial

Agata Mergler, Ph. D. (York University, Canada)
Christian León, Ph. D. (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador)
Florencia Portocarrero, MA. (Proyecto Bisagra, Perú)
Gonzalo Vargas, MA. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Jaime Sánchez, MA. (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Juan Fabbri, MA. (Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia)
Juan Pablo Viteri, Ph. D. (Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador)
Lucía Durán, Ph. D. (Museo de Arte Precolombino Casa del Alabado, Ecuador)
Luciana Musello, MA. (Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador)
Miguel Loor, Ph. D. (c) (Monash University, Australia)

Comité internacional

Ana María León, Ph. D. (Harvard University, Estados Unidos)
Cassandra Barnett, Ph. D. (Massey University, Nueva Zelanda)
Diego Falconí Travez, Ph. D. (Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador)
Gracia Trujillo, Ph. D. (Universidad Complutense de Madrid, España)
Humberto Beck, Ph. D. (El Colegio de México)
Joseph Pierce, Ph. D. (Stony Brook University, Estados Unidos)
Juana María Rodríguez, Ph. D. (University of California, Berkeley)
Lisa Blackmore, Ph. D. (University of Essex, Reino Unido)
Liz Montegary, Ph. D. (Stony Brook University, Estados Unidos)
Miguel Ángel Hernández, Ph. D. (Universidad de Murcia, España)
Sergio de la Mora, Ph. D. (Universidad de California, Davis)
Suzzane Lacy, Ph. D. (University of Southern California, Estados Unidos)
X. Andrade, Ph. D. (Universidad de Los Andes, Colombia)

Coordinación editorial: Bernarda Troccoli

Diseño y diagramación: Krushenka Bayas Ramírez

Traducciones: Anamaría Garzón Mantilla y Bernarda Troccoli

Diseño de portada: Krushenka Bayas Ramírez

Imagen de portada: Hellen Ascoli

Revisión de estilo: Andrés Cadena (La Caracola Editores)

Se sugiere citar este volumen de la siguiente forma:

Barone, O. y Díaz, S. (eds.) (2023) *posts(s)*, volumen 9. Quito: USFQ PRESS.

Catalogación en la fuente. Biblioteca Universidad San Francisco de Quito USFQ

post(s) [Publicación Periódica] / Colegio de Comunicación y Artes
Contemporáneas de la Universidad San Francisco de Quito.
Editor general: Santiago Castellanos.--v.1 (ago.2015).- -- Quito:
Universidad San Francisco de Quito, 2015
v. cm.
Anual
ISSN: 1390-9797
1. Comunicación--Publicaciones seriadas. -- 2. Artes contemporáneas--Publicaciones seriadas. -- I. Universidad San Francisco de Quito. Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas. -- II. Castellanos, Santiago, ed.
LC: AP 63 .P67
CDD: 056.1

Más información sobre la serie monográfica **post(s)**:

<http://posts.usfq.edu.ec>

Contacto

Universidad San Francisco de Quito USFQ
Att. Anamaría Garzón Mantilla, *post(s)*
Calle Diego de Robles y Vía Interoceánica
Casilla Postal: 17-1200-841
Quito 170901, Ecuador



Los artículos de este volumen están registrados bajo la licencia de creative commons CC BY-NC-SA: Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual. No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.



Las imágenes de este volumen están registradas bajo la licencia de creative commons CC BY-NC-ND: Reconocimiento – NoComercial – SinObrasDerivadas. No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.

El uso de nombres descriptivos generales, nombres comerciales, marcas registradas, etc. en esta publicación no implica, incluso en ausencia de una declaración específica, que estos nombres están exentos de las leyes y reglamentos de protección pertinentes y, por tanto, libres para su uso general. La información presentada en este libro es de entera responsabilidad de sus autores. USFQ PRESS presume que la información es verdadera y exacta a la fecha de publicación. Ni la USFQ PRESS, ni los autores dan una garantía, expresa o implícita, con respecto a los materiales contenidos en este documento ni de los errores u omisiones que se hayan podido realizar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

- 12 **Vitalidades pedagógicas: sensibilidades y re-existencias en lo educativo**
Ornela Barone Zallocco y Santiago Díaz

AKADEMOS

- 26 **El arte textil mapuche como práctica pedagógica de refusal generativo**
Antonio Calibán Catrileo
- 44 **Proyecto Taniuki (nuestra lengua): Investigación Activa Participativa Basada en la Comunidad para la revitalización de la lengua**
Cyndy Margarita García-Weyandt
- 62 **Los lentes de la ESI: prácticas visuales y poéticas desde (y hacia) otros cuerpos**
Ana Carou
- 90 **Pedagogías decoloniales del agua: invitaciones para hacer mundos negros, indígenas y negre/afro indígenas**
Fikile Nxumalo

RADAR

- 106 **Voces textiles para una ética de la fragilidad**
Núria Calafell Sala
- 134 **Invocación Conversación con Laura Aguilar: borrador para un método rumiante**
Lucrecia Masson Córdoba

- 158 **«Vamos al Mercado». Pedagogías en los nichos del Mercado 10 de Agosto**
Ana Belén Rendón

VIDERE

- 178 **Biografía tejida**
Luisa González-Reiche, Negma Coy y Hellen Ascoli

PRAXIS

- 206 **Entre tu dedo y mi boca: biografía sexual de un umbral pedagógico**
val flores
- 218 **A las casas**
Duen Neka'hen Sacchi
- 230 **Al diablo con nuestras buenas intenciones**
Alejandro Cevallos
- 242 **La Biblioteca Comunitaria Ambulante: una pedagogía a(lar)mante en/por/para la vida**
Daisy Magaña Mejía
- 258 **Preludio de una obra: la cartografía de *Me-de-as***
Gabriela Ponce y María José Terán

CALL FOR PAPERS

- 288 **Proceso editorial**
- 290 **Publishing process**

INTRODUCCIÓN

VITALIDADES PEDAGÓGICAS:

SENSIBILIDADES Y RE-EXISTENCIAS EN LO EDUCATIVO

Ornela Barone Zallocco y Santiago Díaz

Ornela Barone Zallocco, investigadora con una beca doctoral de CONICET, Argentina. Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora y diseñadora en Comunicación Visual, Facultad de Artes, Universidad Nacional de la Plata. Correo electrónico: obaronezallocco@gmail.com

- Candidata a Doctora en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario
- Postgrado de Educación, Imágenes y Medios, FLACSO
- Diplomada en Construcción de Proyectos con Metodologías Cualitativas, Universidad Nacional de La Plata

Santiago Díaz, investigador de prácticas corporales, performáticas y estético-educativas. Becario doctoral de CONICET, Argentina. Docente de Filosofía de la Educación en la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata. Docente de Antropología y Sociología de los Cuerpos en el ISFD 84. Correo electrónico: ludosofias@gmail.com

- Candidato a Doctor en Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas por la Universidad Nacional de Avellaneda
- Especialización en Epistemologías del Sur, Clacso

NUEVE planetas y 36 estrellas es todo lo que tengo... por ahora
Effy Beth (2020)

¿Con qué transgresiones conjuramos las prácticas pedagógicas normalizantes, instituidas, impuestas? ¿Qué riesgos asumen nuestros haceres educativos?

¿Qué bordes encuentran (en) las miradas, las escuchas, los tactos?

¿Qué *somatecas* se habit(ú)an en nuestros espacios pedagógicos?

¿Qué po(i)éticas abrazan nuestras prácticas? ¿Qué experimentaciones espontáneas encontraron en nuestras pedagogías su mejor gesto? ¿Junto a qué epistemologías rumiantes, marginadas y demoradas se componen nuestras prácticas?

¿Qué desv(ar)iaciones sensibles, estéticas, políticas provocamos en lo que hacemos pedagógicamente? ¿Qué afectaciones colaboramos a componer en los espacios educativos que habitamos? ¿A qué prácticas de resistencia y reexistencia apelamos para sostener los encuentros que deseamos?

¿Qué vitalidades implicamos en nuestras prácticas pedagógicas?

¿Qué vitalismos pedagógicos deseamos/necesitamos componer?

¿Qué redes potenciales cultivamos con nuestras pedagogías?

Fecha envío: 25/10/2023

Fecha de aceptación: 05/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.3149>

Cómo citar: Barone, O., y Díaz, S. (2023). Vitalidades pedagógicas: sensibilidades y re-existencias en lo educativo. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 12-22). Quito: USFQ PRESS.



Desear un hacer pedagógico-vital que desborde la continuidad estandarizada de las formalidades con las que llevamos las prácticas educativas no es un mero deseo por la innovación, renovación o creatividad que demanda habitualmente el régimen capitalista empresarial de toda *nueva* pedagogía (si pudiese considerarse *nueva*). Sino que nace de un cierto fervor deseante en el que nos vemos implicades y comprometides con algunas luchas, resistencias y afectos que brotan con fuerza en las removidas tierras del Sur. Sentimos que la vitalidad que exudamos en lo educativo nos nace como un contagio necesario para no entregarnos a los discursos de la resignación y el odio, al negacionismo y las respuestas neofascistas de la ultraderecha acechante, o incluso al imperio triunfante de la competencia desmedida y cruel por la superación elitista del desarrollo. Eso que han llamado «Progreso», en nuestras tierras ha funcionado como una pedagogía cruel de desvitalización y esterilización basada en una matriz civilizatoria moderna colonial y en los valores competitivos empresariales. Sin embargo, nos sabemos parte de una re-existencia (Albán Achinte, 2017) que puja desde dentro (Denzin, 2017) por dismantelar las herramientas de la *casa del amo*, sabiendo que sin comunidad no hay liberación (Lorde, 2007, p. 112). En las situaciones educativas que habitamos, buscamos gestar momentos inquietantes para pensar lo que nos pasa, lo que somos, o lo que «venimos siendo» (Wayar, 2018) y no siempre encontramos los modos, las palabras, los gestos (Haudricourt, 2019) para hacerles lugar y abrazar pedagógicamente nuestras búsquedas, deseos, fracasos y proyecciones. Pese a ello, el intento no cesa, porque de fondo sentimos que es necesario colaborar cuidadosamente con lo que podemos en este gran enjambre de sensibilidades y deseos que llamamos *vida* (Anzaldúa, 2021). Hay un condimento especial en este modo de vida educativo que nos transversaliza e interroga en todo lo que hacemos pedagógicamente, una operatoria transgresora del pensamiento que excede lo humano, que vibra en la piel, en las tripas, que nos palpita en medio del pecho, la sensación que (con)mueve y arrebatada al mismo tiempo (hooks, 2021). Ese vitalismo que sentimos, por momentos, toma la forma de preguntas que se esparcen como semillas en cada una de las vidas con las que (nos) vamos haSiendo día a día en nuestras prácticas educativas, nuestros haceres docentes. El vitalismo habita en la pregunta misma que evita las respuestas inmediatas e instrumentales porque implicarían una cancelación al movimiento y la coreografía incesante de la búsqueda, preguntas que nos arrebatan el pensamiento demorado abriéndose paso con una fuerza diferente y más enraizada en las sensaciones que nos componen, preguntas que encontramos en cada uno de los escritos que aquí presentamos. Las pocas respuestas que conseguimos no mandan ni ordenan, pero sí nos orientan.

Esta convocatoria que hicimos, esta crianza-*dossier*, se parece más a un llamamiento colectivo que busca compartir ese gusto por ciertos problemas que pueden ser y sentirse comunes, cercanos, sabiéndonos parte de una red que (no solo) es poética, sabiéndonos con dolores por la hostilidad que experimentamos en muchas de las instituciones que transitamos. Y valorando también nuestras ignorancias como resistencias de aquello que aún no ha hecho mella en nuestra carne. Esta edición nos ha invitado en más de una ocasión al juego pedagógico de sentipensarnos parte de un movimiento vital y, como tal, habitar la incomodidad como afecto intrínseco a la conmoción, comprender sus derivas, sus temporalidades y procesos; así es que este proceso editorial ha congeniado en su trama situaciones pedagógicas donde tuvimos que despegarnos de hábitos y abrazarnos de aquellas prácticas sutiles, amorosas que (re)conocemos tanto en las escrituras de todas las personas que integran este volumen, como también en Bernarda y Anamaría como bastiones de esta sentida y desafiante revista *post(s)*.

Detrás de cámaras o *tramoyas* de esta edición

El llamamiento para esta edición se consolidó mediante nuestras redes afectivas virtuales pero también físicas, pues buscamos modos de agenciarnos y convocar a todas aquellas personas en relación con las pedagogías vitales, atendiendo a la gran diversidad de espacialidades y territorialidades donde las reconocemos, así es que con la complicidad de la revista *post(s)* diseñamos carteles y los pegamos por bibliotecas, centros culturales, escuelas y facultades. Algunos amigos también colaboraron con la impresión y expandieron este llamamiento en sus propios territorios, brindando una activación perceptiva de la materialidad misma que buscábamos para sentirnos y pensarnos en sintonía con una vitalidad pedagógica. En el proceso de ir elaborando este número, mientras pegábamos afiches, respondíamos *emails* y hacíamos reuniones, recurrentemente nos preguntamos si muchos de los conceptos, textos y propuestas vinculadas a lo descolonial, cuir, crip y transfeminista no son habitualmente apropiados y vaciados por la academia, el crédito fetiche de las publicaciones y propuestas áulicas. A su vez, buscábamos recordarnos(lo) constantemente, como académiques que somos dentro de este entramado vil de extractivismo epistémico, ¿cuál es el momento, el límite, la modalidad que hace efectiva una apropiación? O incluso ¿cómo podemos abrazar sin expropiar? ¿De qué saberes podemos hacernos eco aún (re)conociendo nuestra privilegiada blanquitud? ¿Cómo sabotamos nuestras propias lógicas coloniales, patriarcales, capacitistas y blancas? La condescendencia de nuestros valores ético-políticos suele ser permeable en un entramado seductor para las contradicciones. Creemos en la humildad —cercana al humus, a la tierra— de *no subirnos al pony* y sentipensarnos sin pretensiones

de resolución inmediata ni eminente; confiamos en las escrituras actantes, en los movimientos escritos y enactivos, en la transversalización de lo que sentipensamos a todas las fuerzas que componen nuestro haSer.

En ese sentido, las escrituras que componen esta crianza-*dossier* son narrativas donde habitan las preguntas como vitalidad pedagógica y metodológica, los autores son personas que se comprometen con el riesgo (Luhmann, 2018) a consideración de las posibilidades que se gestan y brotan de lo inesperado, de los afectos y contagios que habilitan la conmoción como experiencia pedagógica. Estos textos se narran en una témporo-espacialidad propia, situada en cada territorio, son escrituras que se sostienen en escenarios convulsos (Rolnik, 2019) pero con micropolíticas que transitan portales de tiempos no-lineales, ni secuenciales, sino tiempos propios, suspendidos en la magia vital del estar juntas a la escucha *de*, a la creación *de*, a la narración *de*... Las experiencias pedagógicas vitales que aquí se narran se componen y practican en tiempos cimarrónicos de refugio y sanación (Piña Narváez Funes, 2021). Anhelamos entonces que estas palabras sean un *acto de bienvenida* afectivo y afectante para quienes en los territorios e (in)disciplinas más inesperadas encuentren estas inquietudes, estas provocaciones, y se hagan cuerpo, resonancia y abrazo de ellas, sumándose a esta complicidad que pretende encontrar(nos) en los vitales movimientos pedagógicos que saben que «escuchar es cuidar» (Krenak, 2023), que entre las fisuras, heridas y desencantos existe un enorme potencial de transgresión, que en la magia y sutilidad de lo no-humano hay mucha sabiduría que nos resta aprender y valorar, que en las escrituras *entre* lenguas las diferencias (nos) transforman...

Vitalidades acuerpadas pedagógicamente

En la sección Akademos encontrarán cuatro textos de investigaciones académicas fronterizas, desbordes, tejidos entre lenguas y conversaciones no-humanas. Desde los conocimientos ancestrales del arte textil mapuche, Antonio Catrileo comparte un exquisito y necesario texto escrito en tres lenguas y diversidad de lenguajes proponiendo una reflexión de prácticas pedagógicas generativas basadas en la tierra como un modo de sensibilizar la relación entre indigeneidad y experiencias de género fluido. Su escrito se vale de ese saber textil para recuperar la memoria borrada de sus ancestros *epupillan* (dos espíritus), y la posibilidad de pensar desde lo sagrado ancestral una pedagogía crítica como medicina ante las múltiples opresiones, articulando redes afectivas más amplias que la tradicional familia heteropatriarcal y colonial. La invitación a conmovernos queda abierta, y se sostiene en la traducción de Bernarda Troccoli al texto de Cyndy Margarita García-Weyandt, donde las investigaciones fronterizas, indocumentadas, se hacen carne desde una

constante pregunta por las contribuciones realizadas de «modo recíproco con las comunidades indígenas para evitar extractivismos» encarnando prácticas cuidadosas y amorosas que consolidan los vínculos sutiles con los antepasados, a la vez que habilitan diálogos entre indígenas y académiques. Conmueve y sorprende en este texto la trama con el acto de criar y materner, volviéndose una experiencia de reparación a la memoria ancestral de la lengua y los ritos al construir la familiaridad necesaria para el sostén de la vida. Continuando con los tejidos de experiencias, Ana Carou presenta una trama pedagógica entre las visualidades, la fotografía y la literatura, con colores feministas y de género, invitándonos a pensar la normalización que imparten los discursos hegemónicos de la belleza que regulan a las mujeres y los cuerpos feminizados en las escuelas secundarias; atendiendo a los modos de producción de conocimiento transdisciplinares y sus potenciales didácticas entrecruzando prácticas de lectura, escritura, visualidades fotográficas, para contagiar el deseo de narrar, tomar la palabra y poner el cuerpo entre les estudiantes. Cerrando esta sección con puras preguntas acerca de aquello que pretendemos, sentimos, necesitamos y deseamos relacionamente construir, Anamaria Garzón Mantilla realiza una traducción de Fikile Nxumalo, quien da saltos rápidos con entusiasmos fuertes en las aguas de las diferencias, de las ficciones coloniales de apropiación de nuestros territorios. En su líquido y sensible texto, nos invita a recostarnos en los regazos de afectivas pedagogías que abrigan los deseos, danzas y conversaciones con los árboles, invitaciones sensibles a curiosear con lo no-humano como expresiones posibles de una descolonización de nuestras prácticas pedagógicas; en su propuesta, las micropolíticas se mojan en los arroyos para comprometerse con la complejidad y las tensiones relacionales de los territorios.

En la sección Radar de esta edición de *post(s)* presentamos tres investigaciones sismográficas acerca de los afectos pedagógicos en distintas territorialidades educativas. Así, inicialmente, en una serie de conversaciones con cinco mujeres tejedoras y bordadoras de Nuestramérica, Núria Calafell Sala explora aquellas imágenes que convierten la práctica textil en una mixtura de historias, compromisos y luchas, desde las vidas narradas en sintonía con un pensamiento «tejido» a una ética de la fragilidad. Se van entramando prácticas y conceptos desde una escritura muy cercana a la experiencia de las tejedoras con quienes conversa, entrelazando sus decires y haceres con su propia voz. Un verdadero ejercicio de pensar-con quienes se investiga, practicando una pedagogía del cuidado de los saberes que mantiene el sentido de mundo bordado sutilmente en las prácticas textiles. A su vez, la investigadora activista Lucrecia Masson Córdoba, a partir de ejercicios de investigación creativa, teje una invocación-conversación con la artista chicana Laura Aguilar: entre escrituras performáticas y algún borrador, desborda la narrativa sintiéndose acogida por la invitación a esta convocatoria y encuentra en la vida/obra de la

artista un modo de hablar entre lenguas. En su andar *rumiante*, esta invocación-conversación que Lucrecia propone gesta una metodología *otra* en la que abre una indagación compartida en su plena potencia creativa y vital. Finalmente, Ana Belén Rendón nos hace una invitación risueña de lúdica complicidad que nos lleva de la mano a pasear por el Mercado 10 de Agosto de la ciudad de Cuenca. Con una narrativa sensible, creativa, curiosa y situada que amplifica los escenarios y voces de lo que ocurre en el mercado, nos propone un laboratorio artístico desde una metodología pedagógico-participativa con niñas y adolescencias, donde se narran desafíos, aprendizajes y lecciones producidas por este recorrido. Entre juegos, dibujos y talleres, se ubica afectivamente cerca de quienes habit(ú)an el espacio, compromiso epistemológico, estético y político. Sentimos que en esta propuesta se asoma un deseo de expandir los sentidos de la educación artística ampliando sus potencias pedagógicas disidentes en territorios otros.

Para la sección Praxis, las reflexiones y ensayos que aquí se presentan corazonan experiencias autobiográficas y reflexivas, nos seducen con sus propuestas y palabras, a la vez que desnudan sus afectaciones en un fuerte ejercicio pedagógico. Así es que nuestra querida val flores desborda categorías con un ensayo poético político seduciéndonos con un umbral pedagógico, una práctica fugitiva en sus palabras, que insiste en indagar la potencia de los *entre*. Fracturando y colectivizando las dimensiones de lo íntimo, y alterando las relaciones de lo público y privado a partir de una performance cultivada en los *entres* del cuerpo, la escritura, los afectos y disciplinas, val nos invita a un encuentro promiscuo entre las prácticas educativas y artísticas convidándonos preguntas que animan a seguir descomponiendo. La magia de Duen Sacchi llega con un poliedro narrativo autobiográfico que se expande en el tiempo y recupera historias entrelazadas de luchas, resistencias y traumas cercanos y antiguos de la propia historia de vida. A partir de una declaración de su madre, Duen nos cuenta cómo esa historia de militancia puede abrir imaginarios para una *performance* en el espacio de la memoria ex Esma (Argentina) ante las políticas neoliberales del olvido y la felicidad que vuelven rentable la angustia. Hacer hablar al trauma es un modo de sismografiar el sentir común de lo que nos pasa y así, como práctica emancipatoria, el ejercicio de una pedagogía revolucionaria. En continuidad con las afectaciones, Alejandro Cevallos provocativamente nos propone una autorreflexión que mantiene irresuelta una pregunta latente sobre los aprendizajes generados por los vínculos, desafíos y contradicciones entre comunidades e instituciones culturales en la ciudad de Quito. Desde una labor museística y más allá de ella también, «Al diablo con nuestras buenas intenciones» presenta la mediación comunitaria como una pedagogía interdisciplinaria de trabajo e intervención colectiva, socio-política y cultural.

Por su parte, la pedagoga comunitaria p'urhépecha Daysi Magaña Mejía nos ofrece un recorrido por la experiencia de gestación de la Biblioteca Comunitaria Ambulante, con la que se han recorrido en 9 años de existencia unas 23 comunidades. Esta propuesta pedagógica andante nos invita a escuchar las voces que construyen, desde lo cercano de un encuentro de lectura, la materialidad afectiva de lo comunitario. Su propio andar va entretejiendo saberes y haceres que se expresan no solo en la lectura sino en diversos talleres que atienden las necesidades más inmediatas de cada comunidad. Se trata de un haSense pedagogía comunal con el sentir corazonado de saberse en la práctica afirmativa de la autonomía, la libre determinación, la autoorganización apartidaria, anticolonial, anticapitalista y antipatriarcal, que expresa el deseo comunitario de un pueblo ancestralmente en resistencia.

Cerrando la sección, Gabriela Ponce y María José Terán nos hacen parte de una conversación-investigación pedagógica de la creación de una obra de teatro. Penetrando en la mitología trágica de la antigüedad griega que expresa la figura de Medea y sus diversas réplicas en la historia, ellas recorren toda esta interrogante de occidente con preguntas acerca de las maternidades que se cuelean, se duelen, se siembran, se buscan y somborean en la complicidad estética y política de mapear las sensaciones que pueden gestar una obra.

Por último, en la sección Videre, con gran sensibilidad Hellen Ascoli, Luisa González-Reiche, Negma Coy y el telar de cintura ensayan una práctica de co-producción situada en la que los tejidos pedagógicos se entran en una co-biografía cartográfica-corporal. Entre contar y urdir, van recorriendo una geografía sensible y vital que las entreteje en puntos constelares donde las memorias se traman y dan vida a una historia compartida. Pedagogías de espaldas, corazón, cabezas y rostros, estómagos, animales, tramas, fabulaciones y maternidades, haceres que se (con)mueven en una narrativa que apenas toca la densidad de las vidas co-biografiadas.

Es nuestro deseo que al encontrarse con estos potentes y provocadores materiales se (con)muevan, pregunten, dancen y abracen gestos sensibles, sutiles y promiscuos, que siembren el desgarramiento a la normalización, a las fuerzas desgastantes y extractivas de la pulsión vital. Es nuestro deseo que nos encontremos en estas páginas de modo cómplice multiplicando dehiscencias pedagógicas vitales.

Ajá

coreografiar pedagogías con los lugares
textiles entre dos espíritus
recrear **los vínculos con** los antepasados
confundirse con **los paisajes**
volverse piedra

maternar la reparación de las memorias **ancestrales**
suturar **geografías**
bordando compromisos, historias y **luchas**

dejarse caer en el regazo cálido del afecto
estar **con aguas**, árboles
encontrarse en los libros
deshacer **las heridas**
sonreír ante las complicidades lúdicas

transgredir afectivamente las prácticas
invocaciones sensibles y **sutiles**
micelias **expresiones creativas**

líquidos altares de sólidos **deseos**
madre **Maíz**,
la maternidad se cuela, se duele, se sostiene
umbrales pedagógicos que **se hacen carne**

corazonar la **biblioteca**
entrar en las epistemologías **que se tejen en los mercados**
poéticas del entre

alterar relaciones
paisajes humanos
metodologías fronterizas y **saberes** indocumentados,
diálogos **sin fronteras**
lenguas vitales que activan memorias

cuerpos que exceden límites...
¿cuándo se empieza
a **crear**
una obra?

corazonar co-biografías corporantes
telar de cintura
hilos sueltos
espectros **de futuro**

9 versos es todo lo que tenemos,
por ahora...

Referencias que coquetean con la escritura

- Albán Achinte, A. (2017). *Prácticas creativas de re-existencia. Más allá del arte... el mundo de lo sensible*. Ediciones del Signo.
- Anzaldúa, G. (2021). *Luz en lo oscuro/Light in the dark. Re-escribir identidad, espiritualidad, realidad*. Hekht.
- Beth, E. (2020). *9 y 36. 9 cuentos sobre mujeres y 36 escritos antes de decir adiós*. La Mariposa y la Iguana.
- Denzin, N. (2017). Los discursos emancipatorios y la ética y la política de la interpretación. En N. Denzin e Y. Lincoln (comps.), *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación. Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. 5. Gedisa.
- Haudricourt, A. (2019). *El cultivo de los gestos entre plantas, animales y humanos*. Cactus
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir*. Capitán Swing Libros.
- Krenak, A. (2023). *La vida no es útil*. Eterna Cadencia.
- Lorde, A. (2007). *Sister Outsider. Essays & Speeches*. Crossing Press.
- Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. (G. Herczeg y G. Adelstein, traductoras). En *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.
- Piña Narváez Funes, I. (2021). Guaichía Time. En *Futuro Ancestral*. OnA ediciones.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. CABA: Tinta Limón.
- Wayar, M. (2018). Palabras de fuego: Teoría travesti-trans sudamericana. En *Travesti/ Una teoría lo suficientemente buena*. Muchas Nueces.

AKADEMOS

Investigaciones académicas

EL ARTE TEXTIL MAPUCHE COMO PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE REFUSAL GENERATIVO

Antonio Calibán Catrileo

Antonio Calibán Catrileo A., docente, artista e investigador. Comunidad Catrileo+Carrión. Correo electrónico: acatrileo@ucsd.edu

- Magíster en Literatura Chilena e Hispanoamericana, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Estudiante de Ph. D. en Ethnic Studies, University of California, San Diego

Resumen

A través de una exploración etnográfica basada en el concepto de *ethnographic refusal* (Simpson, 2014), reflexionaré sobre una práctica pedagógica generativa basada en la tierra como una forma de sensibilizar sobre la indigeneidad y las experiencias de género fluido. Esta propuesta parte de mi práctica al compartir el conocimiento ancestral sobre el arte textil mapuche (*witral*) que he recuperado de otras tejedoras, y la epistemología mapuche como una forma de reactivar la memoria borrada de mis ancestros epupillan (dos espíritus). La práctica artística del tejido sería una posibilidad para pensar lo sagrado, y percibir cómo una pedagogía crítica podría ser una medicina para las opresiones (Alexander, 2005), y así articular redes de solidaridad o parentesco más allá del modelo familiar heteropatriarcal y colonial.

Palabras clave

refusal, pedagogía basada en la tierra, arte de tejer, violencia heteropatriarcal, trauma intergeneracional

Abstract

Through an exploration based on the concept of ethnographic refusal (Simpson, 2014), I will reflect on a generative land-based pedagogical practice as a way of raising awareness of indigeneity and gendered fluid experiences. This approach is based on my practice of sharing ancestral knowledge about Mapuche textile art (*witral*) which I have recovered from other weavers and Mapuche epistemology as a way of reactivating the erased memory of my epupillan (two spirits) ancestors. The artistic practice of weaving would be a possibility to think about the sacred, and how a critical pedagogy could become a medicine for oppressions (Alexander, 2005). Thus it can articulate networks of solidarity or kinship beyond the heteropatriarchal and colonial family model.

Keywords

refusal, land-based pedagogy, weaving art, heteropatriarchal violence, intergenerational trauma

Fecha de envío: 01/05/2023

Fecha de aceptación: 17/07/2023

DOI: [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v9i1.2970](https://doi.org/10.18272/post(s).v9i1.2970)

Cómo citar: Catrileo, A. (2023). El arte textil mapuche como práctica pedagógica de *refusal* generativo. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 26-43). Quito: USFQ PRESS.



A mi abuela Irma,
quien navegó contra viento y marea en un mundo de escasez,
pero que nos enseñó a abrir caminos de abundancia.

*colonialism broke us, and we're still figuring out how to love and be broken at the
same time*
Billy-Ray Belcourt

Las reflexiones a continuación han sido desarrolladas gracias a diversas personas que he conocido a lo largo de los años y con quienes he podido ir tejiendo relaciones, porque sin ellos no hubiese tenido mayor sentido navegar el universo textil mapuche. Tejer implica un trabajo de *inarrumen* (introspección profunda), propia de una metodología de enseñanza mapuche basada en la observación. Según Juan Ñanculef Huaiquino (2016), «inarrumen es el acto metodológico instintivo del ser mapuche para comprender la vida, la naturaleza y todas sus leyes» (22), pero también tiene relación con el acto de observar lentamente, observar para estimular la curiosidad y la creatividad. En el universo textil mapuche, las tejedoras han cultivado esta práctica de conocimiento y enseñanza basándose en cómo las arañas crean redes y entramados. Inarrumen es «una epistemología del darse cuenta del mundo, del universo total» (23). En tal sentido, estos saberes específicos sobre el arte textil mapuche (*witral*) generalmente se transmiten de tejedora a tejedora, lo que implica tener maestras que comparten generosamente sus secretos y dibujos para tejer con quienes son parte de la comunidad.

Este aspecto de relacionalidad ha sido fundamental para comprender cómo el *witral* entraña una práctica pedagógica, de la que he tomado conciencia a partir de mi propia experiencia como artista textil; a su vez, el ir aprendiendo de otras tejedoras me ha puesto en la necesidad de compartir estos saberes con otras personas. Desde 2015 tengo una práctica artística con mis hermanas Constanza Catrileo y Malku Catrileo, así como también con Manuel Carrión y su hermana Gabriela Carrión; juntas somos la Comunidad Catrileo+Carrión, y hemos ido articulando una práctica artística que ha profundizado en el *witral* y sus enseñanzas para explorar lenguajes artísticos contemporáneos y poéticos que puedan hacer emerger nuestra propia posicionalidad como tejedores epupillan.

La palabra *epupillan* la conocí y recuperaré de la memoria de activistas indígenas en Chile sobre el VIH/sida, quienes me enseñaron lo que significa *epupillan* en sus comunidades pero también en un sentido personal. Es difícil explicar en extenso todos los detalles de qué es y qué no es *epupillan*, porque el término no se encuentra en los archivos coloniales, que definieron con otras palabras

negativas a las personas que no seguían la heterosexualidad obligatoria. Más bien, *epupillan* ha sobrevivido en los relatos orales de algunas personas mayores que se han preocupado de proteger esos conocimientos del extractivismo epistemológico, y hoy ha sido resignificada por muchas personas jóvenes mapuche que se identifican como parte de la disidencia sexual. Solo las personas *epupillan* tienen un conocimiento corporeizado al respecto y pueden acceder a esa hebra de la memoria no archivada. Propongo, por lo tanto, honrar ese espacio difuso y de opacidad, porque son enseñanzas de cómo la palabra *epupillan* ha sobrevivido hasta el presente.

Audra Simpson (2014) propone que los actos de *refusal*, es decir de negarse o rehusarse, pueden ser generativos cuando se trata de experiencias y conocimientos indígenas que circulan en espacios no-indígenas. El concepto de *ethnographic refusal* puede ser una herramienta que

articulates a mode of sovereign authority over the presentation of ethnographic data, and so does not present «everything». This is for the express purpose of protecting the concerns of the community. It acknowledges the asymmetrical power relations that inform the research and writing about native lives and politics, and it does not presume that they are on equal footing with anyone. This presumption of equal footing is false. (105)

Aprecio la capacidad generativa que tiene el concepto de *refusal* para poder comprender cómo las experiencias *epupillan* no han sido compartidas abiertamente con todas las personas porque en muchas de las comunidades mapuche se ha internalizado la homofobia, la transfobia y la serofobia. Pero también el *refusal* ha sido una estrategia que muchas tejedoras mapuche han empleado para cuidar los saberes específicos del *witral*.

Comprender por qué son importantes las prácticas de *witral* y las experiencias *epupillan* al mismo tiempo es un desafío que requiere de paciencia. Requiere de un esfuerzo para crear una relación, un compromiso, una ética de cómo acercarse a una comunidad específica y compartir conocimientos que no son fáciles de explicar ni reducir en breves términos para el consumo masivo. Por dicho motivo, en este ensayo voy a narrar a modo de *ethnographic refusal* cómo he desarrollado colectivamente, con otras personas que conforman la Comunidad Catrileo+Carrión, distintas experiencias de intercambio de saberes con personas mapuche y no-mapuche en torno al *witral*, y cómo nosotres nos posicionamos como tejedoras y tejedores *epupillan*; intentando poner en práctica el aspecto generativo de rehusarse a explicar una y otra vez lo que significa *epupillan* para no reducir simplemente esta palabra a un sinónimo de ser mapuche y parte del

espectro LGBTIQA+. Con esto, no quiero negar que existen personas mapuche y LGBTIQA+, sino más bien afirmar que epupillan excede el entendimiento de las políticas identitarias (Catrileo, 2019), aspecto en el que me interesa explorar y profundizar; y en cómo el wital nos ha permitido recuperar y crear al mismo tiempo los saberes ancestrales como tejedoras y tejedores epupillan, porque es un oficio que implica un conocimiento corporeizado. Si estas historias no han sido escritas, me gusta imaginar que a través del tejido estas memorias aparecen, se entretejen y crean lazos afectivos con otras personas.

Wital como pedagogía basada en la tierra

Kom tayiñ fütxa kimün llituy tüfa chi inarrumenmeu
(*Todo el saber, kimün mapuche, proviene del cosmos*)
Juan Ñanculef (2016, p. 97)

El tejido es también una forma de escritura no lineal: en el acto de tejer emerge la circularidad de la memoria, del tiempo y del espacio que convergen en lo que se conoce como *wital*. Es una textualidad que tiene muchas formas de expresarse a través de dibujos que hacen parte del *kimün* mapuche (conocimiento). El wital presenta una diversidad de técnicas que cada territorio del Wallmapu (nombre del territorio ancestral mapuche) viene desarrollando desde hace miles de años. Wital es la manifestación de la epistemología mapuche en todos los elementos

Figura.1 Fotografía:
Antonio Catrileo, 2017.



que la conforman, y cultiva un *kimün* que incluye distintos niveles: sociales, espirituales, políticos. Pero también es relacional en el sentido de que ese *kimün* se ha construido con el mundo animal, vegetal, mineral y acuático (Quilaqueo et al., 2003). Estos principios ontológicos y epistemológicos permiten comprender que el wital es complejo y va más allá de solamente tejer piezas ornamentales. Lo interesante es que a través de la práctica textil resulta difícil precisar una clara división entre qué es ontología y qué es epistemología.

Siguiendo a Shawn Wilson (2008), existen paradigmas de conocimientos indígenas donde ontología/epistemología son indivisibles. Así emerge la idea de que la investigación tiene un aspecto ceremonial, igual que el arte textil mapuche. Tejer en wital consiste en cruzar dos grupos de hilos: unos verticales (urdimbre) y otros horizontales (trama). Cuando ambos se unen damos vida al tejido. En esa juntura de lo vertical y lo horizontal es que se construye y recrea el universo mapuche. El wital es un espacio de creación y experimentación: el tejido se va alimentando con mucha paciencia hasta que se logra terminar y nace como una pieza textil. Lo interesante es que el wital no es considerado un objeto, sino es un ser viviente que las tejedoras crean a través de todas las hebras que entrelazan. Pienso entonces, ¿cuáles podrían ser las posibilidades de explorar en el wital como práctica pedagógica que honre el sentido circular del proceso de tejido como una práctica de relacionalidad mapuche: tejer el tiempo, tejer redes de afecto, tejer memorias que se resisten a ser hebras borradas por el olvido, tejer con lo no-humano enseñanzas de cómo enlazar lo tangible y lo intangible?

Propongo entender el wital como una práctica generativa, que cultive una pedagogía basada en la tierra como una forma de sensibilizar, al mismo tiempo, sobre la indigeneidad y las experiencias de género fluidas. Ese ha sido un desafío que colectivamente hemos levantado como Comunidad Catrileo+Carrión, en el sentido de dedicarnos a recuperar conocimientos ancestrales sobre el wital y qué significa ser epupillan, para generar espacios donde se intercambien estas experiencias mientras tejemos. Tal forma generativa de dar vida a los textiles es multidimensional, donde ontología y epistemología están entretejidas. Siguiendo las ideas de Shawn Wilson al respecto, quisiera explorar las potencialidades de comprender cómo la práctica de tejer está relacionada con los aprendizajes que la vida no-humana ha intercambiado con las vidas humanas, entendiendo que todas son partes del *itrofilmongen* (biodiversidad o todas las formas vidas en relación).

Rescato la posibilidad de hacer una pedagogía basada en la tierra, siguiendo las ideas de Leanne Betasamosake Simpson (2014), quien sostiene que existen formas de aprendizaje *desde* la tierra y *con* la tierra. Para ello, es necesario construir una relacionalidad recíproca con lo que entendemos por *itrofilmongen* (o

biodiversidad): «Intelligence flows through relationships between living entities» (Betasamosake Simpson, 2014, 10), lo que se expresa en el proceso del witrál, que tiene varias capas: desde el cuidar ovejas para obtener de su pelo la lana, cortar el exceso de pelo de la oveja, luego lavar todo el pelo en un río o cuerpo de agua, luego con paciencia comenzar a escarmenar las fibras, y posteriormente hilar. Este proceso es lento, como si el witrál supiera elegir a las personas que quieren ser tejedoras a través de la paciencia que se debe cultivar. Son muchos pasos que requieren concentración y también ayuda de otras personas, por lo que es una práctica que invita a la comunidad a cooperar. El conocimiento mapuche sobre cómo obtener los colores de las lanas implica un profundo relacionamiento con plantas, minerales, aguas saladas o dulces, barros recolectados en épocas del año específicas. Según la manera en que se combinan y se experimenta con ellas, se logra crear diversos colores. Cada tejedora tiene sus propias formas de obtener color según el lugar donde vive, por ello considero que la tejedora practica una pedagogía basada en la tierra.



Figura 2. Fotografía: Ignacio Helmke, 2018.

Como Betasamosake Simpson señala: «In order to gain access to this knowledge, one has to align themselves within and with the forces of the implicate order through ceremony, ritual and the embodiment of the teachings one already carries» (10). Me pregunto cómo el impacto del extractivismo, de las industrias transnacionales, de los monocultivos que han desolado la tierra y los océanos de Wallmapu deben ser incluidos en una pedagogía basada en la tierra, como una manera de crítica al modelo neoliberal y capitalista que se ha presentado como una actualización de violencia colonial. Una pedagogía basada en la tierra que reflexione sobre estos impactos y sensibilice a las personas a defender el itrofilmongen.

***Trafkin Kimün Witrál* (TKW) como metodología/método**

En esta sección quisiera detenerme en relatar cómo surgió la idea de abrir espacios de creación en torno al witrál junto con el colectivo Comunidad Catrileo+Carrión. Si bien estos saberes del arte textil mapuche han sido cultivados por la familia Catrileo desde hace décadas, como colectividad durante la realización de residencias artísticas hemos ido articulando una metodología/método de enseñanza del witrál junto con otras personas mapuche y no-mapuche. Quisiera detenerme en este relato porque en el transcurso de los años muchas reflexiones y redes afectivas han surgido de dichas instancias.

El concepto de *Trafkin Kimün Witrál* (TKW) se refiere al intercambio de saberes en torno al arte textil mapuche que hemos utilizado como Comunidad Catrileo+Carrión para poder generar instancias de intercambio con otras comunidades mapuche, principalmente. Tal metodología/método nació en un ámbito íntimo y doméstico entre nosotres al compartir los conocimientos que cada una tenía sobre distintas técnicas para tejer, pues era una manera de reunirnos periódicamente y de aprender juntas.

TKW como metodología/método de una pedagogía basada en la tierra comenzó en 2017, cuando realizamos una residencia de arte colaborativo en territorio lafkenche. En esa oportunidad pudimos conocer la Mesa de la Mujer Rural de Toltén, una organización de más de cuarenta mujeres mapuche-lafkenche con quienes compartimos nuestros saberes sobre el witrál, y el encuentro se convirtió en un espacio centrado en los conocimientos que todas las personas tenían al respecto.

Ellas sabían mucho de cómo generar colores a partir de plantas y barros, pero no sabían tejer en las distintas técnicas de witrál, conocimiento que en aquel territorio casi nadie tenía. Por ello, nuestra intervención fue propiciar un espacio para intercambiar conocimientos entre comunidades —a esas reuniones les

llamamos TKW— como una posibilidad de transformación en términos de que ellas eran protectoras de la biodiversidad, luchaban por la soberanía alimentaria y tenían una estrecha relación con los conocimientos mapuche. No obstante, debido a la fuerte violencia militar chilena, sumada al machismo y al patriarcado dentro de sus comunidades, ellas tenían pocas oportunidades de reunirse a trabajar juntas generando su propia autonomía económica. Por ese motivo, TKW se volvió una oportunidad de aprendizaje colectivo en torno al witrál como una posibilidad de potenciar sus redes.

De esa primera versión de residencia de arte colaborativo aprendimos muchísimo, sobre todo, que el abrir el espacio del TKW podía transformar las violencias de género en un contexto rural. En 2018 decidimos volver a realizar una residencia de arte colaborativo en la zona de Neltume, ubicada en territorio willeche de las montañas, y a donde viajamos regularmente desde el año 2015 porque allí viven amigos y gente con quienes hemos estrechado una relación política en defensa de los territorios y por la memoria. En esta oportunidad, ya conocíamos a muchas mujeres interesadas en aprender sobre el witrál así que decidimos «hacer un trabajo enmarcado en la práctica artística, donde nos atrevimos a proponer y generar una comunidad temporal de ngerewirinkafe, es decir, de tejedoras-escritoras de sus propias memorias en torno a las diversas capas históricas de violencias y resistencias que han ocurrido en todo el territorio de Neltume» (Comunidad Catrileo+Carrión, 2019, p. 7). Todas estas experiencias nos hicieron comprender como comunidad la importancia de lo que estábamos construyendo junto a otras comunidades de mujeres mapuche y no-mapuche: mientras tejíamos, las conversaciones recurrentes eran en torno a la violencia patriarcal, la violencia doméstica, pero también sobre las formas en que ellas habían aprendido a construir un espacio donde todas podían reunirse. Manuel Carrión-Lira al respecto reflexiona:

Así surgió el procedimiento de *Trafkin Kimün Witrál*, como una conversación con ellas, no como un taller ofrecido para o por ellas. Fue un punto de convergencia para todes nosotres: en esa práctica pudimos compartir pensamientos y recuerdos profundos y reconocer nuestra indigeneidad como un procedimiento, no como una identidad. (Carrión-Lira, 2020, p. 95)

Lo que Carrión-Lira propone es entender la indigeneidad como un procedimiento que puede ser un acercamiento metodológico para el TKW, un espacio donde se pueda intervenir en la memoria de la chilenidad entendida como una identidad cerrada y totalizadora, que borra y silencia la indigeneidad. También se trata de un proceso de revitalización cultural, espiritual, política y relacional, que son formas de acercarnos a modular procesos de autodeterminación que se enmarcan fuera de los parámetros de las políticas de la representación y el reconocimiento.



Figura 3. Fotografía: Antonio Catrileo, 2017.

En el espacio donde nos reunimos a tejer se generaron diálogos muy interesantes sobre las distintas historias de despojo, desplazamiento, colonización; pero también de resistencias, de organización comunal y de reconocer que la indigeneidad es una forma de relacionalidad. En esa oportunidad, el TKW fue un espacio de experimentación y transformación a las narrativas de la violencia.

Posteriormente, en 2019-2020 realizamos una tercera residencia de arte colaborativo en Cartagena, ubicada en Pikunmapu/Qullasuyu, territorio compartido por el pueblo mapuche junto con otros pueblos indígenas. En esa ocasión, el TKW fue el eje articulador de los encuentros que se realizaron entre distintas organizaciones, activistas, artistas locales. En específico, la metodología del witrál se amplificó ya no solo para reunirse a tejer, sino para enfatizar que la práctica del witrál es la relacionalidad.

De esta manera, el TKW se enfocó en hacer visible lo invisible (Alexander, 2005), que es el sentido de comunidad: «En este entramado de relaciones construimos una posibilidad de práctica afectiva epupillan, donde hemos podido generar cada vez más diálogos que interroguen a la misma sociedad Mapuche sobre el patriarcado que nos ha negado e invisibilizado» (Comunidad Catrileo+Carrión, 2020, p. 8). Ese fue un aprendizaje de cómo reclamar la autodeterminación epupillan para hacer una justicia transformadora para las personas trans, no-binaries, kuir y epupillan que son parte de nuestras redes de apoyo. Y amplificar esto no solo en un contexto mapuche, sino desear tejer redes de empatía y cuestionamiento crítico, donde pudimos encontrarnos con experiencias que dialogaban desde otras ontologías/epistemologías indígenas:

(...) Lo epupillan hará énfasis no solo en una transgresión en torno a la sexualidad y el género, sino que epistemológicamente socavará la propia idea de la dualidad como único principio rector de todo el orden del itrofilmongen (biodiversidad).

Epupillan vuelve posible pensar la indigeneidad fuera del parentesco heterocéntrico basado en la reproducción biológica como fundamento (...) Desde este cruce es que el trabajo de nuestra comunidad entiende la indigeneidad, como una posición política que busca desestabilizar el orden de la nación en tanto opera como un proceso que busca cuestionar los límites de la autodeterminación política, sexual, afectiva, espiritual. (Carrión-Lira, 2020, p. 81)

TKW puede entenderse, por lo tanto, como una intervención crítica que se abre a la experimentación desde la *relacionalidad responsable* (Wilson, 2008), es una experiencia de encuentro que se propone articular lenguajes creativos. Daniela Pailanca, en la publicación *Poyewün Nütramkan Pikunmapu/Qullasuyu* (2020), señala: «Considerar la tradición como una práctica activa y creativa / Creer en el trabajo como un acto colectivo y social / (...) Nunca confiar en los esencialistas / Tejer el territorio y más allá del territorio» (Comunidad Catrileo+Carrión, 2020, p. 15). Esa reflexión que ella hace sobre tejer la tierra y más allá es sumamente importante porque no se limita a que el TKW sea un espacio exclusivamente mapuche. En especial, porque el TKW genera conversaciones entre distintas personas centrándose en las experiencias de intercambio, reciprocidad y comunalidad. Para ello es necesario también desafiar las nociones esencialistas de indigeneidad atada a la tierra. Existen otras formas de ser mapuche que tienen relación con las experiencias migrantes, de modo que el TKW ha sido un espacio de encuentro y también donde el disenso puede coexistir.

Every individual thing that you see around you is really just a huge knot –a point where thousands and millions of relationships come together. These relationships come to you from the past, from the present and from your future. This is what surrounds us, and what forms us, our world, our cosmos and our reality. We could not be without being in relationship with everything that surrounds us and is within us. Our reality, our ontology is the relationships. (Wilson 2008, 76)

¿Será posible desafiar a través del TKW las nociones lineales del tiempo para poder buscar otras formas de narrar la historia omitida en los archivos sobre los ancestros epupillan? Lo diré de otro modo: si estas relaciones vienen del pasado, presente y futuro, ¿es posible que se pueda tejer lo imposible? Si epupillan lo hemos reivindicado como una pregunta abierta en vez de una identidad, ¿cuál sería la potencia de activar los hilos del tiempo para reactivar esas memorias olvidadas? Wilson sabiamente puede ofrecer algunas pistas: «research is all about unanswered questions, but it also reveals our unquestioned answers» (6).

Tejiendo solidaridad: *Trafkin Kimün Witral* en La Otra Taller Nepantla

Para poder buscar posibles respuestas o inclusive revelar respuestas incontestables (Wilson, 2008) es necesario que existan distintas posicionalidades y puntos de vista en el TKW. Fue así que durante el año 2021, en medio de la pandemia de COVID-19, fuimos invitadas como Comunidad Catrileo+Carrión a realizar el TKW en Yanawana (San Antonio, Texas). Esta invitación se dio gracias a SanArte Healing & Cultura Collective, un grupo de colaboración entre comunidades indígenas y xicanxs/chicanas de organizadores comunales, curanderas y artistas que se han enfocado en activar prácticas de sanación y sabiduría ancestral a través de conocimientos tradicionales. En esa oportunidad pudimos además conocer a personas muy generosas que nos recibieron en su casa alojándonos y cuidándonos. Anel Flores y Erika Casasola abrieron las puertas de su hogar para que nosotres pudiéramos realizar el TKW para la comunidad que nos había invitado. Anel Flores es una escritora chicana que dirige La Otra Taller Nepantla, un espacio de residencias creativas para BIPOC mujeres y artistas-activistas 2SQTGLB. Este espacio fue un lugar donde se practicó la relacionalidad responsable, donde no solo pudimos compartir la generosidad del arte textil mapuche sino también fue un momento en que se generó una intimidad entre todas las personas que participaron y que fueron una experiencia de aprendizaje.

Este TKW, que por primera vez se realizaba en un contexto diferente, fue un desafío en términos de que tuvimos que enfrentar la barrera del lenguaje. En ese tiempo mi inglés era menos fluido, por lo que la experiencia se realizó en *spanGLISH*. Como fue un espacio que recibió a personas indígenas/xicanxs/chicanas que podían entender español e inglés, esta instancia fue también un puente entre la cosmovisión mapuche y el pensamiento xicanx/chicana, pero además para reflexionar sobre lo que Sebastián Garbe (2022) conceptualiza como *weaving solidarity* para nombrar las distintas redes de activismo en solidaridad transnacional con el movimiento mapuche contemporáneo.

‘weaving solidarity’ describes the production of new social assemblages as contingent, rhizomatic, and unfinished relations. These are the result of the conflictive, creative, and mutually constitutive dynamics of their corresponding practices and encounters. The metaphor of ‘weaving’ is hereby inspired by the cultural practices and knowledges about weaving amongst the Mapuche. (287)

Estos nuevos ensamblajes que el TKW realizó en La Otra Taller Nepantla me permitieron comprender que mi propia posicionalidad había cambiado. Yo como mapuche viviendo en Territorio Kumeyaay y Payómkwichum, y como una persona epupillan no-binaria, estaba interesada en tejer redes de afecto y solidaridad; pero a diferencia de Garbe, esto no es una metáfora para mí, sino una práctica vital que tengo como artista

textil: he decidido dedicarme a crear junto con mi comunidad espacios de articulación, como lo ha sido el TKW, que desafían las nociones del activismo de visibilización de la lucha mapuche y sus redes transnacionales relacionadas a la defensa y solidaridad.

En términos generales, estas redes de defensa y solidaridad transnacional no se han cuestionado la colonialidad del género (Lugones, 2014) ni cómo se han excluido del movimiento mapuche contemporáneo las voces disidentes de personas epupillan, trans, no-binaries, kuir. Así, quisiera reinterpretar esta noción de *weaving solidarity* para imaginar otros ensamblajes que permitan re-pensar las políticas de autonomía y autodeterminación. Por lo tanto, TKW me interesa entenderlo más allá de un plano metafórico, ya que precisamente emerge como un espacio de aprendizaje *desde* la epistemología mapuche abierta a ampliar las redes.

La Otra Taller Nepantla se basa en el legado de Gloria E. Anzaldúa sobre la imaginación radical, buscando crear un espacio de sanación y reciprocidad. Es en este contexto donde el TKW estrechó un puente de diálogo entre la cosmovisión mapuche y el pensamiento xicanx/chicana. Adriana Paredes Pinda, machi y poeta mapuche, explica que existen formas de pensamiento que van y vienen, como ciertas aves migratorias que son fundamentales para cultivar la abundancia del pensamiento: «En su posibilidad de ser puente entre culturas, de ir y venir por los mundos sin perder su “mapuche kimün” (conocimiento mapuche), pero al unísono, es capaz de ver por sobre el otro mundo, el contemporáneo y comprender desde allí también la condición humana, desde sus circunstancias más feroces hasta las más tiernas y cálidas» (Paredes Pinda, 2013, p. 11). Así, este entendimiento nos permite comprender que esta posición «in-between» podría ser entendida como un *epu rume zungun*, es decir, la capacidad de doble conciencia «con dos corazones, con dos pensamientos, con dos lenguas» (2013, p. 11), como forma de conocimiento mapuche que nos enseña la importancia del intercambio con otras personas no-mapuche.

El TKW que se realizó en esta oportunidad nos permitió poner en práctica dicha capacidad de apertura para entender la indigeneidad y también las experiencias epupillan en conversación con otras personas trans, no-binarias, kuir y dos-espíritus. Siguiendo la idea de Paredes Pinda, posibilitar un espacio como el TKW es dar la oportunidad para reclamar el pensamiento *raki*, como una forma de conocer y navegar el mundo. El pensamiento *raki* está «imposibilitado de decir y cantar su viaje, por la pérdida histórica de su mundo preferente, que le daba consistencia y vitalidad. Por lo cual, este pensamiento fragmentado, destellante, el pensamiento “raki”, reconoce su carencia y desde allí se configura y encarna su sentido existencial en el mundo contemporáneo» (11). ¿Cómo recuperar la vitalidad de esas formas de pensamiento que puedan incluir las historias epupillan? ¿Cómo podemos conceptualizar el TKW como una acción para sanar el trauma intergeneracional epupillan?



Figura 4. Fotografía: Antonio Catrileo, 2021.

Siguiendo las enseñanzas de Andrew Jolivette (2016), el trauma intergeneracional en personas dos-espíritus tiene una larga historia sedimentada en el colonialismo. Jolivette nos recuerda que debemos evitar entender las experiencias dos-espíritus como un concepto universal, ni romantizarlas como un retorno monolítico a un pasado precolonial. Más bien propone comprenderlo como un término contemporáneo expansivo y abierto, también como «an effective tool of empowerment, transformation, and subject-making among many Indigenous peoples» (11). Por otro lado, puede leerse potencialmente como «a disidentification with normative definitions of Native gender categories, as a result of gender stigmas enforced by colonial policies and practices» (61). Este acercamiento reconoce que el trauma intergeneracional ha existido en estas comunidades durante más de cinco siglos como consecuencia de la colonización. En tal sentido, busca comprender la larga genealogía del acecho colonial que ha impuesto nociones occidentales de género y sexualidad, y ha perpetrado actos masivos de genocidio que continúan afectando a las personas dos-espíritus.

Por lo tanto, el TKW recupera lo que Andrew Jolivette nombra como «amor radical», que entiende el amor intergeneracional como una forma de sanación y perdón que abre y crea espacios para el diálogo intergeneracional y que proporciona regeneración y abundancia entre mayores y jóvenes. Todas estas reflexiones buscan abrir instancias de intercambio de saberes contra el olvido, en específico de mis ancestros epupillan, pero también teniendo en cuenta que es necesario crear mundos junto a otras personas para trabajar en conjunto contra las continuidades del daño colonial. Y también para centrarse en mecanismos no occidentales de sanación y

descolonización como un largo proceso que implica construir un sentido de comunidad que pueda crear espacios para la recuperación cultural, la revitalización comunitaria, la reciprocidad y la transformación. Todo esto sigue siendo una serie de preguntas sin resolver, pero la experiencia que viví realizando el TKW en La Otra Taller Nepantla me permitió identificar un trauma intergeneracional que es vital poder sanar tejiendo redes afectivas con otras personas mapuche y no-mapuche.

Mientras el taller se realizaba, recibimos algunos ataques de un profesor indígena que vive en Austin y que trabaja en la University of Texas. Él se enteró de que el TKW estaba efectuándose en San Antonio. Al parecer, esto le molestó y comenzó a emitir comentarios en contra de mi comunidad cuestionando nuestra indigeneidad como una forma de invalidarnos con las personas de La Otra Taller Nepantla o intentando sabotear el encuentro. Comenté esto porque fue bastante duro en términos emocionales tener que enfrentar este tipo de violencias: por un lado, la asimetría de poder que existe entre un académico y yo, que en ese momento había recién llegado a vivir a Estados Unidos y estaba aprendiendo inglés en un Community College; pero por otro lado, también porque un académico intentaba sabotear un taller autogestionado que no tenía ninguna conexión con la academia. Estas malas intenciones solo gatillaron que el trauma intergeneracional epupillan y dos-espíritus se reactivara en ese momento, saboteando las posibilidades de crear buenas relaciones. Por eso fue necesario hacer una limpieza, una praxis de amor radical. Como una manera de responsabilidad, esta situación la compartimos con las personas que nos acogieron en su espacio y pudieron comprender absolutamente de qué se trataba este tipo de microagresiones laterales por parte del profesor. Incluso recibimos contención y apoyo porque La Otra Taller Nepantla es un espacio seguro que conoce perfectamente cómo es la violencia en Texas.

Pero yo creo en la capacidad transformadora, pues como tejedor sé muy bien cómo desenredar hilos y continuar mi tejido. Porque si algo he aprendido en estos años con el witrál es cultivar la paciencia y la capacidad de envisionar las cosas por muy difíciles que parezcan a simple vista. Esto fue una oportunidad para crecer y sanar heridas, al compartir reflexiones sobre cómo el esencialismo sobre la indigeneidad era algo que muchos de los participantes en el TKW también habían experimentado en algún momento de su vida. Esta situación hizo sentir la hostilidad, en un momento en que estábamos recibiendo mucho amor mientras compartíamos la abundancia del witrál. Fue convivir con la contradicción de la abundancia y la escasez. Pero en especial esta vivencia nos permitió comprender qué significa la indigeneidad para específicas comunidades en sus diferentes contextos.

TKW, al proponerse como un espacio de encuentro y disenso, también permitió este tipo de preguntas sobre las múltiples colonialidades, que son mucho más complejas

cuando se yuxtaponen. Paredes Pinda reflexiona sobre estas complejidades desde la epistemología mapuche, que entiende el balance de la abundancia y la escasez como dos fuerzas que están en constante movimiento: «Wechante significa “weza antü”, pobreza de mundo, carencia de sol, en tanto el tiempo wechante es de escasez y pobreza, precariedad, huerfanía de claridad» (Paredes Pinda, 2013, p. 11). El *wechante* como concepto mapuche tiene relación con un pensamiento en ausencia y desgarramiento colonial, producto de la desposesión y el desplazamiento. Por eso ella reflexiona sobre la potencia del *epu rume* (capacidad de doble conciencia) y del pensamiento raki, como una forma de traer la abundancia a un mundo desgarrado. Reflexiono cuánto de estas fuerzas negativas y positivas sucedieron en esta versión del TKW y de qué manera toda esta situación ayudó a fortalecer los vínculos. Pero también me enseñó que el TKW requiere de una red micropolítica que pueda cuestionar el esencialismo sobre la indigeneidad, así como también desafiar la normatividad indígena atada a la heteronormatividad y al homonacionalismo.

«Küpa rüngaŋgelfuiñ, kimünmangelafuiñ rume taiñ fün ngefel»

Me he tomado el tiempo de ir narrando lentamente mis experiencias y reflexiones como co-creador del TKW en diferentes contextos y cómo con el paso del tiempo ha ido transformándose, reorientándose y adaptándose a cada situación. No obstante, trazar esta genealogía ha sido de gran ayuda para poder visionar hacia dónde me gustaría redirigir el TKW como parte de mi propia investigación-creación interdisciplinar. Mi ímpetu como *kimelfe* (educador) ha sido compartir generosamente los conocimientos que sé del arte textil mapuche porque creo firmemente que es posible el florecimiento de estas memorias aparentemente olvidadas por la historiografía mapuche.

La capacidad generativa que tiene la praxis del *refusal* puede ser muy útil para entender las prácticas epupillan más allá de las políticas de la representación y el reconocimiento. La potencia del *refusal* me permite analizar cómo la autodeterminación es un concepto que el movimiento mapuche contemporáneo ha canalizado como un proyecto de liberación nacional pero que ha excluido toda agencia epupillan. Asimismo, *refusal* es generativo porque es más que decir «no», como señalan Eve Tuck y Wayne Yang (2014): el *refusal* «makes space for desire and other representational territories, such as making the spectator the spectacle, and turning settler colonial knowledge back on itself» (244.); pero también reconozco que es multidimensional en términos de hacer visibles los procesos de conocimiento creados por la colonización, así como también evidenciar las asimetrías de poder.

Marie Laing (2021) me ha iluminado con su metodología de reflexión colectiva con jóvenes sobre las potencialidades del acto de *refusal*, especialmente al tener que responder la pregunta ¿qué significa *epupillan*? Porque las personas

no-indígenas intentan inmediatamente universalizar lo que entienden esencialmente sobre las experiencias de las personas dos-espíritus: «although trans, Two-Spirit and queer Indigenous people have been telling our own stories since time immemorial, the academic canon on Two-Spirit, queer and trans Indigenous people was, up until the end of the 20th Century, largely dominated by non-Indigenous scholars» (16).. Esto fue un aprendizaje posterior a la versión del TKW en La Otra Taller Nepantla, donde tomó mucha relevancia honrar la praxis del *refusal* al momento de tejer, porque crear espacios para personas trans, no-binarias, kuir y dos-espíritus requiere de cuidar y poner atención a las formas de establecer lazos, debido al trauma intergeneracional. Pero también es importante dejar fuera las expectativas de las personas que no son parte de estos espacios, por esto la praxis del *refusal* es una política de autodeterminación. Precisamente por ello el TKW es un espacio de experimentación pedagógica realizada por y para personas epupillan que se encuentran con otras personas trans, no-binarias, kuir, dos-espíritus y todas las personas que desafíen el régimen cis-heteropatriarcal. Estas instancias buscan estimular la curiosidad, la creatividad, el deseo y también buscar palabras en las lenguas indígenas que puedan generar las condiciones para un florecimiento epupillan.

Por último, quisiera recordar una frase muy común en mapuzungun: «Küpa rüngalngelfuiñ, kimünmangelafuiñ rume taiñ fün ngefel» (Intentaron enterrarnos sin saber que éramos semilla), que considero logra explicar todas estas reflexiones que he compartido. Hay una hebra de la memoria que se resiste al olvido y que vuelve a rebrotar en las instancias del TKW. Cuando nos reuníamos a tejer *wan-glen* (estrellas) con otras personas no solo estábamos enseñando las técnicas del witrál, sino también una práctica del *küme mongen* (buen vivir). El reunirse con otras personas para aprender el witrál mientras se tejían múltiples estrellas me ha hecho reflexionar que hemos estado tejiendo constelaciones donde se comparten historias, vivencias y conocimientos corporeizados que posibilitan imaginar otros modos de relacionamientos más allá de la noción normativa de familia tradicional heteropatriarcal. Karyn Recollet (2018) propone el término *kininstallations* como la juntura de la palabra *kinship* (parentesco) y constelación, como una forma de resurgencia, reconexión y sobrevivencia que emerge de las enseñanzas de cultivar una relacionalidad con la tierra. Al respecto, Joseph M. Pierce señala sabiamente: «Land holds memory, even when humans forget. Land holds bodies and medicine and spirits, even when humans no longer see them. Even when colonizers destroy them, too» (Pierce, 2022, pp. 96-97). A esas fuerzas de la abundancia el TKW continúa envisionando aquello que va incluso más allá de una reparación histórica. Tejer constelaciones para que los nuevos brotes vengan con mucha más fuerza, compartir las enseñanzas del witrál para hacernos un mundo. **post(s)**

Referencias

- Alexander, M. J. (2005). *Pedagogies of Crossing: Meditations on feminism, sexual politics, memory, and the sacred*. Duke University Press.
- Betasamosake Simpson, L. (2014). Land as Pedagogy: Nishnaabeg Intelligence and Rebellious Transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3), 1-25.
- Carrión-Lira, M. (2020). Comunidad Catrileo+Carrión: práctica artística y regeneración política epupillan en Wallmapu. *Post(s)*, 6, 76-109.
- Catrileo, A. (2019). *Awkan epupillan mew: dos espíritus en divergencia*.
- Comunidad Catrileo+Carrión. (2019). *Poyewün Witrál: Bitácora de la Comunidad de Tejedoras de Neltume*.
- Comunidad Catrileo+Carrión. (2020). *Poyewün Nütramkan Pikunmapu/Qullasuyu*. Pehuén Editores.
- Garbe, S. (2022). *Weaving Solidarity: Decolonial Perspectives on Transnational Advocacy of and with the Mapuche*. Transcript Verlag Press, Bielefeld.
- Jolivéte, A. (2016). *Indian Blood: HIV and colonial trauma in San Francisco's Two-spirit community*. University of Washington Press.
- Laing, M. (2021). *Urban Indigenous Youth: Reframing Two-spirit*. Routledge.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y Género: hacia un feminismo descolonial. En Walter D. Mignolo (comp.), *Género y descolonialidad*. Del Signo.
- Ñanculef Huaquino, J. (2016). *Tayíñ Mapuche Kimün. Epistemología mapuche: Sabiduría y conocimiento*. Universidad de Chile.
- Paredes Pinda, A. (2013). *Epu rume zugu rakizum: desgarro y florecimiento. La poesía Mapuche entre lenguas* [Tesis de posgrado, Universidad Austral de Chile, Valdivia].
- Pierce, J. (2022). In Good Relations: Native Adoption, Kininstallations, and the Grounding of Memory. En Bradway, T. y Freeman, E. (eds.), *Queer Kinship: Race, Sex, Belonging, Form*. Duke University Press.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Catriquir, D., y Llanquino, G. (2003). Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar conocimientos mapuche en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente* (pp. 57-148).
- R-Words: Refusing Research. En D. Paris y M. T. Winn (eds.), *Humanizing Research: Decolonizing qualitative inquiry with youth and communities* (223-248). Sage Publications.
- Recollet, K. (2018). "Kininstallatory gathering" en *C Magazine: International Contemporary Art Toronto*, Issue 13 pp.48-52.
- Simpson, A. (2014). *Mohawk Interruptus: Political life across the borders of settler states*. Duke University Press.
- Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Fernwood Publishing.

PROYECTO TANIUKI (NUESTRA LENGUA) INVESTIGACIÓN ACTIVA PARTICIPATIVA BASADA EN LA COMUNIDAD PARA LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA

Cyndy García-Weyandt
Traducción: Bernarda Troccoli

La versión en inglés de este ensayo, «Taniuki (our language) project: Community-Based Participatory Active Research (CBPAR) in Language Revitalization», fue publicada originalmente en 2022 como un capítulo del libro *The Community-Based PhD: Complexities and Triumphs of Conducting CBPR*, editado por Sonya Atalay y Alexandra Mcleary, y publicado por University of Arizona Press. Agradecemos profundamente a la autora por permitirnos hacer esta traducción.

Cyndy Margarita García-Weyandt, profesora de Estudios Étnicos Críticos en la Universidad de Kalamazoo. Cofundadora del Programa de Revitalización de la lengua Wixárika «Taniuki Project». Actual directora del Proyecto Taniuki en Zitakua, México. Miembro de La Red para el Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas de Nayarit. Correo: cyndy.garcia-weyandt@kzoo.edu

- Ph.D en Culture and Performance por University of California, Los Angeles
- Máster en World Arts and Culture por University of California, Los Angeles

Intersubjetivo y autonarrativo: investigación desde el corazón

En la mayoría de investigaciones entre familias wixárika, los temas de la parafernalia, mitos, narraciones, ceremonias, peregrinaciones y prácticas artísticas prevalecen en muchos libros y artículos (Furst, 1968; Lumholtz, 1900; Myerhoff, 1974; Neurath, 2013; Schaefer, 2002; Zingg, 2004). Otros temas como migración, educación, revitalización de la lengua, minería y derechos sobre la tierra se han convertido en áreas de estudio relevantes entre las familias wixárika (Liffman, 2011; Pacheco Ladrón de Guevara, 2010; Santos y Carrillo de la Cruz, 2012; Schaefer, 2015; Weigand, 1981). Durante mis estudios de doctorado, mi investigación integró la literatura wixárika en temas relacionados tanto con la lengua como con las prácticas agrícolas desde una perspectiva ontológica. En 2012 utilicé métodos etnográficos de campo para comenzar a documentar el crecimiento de Nuestra Madre Maíz (Maíz Nativo). Sin embargo, a medida que avanzaba en mi investigación y mis estudios, me cuestionaba mi papel dentro de la comunidad y mi propia identidad como madre y como estudiante de doctorado. En consecuencia, mi contribución al conocimiento de la Investigación de Acción Participativa Basada en la Comunidad (IAPBC)¹ surge de estas experiencias, al ser consciente de mi cuerpo y de las intersecciones entre mi cuerpo y los cuerpos de otros.

Aunque no nací dentro de la comunidad Wixárika, durante estos años junto a ellos hice parentesco con la familia Rivera mediante el compadrazgo (apadrinamiento o coparentalidad). Soy una inmigrante oaxaqueña de tercera generación de San Juan Sayultepec, Nochixtlán, que nació en Mazatlán y creció en El Tablón 1, en el estado de Sinaloa. Cuando terminé la escuela secundaria, mis padres emigraron «ilegalmente» a Estados Unidos —por segunda vez— a una ciudad llamada Pico Rivera, en California. En Pico Rivera, aprendí sobre mi propia identidad como inmigrante, indocumentada, ciudadana mexicana con ascendencia multiétnica (parte mestiza, parte indígena) de origen oaxaqueño. Cuando empecé a estudiar antropología lingüística en la Universidad de California, en Los

¹ Nota de la editora: el texto original se refiere a este enfoque colaborativo como Community-Based Participatory Active Research (CBPAR).

Fecha de envío: 28/06/2023

Fecha de aceptación: 05/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.3158>

Cómo citar: García-Weyandt, C. (2023). Proyecto Taniuki (nuestra lengua): Investigación Activa Participativa Basada en la Comunidad para la revitalización de la lengua (Trad. Bernarda Troccoli). En *post(s)*, volumen 9 (pp. 44-61). Quito: USFQ PRESS.



Ángeles, el Dr. Felipe H. López, mi profesor de zapoteco, mentor y referente, me alentó a perseguir la investigación de primera mano y continuar mi formación en la escuela de posgrado. En Los Ángeles colaboré con comunidades de migrantes zapotecas en Santa Mónica, para entender cómo las comunidades indígenas mantienen su identidad utilizando la lengua como herramienta. Mi interés en comprender cómo los migrantes oaxaqueños tienden a realizar intercambios y adaptaciones culturales para coexistir con otras comunidades, así como mis propias experiencias como mujer migrante, me llevaron a continuar trabajando con comunidades de migrantes en México. En mi último año de licenciatura, tomé un curso con el Dr. David Delgado Shorter, de quien aprendí la importancia de los métodos de campo, a hacer investigación en comunidades vulnerables y la ética de la investigación. Y lo que es más importante, discutimos críticamente la responsabilidad de realizar investigaciones recíprocas entre las comunidades indígenas para evitar las prácticas extractivistas. Realmente acogí la «metodología fronteriza», un método de aprendizaje «con» mi comunidad de estudio en prácticas de investigación colaborativa (Shorter, 2021). Una vez que pude viajar al extranjero, fui a México a reconectarme con mi familia y comencé mi investigación informal.

Decidí entrar al programa de doctorado en Cultura y Performance de la Universidad de California, en Los Ángeles. Mi propuesta inicial fue colaborar con familias wixárika emigrantes para entender los procesos de asimilación e identidad. En un evento intercultural en Tequepexpan, Nayarit, conocí a muchas mujeres wixárika y fui invitada a la comunidad Y+rata. La familia Rivera, en particular, me enseñó cómo las madres de familia son responsables de mantener viva la identidad wixárika, ya que muchos miembros viven en ciudades y ranchos cerca de personas mestizas. Tras terminar mi tesis de maestría, decidí estudiar filosofía wixárika y comprender el papel de Nuestra Madre Maíz (Maíz Nativo) en la preservación de la identidad wixárika. En mi tesis doctoral, investigué el papel de Nuestra Madre Maíz (Maíz Nativo) en prácticas curativas. Colaboré con familias wixárika urbanas de tercera generación para aprender cómo mantienen los vínculos con los antepasados a través de prácticas encarnadas. De mi participación en la investigación, junté esfuerzos con activistas de la lengua y hablantes nativos de wixárika para revitalizar la lengua originaria. Incluso cofundé el Proyecto Taniuki (nuestra lengua), que surgió de los esfuerzos colaborativos entre hablantes nativos y académicos con el objetivo de revitalizar la lengua dentro del contexto urbano. Para comprender cómo mis narrativas se conectaban con las experiencias de hablantes de la comunidad Wixárika, además, exploré temas relacionados con la lengua y las ideologías de la lengua.

Empecé mis clases no oficiales de lengua con mi madrina, Rosalía Lemus de la Rosa. Nuestra conexión familiar creció a lo largo de varios años y, con el tiempo,

Rosalía me llamó Zitaima Yuawima, o «Tierno Maíz Azul». Ella me enseñó a hablar con Nuestra Madre Maíz y a entender los mensajes de los nombres personales wixárika. A ella, sus hijas y nietas les debo gran parte del conocimiento que he recibido sobre la cosmovisión wixárika. Les agradezco por enseñarme nuevas palabras en wixárika, y aprecio lo acogida que me sentí en la comunidad. Gracias a ellas, comencé a trabajar con los niños de allí: cuando ellas trabajaban en la cocina preparando la comida o haciendo arte wixárika en el patio, yo mantenía a los niños entretenidos con proyectos artísticos y música. Mi participación activa dentro de la comunidad surgió de los principios de reciprocidad y de cómo la familia los reforzaba conmigo cada día, haciéndome responsable y consciente de mi posición en la comunidad.

Como madre e investigadora en el campo, asumí la acogida de la comunidad como una oportunidad para aprender sobre mi nuevo rol como mamá. Había viajado al campo por primera vez, y fue allí donde me di cuenta de mi embarazo. Al año siguiente, las mujeres de esta comunidad me invitaron a visitarlas nuevamente para convertirme en comadre o madrina. Más tarde, le pedí a mi comadre Felipa Rivera que fuera la madrina de mi hija recién nacida. Mediante este intercambio de respeto y responsabilidad mutuos, nos convertimos en familia con múltiples roles: (1) aprender a ser madre dentro de los paradigmas wixárika, (2) cuidar varios niños dentro de la familia en mi papel de comadre, y (3) utilizar mi papel de investigadora y estudiante de doctorado en Estados Unidos para convertirme activamente en una aliada.

Cuando empecé formalmente a aprender wixárika con mi mentora y maestra, Tutupika Carrillo de la Cruz, enseñé a los niños en Y+rata a cantar en wixárika y a hacer dibujos de Nuestra Madre Maíz. A partir de esas experiencias en Y+rata, amplí mi participación con otras comunidades wixárika ofreciendo talleres y cursos de verano, como en Zitakua, al servicio de niños indígenas de Tepic. Comencé con talleres de pintura acrílica y acuarela, aplicando color y algunos conceptos en wixárika. Después formulé un plan de estudios enfocado en algunos conocimientos de cultivo —que abarcaba temas tan variados como la siembra y los cultivos tradicionales en la comunidad, las artes tradicionales, y la producción de piezas artísticas utilizando técnicas tradicionales y contemporáneas— con la ayuda de muchos amigos de la comunidad Wixárika. Mano a mano, realicé todas estas actividades con mi hija y los niños de las familias wixárika de tercera generación.

Desde 2016 el equipo de Taniuki estuvo al servicio de los niños y jóvenes indígenas de Zitakua, una comunidad de aproximadamente 479 habitantes (Carrillo de la Cruz, 2016). En 2018, Dagoberto Robles González me ayudó a organizar el primer curso de lengua y arte en wixárika. En el Taniuki, por cuenta propia me convertí en estudiante, profesora y coordinadora del programa. Organicé cursos y ofrecí talleres

que ayudan a nuestros estudiantes a comprender el valor y la importancia de las lenguas indígenas de México. En el proyecto Taniuki, impartí talleres de poesía donde los alumnos exploraron cuestiones de identidad indígena, urbanidad y cultivo de semillas nativas. También impartí talleres enfatizando metodologías y prácticas indígenas encarnadas, privilegiando el conocimiento de las familias wixárika (por ejemplo, agricultura, reciprocidad, comida tradicional, danza, arte, ceremonia y más). Mientras participaba activamente en la revitalización de la lengua en la comunidad, seguía recopilando datos para mi investigación. A su vez, mi posicionamiento como investigadora se fusionó con mi identidad como profesora y activista, permitiéndome hablar con la gente sobre sus elecciones de lenguaje, sus prácticas agrícolas y sus prácticas cotidianas de una manera muy íntima.

Cuando me convertí en mamá, sentí la necesidad de enseñar a mi hija nuestra lengua ancestral para que pudiera relacionarse con nuestros antepasados. En mi familia, sin embargo, nadie hablaba nuestra lengua indígena debido a los procesos de colonización, es decir, ideologías de la lengua, migración, diáspora, borrado de los cuerpos indígenas y otros factores. Pero con la familia Rivera, mi hija Ixchel y yo hemos aprendido el valor de la lengua wixárika y el significado de las palabras clave que conectan a cada miembro de la familia con nuestros ancestros. Durante la ceremonia, escuchamos a los mayores hablar y cantar en wixárika. Del trabajo en Zitakua en el Proyecto Taniuki, he aprendido cómo apreciar cada pequeño esfuerzo en la revitalización de una lengua originaria. Mis experiencias personales me han permitido comprender críticamente cuestiones más grandes en cuanto a los esfuerzos de revitalización y recuperación de la lengua.

Cuando pienso en la importancia de las lenguas originarias, me enfoco en las conexiones entre los mayores y las generaciones más jóvenes. La tercera generación wixárika en Tepic está en el proceso de pérdida de sus medios para comunicarse con los mayores. Como Norman Denzin e Yvonna Lincoln (2008) describen, la investigación cualitativa indígena surge de un terreno político y moral. El uso de metodologías indígenas para la investigación requiere un fuerte componente de trabajo en justicia social. Mi vida y experiencias de vida me han permitido ver en persona cómo las comunidades indígenas mantienen formas de resistencia frente a los procesos de asimilación y colonización. Por lo tanto, apliqué la escritura autoetnográfica dentro de mi investigación para: (a) conectar mis historias pasadas, (b) ejemplificar las historias presentes de las familias wixárika, y (c) ver el futuro de las comunidades indígenas en cuanto a esfuerzos de revitalización de la lengua (Denzin, 2006). Mis métodos de investigación dentro de mi IAPBC proporcionaron la plataforma para actuar con respecto a los sentimientos negativos sobre el uso de la lengua indígena y las ideologías de lenguaje reversible, a la vez que aportaban una política lingüística inclusiva a las conversaciones con las autoridades locales.

Lecciones de la Investigación de Acción Participativa Basada en la Comunidad

Por mucho, la lección más significativa de mi Investigación de Acción Participativa Basada en la Comunidad fue tomar conciencia de las narrativas personales y del lugar que ocupó en el campo. En este caso, mi narrativa personal estaba interconectada con la pérdida de la lengua. Usar métodos autoetnográficos mientras realizaba la IAPBC me permitió reflexionar sobre mi papel cómplice en relación con las lenguas indígenas y su eliminación. El proyecto me permitió enmendar y ayudar con pequeñas acciones a la revitalización de la lengua de una comunidad. Este proyecto se ha convertido en algo más que una fuente de datos para mi investigación: es nuestro medio para empoderar a las nuevas generaciones de niños indígenas en el contexto urbano; se ha convertido en una forma de descolonizar mis ideologías lingüísticas y de concebir el bilingüismo como una fortaleza en la sociedad mexicana.

Como estudiante de licenciatura, me volví muy consciente de la lengua y de las políticas de la lengua en Estados Unidos. Tomé cursos y aprendí sobre los esfuerzos de académicos y estudios sobre la dinámica de aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua (Rossell y Baker, 1996). Para las familias bilingües, el prestigio de aprender una lengua dominante motiva a los hablantes de la familia a abandonar su lengua originaria. Las ideas que subyacen las preferencias del lenguaje o «ideologías de la lengua» impiden o favorecen que los hablantes aprendan o enseñen una lengua originaria. Algunos hablantes mantienen ideologías de la lengua estrictas y, por lo tanto, mantienen prácticas lingüísticas vivas (Kroskrity, 2010). En las comunidades indígenas, esta dicotomía de aprender/enseñar una lengua indígena ha sido una estrategia de los colonizadores para imponer la cultura dominante. A inicios de la época colonial, los misioneros aprendieron las lenguas indígenas para colonizar las comunidades. En tiempos más actuales, el Estado mexicano ha impuesto un currículo monolingüe en la educación de los niños indígenas. Así, las familias indígenas se ven obligadas a mantener prácticas lingüísticas monolingües que, en consecuencia, desplazan las lenguas indígenas de los modos de comunicación primarios y ancestrales. Para los hablantes de wixárika en el contexto urbano, hablar una *lingua franca* aumenta la posibilidad de conseguir mejores empleos. En consecuencia, el prestigio de las lenguas minoritarias u originarias disminuye en los contextos urbanos.

Para las comunidades indígenas migrantes en las ciudades, el paso del bilingüismo al monolingüismo aumenta a medida que muchos niños asisten a escuelas con planes de estudios monolingües. Sin embargo, las comunidades indígenas aprenden y enseñan su lengua originaria porque entienden que es el epítome de la supervivencia cultural. Enseñar una lengua indígena es un acto doloroso debido a la historia de colonización y eliminación de las formas indígenas de ser y existir. Las prácticas del lenguaje están estrechamente ligadas a la formación de la

identidad: uno habla la cultura de sus antepasados, interactúa y se relaciona con los demás mediante códigos de comunicación similares, y entiende y transmite la cultura mediante el uso de la lengua. Muchas comunidades indígenas utilizan prácticas verbales para resistir a las estructuras hegemónicas de poder, haciendo de la revitalización de la lengua una herramienta de resistencia (McCarty, Zepeda y Romero, 2006). En la comunidad wixárika, la lengua es un componente clave de la identidad indígena. Quienes hablan wixárika pueden comunicarse con los antepasados y mantener formas tradicionales de ser y existir. Reconocer las ventajas de hablar una lengua originaria en el contexto urbano ha sido un reto importante para los esfuerzos de revitalización de la lengua en Tepic.

A pesar de la diversidad de idiomas del estado de Nayarit, la mayoría de los habitantes de las ciudades hablan español como *lingua franca*. En el estado de Nayarit coexisten cuatro comunidades indígenas: Naàyari, Mexikan, O'dam y Wixárika. En el municipio de Tepic, alrededor del 16,97 por ciento de la población, es decir, 66.466 personas, son hablantes de alguna lengua indígena.² Actualmente en la ciudad de Tepic, aproximadamente 479 habitantes pertenecen a la etnia Wixárika en el barrio de Zitakua. Sin embargo, la población de hablantes de wixárika en Zitakua se limita únicamente a adultos y personas de la tercera edad (Carrillo de la Cruz, 2016). Esto significa que los jóvenes y niños no utilizan su lengua materna para comunicarse en espacios públicos. El estatus de la lengua originaria en Tepic está en peligro de desaparecer. Carrillo de la Cruz (2016) estima que los niños y jóvenes de tres a veinte años tienen un nivel muy bajo en la lengua wixárika.

Para las comunidades migrantes wixárika de tercera generación del estado de Nayarit, la lengua se ha convertido en una herramienta de mediación entre las fronteras permeables de la identidad. Hablar wixárika con fluidez en las fronteras de las comunidades indígenas rurales y urbanas significa tener conexiones con formas ancestrales de ser y existir. Para algunos hablantes, ser bilingüe español y wixárika dentro de la ciudad significa que han optado por dejar atrás una vida tradicional. Estas ideas dividen a los hablantes e impiden que los miembros de la comunidad se identifiquen plenamente como parte de la comunidad de hablantes. Dentro de estos grupos, los niveles de habilidad cambian la dinámica entre los individuos a la hora de relacionarse con sus mayores, participar en las responsabilidades ceremoniales e incluso identificarse como miembros de la comunidad. En los barrios wixárika en Tepic, Nayarit, los hablantes han sido divididos por generaciones, lo que ha provocado una enorme brecha de lenguaje entre la primera y la tercera generación de quienes hablan wixárika. Los hablantes bilingües utilizan selectivamente palabras clave (nombres, vocabulario e imperativos) para preservar su conocimiento cultural.

² Instituto Nacional De Estadística y Geografía, INEGI. <https://www.inegi.org.mx/>

En mi investigación con hablantes de tercera generación, he encontrado cómo muchas familias mantienen lazos de identidad a pesar de sus distintos niveles de habilidad en la lengua. Sin embargo, muchos miembros mantienen el sentimiento de que los esfuerzos de revitalización son necesarios en el contexto urbano. Cuando pasé a ser candidata de doctorado, decidí mudarme a Tepic para continuar mi participación activa y escribir algunos capítulos de mi disertación en el campo. Trasladarme a Tepic fue, por mucho, la mejor decisión. Mi presencia constante me ayudó a establecer redes con muchos activistas de la lengua y miembros de la comunidad que buscan revitalizar el idioma wixárika en el contexto urbano.

Desde el inicio del Proyecto Taniuki, los objetivos han sido revitalizar, fortalecer y fomentar el uso de la lengua wixárika mediante talleres interactivos enfocados en las artes y la cultura de la comunidad wixárika en el contexto urbano. Con el tiempo, mi trabajo dentro de Taniuki pasó de las labores de revitalización a otras más personales, como los esfuerzos de reclamación y el trabajo de justicia social. La comunidad, especialmente las madres del barrio de Zitakua, han hecho grandes esfuerzos por reivindicar su lengua para enseñar a sus hijos la importancia de la identidad wixárika. Por ejemplo, en nuestra entrevista, Reyna —originaria de San Sebastián, una comunidad wixárika en el estado de Jalisco y que ahora vive en Tepic, Nayarit— comentó que mientras sus dos hijas han estado participando en el Proyecto Taniuki durante los últimos dos años, han adquirido un gran interés por aprender su lengua originaria. Aunque Reyna es bilingüe en wixárika y español, sus dos hijas solo hablan español. Gracias a la participación activa de las hijas de Reyna en el programa, han tenido curiosidad por aprender más sobre su cultura y tradiciones. Estas reivindicaciones de su lengua aportan prestigio y abren la posibilidad de revitalizar la lengua en el contexto urbano.

Los métodos del Proyecto Taniuki

El Proyecto Taniuki tiene actualmente una participación de entre quince y veinte estudiantes del barrio de Zitakua. Desde el otoño de 2018, todos los estudiantes participan en clases de lengua para aprender o aumentar sus habilidades. El equipo Taniuki utiliza métodos de aprendizaje basados en la inclusión y la educación intercultural y justa, con valor epistemológico dentro de la comunidad Wixárika de la comunidad Zitakua. Los profesores (Dagoberto, Odalys y yo) incorporamos métodos de aprendizaje que valoran la perspectiva de cada estudiante, así como técnicas donde cada quien contribuye en gran medida a su propia educación y producción de conocimiento del aula. Nosotros seguimos el modelo de Paulo Freire (2018) para descolonizar el aula utilizando los saberes ancestrales wixárika, que se alejan del «modelo bancario» en el que los educadores del lenguaje proporcionan vocabulario para memorizar. Motivamos a los estudiantes a (1) valorar el

conocimiento que cada quien aporta al aula, (2) enseñar vocabulario a sus compañeros con actividades que favorezcan las artes. Participan en actividades donde cada uno es crítico de su posición como estudiante indígena y migrante, viviendo fuera de una comunidad tradicional.

Además, basándonos en el trabajo de Linda Tuhiwai Smith (2013), también empleamos una metodología descolonizadora en la que los estudiantes adquieren herramientas en el aula que ayudan a «regenerar» los conocimientos y prácticas ancestrales a través de la investigación. Con las metodologías wixárika, el currículo del Proyecto Taniuki abre espacios para que los miembros wixárika ofrezcan conocimiento a los estudiantes (por ejemplo, la oralidad como método de rescate de la lengua, el arte ancestral como historia, la recolección de datos sobre plantas y animales, y documentación interespecies). Finalmente, utilizamos los modelos presentes en *Indigenous and Decolonizing Studies in Education*, una antología editada por Linda Tuhiwai Smith, Eve Tuck y K. Wayne Yang (2018). Los autores proveen diferentes perspectivas sobre la educación indígena que fomenta el «cambio social con una política material específica de soberanía, tierra y relaciones indígenas». Tales perspectivas permiten a los educadores desarrollar un currículo que se adapte al modelo educativo wixárika y que tenga el efecto de cambio social para cada estudiante del programa (Tuhiwai Smith, 2013; Tuhiwai Smith, Tuck y Yang, 2018). Para que el Proyecto Taniuki tome el camino del cambio social; debemos crear espacios para regenerar conocimientos (talleres, libros artesanales, clases de idioma, entre otros) que provengan de la comunidad y refuercen las relaciones con parentesco interespecies.

Desde el inicio de esta investigación, estudiantes del proyecto han participado para diagnosticar e implementar acciones que fortalezcan la lengua wixárika. Por ejemplo, en el verano de 2017, los estudiantes realizaron encuestas a la comunidad para encontrar soluciones a la falta de lengua wixárika en los espacios comunales. De la misma manera, las acciones tienen carácter y valor epistemológico dentro de la comunidad Wixárika. Las lecciones que se implementan no solo transmiten el conocimiento de la lengua desde la perspectiva lingüística, sino también el uso cultural de la lengua desde la relevancia ontológica. Los alumnos, en su mayoría wixárika de tercera generación, aprenden primero el valor de la lengua estudiando gramática y vocabulario, y después la importancia de la oralidad cuando recopilan historias dentro de su propia familia. Estas historias son después escritas, transcritas y, a veces, traducidas al wixárika para hacer libros artesanales. Además, los estudiantes ponen en práctica sus habilidades artísticas y su conocimiento del arte ancestral. El grupo de estudiantes participa en cursos de verano para conocer sobre la lengua en su contexto, que incluye la siembra o cosecha de cultivos nativos. Para estos cursos se organiza una siembra

colectiva con miembros de la comunidad. Los alumnos aprenden sobre la ciencia de Nuestra Madre Maíz y la importancia del Maíz Nativo para la subsistencia de las familias wixárika. Los miembros del grupo de estudiantes aprenden vocabulario de los conocimientos ecológicos tradicionales (CET).

Por último, el Proyecto Taniuki también promueve la creación de arte y literatura siguiendo la estética y normas artísticas wixárika. Para ello, los talleres de arte y poesía enfatizan en la importancia de la cosmovisión indígena en la creación de poemas y obras de arte. Los profesores motivan a los alumnos a utilizar técnicas más tradicionales para explorar las diferentes expresiones artísticas disponibles. Estas actividades fomentan el uso de la lengua y la documentación para mejorar la capacidad de los alumnos para hablarla.

Reflexiones sobre la Investigación de Acción Participativa Basada en la Comunidad

Aprender una lengua indígena puede ser una tarea desafiante, especialmente cuando las condiciones para promover dicho aprendizaje son escasas. Los educadores son cruciales al crear y desarrollar herramientas y estrategias de aprendizaje. Como estudiante de doctorado, identifiqué y perfeccioné mi propia manera de enseñarme a mí misma conceptos clave de la lengua. En general, he pasado muchos veranos rodeada de hablantes bilingües para aprender vocabulario. Aunque no domino el idioma, atribuyo mis habilidades para entender wixárika, y los conceptos clave en la filosofía wixárika, a mi interacción constante con hablantes bilingües.

Sin embargo, como educadora y estudiante de doctorado, disponía de presupuesto limitado para la producción de material pedagógico. En última instancia, el trabajo en colaboración como estudiante de doctorado me ha ayudado a abrir recursos ilimitados para continuar la IAPBC. El proyecto es autofinanciado e independiente de cualquier institución gubernamental. He utilizado mi beca de investigación tanto para financiar muchos proyectos comunitarios como para recopilar datos para mi estudio. Además, las campañas de recaudación de fondos encabezadas por educadores apoyan el Proyecto Taniuki. Esto se convierte en un factor importante —y también desafiante— porque con fondos independientes el proyecto se siente libre de la presión de ajustar el currículo del proyecto a las expectativas de la institución. Como un proyecto independiente, el equipo de Taniuki enseña de forma autónoma respecto al plan de estudios estándar impuesto por las instituciones mexicanas. Una contrapartida es que tenemos acceso muy limitado a recursos que pueden ser útiles para desarrollar materiales pedagógicos. Animo a otros estudiantes de doctorado que realizan investigaciones en lenguas indígenas a identificar otras organizaciones locales sin fines de lucro y trabajar

de manera colaborativa para compartir recursos. En 2019, el equipo del Proyecto Taniuki se unió a la Red de Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas en Nayarit (FOLINAY), donde muchas otras organizaciones sin fines de lucro y algunas instituciones colaboraron para armar una agenda que beneficie las lenguas indígenas de ese estado. Este trabajo colaborativo permitió al proyecto obtener financiamiento para crear material didáctico vital en el período escolar 2020.

En mi investigación, involucrarme en la planificación de todas estas actividades me permite comprender cómo cada participante concibe la interacción planta-humano a través de la tradición oral, el arte, la jardinería, el cultivo y el lenguaje. Llevar a cabo la IAPBC me da acceso a navegar por espacios dentro de mi comunidad de estudio desde la perspectiva de una aliada. Sin embargo, colaborar en el Proyecto Taniuki mientras realizaba investigación en la comunidad también ha implicado muchos desafíos, especialmente como mujer multiétnica (con herencia indígena y mestiza), madre, estudiante de doctorado y no hablante de la lengua. El primer reto al coordinar el programa fue conseguir el apoyo de la comunidad. Esto se logró gracias a la ayuda de mi mentora y maestra, Tutupika Carrillo de la Cruz, quien me acercó a la comunidad y confió en mí para ofrecer talleres en el Festival de Los Pueblos Originarios, en 2016. Desde entonces, he participado en distintos eventos culturales al servicio de los niños. Además, crear redes dentro de la comunidad, dejando muy claras mis intenciones (revitalizar la lengua, recopilar datos y servir a la comunidad de estudio), me ayudó a encontrar colaboradores no solo para el programa, sino también para mi investigación.

Una lección de mi IAPBC que puedo compartir con otros estudiantes de doctorado es la relevancia de prestar atención a la multiplicidad de voces en la comunidad de estudio. Los estudiantes de doctorado que busquen realizar una investigación en cualquier campo, deben considerar la polivocalidad. La colaboración con las comunidades emerge del entendimiento mutuo de los objetivos e intenciones desde múltiples perspectivas. No podría haber llevado a cabo mi investigación y mi colaboración en la comunidad Wixárika si hubiera impuesto o priorizado mi propia agenda de investigación. Soy muy consciente de que mi transparencia sobre mis intenciones me abrió muchas puertas y facilitó mi recopilación de datos con múltiples miembros.

Mi participación activa dentro de la comunidad surgió de mi compromiso de servir. Como estudiante universitaria e inmigrante de primera generación en Estados Unidos, comprendo el valor de servir y orientar a las comunidades desfavorecidas. Me beneficié enormemente de los voluntarios en mi escuela secundaria y universidad, que fueron modelos a seguir y me guiaron a lo largo de mi educación. Además, como ex alumna de McNair Research Scholars, un programa de formación en investigación comprometido con el cambio social, aprendí la importancia

de utilizar el conocimiento y la investigación para convertirnos en agentes de justicia social. Gran parte del trabajo de revitalización en el Proyecto Taniuki surge de la idea de que crear espacios para hablar una lengua autóctona, al mismo tiempo que empodera, motiva a los hablantes a mantener su lengua originaria. Con mi investigación participativa, me he convertido en una aliada que contribuye a la autonomía y soberanía de mi comunidad de estudio. De la IAPBC he aprendido lecciones invaluable en la revitalización de la lengua, como la forma en que mis identidades en el campo me dan un acceso único a los espacios para facilitar el trabajo de la comunidad en la revitalización de la lengua.

Por lo tanto, al reconocer mi propia posición de privilegio, puedo utilizarla en beneficio del colectivo y no del individuo, desarrollando relaciones comunitarias saludables, disruptivas con la «investigación centrada en el daño» y que dejan de retratar a las comunidades indígenas como «rotas» (Tuck, 2009). Del mismo modo, reconocer mis privilegios me dio la posibilidad de utilizar mi capital material e inmaterial en beneficio de mi comunidad de estudio.

Además, mi investigación académica surgió de la investigación extractivista, especialmente siguiendo los métodos tradicionales de las ciencias sociales como antropóloga y etnógrafa de formación. Cuando decidí realizar una investigación entre los migrantes wixárika a las ciudades, abordé mi investigación con la comunidad de estudio desde un ángulo diferente. Aunque reconozco mi posición de privilegio —tengo doble nacionalidad estadounidense y mexicana, soy multilingüe y estudiante de doctorado—, llegué a aprender que mis recursos pueden ayudar y beneficiar a otros. Esto incluye mis recursos financieros y cómo decido distribuir mi estipendio mientras realizo la investigación (por ejemplo, comprando material o pagando a los profesores para los talleres), mis recursos humanos (por ejemplo, enseñando y utilizando mis habilidades en el campo), y mi capital de navegación como mujer transnacional (por ejemplo, la capacidad para contactar con instituciones nacionales e internacionales para realizar colaboraciones) (Yosso, 2005). Como persona no wixárika, siempre reconozco muy claramente el hecho de que, aunque mis características físicas apuntan a la pertenencia tribal, mi identidad étnica está imbricada con historias de migración del pasado y del presente. Soy producto de una familia destrabalizada y migrante. A lo largo de los años, he cristalizado mi determinación de servir a comunidades con antecedentes similares a los míos. Aunque no hablo wixárika fluidamente, he perfeccionado habilidades que benefician a mis alumnos. Empleo constantemente mis conocimientos y los que he adquirido con mi educación para reforzar su aprendizaje. Utilizando mi propio «capital cultural», estas lecciones que aprendí en mi IAPBC me permitieron contribuir con mi comunidad de estudio, e incitaron a otros a ver su capital dentro de sus esquemas (Yosso, 2005). En mi investigación como

estudiante de doctorado, serví a mi comunidad de estudio participando activamente en actividades para fomentar el cambio social.

En mi investigación, mi cuerpo se ha convertido en una herramienta para revelar las prácticas coloniales en México. Allí, soy un cuerpo moreno, cis, heterosexual, capacitado y de apariencia indígena con facultades lingüísticas. Mi cuerpo me ayuda a desafiar los estereotipos de las mujeres indígenas en México al marcar mi presencia en los espacios de la población dominante. Mi cuerpo en el campo se convierte en parte de mi recolección de datos. Aunque en el mundo académico mis profesores me habían entrenado para ser «objetiva», mi vida nunca está separada del campo de estudio ni de mi cuerpo (Behar, 1996). En consecuencia, me convierto en otro sujeto de la investigación, formo parte de mis estudios. Utilizo mis fronteras como cajas de herramientas para desentrañar los significados de identidad, etnia, raza, sexualidad, lenguaje y política (Shorter, 2021, p. 11). La interseccionalidad de mi cuerpo atraviesa las prácticas coloniales mexicanas mientras doy sentido a mi papel en el campo rompiendo estigmas, estereotipos e ideologías. Constantemente ocupo espacios donde soy la única mujer de color en la sala. En esta posición única, mis «corporalidades» forman parte en mi investigación para abogar por mi comunidad de estudio.

Por ejemplo, para ofrecer espacios de aprendizaje, el proyecto busca financiamiento constantemente. Colaboré activamente en el acceso a recursos solicitando oportunidades de financiación, asistiendo a reuniones con organizaciones sin fines de lucro y estableciendo redes (como equipo, solicitamos apoyos federales para traer recursos al programa y fortalecer el plan de estudios). Creé campañas de financiamiento e impulsé las donaciones para que los estudiantes tuvieran acceso a un mejor entorno de trabajo, materiales, comidas, asistencia y entretenimiento.

Asimismo, animé a otras mujeres a ocupar estos espacios invitándolas a participar y ofrecer sus habilidades en el programa. Un ejemplo es Odalys Marbella López de La Rosa, quien se unió al proyecto en 2019 como facilitadora de talleres de arte. Juntas, Odalys y yo estamos ahora reclutando a más mujeres para que participen y enseñen en nuestro proyecto. Así, un cuerpo moreno, cis, heterosexual, capacitado, de apariencia indígena con facultades lingüísticas escribe el sentido y el significado de realizar investigación como estudiante de doctorado de una universidad de prestigio. Mis experiencias corporales en los esfuerzos de revitalización de la lengua wixárika se convierten en conjuntos de datos para mostrar la importancia de las prácticas decoloniales y las metodologías indígenas en la investigación académica. Cuando situé mi cuerpo en el campo y reflexiono sobre cómo la gente habla de las opciones lingüísticas y toma constantemente decisiones con respecto a cómo usar el lenguaje y cuándo escoger determinadas lenguas, me permito

aprender con los demás. La IAPBC me ha ayudado a comprender mejor las relaciones de poder desde el campo.

A lo largo de los años en el mundo académico, siempre he incorporado a mi familia como un aspecto central de mi investigación; mi hija y mi pareja forman parte de lo que hago. Ixchel, mi hija de cinco años, asiste a una escuela indígena bilingüe en Zitakua. Mientras ella iba al preescolar local, yo estaba muy involucrada en su educación y me conectaba con otras madres en torno a este tema. Comprendí el miedo de las madres wixárika a perder la lengua cuando las familias abandonaban sus tierras nativas para venir a la ciudad. Yo experimenté un sentimiento similar cuando me llevé a mi hija lejos de sus parientes en California. Las madres wixárika me describieron lo que sintieron al dejar atrás sus tierras natales en la Sierra para trabajar en la ciudad.

A partir de los retos que encontré mientras realizaba la investigación, comprendí que mi papel en la comunidad —especialmente trabajando con los niños— me demandaba abogar tanto por la revitalización de la lengua como por los esfuerzos de reclamación en la ciudad. Mi intención era facilitar los espacios para que los miembros de la comunidad ofrecieran su experticia, educar a los niños de la comunidad sobre la epistemología wixárika y promover el uso de la lengua en la ciudad. Las mujeres wixárika son la principal fuente de educación comunitaria hasta que los niños cumplen cinco años y entran en el sistema educativo mexicano. En este punto, las familias confían en los profesores, generalmente no indígenas ni wixárika, para que enseñen a sus hijos a convertirse en auténticos ciudadanos mexicanos. En el Proyecto Taniuki, mi función es reforzar la educación comunitaria junto con los esfuerzos de revitalización de la lengua. A través de mi IAPBC en la revitalización de la lengua, llegué a comprender la importancia de la educación basada en la comunidad, y la necesidad de combinar este conocimiento vital con el sistema educativo formal mexicano. Escuchar los valores de la gente fue, por mucho, la lección más valiosa.

Conclusión

En mi investigación, mi principal objetivo era comprender cómo las familias conciben a Nuestra Madre Maíz como un pariente a través del uso de la tradición oral, el arte, el cultivo, la cosecha y el lenguaje. Mi trabajo dentro del Taniuki me permitió recopilar datos para demostrar la importancia de las prácticas de cultivo y curación. Y lo que es más importante, mi IAPBC en Tepic me permitió pasar de los métodos tradicionales de investigación a métodos alternativos de recopilación. Con ellos, los «datos» se convirtieron en evidencias importantes para fomentar las prácticas lingüísticas inclusivas en México. Más que un proyecto para revitalizar una lengua, el Proyecto Taniuki es un lugar para empoderar estudiantes. Ellos utilizan el conocimiento de su lengua y su cultura para convertirse en líderes de su comunidad.

Así, los participantes de Taniuki siguen en la senda de la revitalización en lugares alejados de sus tierras nativas, del trabajo por la justicia y la equidad sociales.

Como estudiante, profesora y coordinadora del programa, mi participación activa en el esfuerzo de la comunidad por revitalizar la lengua ha traído muchos desafíos, incluyendo las luchas por aprender una lengua indígena, crear material pedagógico y encontrar estrategias de aprendizaje para los niños y jóvenes de la comunidad. La revitalización de una lengua originaria en el contexto urbano es un trabajo laborioso que requiere de muchas personas involucradas en la creación, implementación y desarrollo de acciones que fortalezcan las prácticas lingüísticas de la comunidad. El equipo de Taniuki ha encontrado varios obstáculos en la revitalización de la lengua wixárika, el más significativo radica en la resistencia de la comunidad a aprender la lengua originaria. Algunos padres piensan erróneamente que aprender wixárika en la ciudad no tiene sentido ni valor. Para otros padres, sin embargo, aprender wixárika demuestra el valor étnico-cultural de una comunidad que sigue viva y expande sus raíces en el contexto urbano. En el aspecto académico, un obstáculo importante ha sido la creación de materiales pedagógicos que ayuden a los alumnos a aprender la lengua.

Desde mi trabajo de campo etnográfico y mi cambio a la autoetnografía en mis primeros años de trabajo de campo, he aprendido la importancia de mi posicionalidad. Mi presencia «objetiva» en el campo atravesó mi cuerpo, y mi investigación se volvió «subjetiva». Experimenté el dolor del trabajo duro y los sentimientos de las madres por la frustración de verse separadas de sus familias. Comprendo los sentimientos de no hablar su lengua materna y, al mismo tiempo, de luchar por dominar la *lingua franca*. He sentido la discriminación por parecer diferente, y he vivido en carne propia la negación de servicios por ser morena y mestiza. Todos esos «sentimientos» se convirtieron en evidencias que estimularon mi investigación para impulsar una agenda que priorice el uso de la lengua wixárika, invierta ideologías, y asuma la diversidad y la diversidad lingüística como un recurso valioso de la sociedad mexicana.

Mi IAPBC en Zitakua me mostró una nueva forma de hacer que mis estudios fueran útiles no solo para la comunidad académica, sino también para los miembros de la comunidad y los pensadores wixárika emergentes. Viví en Tepic casi dos años mientras escribía mi tesis. A finales de 2019, regresé para finalizar mi disertación en la UCLA. Me imaginaba escribiendo mis capítulos finales desde el sótano de la Biblioteca de Investigación Charles E. Young. Sin embargo, en marzo de 2020, tras cinco meses de estancia en Estados Unidos, la pandemia mundial de COVID-19 cambió nuestra realidad de forma irreversible. A pesar del encierro y de las órdenes de permanecer en casa, con el apoyo de mi familia, amigos y

asesores, en junio de 2020 presenté mi tesis. Sin embargo, no he podido volver al terreno: sigo coordinando a distancia el Proyecto Taniuki. Con la ayuda del equipo del proyecto, estamos organizando talleres en línea abiertos al público. Los objetivos de los talleres son informar sobre la diversidad lingüística de México y las luchas de las comunidades indígenas en las ciudades, así como dar prestigio a las lenguas indígenas invirtiendo las ideologías lingüísticas y los sentimientos negativos con respecto a las lenguas indígenas y el monolingüismo.

Con mi IAPBC en Zitakua, en el Proyecto Taniuki, abrí espacios de diálogo entre hablantes de wixárika y de otras lenguas para reflexionar sobre los esfuerzos con que todos podemos aportar a la revitalización de una lengua. Sostengo el objetivo principal del proyecto: concienciar sobre el desplazamiento de la lengua wixárika entre los hablantes de tercera generación del barrio de Zitakua. Aunque mi investigación sigue evolucionando, en Taniuki siempre tengo presentes los orígenes del proyecto y cómo me involucré con la comunidad siguiendo en primer lugar los métodos tradicionales de investigación etnográfica.

A medida que me movía dentro del campo de estudio —y crear lazos de parentesco con la familia Rivera—, mis métodos cambiaron hacia enfoques más personales y con objetivos de cambio social. Sé que en el futuro seguiré atendiendo a los niños de la colonia Wixárika de Zitakua. Mi IAPBC en Tepic seguirá facilitando el espacio para el aprendizaje y la enseñanza de una lengua nativa como herramientas de empoderamiento, cambio y justicia social. Como inmigrante, mujer de origen multiétnico (en parte mestiza, en parte indígena), madre, y ahora doctora, mi conocimiento se compromete a garantizar que mi investigación sirva a mis comunidades, especialmente a los migrantes indígenas dedicados a los esfuerzos de revitalización de la lengua y que aspiran a la soberanía, los lazos con la tierra y las relaciones con los seres humanos y más allá.

Agradecimientos

Quisiera reconocer que escribí este artículo en las tierras Wixárika y Tongva. Agradezco profundamente la confianza de mi comunidad de estudio, especialmente la de la familia Rivera, de Y+rata. Un agradecimiento especial a los maestros Tutupika Carrillo de la Cruz, Dagoberto Robles González y Odalys Marbella López de La Rosa. Les agradezco por permitirme tomar sus clases de lengua y por presentarme a otros miembros de la comunidad. Quiero agradecer el apoyo del Comité de Acción Ciudadana en Zitakua por su hospitalidad y por permitirme realizar investigación y las actividades del Proyecto Taniuki (Proyecto Nuestra Lengua) en La Casa de La Mujer de Zitakua. Por último, agradezco el apoyo del Dr. David Delgado Shorter a lo largo de mi programa doctoral. [post\(s\)](#)

Referencias

- Behar, R. (1996). *The Vulnerable Observer: Anthropology That Breaks Your Heart*. Beacon Press.
- Carrillo de la Cruz, T. (2016). *Vitalidad de la Lengua Wixárika en Zitakua* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Nayarit, México.
- Denzin, N. (2006). Analytic Autoethnography, or Déjà Vu All Over Again. *Journal of Contemporary Ethnography* 35 (4): 419-28.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2008). Introduction: Critical Methodologies and Indigenous Inquiry. En Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln y Linda Tuhiwai Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (1-20). Sage.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the Oppressed*. Bloomsbury.
- Furst, P. (1968). *The Parching of the Maize: An Essay on the Survival of Huichol Ritual*. E. Stiglmayr.
- Kroskrity, P. (2010). Language Ideologies—Evolving Perspectives. En Jürgen Jaspers, Jan-Ola Östman y Jef Verschueren (Eds.), *Society and Language Use* (192-211). John Benjamins.
- Liffman, Paul M. (2011). *Huichol Territory and the Mexican Nation: Indigenous Ritual, Land Conflict, and Sovereignty Claims*. University of Arizona Press.
- Lumholtz, C. (1900). Symbolism of the Huichol Indians. *AMNH Memoirs, vol. 3*. American Museum of Natural History.
- McCarty, T., Zepeda, O., y Romero, M. (2006). Reclaiming the Gift: Indigenous Youth Counter-Narratives on Native Language Loss and Revitalization. *American Indian Quarterly* 30 (1): 28-48.
- Myerhoff, B. (1974). *Peyote Hunt: The Sacred Journey of the Huichol Indians*. Cornell University Press.
- Neurath, J. (2013). *La vida de las imágenes: Arte huichol*. Artes de México.
- Pacheco Ladrón de Guevara, L. (2010). *Saberes indígenas y educación en Nayarit*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Rossell, C., y Baker, K. (1996). The Educational Effectiveness of Bilingual Education. *Research in the Teaching of English* 30 (1): 7-74.
- Santos García, S., y Carrillo de la Cruz, T. (2012). Teukarita: Designación de nombres de personas entre los wixáritari y sus significados. En Carmen Conti, Lilian Guerrero y Saul Santos (Eds.), *Aproximaciones a la documentación lingüística del Huichol* (149-66). Universidad de Jaén.
- Schaefer, S. (2002). *To Think with a Good Heart: Wixárika Women, Weavers, and Shamans*. University of Utah Press.
- Schaefer, S. (2015). *Huichol Women, Weavers, and Shamans*. University of New Mexico Press.
- Shorter, D. (2021). A Borderland Methodology/Una Metodología Fronteriza. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*. doi: 10.1080/17442222.2020.1781367
- Tuhiwai Smith, L. (2013). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Zed Books.
- Tuhiwai Smith, L., Tuck, E., y Yang, K. (2018). *Indigenous and Decolonizing Studies in Education*. Harvard University Press.
- Tuck, E. (2009). Suspending Damage: A Letter to Communities. *Harvard Educational Review* 79 (3): 409-28.

Yosso, T. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education* 8 (1): 69-91.

Weigand, P. (1981). Differential Acculturation Among the Huichol Indians. En Thomas B. Hinton y Phil C. Weigand (Eds.), *Themes of Indigenous Acculturation in Northwest Mexico* (9-21). University of Arizona Press.

Zingg, Robert M. (2004). *Huichol Mythology*. University of California Press.

LOS LENTES DE LA ESI: PRACTICAS VISUALES Y POÉTICAS DESDE (Y HACIA) OTROS CUERPOS

Ana Carou

Ana Carou, docente de Literatura, investigadora sobre las prácticas escolares de lectura, escritura y visualidad desde una perspectiva de género y feminista. Correo electrónico: alc.carou@gmail.com

- Candidata al doctorado en letras (UNLP) y Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
- Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
- Investigadora en formación en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP)

Resumen

En este artículo presento una reflexión acerca del uso didáctico de la fotografía en una clase de Literatura de la escuela secundaria como un aporte para la construcción de una mirada sexogenerizada en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI). Para ello, analizo un texto poético creado por una estudiante donde lo fotográfico y lo verbal se entranan más allá de la comparación (Mitchell, 2018) para revelar las marcas y la opresión provocadas por el mandato de belleza hegemónico que regula a las mujeres y a los cuerpos feminizados.

Palabras clave

enseñanza, lengua y literatura, ESI, fotografía, feminismos

Abstract

In this article I present a reflection on the didactic use of photography in a high school Literature class as a contribution to the construction of a sex-gendered gaze in the framework of Comprehensive Sexuality Education (CSE). To do so, I analyze a poetic text created by a student where the photographic and the verbal are intertwined beyond comparison (Mitchell, 2018) to reveal the marks and oppression caused by the hegemonic beauty mandate that regulates women and feminized bodies.

Keywords

teaching, language and literature, ESI, photography, feminisms

Fecha de envío: 12/4/2023

Fecha de aceptación: 18/8/2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.2942>

Cómo citar: Carou, A. (2023). Los lentes de la ESI: prácticas visuales y poéticas desde (y hacia) otros cuerpos. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 62-89). Quito: USFQ PRESS.



El problema de la mirada en las clases de Lengua y Literatura

Las conversaciones que se vienen sosteniendo, desde hace ya algunos años, en el campo de los estudios teóricos vinculados a las imágenes y a la visualidad, nos permiten decir sin mucha duda que, actualmente, la nuestra es una cultura visual; que ahora, tal vez más que nunca, estamos frente a una cultura totalmente dominada por las imágenes (Mitchell, 2018). ¿Cómo se manifiesta este rasgo en la escuela secundaria? ¿Qué modos de ver circulan allí? ¿Qué sesgos atraviesan las prácticas de lectura y escritura? ¿Qué imágenes integran el archivo visual escolar? ¿Qué sujetxs, cuerpos, identidades y prácticas visibilizan y ocultan dichas imágenes?

En una clase de Literatura de un sexto año en una escuela secundaria pública de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), estamos trabajando con una consigna de escritura a partir de la fotografía de Sally Mann titulada «Candy Cigarette». Al momento de comentar su escritura, un grupo de estudiantes explica que «[la niña fumando] no nos sorprendió porque es algo que vemos todos los días» (Registro etnográfico, 14/7/2017). En este mismo curso, durante otra clase, leemos la novela *Boquitas pintadas* del escritor argentino Manuel Puig y, al momento de compartir algunas hipótesis de lectura, un estudiante sostiene que «antes no estaba bien vista la homosexualidad» (Registro etnográfico, 15/9/2017). En otro sexto año de la misma escuela, un grupo de estudiantes escribe a partir de una fotografía tomada por Misha Erwit en el *Wigstock*, un reconocido festival de *drag-queens* de los años ochenta y noventa llevado a cabo en Nueva York para visibilizar y celebrar la cultura *drag* y los activismos LGBTTTIQ+: «(...) antes [ser transgénero] no estaba tan visibilizado como ahora». En otra ocasión, reflexionando con otro grupo de estudiantes acerca de los vínculos que pueden establecerse entre la literatura y las imágenes fotográficas, una alumna dice que cuando vemos una fotografía creamos una historia de aquello que vemos, es decir, podemos inventar el relato detrás de esa imagen, mientras que otro estudiante agrega que, por ejemplo, podemos imaginar el origen de esa fotografía y narrarlo (Registro etnográfico, 10/3/2023).

En estos aislados recortes de mis prácticas como docente de Literatura en la escuela secundaria, podemos observar que las prácticas de visualidad se articulan con los saberes lingüísticos y literarios, más específicamente, con los modos de leer y de escribir en las aulas. La mirada atraviesa los cuerpos —los que son vistos y los que no— y configura un modo encarnado —sexogenerizado— de entender el mundo y de pensar a lxs sujetxs que lo habitan; de reconocer y de nombrar sus cuerpos, de percibir y describir sus identidades. ¿Cómo se articula el régimen visual escolar con estos modos de ver? ¿Qué

sentidos se (re)configuran cuando se tensiona dicho régimen visual? ¿Por qué es importante repensar este régimen visual desde la perspectiva de género y derechos que despliega la Educación Sexual Integral (ESI)? ¿Cuáles son los aportes que esta revisión y problematización trae a la construcción de modos sexogenerizados de enseñar la lengua y la literatura en la escuela secundaria?

Estos son los interrogantes generales que estructuran el proyecto de Doctorado en Letras que me encuentro desarrollando como becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInIG) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dicho proyecto se titula «La construcción de una mirada sexogenerizada desde el uso didáctico de la fotografía en la enseñanza de la lengua y la literatura. Una investigación etnográfica en escuelas secundarias públicas de La Plata». Se enfoca en el uso didáctico de las imágenes fotográficas como un aporte para ampliar y profundizar una mirada sexogenerizada a partir del abordaje de los saberes de la lengua y la literatura, desde una perspectiva de género y feminista (Sardi, 2017a; 2017b; Báez y Sardi, 2019; Sardi, 2019) que problematice la matriz androcéntrica y heterocisnormativa que, desde una pedagogía de la sexualidad (Lopes Louro, 1999), se enseña y aprende en la escuela secundaria. Así, el objetivo general de mi investigación se encuadra dentro de la propuesta político-pedagógica de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), y radica en el registro y el análisis de las tensiones entre los sentidos hegemónicos y contrahegemónicos que implica la formación de esta mirada sexogenerizada en las prácticas de lectura y escritura.

Este proyecto parte del supuesto de que, como decía al comienzo, nuestra cultura actual es predominantemente visual pero, también, de que la fotografía es una disciplina y un arte que ocupa un lugar relevante dentro de las prácticas culturales de lxs jóvenes; que la recepción y la producción de imágenes fotográficas forman parte de sus costumbres y experiencias habituales, que la circulación de imágenes fotográficas integra ampliamente su cotidianeidad. En este sentido, considero que las tramas que pueden establecerse entre la lengua, la literatura y la fotografía resultan propicias para la producción de conocimiento literario y lingüístico con lxs jóvenes estudiantes en las aulas de la escuela secundaria.

Asimismo, resulta relevante para este proyecto el significativo lugar que la educación visual y el uso didáctico de las imágenes tienen en las propuestas pedagógicas vigentes para el área de Lengua y Literatura. Podemos encontrar propuestas que incluyen el abordaje didáctico de las imágenes en los diseños curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Buenos Aires, así

como también en los libros escolares, los cuadernillos de trabajo y demás materiales didácticos propuestos específicamente para las asignaturas Prácticas del Lenguaje y Literatura, tanto del Ciclo Básico (primer a tercer año) como del Ciclo Orientado (cuarto a sexto año). Asimismo, encontramos que el abordaje pedagógico y didáctico de las imágenes es objeto de reflexión teórica desde algunos desarrollos del campo de la pedagogía, tanto en el ámbito extranjero (Giroux, 1996; Peña Sanchez, 2011; Pancani, 2009) como en el local (Dussel *et al.*, 2010; Abramowski, 2007; Cruder, 2008).

Dicho esto, es certero decir que la fotografía no ha sido una materia explorada como objeto de estudio desde el campo de la didáctica de la lengua y la literatura con la especificidad conceptual que ofrecen, por un lado, los campos de la teoría fotográfica, la teoría del arte y los estudios visuales y, por el otro, los estudios feministas y de género.

Entonces, en consonancia con los objetivos y algunas de las preguntas de mi investigación, en este artículo analizaré un texto creado por una estudiante de una de las escuelas secundarias de gestión pública donde me desempeño como docente y, asimismo, me encuentro desarrollando mi trabajo de campo. En este análisis, me interesa indagar sobre cómo la composición entre el texto verbal y el visual (Mitchell, 2018) creada por la estudiante se encuentra atravesada por su propia corporeidad sexogenerizada, y cómo esto se manifiesta principalmente a través de la imagen fotográfica que la propia estudiante señala como la «representación de las marcas y la opresión» (Texto explicativo, 24/4/2020) que ejercen los estereotipos sociales sobre las mujeres y los cuerpos feminizados.

Así, me propongo revisar de qué forma la fotografía emerge como una materialidad que deja ver aquello que, en el texto verbal, se asocia al ocultamiento y a la estigmatización; y en qué sentido, en este gesto visibilizador, tensiona el modelo corporal hegemónico dominante. Me interesa, así, ofrecer algunos argumentos acerca de los siguientes interrogantes: ¿cómo incide la propia imagen corporal al momento de crear la fotografía que se encuentra entramada al texto literario? ¿De qué manera interviene el imaginario fotográfico (Frizot, 2009) en esta trama poético-visual? ¿En qué sentido entendemos la decisión de exponer las propias marcas corporales como una alteración del régimen escópico y del régimen del género (Butler, 2010) en la práctica escolar? ¿Qué implicancias tiene esta encarnación visual-textual para recapacitar acerca de la matriz hegemónica del género y las sexualidades que atraviesa las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura?

Afiliaciones de una etnografía desde la perspectiva feminista

En *Seguir con el problema*, Donna Haraway reiteradamente habla sobre la importancia de establecer genealogías. Dicho en sus propios términos, esto significa que importa qué ideas usamos para pensar otras ideas, qué materias tomamos para pensar otras materias, qué historias contamos para contar otras historias (2019, p. 34). En su texto, ella misma menciona que esta idea la aprendió de la investigación de una antropóloga etnógrafa, es decir, deja sentado su propio parentesco. En este sentido, Haraway plantea la noción de «especies compañeras» en la configuración de sus mundos multiespecies, un concepto que también nos sirve para entender este supuesto de que importa con quiénes pensamos lo que pensamos. Sara Ahmed recupera esta idea de las especies compañeras para pensar la importancia de los «textos compañeros» en la configuración de una óptica feminista; de aquellos textos que nos dan recursos «para entender algo que hasta entonces había estado más allá de tu comprensión» (2021, p. 48).

Estas ideas que provienen de dos importantes referentes de los estudios feministas me invitan, en este punto, a brindar algunas precisiones sobre cuáles son las ideas con las que pienso mi investigación; acerca de cuáles son algunos de mis textos compañeros en este recorrido investigativo que me encuentro desarrollando en y desde la escuela secundaria. Me interesa señalar estas cuestiones porque se trata de una instancia dentro de la construcción de un punto de vista metodológico donde dejar —en términos de Ahmed— los ladrillos a la vista: se presenta como un gesto propiamente feminista que me servirá, por un lado, para registrar el sesgo desde el cual elaboro mi proyecto de investigación, en general, y este análisis en particular; y, por el otro, para fundamentar el recorte del trabajo de campo que, a los fines de este artículo, llevo a cabo.

Mi proyecto de investigación se desarrolla desde una metodología de corte etnográfico (Rockwell, 2009) que me permite observar y analizar de modo detallado el conjunto de datos obtenido en el espacio escolar y, a partir de él, construir un conocimiento teórico local y situado. Así, mi investigación se sostiene sobre la base de un método que me permite reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de la lengua y la literatura que se desarrollan en la cotidianidad escolar desde lo particular del contexto de las instituciones que constituyen mi muestra, y de los sujetos con quienes interactúo como investigadora y docente.

Esta noción de lo situado está vinculada también con lo que Haraway llama (en una evidente disputa con el pensamiento científico positivista, universal y neutral) la «objetividad feminista», una visión parcial, limitada y encarnada del conocimiento. Este punto de vista desde el cual realizo mi investigación da lugar,

como explica Eli Bartra, a una metodología de investigación distinta que resulta pertinente denominar «feminista» (2012, p. 74) y que apunta a la desarticulación de los sesgos androcéntricos y se sostiene sobre la base de la sensibilidad hacia la relación desigual entre los géneros.

En consonancia con lo anterior, y dado que me encuentro realizando mi trabajo de campo en cursos donde yo misma me desempeño como docente, también recupero la perspectiva teórica de la etnografía intimista (Irwin, 2007), que me posibilita realizar la investigación desde un lugar personal, cercano y emotivo que también apunta, entre otras cosas, a poner de relieve las relaciones desiguales de poder que, como explica Irwin, han sido enquistadas en la tradición científica masculina.

Así, la inmersión íntima en mi campo de investigación determina algunas cuestiones importantes respecto de mi análisis. Una de ellas es mi lugar de enunciación, es decir, la perspectiva desde la cual elaboro mis hipótesis, realizo mis preguntas y establezco ciertas conclusiones. Ser docente de la población escolar donde llevo a cabo mi investigación me coloca en una posición de fuerte involucramiento, en el sentido de que me encuentro inmersa en las situaciones que observo y registro en mi trabajo de campo. Dicho de otro modo, mi presencia —mis pertenencias y afiliaciones como sujeto e investigadora— no es externa, sino que forma parte de aquello que estoy investigando y, por lo tanto, me permite observar las prácticas y lxs sujetxs desde una perspectiva más atenta a las dinámicas desiguales, sexistas, patriarcales.

Este ejercicio de reflexividad (Guber, 2011) resulta significativo para dar cuenta del lugar desde el que me encuentro construyendo conocimiento como investigadora, así como también desde el cual sostengo el vínculo pedagógico con mis estudiantes en la cotidianeidad del aula. Más específicamente, me permite reconocer y darles relevancia durante el proceso investigativo a mis pertenencias sexogenéricas, geográficas, de clase, etarias, entre otras, que configuran la posición particular específica desde la cual realizo mis observaciones, sostengo mi participación en el campo y desarrollo mis operaciones analíticas.

Por otra parte, esta toma de conciencia sobre mi rol y mis pertenencias socioculturales es clave para reconocer la posición de aquellxs otrxs sujetxs que forman parte de mi investigación. Así, considero importante dar cuenta de que la producción textual que analizo en este trabajo fue realizada por una estudiante en el marco de una tarea que elaboró desde su rol de alumna. Es decir, se trata de una consigna de trabajo que la estudiante debía resolver para ser evaluada y que, de cumplir con los criterios de evaluación, le permitiría alcanzar los requisitos establecidos desde la institución escolar para promocionar la asignatura. Si tenemos

en cuenta que mi proyecto de investigación se fundamenta en los lineamientos político-pedagógicos que propone la ESI, resulta pertinente atender a todos estos aspectos vinculados con los condicionamientos personales, sociales y epistémicos que, como sostiene Guber, «modelan la producción de conocimiento del investigador» (2011, p. 45), con los privilegios y las relaciones de poder que estas afiliaciones traen aparejadas.

Para concluir estas notas acerca de los aspectos metodológicos, me interesa puntualizar algunas cuestiones vinculadas al análisis de datos visuales en el marco de una investigación cualitativa. Al constituirse como mis objetos de estudio, la visualidad, las imágenes fotográficas y la fotografía en tanto disciplina son abordadas desde aproximaciones de orden teórico que me sirven para reflexionar acerca de diferentes dimensiones vinculadas a la construcción de una mirada sexogenerizada en las clases de Lengua y Literatura en la escuela secundaria. Ahora bien, este abordaje teórico se articula con un enfoque metodológico específico para la recolección de datos visuales que apunta a dilucidar cómo la visualidad y las imágenes fotográficas inciden en la preservación o la transgresión de las formas hegemónicas de la práctica social (Banks, 2010).

Específicamente para la secuencia didáctica referida en este artículo, me propuse que lxs estudiantes intervinieran en el proceso de producción fotográfica, en lugar de abordar imágenes preexistentes, debido al contexto en el cual se estaban desarrollando las clases en las escuelas durante el año 2020 en Argentina dada la situación de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID-19. La situación de cuarentena impuesta en ese momento, con la modalidad de enseñanza remota y virtual que trajo aparejada, me resultó propicia para explorar cómo lxs estudiantes hacían uso personal de las cámaras fotográficas en sus contextos y qué nociones acerca de lo fotográfico se podían dejar ver a partir de las imágenes fotográficas elaboradas.

Una didáctica para la relación imagen-texto

Como mencioné previamente, en este trabajo me propongo reflexionar acerca de un texto poético donde imagen y palabras se entraman. Este texto fue realizado por una estudiante de un curso de sexto año a partir de dos consignas de trabajo propuestas en el marco de dos clases virtuales desarrolladas durante el período de la pandemia de COVID-19. El curso pertenece a una escuela que se encuentra ubicada en el casco urbano de la ciudad de La Plata y recibe una población de estudiantes que integran mayoritariamente familias de clase social media. El alumnado se distribuye entre cuarenta y ocho divisiones que reciben alrededor de treinta estudiantes cada una, es decir, se trata de una escuela que alberga una

matrícula cuantiosa de estudiantes.¹ Dicho esto, como los niveles inicial y primario funcionan en la misma unidad académica, el número de personas que circula por las instalaciones edilicias donde funciona la escuela suele ser aún mayor.

En el ciclo lectivo que se desarrolló durante el primer año de la pandemia, la modalidad de trabajo fue remota y virtual. Los medios y el carácter de las tareas realizadas fueron variando de acuerdo con las escuelas, sus posibilidades materiales y las pautas que cada equipo de conducción estableció en cada etapa. En el caso de esta escuela y de este curso en particular, la modalidad fue asincrónica y consistió en el envío de clases escritas con desarrollos teórico-prácticos, elaboradas sobre un recorte de los contenidos propuestos en la planificación anual de la asignatura.² Debido a que la institución escolar no contaba con plataformas digitales o sitios online propios, yo opté por hacer el envío de las clases escritas vía WhatsApp y proponer el correo electrónico como espacio para recibir la resolución de las consignas. Este medio de contacto era la vía mediante la cual enviaba a lxs estudiantes las devoluciones de sus trabajos y también funcionó como un espacio para sostener variados intercambios con el grupo: en algunos casos, me llegaban comentarios acerca de los temas abordados en las clases, también consultas sobre cuestiones que no habían resultado claras en el desarrollo de las clases, relatos acerca de cómo estaban atravesando la situación de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) y también agradecimientos por las devoluciones hechas. En algunas ocasiones, dadas las dificultades para el desarrollo de los trabajos prácticos o por consultas que algunxs estudiantes fueron presentando, mantuvimos estos intercambios mediante audios de WhatsApp, pero fueron pocos los casos; mayoritariamente, el diálogo se sostuvo de manera escrita.

Durante las primeras semanas de trabajo con este curso, desarrollé una secuencia didáctica para abordar los saberes del género poético. En una breve instancia previa, les propuse a lxs estudiantes reflexionar acerca de la literatura como una práctica sociocultural y por fuera de la concepción de la didáctica legitimista (Privat, 2001). En esta dirección, les propuse problematizar la concepción que, desde el modelo cognitivista de la comprensión lectora, se sostiene sobre las prácticas escolares de lectura y escritura como procesos idealizados, puramente intelectuales,

1 En comparación con otras instituciones de educación secundaria pertenecientes al sistema educativo público bonaerense.

2 Durante gran parte del ciclo lectivo 2020-2021, la reorganización curricular respondió a lo establecido en el documento *Curriculum Prioritario 2020-2021* publicado por la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la continuidad pedagógica. Dicho documento se encuadró en la Resolución N° 367/20 y se propuso como un conjunto de criterios presentados como «alternativas abiertas, sugerencias de propuestas para reorganizar, priorizar y secuenciar los saberes prioritarios de los niveles educativos y las modalidades» (2020, p. 6). Documento completo disponible en: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>

elitistas e individuales; para invitarlxs a pensar en la escritura y la lectura literaria desde sus aspectos emocionales, sensoriales y afectivos, así como también desde la idea de que la literatura no es un hecho individual, sino una práctica colectiva.

Luego de establecer estos parámetros, dimos comienzo al recorrido sobre poesía. Usualmente, al abordar el género poético en las clases de Literatura, me propongo familiarizar a lxs estudiantes con un género literario un tanto dejado de lado en la enseñanza de la lengua y la literatura en la escuela secundaria. En conversaciones con docentes, por ejemplo, reiteradamente me he encontrado con la idea de que resulta complicado abordar la poesía en las aulas, que es un género difícil de enseñar. Y, cuando se la trabaja, sucede que se sigue respondiendo a la tradición escolar y de la formación docente que propone una práctica fundamentada en la tradición romántica donde se busca un abordaje didáctico en clave interpretativa que privilegie el análisis retórico y la reproducción de las ideas de la crítica literaria hegemónica (Carou *et al.*, 2021). Por otra parte, he registrado como recurrente el comentario de estudiantes acerca de no haber leído, mucho menos escrito, textos poéticos a lo largo de su trayectoria escolar. En consonancia con este hecho, no es extraño que muchxs estudiantes manifiesten temores y resistencias al momento de tener que resolver consignas de escritura poética.

No obstante, desde mi propia experiencia como docente, así como también en el encuentro con experiencias sostenidas por compañerxs docentes que sí abordan el género poético en sus clases de Literatura, registro que la lectura y la escritura de poesía son prácticas potentes donde lxs estudiantes se acercan a la posibilidad de trabajar con el lenguaje literario desde un lugar cercano y personal; de que allí, en la hechura poética, pueden expresar sus ideas, sus emociones y sus propias experiencias de vida desde aspectos, como la musicalidad, el ritmo y los usos metafóricos, que también les resultan cercanos porque están relacionados con sus prácticas culturales habituales. No es casualidad que el primer ejemplo de lenguaje artístico que frecuentemente vinculan con la literatura sea la música, «por las letras de las canciones» (Registro etnográfico, 10/3/2023).

Así, como objetivo específico del abordaje de la poesía en este curso, determiné hacer foco en los modos del hacer poético y, en este sentido, promover la producción escrita de poemas donde lxs estudiantes pudieran trabajar sobre la construcción de una «voz propia» a partir de la cual contar sus experiencias vividas y «textualizar la materia de la vida cotidiana» (Sardi, 2013). Asimismo, me interesaba trabajar el plano de la discursividad poética (Genovese, 2011), es decir, abordar los textos poéticos entendiéndolos como actos verbales de un/x sujetx en diálogo con otros discursos artísticos en el marco de un contexto sociocultural específico.

Así, en primer lugar, me propuse trabajar con la práctica de escritura a modo de punto de partida para, en una etapa posterior, llevar a cabo el recorrido de lectura por una selección de textos poéticos con el propósito de que lxs estudiantes pudieran conocer los imaginarios de sus autorxs y revisar, asimismo, los modos de construcción poética en cada uno de esos casos. El propósito, en esta segunda instancia, era revisar de qué manera lxs poetas, para componer sus textos —y tal como lxs estudiantes mismxs lo habrían hecho previamente— van tramando en el lenguaje sus propias percepciones y emociones. Es decir, me interesaba que lxs estudiantes pudieran atender a las cuestiones que lxs poetas recitan en sus textos pero, más específicamente, observar cómo hablan, qué términos emplean, qué registros aparecen, qué sensaciones, impresiones, imágenes.

En definitiva, mi propósito era abordar la escritura y la lectura de textos poéticos desde una perspectiva transgresora (Britzman, 2018) de los modos habituales de enseñar la poesía en el ámbito escolar. O sea, a partir de un paradigma que entienda las prácticas de lectura y escritura en términos afectivos, emocionales, sensoriales; que registre los textos literarios como expresiones encarnadas (Littau, 2006) y fuertemente tramadas a las corporalidades o, como sostiene Diana Fuss, a la «posición de sujeto particular» (en Littau, 2006, p. 234) desde la cual se lee y/o se escribe un texto literario.

Entonces, a partir de este conjunto de objetivos, inicié la secuencia didáctica: como puntapié para la primera clase, compartí un fragmento en video de la película *Paterson* (Jarmusch, 2016) y una reflexión acerca de lo que allí acontece. Este largometraje cuenta la historia de un joven chofer de colectivos que en sus ratos libres escribe poemas donde registra momentos, episodios, cosas, acciones que toma de su rutina de todos los días, de la cotidianeidad del pequeño pueblo donde vive. El recorte audiovisual que compartí recogía una escena donde se ve a Paterson, en diferentes instantes y locaciones que forman parte de su rutina diaria, imaginando y escribiendo los versos de un poema: en un banco a la orilla del río mientras almuerza, caminando por la calle, en una parada detrás del volante del colectivo que maneja. A partir de esta escena y de su comentario, me interesaba que lxs estudiantes pudieran, por un lado, revisar algunas ideas habituales respecto de la poesía como género y sobre cuáles son las cuestiones que pueden ser objeto de creación poética. Es decir, me proponía que lxs estudiantes pudieran aproximarse a la idea de que los temas y objetos poéticos no tienen que ser, necesariamente, los grandes temas universales, asuntos trascendentales o solemnes; de que también se puede escribir poesía acerca de asuntos mundanos, comunes y corrientes. Este objetivo me resultaba particularmente pertinente dada la situación de cuarentena en la cual el grupo de estudiantes se encontraba transitando sus aprendizajes, un contexto de aislamiento social obligatorio donde recurrir a objetos cercanos

y a lo cotidiano y familiar no era tanto una opción sino, más bien, un imperativo. Esperaba que, en aquella situación de confinamiento, tan dura y solitaria como lo fue especialmente para quienes se encontraban transitando el último año de la secundaria, lxs estudiantes pudieran igualmente encontrar elementos a partir de los cuales crear e imaginar diversos escenarios desde la práctica literaria. Así, como consigna de trabajo para esta clase, propuse la escritura individual de un poema a partir de un objeto a elección entre: un lápiz labial, el control remoto del televisor, una maquinita de afeitar, el mate y un colchón.³

Los poemas que escribieron lxs estudiantes a partir de esta consigna revelaron varias de las dimensiones trabajadas durante la primera y la segunda clases. Por un lado, asomaron aspectos costumbristas y relacionados con lo cotidiano: en los poemas acerca del mate, por ejemplo, aparecieron referencias a elementos típicos de nuestra cultura y nuestra tradición; en varios de los poemas que tomaron como objeto la maquinita de afeitar, se establecieron diálogos más o menos evidentes con el discurso publicitario actual; y en varios poemas dedicados al lápiz labial, se desarrollaron modos estereotipados de entender a los varones y a las mujeres dentro de las sociedades occidentales y capitalistas contemporáneas. En esta perspectiva, entonces, se evidenció en qué sentido la práctica de escritura literaria nunca permanece aislada y, en cambio, se configura colectivamente y se relaciona estrechamente con la cultura dentro de la cual se encuentra inmersa. Por otro lado, los poemas mostraron rasgos emocionales y afectivos relacionados con los propios recorridos de vida de lxs estudiantes habitando este mundo: se hicieron presentes sus biografías, sus sentimientos personales, sus experiencias de vida. Es decir, se hizo evidente, a partir de sus propias escrituras, en qué sentido la literatura está ligada también a cuestiones sensibles y no se despliega exclusivamente en consonancia con prácticas vinculadas con lo intelectual.

Para avanzar con esta secuencia didáctica, en una segunda clase compartí un conjunto de textos literarios producidos desde la articulación entre palabras e imágenes fotográficas. Para ello, centré mis desarrollos en la idea de la literatura como acto estético que, por esto mismo, puede articularse con otros lenguajes artísticos. En este sentido, me dispuse a fundamentar mi propuesta didáctica por fuera de los postulados de la enseñanza de la literatura dominante que suscribe a la idea de la literatura como una construcción lingüística, como ficción, asociada estrictamente al paradigma cognitivo de la comprensión lectora; para pensarla, en cambio, en línea con una concepción sensible y estética respecto de

³ Una versión temprana de esta secuencia didáctica puede encontrarse como parte del capítulo de mi autoría titulado «La trama poética» incluido en *Entrelenguas* (Carou y Abel, 2020), un libro de propuestas de enseñanza para abordar saberes de la lengua y la literatura en articulación con los lineamientos curriculares de la Educación Sexual Integral (ESI).



A group of dead writers

Grupo de escritores muertos



A pair of analysts that worked on Mishima's case

Pareja de analistas que trabajó el caso Mishima

Figura 1. Imágenes tomadas de *Biografía ilustrada de Mishima*. Mario Bellatin, 2009.

lo literario. De esta manera, procedí a revisar tres casos de textos literarios donde lo verbal y lo fotográfico se articulan para construir, a través de ese entramado, la expresión y el sentido de los textos literarios.

En primer lugar, abordé el texto *Biografía ilustrada de Mishima* (2009), del escritor mexicano Mario Bellatin. Este texto es una biografía ficcional de Yukio Mishima, un reconocido escritor japonés que se suicidó mediante el ritual del *harakiri*.⁴ Bellatin cuenta la historia de este escritor centrándose en lo que le sucede luego de ser decapitado y, en este relato, mezcla hechos reales de la vida del propio Mishima con hechos fantásticos. Los fragmentos textuales se intercalan con fotos Polaroid tomadas por el propio Bellatin que aparecen, no para explicar lo que el texto dice, sino para construir otros sentidos: estas fotos caseras se articulan con las palabras desde el humor y la contradicción y, dentro del marco general del relato, sirven para evidenciar el carácter ficticio y fantástico del texto. Por ejemplo, en la figura 1 vemos que la primera fotografía no ilustra lo que el texto describe, sino que funciona como una referencia irónica. Asimismo, en la segunda imagen el hombre que vemos al lado de la mujer no es, como el texto aclara, un analista y mucho menos trabajó con Mishima, sino que es el mismo Bellatin.

Por otro lado, compartí el caso del escritor e historiador del arte inglés John Berger con su ensayo *Un hombre afortunado* (2008), acerca de un médico llamado John Sassall que trabajó en una comunidad rural de Inglaterra durante la década de 1960. En el relato de las actividades médicas de Sassall y de las historias con sus pacientes, Berger incluyó, en diálogo con el texto, una serie de fotografías de Jean Mohr, un fotógrafo suizo que colaboró en varias ocasiones con el escritor. Se trata de un texto que se acerca al registro antropológico y, en este sentido, las imágenes funcionan más bien como un registro de la comunidad y de las actividades que este profesional allí llevó a cabo. Cabe aclarar, entonces, que con este ejemplo no me interesaba centrarme en el uso documental de las fotografías en tanto testimonio sino, más bien, resaltar la colaboración entre un escritor y un fotógrafo a la hora de llevar a cabo la creación de un hecho literario/artístico.

Finalmente, desarrollé el caso de la novela *Magdalufi* (2018), de la escritora platense Verónica Sánchez Viamonte. En este texto se narran escenas de una historia familiar y de la infancia de una niña que, ya siendo adulta, recuerda a su madre y a su padre desaparecidxs durante la última dictadura militar en Argentina. Lo interesante de esta narración para los fines de mi propuesta

4 El *harakiri* es una forma ritual de suicidio practicada en Japón por razones de honor y que consiste en abrirse el vientre. Esta ceremonia formaba parte del código ético de los guerreros samuráis, quienes la llevaban a cabo para evitar caer en manos del enemigo o como pena por haber cometido alguna seria ofensa o deshonra.

didáctica es que el recuerdo se construye a través de las palabras y de las fotografías que se van intercalando con ellas. Las fotos —como la memoria de quien narra la historia— son difusas, fuera de foco, poco nítidas. Sin embargo, al articularse con el texto, crean una trama de sentido muy clara y potente en un relato donde la memoria juega el papel principal. En la figura 2 podemos ver uno de los párrafos que componen esta novela, donde la narradora cuenta el episodio de su nacimiento. Se trata de un breve apartado donde descubrimos en qué sentido la memoria de esta narradora-protagonista se ha ido construyendo a través de los relatos familiares y vemos, también, cómo la fotografía, recortada y desenfocada, refuerza el carácter fragmentario de su memoria.

b.

Mi mamá gritaba en la sala de parto mientras los enfermeros jugaban al truco con mi viejo en el piso de abajo. Nací a las tres de la tarde con un problema respiratorio que me impidió andar en bici durante muchos años.



Figura 2. Fragmento textual y visual de la novela *Magdalufi*. Verónica Sánchez Viamonte 2018.

La consigna de trabajo que propuse como cierre de esta clase pedía a lxs estudiantes que tomaran una fotografía para acompañar el poema que habían escrito a partir del trabajo de escritura de la clase anterior. Además de la creación de la fotografía, esta segunda consigna pautaba que lxs estudiantes escribieran un breve texto explicando las decisiones tomadas al momento de resolver el trabajo, es decir, que narraran cómo había sido el proceso

desarrollado para tomar su fotografía, por qué habían sacado esa foto, qué ideas habían considerado, qué procesos técnicos fotográficos habían puesto en juego, qué relación encontraban entre la foto y su poema, y todas aquellas cuestiones que quisieran argumentar sobre su proceso creativo.

El cuerpo encarnado: un gesto estético performativo

En los textos finales creados por lxs estudiantes, es decir, en los poemas acompañados por sus fotografías, pude observar cómo la tradición de la enseñanza escolar sigue prevaleciendo respecto del uso de la fotografía en las prácticas escolares. Así, en la mayoría de estos casos, las fotografías elaboradas por lxs estudiantes retrataban los objetos que habían seleccionado para escribir el poema. Dicho en otros términos, estos textos proponían una articulación entre el texto verbal y la imagen fotográfica a instancias ilustrativas, fundamentada en una concepción indicial de la imagen fotográfica (Carou, 2022). Asimismo, hubo casos donde el entramado entre las palabras y las fotografías se complejizó: poemas donde la fotografía acompañaba el texto desde lo simbólico encarnando aspectos del texto a partir de la puesta en juego de diferentes técnicas digitales de edición fotográfica; otros donde lo semántico cobró relevancia y, a partir del registro visual, se completó el sentido compuesto en el texto escrito; y otros donde se manifestó el aspecto tautológico de la imagen, pero poniendo en juego un elaborado proceso fotográfico cuyo resultado fue una puesta en escena del poema a partir de la cual se logró una complejización de los sentidos construidos con lo verbal.⁵

En este artículo, mi análisis se centrará en el poema que presentó Malena, quien seleccionó como objeto de su escritura una maquinita de afeitar.⁶

Lo cito a continuación:

5 En todos los casos, las fotografías fueron tomadas con teléfonos celulares y, en aquellos que se emplearon recursos de edición, no se hizo especificación de cuáles fueron los programas o aplicaciones empleados. En dos casos no se hizo uso de ningún dispositivo fotográfico, sino de imágenes obtenidas a través del buscador Google y del sitio web Pinterest. En la totalidad, los casos presentaron escenarios diversos y específicos respecto del proceso de creación fotográfica pero, en líneas generales y de acuerdo con lo compartido en los textos explicativos, se puede observar un recorrido con la fotografía más vinculado a la práctica personal cotidiana que a la formación técnica o teórico-escolar.

6 Agradezco especialmente a la estudiante quien, en un intercambio que sostuvimos recientemente, me autorizó a publicar su producción textual y fotográfica en este artículo. Por consideraciones de tipo éticas (Banks, 2010), su nombre real no aparece mencionado. Me referiré a ella, en cambio, con un seudónimo.



Hay un mundo
donde el rosa y el azul
me diferencian solo por el valor,
donde mis hojas
dejan cicatrices por donde voy.
Mis cuchillas
son utilizadas por obligación.
El mundo
quiere que esconda la aberración.

Si me usas
sos hermosa
sino
una escoria.
Te señalan
y avergüenzan
por no cumplir sus normas.

La consecuencia
de mi uso
es
encarnado.

Figura 3. Fotografía y texto poético de Malena creados en el marco de la clase de Lengua y Literatura, 2022.

En principio, me parece importante señalar que el sentido de este poema se construye en la urdimbre entre el texto verbal y la imagen, y que esta hechura me resultó relevante para dar cuenta de los diversos modos en que texto e imagen pueden articularse, como dice William Mitchell, «más allá de la comparación» con un texto literario (2018, p. 79). Analizaré el poema, entonces, desde esta trama reparando en los sentidos que se van haciendo evidentes en la articulación entre lo verbal y lo visual, sin dejar de contemplar qué de lo específico de cada disciplina se pone en juego. En este sentido, y siguiendo los postulados teóricos del ya mencionado Mitchell —un referente en el campo de los estudios visuales—, mencionaré dicha trama entre el poema y la fotografía como «imagen X texto», en tanto la combinación entre las palabras y la imagen no se presenta en términos de similitud (explicación, tautología) sino mediada por una «brecha», un espacio en blanco, «en el que puede emerger algo impredecible y monstruoso» (2019, p. 48).

Mitchell reflexiona particularmente sobre cómo significar las diversas manifestaciones de la relación entre las palabras y las imágenes. De estos argumentos, retomo aquí una cuestión que concierne a mi investigación y al desarrollo de este trabajo: entender la fisura entre el binarismo imagen-texto como una *ideología* que «afecta invariablemente el campo de las relaciones imagen-texto» (p. 50). Esto implica reconocer que el modo disonante en que las palabras y la fotografía se articulan en la trama textual que Malena aquí presenta surge a partir de una propuesta didáctica deliberadamente fundamentada en marcos teóricos alternativos que reconocen la capacidad disruptiva y migrante de las imágenes (Didi-Huberman) y, como consecuencia, la posibilidad de establecer otros ordenamientos dentro de un conjunto de imágenes y/o en sus articulaciones con lo textual. Me refiero, más específicamente, a abordajes didácticos que apuntan a propiciar la emergencia de otros lugares donde se hace posible la presencia de otros relatos (Wechsler, 2017) que, desde la perspectiva de una pedagogía feminista y de género, pueden leerse como contrahegemónicos.

Hechas estas aclaraciones, veamos ahora lo que aparece en el registro verbal de Malena: allí, observamos que la voz poética que la estudiante construye se emplaza desde la crítica hacia el mandato de belleza hegemónico para las mujeres y los cuerpos feminizados; un ideal cultural dominante que establece, entre otras exigencias, que estos cuerpos deben lucir depilados. Se trata de una imagen corporal que se ha impuesto a través de una compleja estructura institucional y discursiva que normaliza los cuerpos y los define a instancias «naturales», esencialistas y universales desde una matriz binaria (masculino-femenino) y heterocisnormativa (Fainsod, 2021). Esta norma corporal está relacionada con un orden jerárquico y con una estructura de poder que se sostiene desde el ámbito sociocultural, pero que se reproduce en las instituciones escolares, entre otras. Como explica Guacira Lopes Louro, si bien la escuela no explica las identidades y prácticas sociales, ni tampoco las determina definitivamente, ejercita una «pedagogía de la sexualidad y del género» que fija las identidades femeninas y masculinas desde el modelo de la heteronormatividad como lo «normal». Así, a través de sus imposiciones y regulaciones, la escuela va creando sentidos acerca de los cuerpos, de lxs sujetxs, que tienen un efecto de verdad y que se establecen como hegemónicos, mientras que subordina, niega y rechaza otros (1999, p. 6). Dado que la palabra poética que Malena construye se configura desde una voz transgresora de discursos y prácticas normalizadoras, considero relevante dar cuenta de los mecanismos reguladores que suelen operar en el marco de las instituciones educativas a fin de subrayar el carácter transgresor de un texto elaborado en el marco de un conjunto de prácticas de enseñanza y en respuesta a una consigna propuesta por la docente de una asignatura escolar.

En la primera estrofa del poema de Malena, encontramos que la voz poética es inanimada y nos expresa su padecer vinculado con el mandato hegemónico de belleza. Es la propia maquineta de afeitar la que nos habla desde su propia experiencia atravesada por el dolor, la repugnancia y la desigualdad sexogénica: de las cicatrices que deja su paso por el cuerpo, así como también de la imposición con la que su uso debe efectuarse y de cómo la diferencia sexual se imprime en su fisonomía y, desde ella, carga con un valor económico adicional. Aquí, podemos notar cómo la hechura de la voz poética se encuentra atravesada por saberes referidos específicamente al denominado «impuesto rosa» y al discurso publicitario con los cuales Malena se encuentra familiarizada porque están impresos en su corporalidad de joven mujer que habita una sociedad que responde a un ordenamiento capitalista y patriarcal.⁷ Es decir, los saberes que la estudiante pone en juego al momento de escribir su poema están fuertemente vinculados a las experiencias culturales que, como sujeto feminizado, ha atravesado a lo largo de su vida: a los discursos que ha recibido, a las prácticas que ha realizado, a las imágenes que ha visto y que han configurado su imaginario fotográfico. Estos saberes corporeizados, sexogenerizados, emergen encarnados (Littau, 2006) en una escritura poética que se pronuncia desde la denuncia contra las heridas que, como estigmas, se marcan a fuego en los cuerpos de las mujeres.

Esta idea de una literatura encarnada nos permite problematizar la escritura literaria como una práctica predominantemente androcéntrica, que forma parte de una tradición que postula la escritura como un «modelo del lápiz-pene que escribe en la página virgen» (Gubar, 1988, p. 7). Esto implica reflexionar acerca del hecho de que en la historia literaria casi siempre se habla de escritores varones, casi siempre se habla en masculino, y se desarrolla un fuerte vínculo entre lo literario/logocéntrico y lo falocéntrico. Se trata de una correspondencia establecida desde un posicionamiento marcadamente sexista que también se reproduce en el interior de las clases de Literatura de la escuela secundaria en múltiples ocasiones cuando, por ejemplo, lxs estudiantes se refieren al «autor» o al «narrador», incluso cuando se encuentran trabajando con textos escritos por autoras mujeres o cuyos acontecimientos son narrados por una narradora mujer (Registro autoetnográfico y escrituras, 17/3/2023).

Poner el foco en las marcas corporales de las prácticas literarias —del pensamiento, de la acción— nos permite generar una reflexión sobre el saber literario hegemónico y, como explica Karin Littau, evidenciar los binarismos a partir de

⁷ Se llama «impuesto rosa» al costo adicional de algunos productos destinados a las mujeres cuya única diferencia respecto de los mismos productos dirigidos a los varones radica en que son de color rosa.

los cuales se construye la historia de la literatura (razón-pasión, mente-cuerpo, intelectualidad-sensualidad, hombre-mujer, entre otros) para, al fin de cuentas, subvertir el ideal racional de la tradición ilustrada que aún pesa sobre la construcción de los sentidos estético-literarios. Así, y como sostuve en otro lado, esta lógica encarnada nos permitiría valorar la escritura de la estudiante como un discurso que excede el sistema falocéntrico en el sentido de que se trata de un texto que emerge como una materialización socioculturalmente delimitada del propio cuerpo sensible de la autora (Carou, 2018).

El texto avanza y nos encontramos con que los cuerpos son obligados a respetar la pauta dictada por el modelo hegemónico de belleza y que, de no ser así, son sentenciados a vivir en la vergüenza. Aquí, en la segunda estrofa, la voz poética vira hacia la segunda persona y este cambio gramatical resulta interesante en tanto esta renovada voz invoca a un cuerpo particular que ha sido marcado literal y figurativamente: por la acción de las cuchillas y por el mandato de belleza. ¿A qué cuerpo le habla esta voz?

Veamos a continuación cómo funciona en la «imagen X texto» de Malena la cuestión de la mirada. Si observamos el texto verbal, registramos que allí lo visible son las marcas corporales que señalan la obediencia de los cuerpos al mandato hegemónico de belleza; las cicatrices de la maquineta de afeitar son la evidencia de un cuerpo normalizado, es decir, de lo bello estereotipado. Por su parte, el vello corporal debe permanecer fuera del campo visual, oculto, escondido. Esta marca corporal, si es vista, causa humillación y rechazo frente a la mirada de lxs otrxs. Lo interesante aquí también es el eufemismo que Malena emplea para designar el vello corporal: «la aberración»; en una clara invocación a los discursos dominantes, refuerza la invisibilización de estos cuerpos desde un nivel semántico. Así, el elemento ignominioso permanece oculto en el sentido de que tampoco es nombrado. Ahora bien, ¿qué pasa con la mirada fotográfica? Cuando Malena detalla en su texto explicativo cómo fue el proceso que llevó a cabo para crear la fotografía que acompaña su poema, dice:

Al principio del trabajo no sabía cómo hacer la fotografía, tenía pensado hacer la típica de unas piernas cortadas y sangre. Pero luego de pensarlo descarté la idea. Desde mi nacimiento tengo una mancha en la mano y se me ocurrió utilizar eso para la foto haciendo que esta misma representara las marcas y la opresión. (Texto explicativo, 24/4/2020)

Según leemos en este pasaje, la estudiante toma, en principio, dos decisiones fotográficas relacionadas entre sí y que incumben a mi objeto de estudio. En primer lugar, resuelve apartarse del uso tradicional escolar de las imágenes que

considera fuente visual explicativa del texto escrito (Cruder, 2008) y se fundamenta en el paradigma del *index* (Dubois, 2008). Así, la fotografía que Malena imagina y crea no funciona simplemente como repetición visual de lo dicho en el texto poético: la estudiante descarta esta «típica» idea y la sustituye por una representación visual en términos simbólicos, abriendo una brecha —ese tercer espacio del que habla Mitchell— en relación con lo verbal. Aquí, entonces, la idea de la representación fotográfica que Malena expresa no debe entenderse desde un valor constataivo, con pretensión de veracidad sino, más bien, en términos performativos. En este sentido, a partir de los supuestos de Jacques Derrida, entiendo que el gesto fotográfico de Malena, más que de un registro o toma de imagen, se trata de una «producción de imagen», es decir, de una «verdad *que se hace*» a partir de una serie de decisiones que se llevan a cabo y que da cuenta de una «performatividad fotográfica» (Von Amelunxen y Wetzel, 2008, p. 2).

Desde los estudios *queer*, la idea de la performatividad resulta clave para pensar cómo se produce el género y se constituye la materialidad de los cuerpos en la repetición reiterada de las normas reguladoras del género (Butler, 2002). De este modo, podríamos pensar que la decisión que Malena toma al momento de crear la fotografía es performativa también en el sentido de que efectúa deliberadamente un pronunciamiento contra el régimen del género, dejando ver que «la norma en su necesaria temporalidad se abre al desplazamiento y a la subversión desde dentro» (Butler, 2010, p. 77).

Y aquí, la segunda decisión fotográfica que toma la estudiante: para dar cuenta de los mecanismos de opresión patriarcal a los que su poema refiere, decide exhibir su marca de nacimiento. Una marca que, desde el modelo hegemónico de belleza, debe estar oculta o ser corregida. Es decir, la estudiante resuelve mostrar en la imagen fotográfica su propio cuerpo marcado y convertirlo, así, en un espacio simbólico desde el cual pronunciar su descargo hacia los condicionamientos de belleza hegemónico-dominantes que pesan sobre los cuerpos de las mujeres y los cuerpos feminizados. La fotografía emerge, de este modo, como una materialidad que revela la marca estigmatizante que el texto verbal alude, en términos que se vinculan con la propia corporalidad y recorrido biográfico de la estudiante. Sara Ahmed dice: «catalogar ejemplos de violencia es crear un catálogo feminista» (2021, p. 70). De esta manera, podríamos reconocer el gesto fotográfico de Malena como una maniobra que envuelve —al modo de las «tretas» (Ludmer, 1985) puestas en juego por las identidades subalternizadas para transitar el campo literario— una potente actitud feminista en el campo visual: una denuncia desde lo personal que pone en evidencia la contundente estructura hegemónica opresora de los cuerpos e identidades feminizadas. Lo personal es político.

Dicho esto, resulta interesante reparar en el hecho de que, en el texto explicativo citado previamente, Malena habla de su «mancha» de nacimiento. O sea, habla de su marca corporal con una denominación propia del discurso biomédico y que, desde el punto de vista semántico, carga con fuerza un sentido peyorativo. Desde los discursos estéticos hegemónicos contemporáneos, especialmente aquellos reproducidos desde los medios publicitarios y sostenidos por la industria cosmética, una mancha es una imperfección, una mácula que es preciso disimular, extirpar, ocultar. De tal forma, aquellos cuerpos que se escapan o exceden los límites que este ideal de belleza hegemónico impone quedan marcados como cuerpos —y sujetos— ilegítimos, inmorales, patológicos (Lopes Louro, 2004, p. 3) y quedan injustamente expuestos al sufrimiento y al dolor. De hecho, la estudiante misma así lo reconoce cuando, en su texto explicativo, sostiene que «la foto podría representar un suicidio, en donde el peso de la sociedad y de los estereotipos de belleza pueden afectar y cómo el objeto que es "embellecedor" es el mismo que acaba con una persona» (Texto explicativo, 24/4/2020).

Así, a pesar de que, como ya vimos, Malena construye una «imagen X texto» desde una mirada contrahegemónica, el texto explicativo evidencia cómo opera el reglamento del género del que habla Butler (2010) y que mencionaba previamente. Evidencia, concretamente, cómo el cuerpo marcado de Malena —y, en consecuencia, ella misma como sujeto— ha sido definido, clasificado y jerarquizado respecto del género desde procesos y prácticas discursivas socioculturalmente determinadas. Porque, como también explica Guacira Lopes Louro, las marcas no son naturales o biológicamente dadas sino, más bien, una «invención del mirar del otro» (2004, p. 1), y su significado se reconoce, describe y nombra de acuerdo con el reglamento del género que rige en un determinado momento histórico y cultural.

Al mismo tiempo, el texto explicativo evidencia de qué manera el imaginario fotográfico (Frizot, 2009) condiciona el modo de ver de Malena. Es decir, cómo el sistema de creencias, emociones y juicios asociado a la técnica fotográfica y a las imágenes que se ven a lo largo de la vida condiciona un modo hegemónico (normalizador) de ver y, por ende, de entender y de nombrar los cuerpos y sus marcas. Son las marcas del patriarcado las que se cuelan por el discurso.

Ahora bien, ¿por qué al momento de construir su texto poético y su fotografía, de crear su «imagen X texto», la estudiante burla el mandato del género pero, al momento de formular en términos explicativos su práctica de escritura y su práctica visual, reproduce la matriz hegemónica? Esta dualidad en la expresión de Malena que registro al triangular el texto visual, el texto verbal poético y el texto verbal

explicativo, me lleva a indagar sobre si hay algo específico de lo visual-poético (de lo estético) que hace viables otros modos de ser un cuerpo, que posibilita otras estructuras menos violentas y más justas que tensionan las regulaciones del género; potenciales líneas de fuga donde cuerpos que no responden al ideal hegemónico de belleza son admitidos y estimados.

Un poco en línea con la citada idea de Lopes Louro sobre la construcción socio-histórica de los cuerpos, Alejandra Castillo explica respecto de las fotografías de Diane Arbus que lo «monstruoso» que se le adjudica a sus fotos no está en las imágenes mismas sino en nuestra propia mirada; y que, en este sentido, lo que hace la fotografía no es visibilizar estos cuerpos y así conferirles importancia (en este punto Castillo refuta a Susan Sontag), sino alterar las coordenadas, jerarquías y órdenes que rigen nuestro sentido común. Así, la fotografía de Arbus —y de tantas otras artistas— «vuelve visible aquella dimensión performativa del poder que va rauda de voz en voz hablando de normalidad y cuerpos que importan» (2015, p. 66).

La interrupción de estos órdenes opresores implica, según Castillo, «desconfiar de la imagen operativa». En tal sentido, se trataría de proyectar una mirada «inclinada» respecto de la perspectiva masculinamente centrada; de mirar desde una perspectiva problematizadora del régimen binario y heterocisnormativo que regula el régimen escópico escolar (su archivo, sus imágenes, los modos de ver que se enseñan y aprenden en las escuelas) para trabajar en el desvío de las imágenes y, de esta manera, volver visible el cuerpo que constituye la imagen y el esquema visual que la enmarca pero, por sobre todas las cosas, «hacer visible la ficción que lo narra y la posibilidad de su alteración» (Castillo, 2020). Trabajar en el desvío, proyectar la mirada desde un sesgo otro, que posibilite poner de relieve los mecanismos de poder y el sexismo asociados a los discursos dominantes de género.

¿Podríamos pensar, entonces, que el gesto feminista de Malena es el mismo gesto de esas otras mujeres artistas que, como dice Castillo, desde sus prácticas artístico-políticas y desde las inclinaciones de sus miradas problematizadoras, han interrumpido los órdenes del dominio y opresión desde la performance, la fotografía y la imagen (2015, p. 8)?

Respecto de este descentramiento estético que lleva a cabo la estudiante, junto a la postura feminista que lo fundamenta, me parece importante subrayar que, si bien no se trataría necesariamente de un gesto típico, tampoco resulta anómalo. En este sentido, podríamos pensar que la manifestación artística de la estudiante responde al crecimiento e impulso que los colectivos y las militancias

feministas y LGTBTTTIQA+ han tenido durante los últimos años en nuestra región. Las problemáticas de género que estas organizaciones sociales y de derechos han visibilizado, tales como la promulgación de la Ley 26.743 de Identidad de Género, la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario y la Ley 27.610 de Interrupción Voluntaria y Legal del Embarazo; el uso del lenguaje no binario e inclusivo, y la implementación de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral en las instituciones educativas de todos los niveles, por mencionar algunas de las más renombradas, tuvieron un notable alcance en las generaciones más jóvenes al punto de permear en las aulas de la escuela secundaria dando lugar a intervenciones, preguntas y reflexiones de lxs mismxs estudiantes vinculadas a los mecanismos de violencia sexista y patriarcal.

Así, la práctica estética que Malena lleva a cabo a partir de las consignas de trabajo propuestas en estas clases de Literatura podría dar cuenta de cómo las conquistas y los reclamos de los movimientos feministas han alcanzado a las jóvenes atravesadas por el consumo, los medios de comunicación, la moda y el culto a la belleza. A chicas que, si bien son el blanco del régimen visual en la cultura contemporánea —con su capacidad para establecer parámetros materiales y simbólicos de los cuerpos femeninos deseables—, son hábiles para, mediante sus prácticas y expresiones artísticas, interpelar el orden patriarcal y sus modos de configurar las formas admisibles de lo femenino (Elizalde, 2015).

Lo que el caso analizado en este artículo —y otros tantos producidos en el marco de estas clases— evidencia es que la escuela secundaria puede albergar modos de ver articulados a modos de leer y de escribir contruidos desde posturas transgresoras de los habituales parámetros de regulación estética; modos críticos de la matriz heterocisnormativa y sensibles a las desigualdades sexogéneras que se perpetúan en los distintos ámbitos socioculturales, entre ellos, las escuelas. En este sentido, pienso que propiciar, desde la enseñanza de la lengua y la literatura, una trama con la fotografía desde una postura epistemológica también indisciplinada puede potenciar el abordaje de los saberes disciplinares desde una perspectiva feminista y de género. En esta dirección, me interesa pensar qué estrategias didácticas (secuencias, consignas, mediaciones docentes) seguir poniendo en juego para alojar estas miradas sexogenerizadas y, así, conmovir el régimen visual escolar y, conjuntamente, configurar un archivo visual desobediente respecto del género y las sexualidades. Pienso esto como una potencia dirigida hacia el fortalecimiento de una enseñanza de la literatura justa (Connell, 2006) que, alineada con los supuestos y propuestas pedagógicas de la ESI, posibilite poner de relieve los mecanismos de poder asociados a los opresores discursos androcéntricos y patriarcales que, en mayor o en menor medida, aún circulan por nuestras aulas.

Palabras finales

El desarrollo de una mirada feminista y de género en las clases de Literatura tensiona los modos de ver y las prácticas de visualidad habituales en las escuelas. Como vimos en el caso analizado en este trabajo, la reflexión sobre estas tensiones requiere, en principio, contemplar las dimensiones vinculadas al poder y al disciplinamiento de los cuerpos que se problematizan desde los estudios de género y las pedagogías *queer* y feministas. Se trataría, entonces, de revisar y desaprender los regímenes normativos (visuales, de género, de escritura) que regulan a lxs sujetxs, sus cuerpos, identidades y prácticas para poner de relieve el sexismo y la histórica desigualdad sexogenérica que, desde estas mismas regulaciones, se refuerzan. Así, a partir de la perspectiva de género, es factible concebir las sexualidades desde una mirada histórica (Britzman, 1999) y, en concomitancia, problematizar los modelos teóricos tradicionales que, desde una matriz blanca, heterocisnormativa, masculina, urbana, occidental, de clase media, etc., establecen un modelo adecuado, legítimo y normal de feminidad y de masculinidad. Modelos que, aún hoy en día, y a dieciséis años de la promulgación de la ley de ESI, se siguen enseñando y aprendiendo en muchas escuelas.

Desde la especificidad de la didáctica de la lengua y la literatura, pienso la articulación de las prácticas de lectura y escritura con las prácticas de visualidad a partir del uso de imágenes fotográficas en las clases como un camino de apertura hacia otros ordenamientos; una maniobra a partir de la cual brindarles a lxs estudiantes la posibilidad de narrar, de tomar la palabra y de poner el cuerpo, entendiendo estos ejes como «puntos nodales» de una práctica docente sostenida fuertemente en la puesta en implementación y transversalización de la ESI (Arias, 2019).

En definitiva, sigo imaginando posibles estrategias didácticas a partir de las cuales generar tramas entre lo visual y lo verbal, lo fotográfico y lo literario, desde una inclinación feminista y de género que reconozca la normalización que imparten los discursos hegemónicos reproducidos en las escuelas —y, sobre todo, la ficción que esto implica— para conmover las habituales formas del conocimiento. Dice Lopes Louro respecto de una práctica pedagógica transformadora: «salir del centro, tornarse excéntrico» (2019). Tomo esta premisa abogando por la construcción de esta mirada desde los márgenes que potencie la construcción de aulas liberadoras (hooks, 2021) donde se reconozcan las marcas que las *prácticas* discursivas, los códigos y las representaciones dominantes imprimen sobre los cuerpos, en favor de alojar la pluralidad que habita el espacio escolar y el mundo. **post(s)**

Bibliografía

- Abramowski, A. (2007). El lenguaje de las imágenes y la escuela: ¿es posible enseñar y aprender a mirar? *El monitor de la educación*, 13, 5ta. época, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra.
- Arias, M. (2019). La soberanía de los cuerpos. En J. Báez y V. Sardi (Comps.), *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. GEU.
- Báez, J., y Sardi, V. (Comps.). (2019). *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. GEU.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Graf, F. Palacios, y M. Everardo (coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Facultad de Psicología.
- Bellatin, M. (2009). *Biografía ilustrada de Mishima*. Entropía.
- Berger, J. (2008). *Un hombre afortunado*. Alfaguara.
- Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En G. Lopes Louro (Comp.), *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Traducido por Mariana Genna con la supervisión de Graciela Morgade. Ed. Auténtica.
- _____ (2018). ¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En *Pedagogías transgresoras II*. Bocavulvaria Ediciones.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- _____ (2010). *Deshacer el género*. Paidós.
- Carou, A. (2018). «Ahora en este espejo roto...»: inscripciones/imágenes del «yo» femenino en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. *Actas de las Vº Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos y IIIº Congreso Internacional de Identidades «Desarmar las violencias, crear las resistencias»*. Ensenada, 10-12 de julio.
- _____ (2022). Trabajar en el desvío: imaginarios visuales y poéticos sobre lo *drag* en las clases de Literatura de la escuela secundaria. En L. Bolla (Ed.), *Caleidoscopio del género. Nuevas miradas desde las ciencias sociales*. Tren en Movimiento.
- Carou, A., y Abel, S. (2020). *Entrelinguas. Colección Artesanías didácticas para la ESI*. GEU.
- Carou, A., Abel, S., y Sardi, V. (2021). La fotografía y la poesía en la formación docente: articulaciones posibles en diálogo con la ESI. En N. Cocciarini y A. Malizia (Comps.), *Trans-formando los saberes desde la experiencia: Actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional «Educación, Sexualidades y Relaciones de Género»*. II Jornadas «Educación, Género y Sexualidades». HyA ediciones, Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario.
- Castillo, A. (2015). *Imagen, cuerpo*. Ediciones La Cebra.
- _____ (2020). *Adicta imagen*. Ediciones La Cebra.
- Connell, R. W. (2006). La justicia curricular. En *Escuelas y justicia social*. Morata.

- Cruder, G. (2008). *La educación de la mirada. Sobre los sentidos de la imagen en los libros de textos*. La Crujía.
- Didi-Huberman, G. (2011). *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. (2020). *Curriculum Prioritario 2020-2021*. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Curriculum%20Prioritario%202020-2021.pdf>
- Dubois, P. (2008). *El acto fotográfico. De la representación a la recepción*. Paidós.
- Dussel et al. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Documento de trabajo del Proyecto Red de Centros de Actualización e Innovación Educativa, Instituto Nacional de Formación Docente.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas. Identidad, cultura y poder*. GEU.
- Fainsod, P. (2021). *Género*. Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela. Ministerio de Educación de la Nación.
- Frizot, M. (2009). *El imaginario fotográfico*. Serieive.
- Genovese, A. (2011). *Leer poesía. Lo grave, lo leve, lo opaco*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (1996). Pedagogía y práctica crítica de la fotografía. En *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.
- Gubar, S. (1988). La página en blanco y las formas de creatividad femenina. *Feminaria*, (1), 7-16.
- Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Haraway, D. (2019). *Seguir con el problema*. Consonni.
- hooks, b. (2021). Construir una comunidad educativa. Un diálogo. En *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Irwin, K. (2007). En el oscuro corazón de la etnografía. Ética y desigualdades en las relaciones íntimas al interior del campo. *Apuntes de investigación. Oficios y prácticas*, 12, CECYP, UBA, 133-163. <http://www.apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/279>
- Jarmusch, J. (Director). (2016). *Paterson* [Película]. K5 International, Inkjet Productions, Le Pacte y Animal Kingdom.
- Littau, K. (2006). Política sexual de la lectura. En *Teorías de la lectura. Libros, cuerpos y bibliomanía*. Manantial.
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro (comp.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Trad.: Mariana Genna. Ed. Auténtica.
- _____ (2004). Marcas del cuerpo, marcas del poder. En *Un cuerpo extraño- Ensayos sobre sexualidad y teoría queer*. Ed. Auténtica.
- _____ (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo «normal», lo «diferente» y lo «excéntrico». *Descentrada*, Vol. 3, 1. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- Ludmer, J. (1985). Las tretas del débil. En *La sartén por el mago*. Ediciones El Huracán.

- Mitchell, W. J. T. (2018). *Teoría de la imagen*. Akal.
- _____ (2019). *La ciencia de la imagen. Iconología, cultura visual y estética de los medios*. Akal.
- Pancani, D. (2009). Enseñanza de la imagen en la escuela: tarea pendiente. En *Foro Educativo*, 16, Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago de Chile, pp. 143-156.
- Peña Sánchez, N. (2011). Entrevista a Wendy Ewald. ¿Cómo desarrollar propuestas colaborativas utilizando la fotografía? *Pulso. Revista de Educación*, 34, 211-223.
- Privat, J-M. (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, 1, Año 1.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sánchez Viamonte, V. (2018). *Magdalufi*. EME.
- Sardi, V. (2013). Las huellas de la voz propia. En *Cartografías de la palabra*. La Crujía.
- _____ (coord.) (2017a). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. GEU.
- _____ (coord.) (2017b). *A contrapelo. La enseñanza de la Lengua y la Literatura en el marco de la ESI*. Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116>
- _____ (2019). *Escrito en los cuerpos. Experiencias pedagógicas sexuadas*. GEU
- Von Amelnunxen, H., y Wetzel, M. (2008). La fotografía: copia, archivo, firma. Entrevista con Jacques Derrida. *Minerva. Revista Del Círculo De Bellas Artes*, 7, IV Época. Traducción de Ana Useros. <https://cbamadrid.es/revistaminerva/articulo.php?id=228>
- Wechsler, D. (2017). Una metamorfosis de la mirada. En A. Malraux, *El museo imaginario*. Cátedra.

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES DEL AGUA: INVITACIONES PARA HACER MUNDOS NEGROS, INDÍGENAS Y NEGRE/ AFRO-INDÍGENAS

Fikile Nxumalo

Traducción: Anamaría Garzón Mantilla

La versión en inglés de este ensayo, «Decolonial Water Pedagogies: Invitations to Black, Indigenous, and Black-Indigenous World-Making», fue publicada originalmente en 2021, en *Bank Street Occasional Paper Series*, volumen 2021, No. 45. *Welcoming Narratives in Education*. Agradecemos profundamente a la autora por permitirnos hacer esta traducción y a Antonio Catrileo por la recomendación.

Fikile Nxumalo, profesora asociada en el Departamento de Currículum, Enseñanza y Aprendizaje en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, en la Universidad de Toronto. Es directora del Childhood Place Pedagogy Lab, y también es profesora afiliada a la Escuela de Ambiente. Correo electrónico: f.nxumalo@utoronto.ca

- Ph. D., Early Childhood Education, University of Victoria, Victoria, Canada
- M.Sc. Simon Fraser University, Burnaby, Canada
- B.Sc. Hon. Trent University, Peterborough, Canada

Resumen

En este artículo, comparto historias cotidianas de encuentros pedagógicos de jóvenes con el agua. Comparto estas historias como ilustraciones de pedagogías que acogen a los jóvenes en relaciones de cuidado con la vida más que humana. Me centro en el potencial decolonial de estos encuentros pedagógicos en relación con lo que activan para la construcción de mundos negros, indígenas y negre/ afro-indígenas.

Abstract

In this paper, I share everyday stories of young people's pedagogical encounters with water. I share these stories as illustrations of pedagogies that welcome young people into caring relationships with more-than-human life. I focus on the decolonial potential of these pedagogical encounters in relation to what they activate for Black, Indigenous and Black-Indigenous world making.

Fecha de envío: 30/06/2023

Fecha de aceptación: 01/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.3123>

Cómo citar: Nxumalo, F. (2023). Pedagogías decoloniales del agua: invitaciones para hacer mundos negros, indígenas y negre/afro-indígenas (Trad. Anamaría Garzón Mantilla). En *post(s)*, volumen 9 (pp. 90-103). Quito: USFQ PRESS.



Introducción

En este artículo comparto historias de encuentros pedagógicos de jóvenes con el agua. Presento estas historias como ilustraciones de pedagogías que dan la bienvenida a los jóvenes a relaciones afectuosas con una vida más que humana. Pero, ¿por qué importan las formas en que los jóvenes son invitadas a relacionarse con temas más que humanos? En mi trabajo paso mucho tiempo con jóvenes y educadores en encuentros cotidianos basados en lugares específicos. Una orientación importante de este trabajo, pedagógica y conceptualmente, es tratar de descubrir cómo sería aprender *con* el lugar y sus habitantes más que humanos, de maneras que alteren las herencias coloniales antinegras. Estas herencias incluyen el excepcionalismo humano euro-occidental, que se manifiesta de innumerables formas en la educación basada en lugares, incluso como una comprensión normalizada del mundo natural como algo intrínsecamente separado e incluso menor que los humanos (Bang *et al.*, 2014; Nxumalo, 2019). Esta separación aparece, por ejemplo, cuando la naturaleza se describe como un sitio silencioso, mudo, para la creación de significado por parte de jóvenes estudiantes y su respectiva progresión universalizada del desarrollo cognitivo, físico y socioemocional (Nxumalo, 2019; Taylor, 2017). Esto no quiere decir que no haya importantes beneficios derivados de los encuentros pedagógicos con el mundo natural. Sin embargo, me preocupan dos temas clave que están interconectados y surgen del enfoque dominante en los resultados del desarrollo infantil.

Primero, es que los enfoques centrados en el ser humano para aprender sobre el medio ambiente y lo que este puede hacer por los estudiantes refuerzan las visiones colonizadoras y extractivas del mundo. Estos puntos de vista son extractivos porque la naturaleza se valora principalmente por cómo puede beneficiar a ciertos humanos. Si bien las lecciones sobre gestión ambiental que enseñan activamente a los estudiantes a proteger el medio ambiente pueden ser un antídoto contra el extractivismo, siguen siendo colonizadoras si mantienen una visión de la naturaleza como un objeto pasivo que está bajo el cuidado y la protección de los seres humanos (Taylor, 2017). También son colonizadoras porque borran a los pueblos indígenas, los territorios y las relaciones inherentemente recíprocas de los pueblos indígenas con la tierra (Cajete, 2000). Como explican Bang y Marin (2015, p. 531), la universalización de una relación bifurcada entre la «cultura humana» y la «naturaleza-no-humana» «tiende a estructurar el aprendizaje de maneras que restringen las experiencias y las formas posibles de agencia, identidades y relaciones».

La segunda preocupación es que, si bien existe evidencia convincente de relaciones positivas entre el aprendizaje de los estudiantes al aire libre y los resultados de desarrollo físico, cognitivo y socioemocional (ver Chawla, 2015, para una revisión), el enfoque limitado en los resultados de desarrollo universalizados perpetúa las visiones deficitarias de niños y jóvenes de condiciones marginadas. Pérez y Saavedra (2017, p. 6) describen esto como una «mentalidad de talla única, basada en la imagen del niño blanco, monolingüe, varón, heterosexual, [que] no solo desapruueba la diversidad sino que también estigmatiza a niños de color a través de discursos de subdesarrollo y bajo rendimiento». Traído a contextos de educación ambiental, esto se muestra, por ejemplo, a través de programas al aire libre dirigidos a jóvenes socioeconómica y racialmente marginados que se enfocan de forma limitada en obtener resultados como una alimentación saludable y mejores puntajes en las pruebas (Cairns, 2018). Vincular las normas de desarrollo universalizadas con el aprendizaje sobre el mundo más que humano también deja intactas las construcciones coloniales anti-negras y las visiones de la naturaleza pura e idílica concebidas por los colonos (en lugar de entendimientos de las relaciones naturaleza-cultura), a las que pertenecen «naturalmente» los niños blancos y privilegiados. Para otros, particularmente para la infancia negra, que siempre está vista como si estuviera fuera de un estado de infancia e inocencia, las conexiones con lo más que humano se construyen a través de la hipervigilancia, de los discursos de salvación y la eliminación de las relaciones negras con la tierra (Bernstein, 2011; Cecire, 2015). No sorprende, entonces, que para muchos niños negres, las experiencias cotidianas del mundo más que humano permanezcan suturadas a las geografías anti-negras que continúan restringiendo la vida negra de innumerables maneras, tanto dentro como fuera de los contextos escolares (Nxumalo, 2019; Nxumalo y Cedillo, 2017; Nxumalo y Ross, 2019).

En el resto de este artículo, compartiré tres historias cortas de aprendizajes con agua que ilustran individual y colectivamente formas decoloniales de dar la bienvenida a los jóvenes a una relación con lo más que humano. Estas historias se cuentan como un antídoto contra las herencias anti-negras y coloniales que acabo de describir. Estas son historias de lugar, lo que quiere decir que están inherentemente atadas a los lugares donde están situadas. Por lo tanto, en vez de ofrecerlas como prácticas a seguir, comparto estas historias para resaltar las formas en que el dar la bienvenida a los demás es importante pedagógicamente, como un *ethos* para vivir bien con otros seres humanos y más que humanos, dentro y más allá de los espacios educativos. En particular, me gustaría invitar a los lectores a pensar en pedagogías de reciprocidad, relacionalidad, y atestiguar y testimoniar con relación a su necesidad como un *ethos* para los futuros negros, indígenas y negre/afro-indígenas (Nxumalo, 2018b, 2019; Nxumalo y Berg, 2020).

Pedagogías de la reciprocidad

A lo largo de los cinco días del encuentro de verano organizado por ancianos de Coahuiltecan, en la zona central de Texas, el agua es una presencia afectiva que nos acoge en el espacio. Siguiendo los escalones que conducen al escenario del gran salón donde pasamos durante los eventos del encuentro, se ha construido un altar comunitario. En medio del calor abrasador del verano de Texas, gran parte de este encuentro se realiza en el salón junto al altar. El agua descansa sobre una manta tejida en un gran recipiente blanco en el centro del altar, rodeada de hermosos obsequios cuidadosamente colocados, que incluyen tallas de tortugas, un tambor, caracolas, una calabaza y cascabeles. Un día antes del encuentro, ancianos de la comunidad coahuilteca y educadores de Ajehuac Yana recogieron el agua en una ceremonia, en el manantial de San Marcos, que es sagrado para los pueblos coahuiltecos.

El encuentro descrito en esta narración es organizado por ancianos de Coahuiltecan en San Marcos, Texas, y reúne a más de 30 jóvenes de 5 a 12 años, la mayoría latines e indígenas, para aprender conocimientos indígenas en formas que apuntan a activar modos relacionales de aprendizaje con las tierras y aguas del centro de Texas. Gran parte de lo que se enseña, aprende y *(re)recuerda* no puede ni debe describirse completamente aquí y no me corresponde a mí contarlo. Cuento esta historia, y las historias que siguen, desde una perspectiva parcial (Collins, 2004; Haraway, 1988) situada dentro de responsabilidades éticas particulares hacia las personas, las tierras y las aguas. Estas relaciones de lugar incluyen también las que conllevan haber migrado recientemente a territorio Yana Wana,¹ y acarrear unos conocimientos sobre tierra y agua aprendidos en mi infancia y juventud en Eswatini (Nxumalo y Villanueva, 2020a). También es importante mencionar que estoy contando estas historias como una investigadora negra, africana, perteneciente al clan Ndwandwe, que ha sido invitada a este encuentro coahuiltecano. Como testigo participante de las pedagogías de la reciprocidad, la relacionalidad y la reconfiguración de las presencias que cuento en este ensayo, mi narración está moldeada por estas y otras relaciones temporales, espaciales, corporizadas, y por responsabilidades hacia las personas y los lugares.

El altar comunitario al agua y las prácticas colectivas que han resultado en su creación se pueden contar como una historia de bienvenida simultáneamente visual, espiritual, material y encarnada. Es importante destacar que el altar, su creación y cuidado durante toda la semana son todos profundamente pedagógicos. Previamente al inicio de las actividades de aprendizaje, todos los que ingresan

¹ Nota de la traductora: Yana Wana es el nombre indígena para el agua utilizado en la zona central de Texas.

al espacio, incluyéndome a mí, somos invitades, a través de la presencia del altar, a testimoniar y aprender que la acogida incluye acciones de cuidado recíproco. La palabra recíproco es crítica aquí. El agua tiene muchos roles poderosos en este espacio: como presencia acogedora, viva y afectiva, como maestra, como estética... y más. En este lugar se nos recuerda que no podemos dejar de apreciar lo que el agua hace por nosotros. Es decir, soy testigo del altar y su creación como una enseñanza poderosa de que ser bienvenide en el lugar y el espacio es un acto político que conlleva responsabilidades.

En el contexto de este encuentro, los participantes no solo somos recibidos en el espacio físico del escenario: se nos da la bienvenida a la relación con Yana Wana, que significa el espíritu del agua y es el topónimo coahuiltecano de las tierras y aguas del centro de Texas en las que estamos reunidos. La relación con Yana Wana conlleva responsabilidades de múltiples escalas, que vienen con la bienvenida y los propósitos particulares de este encuentro de una semana. Estas responsabilidades incluyen actos de cuidado que se materializan en la conservación y el mantenimiento de este altar comunitario. Otra responsabilidad está bellamente expresada por una de las niñas:

El agua es vida, le encanta escucharnos cantar su nombre Yana Wana.

Esta responsabilidad también proviene de lecciones que enseñan a las niñas sobre las razones por las cuales el agua necesita protección. Por ejemplo, para una sesión, un organizador comunitario enseña sobre la amenaza que representa un oleoducto que se planea construir en la región para los acuíferos. Ajehuac Yana es uno de estos acuíferos, fuente vital de agua limpia. Posteriormente, las niñas dedican tiempo a escribir y dibujar sus respuestas a las enseñanzas. Un niño escribe:

Porque somos agua, soy un río. Porque somos flores, estoy vivo.

Existe el riesgo de que las respuestas de las niñas a las pedagogías de reciprocidad que he ilustrado anteriormente se vean a través de una lente que reinscribe la idealización de las relaciones de las niñas con el mundo más que humano (Nxumalo, 2019). A pesar de eso, las comparto aquí para mostrar que el aprendizaje de la reciprocidad se puede promulgar a través de actos creativos, alegres, protectores y solidarios como asuntos de justicia climática y acción decolonial.

Pedagogías de la relacionalidad

En el tercer día del encuentro, estudiantes y personas dedicadas a la educación y a la investigación estamos invitades a participar en una ceremonia del agua. Nos

reunimos en un círculo grande; en el centro, María Rocha, anciana coahuilteca y cofundadora del encuentro, se sienta frente a un recipiente de agua del manantial sagrado que está en el altar comunitario. Junto al agua hay un popoxcomitl con copal ardiendo. Mientras cantamos una canción a Yana Wana acompañada de tambores, la señora Rocha nos invita a pasar al círculo en parejas. Nos invita a pasar una copa vacía sobre el copal y llenarla cuidadosamente con un poco de esa agua que ha estado en el centro del altar. Al salir del círculo, cada participante coloca un frasco lleno de agua en el altar comunitario, que permanecerá ahí hasta el último día, luego cada quien podrá llevarse uno a casa. Esta ceremonia del agua encarna la relacionalidad de múltiples maneras.

La relacionalidad entre los participantes se (re)genera y amplifica cada vez que nos reunimos en un círculo para recibir enseñanzas, como las de esta ceremonia. Dicha relacionalidad también se genera a través del trabajo colectivo de cantar a Yana Wana y llenar los frascos de agua para cada persona, sin saber con cuál de los frascos terminaremos al final del encuentro. Pablo Montes, uno de los educadores y mi colaborador de investigación, describe esta relacionalidad como regalos: regalos de agua sagrada y regalos de bendiciones colectivas que se llevarán en el agua a la casa de todos cuando se vayan. En esta historia, entonces, la relacionalidad nunca ocurre solo entre humanos, sino también entre la vida humana y la vida más que humana. Como práctica pedagógica, esta ceremonia es una invitación a las enseñanzas de la interconexión espiritual, afectiva y encarnada con el agua. Me pregunto: ¿qué se podría provocar en múltiples contextos educativos al pensar con pedagogías de relacionalidad que den la bienvenida a los jóvenes a aprender con/ sobre lo más que humano a través de la interconexión, en lugar de tratarlo como objeto separado del conocimiento humano y la creación de significado? La separación normalizada y el privilegio de ciertos humanos sobre los más que humanos, también conocido como antropocentrismo, están íntimamente ligados a la precariedad ecológica y sustentados por las condiciones coloniales capitalistas raciales (Nishime y Williams, 2018; Vergès, 2017). Como Bang *et al.* (2014, p. 44) señalan,

...tomar el antropocentrismo como un camino de desarrollo universal privilegia las relaciones coloniales con la tierra, reinscribe el antropocentrismo al construir la tierra como un escenario de fondo inanimado o intrascendente para la actividad humana privilegiada y permite la dislocación humana de la tierra.

Me parece urgente encontrar formas de interrumpir el antropocentrismo en la educación como parte del trabajo de construcción de mundos decoloniales para las generaciones actuales y futuras.

Las pedagogías de relacionalidad con jóvenes pueden darse de múltiples formas (Nxumalo y Villanueva, 2020a, 2020b). En el transcurso del encuentro de verano, los niños aprenden cantos para y sobre el agua como fuente de vida. Escuchan historias sobre la colonialidad de la frontera entre Texas y México. Crean arte y escriben poesía sobre lo que están aprendiendo. Aprenden danzas que honran a la tierra, al agua y a todos los seres vivos. Aprenden que los ingredientes de las plantas nativas para el té que beben a la hora de la merienda son regalos de medicina para sus cuerpos, entregados por la tierra y el agua. Aprenden expresiones de gratitud por el té que beben y la comida que comen, gratitud que enseña que sus cuerpos humanos y la vida más que humana son inseparables. Aprenden y recrean una historia de la creación coahuilteca que contiene muchas enseñanzas, entre ellas, la de las aguas de Ajehuac Yana como parientes sagradas y la del origen de vida según los coahuiltecanes. Las pedagogías que he nombrado aquí son intencionales y planificadas. Al mismo tiempo, no se trata de una transmisión pasiva de conocimientos. Al contrario, las pedagogías son relacionales, interactivas y afectivas: están abiertas a lo que emerge en los encuentros entre los niños, el lugar, los materiales y los educadores (Nxumalo, Vintimilla y Nelson, 2018). Vivimos muchos ejemplos de esto a lo largo de la semana, donde la invitación pedagógica lleva a una trayectoria inesperada, como en respuesta a la pregunta de un niño, cuando el tamborileo y el canto invitan al movimiento espontáneo, y cuando un niño mira a través del bote con fondo de cristal en un recorrido por Ajehuac Yana y recuerda algo que conecta este lugar con la historia de creación del pueblo coahuiltecano.

Pedagogías de ser testigo y dar testimonio

Para esta narración, me desplazo del encuentro de verano a otro escenario educativo en las tierras de Yana Wana, a una pequeña escuela independiente en los suburbios de lo que actualmente se conoce como Austin, Texas. En esta escuela, mi trabajo como investigadora-pedagoga se centró en profundizar los compromisos entre los planes de estudio y las pedagogías al aire libre en un jardín de infantes. El enfoque particular de esta investigación colectiva se centró en las relaciones de los niños con un arroyo que bordea la escuela, donde pasábamos tiempo semanalmente. Con mi colaboradora, Marleen Villanueva, quien es parte de la Miakan-Garza Band of Coahuiltecan, y Libby Berg, maestra de jardín de infantes, escribimos sobre nuestros encuentros pedagógicos con el arroyo, centrándonos en su potencial para una educación anticolonial sobre el cambio climático que esté en sintonía con los afectos de los niños e invite a las expresiones creativas de relacionalidad, así como a formas de educación que tengan en cuenta los territorios y vidas indígenas (Nxumalo y Berg, 2020; Nxumalo y Villanueva, 2020a, 2020b). Aquí, quiero extender este trabajo narrando nuestros

encuentros pedagógicos como espacios de posibilidad para subvertir los discursos anti-negros a los que me referí anteriormente en este artículo, donde las relaciones de la infancia negra con el mundo más que humano se construyen a través de marcos de salvación deficitarios.

Simone² es una de las dos niñas negras en la clase de jardín de infantes. Al documentar nuestros encuentros pedagógicos semanales en el arroyo, a menudo escribo sobre ella, prestando atención a las preguntas que hace y a sus expresiones creativas. Escribo sobre las formas en que el arroyo y los árboles y plantas particulares a lo largo del lecho del arroyo están en relación con Simone y sus formas de estar-con. Sus múltiples formas de estar con este lugar incluyen un deseo improvisado de traer su paraguas y agacharse en las aguas del arroyo mientras hablamos sobre las últimas inundaciones en Austin. También incluyen dejarse caer en mi regazo cuando todes nos sentamos junto al arroyo para escuchar a su maestra, la profesora Libby, hacer una lectura en voz alta. Un día en particular, la recuerdo sentada en mi regazo mientras escuchábamos *The Water Walker*, un libro sobre la abuela anishinaabekwe Josephine Mandamin, y sus revolucionarias caminatas por la protección del agua. En más de una ocasión, el árbol que cuelga sobre el arroyo le hace señas a Simone, y ella se sube a él, haciéndose pasar por un pájaro en un nido; por lo general, uno de sus amigos se unirá a ella. Simone se emociona cuando Marleen nos enseña una canción coahuilteca para cantarle al riachuelo. Después, Simone recuerda esta canción y la canta o tararea cuando estamos en el arroyo. Cuando tenemos invitadas para nuestras lecciones sobre el riachuelo, como les estudiantes de doctorado que vienen a ayudarnos a analizar el agua, Simone es la primera en ofrecerse como voluntaria para recolectar muestras y realizar una prueba; su entusiasmo es contagioso y otras niñas también claman por un turno. Después de fuertes lluvias, el arroyo se llena de agua, y tenemos que encontrar formas de cruzar sin mojar nuestras botas. A menudo es Simone quien nos guía, haciéndonos cruzar caminando a lo largo de una rama y sobre rocas, y dando un salto rápido.

Llamo a estas historias cotidianas de los encuentros de Simone pedagogías de atestiguar y testimoniar. Estas pedagogías de atestiguar y testimoniar de la tribu creek son modos pequeños pero importantes de confrontar la anti-negritud en contextos educativos ambientales y los silencios sobre temas de raza en discursos ambientales más amplios (Karera, 2019; Nxumalo, 2018b). La anti-negritud en la educación ambiental opera tanto de manera sutil como abierta. Como sugerí anteriormente en este artículo, la anti-negritud impregna la suposición de que las niñas negras carecen de relaciones con el mundo más que humano (Nxumalo y

ross, 2019). La anti-negritud también funciona cuando la exposición educativa a la naturaleza se considera principalmente como una forma de corregir las brechas de rendimiento académico o el comportamiento de las infancias negras (Nxumalo, 2018a). Además, la falta de una educación ambiental sostenida y que responda socioculturalmente es una forma de creación de conocimiento que mantiene y normaliza el borrado de las geografías y las historias de las relaciones negras con la naturaleza (Finney, 2014; Nxumalo, 2019).

Al subvertir la anti-negritud, las pedagogías de atestiguar y testimoniar buscan formas en las que las niñas negras puedan ser invitadas a relacionarse con lo más que humano. Tales invitaciones pueden ser explícitas, dadas a través de un plan de estudios que narra las relaciones negras con la naturaleza. Como sugieren las historias que he compartido, estas invitaciones también pueden ocurrir simplemente proporcionando el espacio para que se expresen sus curiosidades; esto resuena con lo que Silin (2017, p. 94) describió como prácticas de esperar y ser testigo como resistencia a la «marcha implacable de lo lineal» en la educación de la primera infancia. Al igual que con la historia que compartí de algunos de los encuentros de Simone, esto incluye garantizar que las prácticas de creación de lugares y relaciones de las niñas negras con el mundo más que humano puedan nutrirse, hacerse visibles y tomarse en serio. Si bien tales pedagogías están enfocadas en el aprendizaje que ocurre entre las niñas, los educadores y los lugares a través del currículo emergente y planificado, no se interesan en los resultados de desarrollo normados estrictamente. Pues tales resultados pondrían en primer plano una comprensión del aprendizaje según expectativas predeterminadas y universalizadas para todes las niñas. Tal comprensión significaría, por ejemplo, centrarse en el aprendizaje científico que ocurrió cuando Simone aprendió sobre los contaminantes del agua del arroyo y luego vincular sus capacidades al plan de estudios obligatorio del jardín de infantes de Texas.

Si bien no se trata aquí de descartar tal aprendizaje, las pedagogías de atestiguar y testimoniar están más interesadas en abrir espacios para que las niñas negras se relacionen con lo más que humano como activaciones necesarias de mundos más vivibles y justos. Las particularidades de estas activaciones no se pueden conocer de antemano ni ser capturadas en los confines restrictivos de las normas de desarrollo. Inspiradas en los feminismos negros, tales pedagogías se niegan a aceptar los confines de la anti-negritud y sus formaciones deshumanizantes (Collins, 2009; Tarpley, 1995). Dicho de otra manera, estas pedagogías están interesadas en las formas en que la disrupción de la excepcionalidad humana en la educación infantil no haga desaparecer la importancia de las vidas negras y otras vidas humanas subyugadas (Nxumalo y Vintimilla, 2020). Las pedagogías de testificar/testimoniar ponen atención a geografías de la vida negra que no

2 Seudónimo.

pueden ser contenidas por la anti-negritud. Estas geografías negras incluyen prácticas espacializadas de fugitividad, relacionalidad, creatividad y resistencia, como expresiones transmodales y encarnadas de un gozoso *ser con un lugar, hacer lugar y pertenecer al lugar* (Finney, 2014; Hawthorne, 2019; King, 2019; McKittrick, 2011). También es intencional que haya compartido ejemplos del aprendizaje de Simone con relación a los saberes relacionales indígenas. Veo una necesidad imperativa de crear invitaciones pedagógicas para que los pueblos negros, indígenas y negre/afro-indígenas estén en relación. Nuestros futuros liberadores están íntimamente conectados y, como afirman Habtom y Scribe (2020), debemos encontrar formas de co-conspirar para crear futuros decoloniales, incluso dentro de contextos educativos. Es importante señalar que, así como las pedagogías de la reciprocidad y la relacionalidad rechazan el romance seductor y colonizador de la naturaleza separada y pura, las pedagogías del testimonio-testigo no buscan reformar la inocencia infantil y sus formaciones raciales y coloniales (Bernstein, 2011; Templeton y Cheruvu, 2020). Por el contrario, las pedagogías de atestiguar y testimoniar afirman las relaciones de lugar de las infancias negras en resistencia a la anti-negritud, como formas de expresión (micro)política.

Escribo este artículo en medio de una intensificación de la violencia contra las personas negras en Canadá y los Estados Unidos, incluido otro doloroso recordatorio de que las personas negras están marcadas como no pertenecientes a la naturaleza (Scott, 2020). Tanto la pandemia global como las protestas anti-racismo están llenas de un potencial transformador al romper radicalmente, en múltiples niveles, con los sistemas y prácticas actuales que, bajo el capitalismo racial, han normalizado la anti-negritud, el individualismo y modos insostenibles de vivir con el mundo natural. Roy (2020), por ejemplo, utilizó la metáfora de un portal para describir el potencial del momento actual para imaginar y representar nuevos mundos esperanzadores, justos y más habitables. Como uno de los muchos modos que se necesitan con urgencia para responder al momento actual en la educación de la primera infancia, tal vez les educadores puedan buscar activamente formas de invitar a les niñas negras a aprender con el mundo más que humano, y atestiguar y testificar de sus formas brillantes de creación de lugares relacionales.

Pensamientos finales

En este artículo, he compartido tres breves ejemplos de encuentros pedagógicos como un gesto hacia lo que podría generarse al experimentar la bienvenida y las prácticas de acogida, incluidos los afectos que las acompañan, como eventos más que humanos, donde lo más que humano es una presencia activa y participante. Las historias se cuentan desde un punto de vista que reconoce que los

encuentros pedagógicos cotidianos con el lugar, incluidos los que promulgan la bienvenida, siempre ocurren dentro de las condiciones interconectadas del colonialismo, la anti-negritud y la precariedad ambiental. Por lo tanto, desde mi perspectiva, dar la bienvenida a les demás y ser bienvenide a una pedagogía y un plan de estudios adaptados al lugar siempre es tenso y requiere un compromiso con la complejidad y la tensión. Las historias son una entrada a tal compromiso, si van acompañadas de preguntas críticas sobre el dónde, quién, qué y por qué de ciertas historias. Estos cuestionamientos pueden incluir preguntarse: ¿cómo pueden las historias que cuento sobre el aprendizaje de les niñas en la naturaleza desmantelar en lugar de reinscribir una idea racializada sobre la inocencia infantil? ¿Qué nuevas narrativas pedagógicas podrían emerger cuando los actos de bienvenida se encuentran como inherentemente políticos? ¿Cómo puede verse en mi propio contexto educativo promulgar, presenciar y narrar pedagogías acogedoras que rechazan explícitamente la colonialidad y la anti-negritud? [post\(s\)](#)

Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a Pablo Montes, que trabajó en el encuentro de verano, por leer y dar retroalimentación en un borrador de este ensayo.

Referencias

- Bang, M., Curley, L., Kessel, A., Marin, A., y Suzokovich, E. (2014). Muskrat theories, tobacco in the streets, and living Chicago as Indigenous lands. *Environmental Education Research*, 20(1), 37-55.
- Bang, M., y Marin, A. (2015). Nature-culture constructs in science learning: Human/non-human agency and intentionality. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 530-544.
- Bernstein, R. (2011). *Racial innocence: Performing American childhood and race from slavery to civil rights*. New York University Press.
- Cairns, K. (2018). Beyond magic carrots: Garden pedagogies and the rhetoric of effects. *Harvard Educational Review*, 88(4), 516-537.
- Cajete, G. (2000). *Native science: Natural laws of interdependence*. Clear Light Publishers.
- Cecire, N. (2015). Environmental innocence and slow violence. *Women's Studies Quarterly*, 43(1-2), 164-180.
- Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature*, 30(4), 433-452.
- Collins, P. H. (2004). Comment on Hekman's "Truth and method: Feminist standpoint theory revisited": Where's the power? En S. Harding (Ed.), *Feminist standpoint theory reader: Intellectual and political controversies* (pp. 247-254). Routledge.
- Collins, P. H. (2009). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Finney, C. (2014). *Black faces, white spaces: Reimagining the relationship of African Americans to the great outdoors*. University of North Carolina Press.
- Habtom, S., y Scribe, M. (2020, junio 2). To breathe together: Co-conspirators for decolonial futures. *Yellowhead Institute*. <https://yellowheadinstitute.org/2020/06/02/to-breathe-together/>
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Hawthorne, C. (2019). Black matters are spatial matters: Black geographies for the twenty-first century. *Geography Compass*, 13(11), e12468. <https://doi.org/10.1111/gec3.12468>
- Karera, A. (2019). Blackness and the pitfalls of Anthropocene ethics. *Critical Philosophy of Race*, 7(1), 32-56.
- King, T. L. (2019). *The Black shoals: Offshore formations of Black and Native studies*. Duke University Press.
- McKittrick, K. (2011). On plantations, prisons, and a black sense of place. *Social & Cultural Geography*, 12(8), 947-963.
- Nishime, L., y Williams, K. (Eds.). (2018). *Racial ecologies*. University of Washington Press.
- Nxumalo, F. (2018a, Diciembre 24). How climate change education is hurting the environment. *The Hill*. <https://thehill.com/opinion/energy-environment/422720-how-climate-change-education-is-hurting-the-environment>
- Nxumalo, F. (2018b). Situating Indigenous and Black childhoods in the Anthropocene. En A. Cutter-Mackenzie, K. Malone, y E. Barratt Hacking (Eds.), *International research handbook on childhood nature: Assemblages of childhood and nature research* (pp. 1-22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-51949-4_37-2

- Nxumalo, F. (2019). *Decolonizing place in early childhood education*. Routledge.
- Nxumalo, F., y Berg, L. (2020). Conversations on climate change pedagogies in a Central Texas kindergarten classroom. En J. A. Henderson & A. Drewes (Eds.), *Teaching climate change in the United States* (pp. 44-57). Routledge.
- Nxumalo, F., y Cedillo, S. (2017). Decolonizing 'place' in early childhood studies: Thinking with Indigenous onto-epistemologies and Black feminist geographies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 99-112.
- Nxumalo, F., y ross, k. m. (2019). Envisioning Black space in environmental education for young children. *Race Ethnicity & Education*, 22(4), 502-524.
- Nxumalo, F., y Villanueva, M. (2020a). Listening to water: Situated dialogues between Black, Indigenous and Black-Indigenous feminisms. En C. Taylor, C. Hughes, y J. Ulmer (Eds.), *Transdisciplinary feminist research practices: Innovations in theory, method and practice* (pp. 59-75). Routledge.
- Nxumalo, F., y Villanueva, M. (2020b). (Re)storying water: Decolonial pedagogies of relational affect with young children. En B. Dernikos, N. Lesko, S. D. McCall, y A. Niccolini (Eds.), *Mapping the affective turn in education: Theory, research, and pedagogies* (pp. 209-228). Routledge.
- Nxumalo, F., y Vintimilla, C. D. (2020). Explorations of the tensions and potentials of de-centering the human in early childhood education research. *Equity & Excellence in Education*, 53(3), 271-275.
- Nxumalo, F., Vintimilla, C. D., y Nelson, N. (2018). Pedagogical gatherings in early childhood education: Mapping interferences in emergent curriculum. *Curriculum Inquiry*, 48(4), 433-453.
- Pérez, M. S., y Saavedra, C. M. (2017). A call for onto-epistemological diversity in early childhood education and care: Centering global south conceptualizations of childhood. *Review of Research in Education*, 41, 1-29.
- Roy, A. (2020, Abril 3). The pandemic is a portal. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/10d8f5e8-74eb-11ea-95fe-fcd274e920ca>
- Scott, J. (2020, Junio 2). What you should know about Black birders. *The Conversation*. <https://theconversation.com/what-you-should-know-about-black-birders-139812>
- Silin, J. (2017). Risking hope in a worried world. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 91-98.
- Tarpley, N. (Ed.). (1995). *Testimony: Young African-Americans on self-discovery and Black identity*. Beacon Press.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461.
- Templeton, T. N., y Cheruvu, R. (2020). Childhood innocence for settler children: Disrupting colonialism and innocence in early childhood curriculum. *The New Educator*, 16(2), 131-148.
- Vergès, F. (2017). Racial Capitalocene. En G. T. Johnson, y A. Lubin (Eds.), *Futures of Black radicalism* (pp. 72-82). Verso.

RADAR

Un termómetro de transformaciones o comportamientos sociales

VOCES TEXTILES PARA UNA ÉTICA DE LA FRAGILIDAD

Núria Calafell Sala

Resumen

A partir de una serie de conversaciones con cinco mujeres tejedoras y bordadoras de América Latina, en este artículo se exploran aquellas epifanías que convierten la práctica textil en un punto de viraje fundamental en sus historias de vida. Son narradas para, desde estos anclajes interpretativos, explorar las potencialidades de entender el pensamiento textil como fundamento para una ética de la fragilidad que nos conecte con otros modos de ser y de vivir en y con el mundo.

Palabras clave

pensamiento textil, ética de la fragilidad, historias de vida, feminismos

Abstract

Based on a series of conversations with five Latin American women weavers and embroiderers, this article explores those epiphanies that turn textile practice into a fundamental turning point in their life stories. These stories are narrated in order to explore, the potentialities of understanding textile thinking as a foundation for an ethics of fragility that connects us with other ways of being and living in and with the world.

Keywords

textile thinking, ethics of fragility, life stories, feminisms

Núria Calafell Sala, investigadora adjunta del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Cultura y Sociedad (CONICET y UNC). Correo electrónico: calafell.nur@gmail.com

- Doctora en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada por la Universidad Autónoma de Barcelona
- Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Barcelona
- Especialista en Semiótica, Feminismos y Estudios de Género

Fecha de envío: 10/04/2023

Fecha de aceptación: 21/06/2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.2938>

Cómo citar: Calafell, N. (2023). Voces textiles para una ética de la fragilidad. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 106-132). Quito: USFQ PRESS.



Cultivando gestos (textiles) para volver sensibles/audibles/ palpables otros modos (im)posibles de conocimiento¹

A las lenguas salvajes no se las puede domesticar, solo se las puede cortar
Gloria Anzaldúa, *Borderlands / La Frontera: The New Mestiza*

Este artículo pretende dar continuidad y profundizar en la pregunta en torno a la configuración y potencialidad de una epistemología (feminista) del textil en y desde el Sur (Calafell, 2021 y 2022). La decisión de poner entre paréntesis una adjetivación que remite a la politización de un hacer-saber (el textil) que se encuentra doblemente excluido (de la historia de las ideas y de ciertas genealogías feministas) pretende dar cuenta de algunas de las grietas, paradojas y tensiones que se generan al acoplarse la práctica textil a la práctica feminista de la investigación.

En especial, procuro, como un primer paso, «inventariar lo que “no hay”, lo eludido aunque aludido» (Alvarado, 2017, p. 161) para, desde ahí, entrelazar este gesto político de recuperación y visibilización que se propone desde una línea de pensamiento feminista latinoamericano (Ciriza, 2015, p. 85) con los gestos textiles que hacen a una subjetividad, a un cuerpo, a una memoria y a una pedagogía, muchas veces con dimensiones feministas (Pérez-Bustos y Márquez Gutiérrez, 2015; Pérez-Bustos, 2021).

Si algo caracteriza el quehacer textil es que se realiza entre y con las ausencias: por un lado, las familiares, de ahí que se haya convertido en una herramienta *textimonia*² en muchos territorios de América Latina atravesados por largos conflictos sociopolíticos (Pérez-Bustos y Chocontá-Piraquive, 2018-2019; Bello Tocancipá y Aranguren Romero, 2020; Rosentreter, 2022) y, también, en aquello que otorga legitimidad y reconocimiento a los saberes-haceres de quienes nos han precedido en las extensas femealogías propias y comunes.³ Y, por el otro, las textuales, deviniendo en muchos casos lo que posibilita líneas de fuga en los modos tan falogocentros de

1 A partir de la pregunta de Marie Bardet (2021, p. 67): «¿Qué gestos cultivar a la hora de volver sensibles/palpables/audibles/saboreables otros modos de surgimiento del sentido, de tomar la palabra, escuchar la voz, ocupar un lugar?», ensayo en esta breve introducción algunas posibles respuestas.

2 Recupero aquí el juego de palabras propuesto por Cuéllar-Barona *et al.* (2022, pp. 9-14) porque considero que condensa dos ideas fundamentales para este artículo: la primera de ellas es que el textil construye testimonio a través de su dimensión material. La segunda es que el textil expresa un conocimiento *borderline*, en el sentido que Gloria Anzaldúa (2022) otorga al término, esto es, un conocimiento hecho de cruces, intersecciones y entramados complejos entre pedagogías, activismos, trayectorias y experiencias personales; pero también entre quienes crean e investigan y quienes las observamos e interpretamos.

3 El concepto de «femealogía» es planteado por la Tzkat-Red de Sanadoras Ancestrales de Guatemala como una episteme que recupera y (re)crea genealogías femeninas dentro de los linajes familiares y colectivos. En palabras de Lorena Cabnal, vocera de la red: «evoca[n] e invoca[n] las resistencias y transgresiones ancestrales de las mujeres» (2010, p. 24) nombrándolas, reconociéndolas y legitimando sus modos de hacer, de pensar y de producir conocimiento entre ellas, y entre ellas y el contexto.

comprensión e interpretación de la realidad. Siguiendo con la cita que encabeza este apartado, podemos decir que el textil es esa lengua salvaje que, tras siglos de domesticación (Parker, 2010), hoy raja (de)⁴ las estructuras de género binarias que perpetúan la tradición del silencio (Anzaldúa, 2022), haciendo emerger otros modos de tomar la palabra, de generar sentidos y de producir conocimiento (Figuras 1 y 2).

Con relación a esta última cuestión, resulta especialmente interesante señalar que algunos trabajos vienen proponiendo perforar la (hiper)textualización del mundo desde la perspectiva de un pensamiento textil (Collins, 2016; Pérez-Bustos *et al.*, 2019; Albarrán González, 2022). Esto implica, de manera general, cuestionar algunos de los preceptos consolidados en la historia de las ideas y de producción del pensamiento occidental/izada. Se trata, como explica Tania Pérez-Bustos (2016), de entender el conocimiento —y, por ampliación, el mundo— como un tejido hecho de matrices, costuras, combinaciones, hilados, remiendos y zurcidos; y, al mismo tiempo, de acercarse al tejido como un conocimiento complejo hecho de cortes, fragmentos, interferencias y bordes.

De manera particular, supone re-pe(n)sar nuestras prácticas del saber «[...] en, entre, con-junto a cuerpos», como propone Marie Bardet, haciendo del cuerpo no un objeto de investigación, apropiación y extractivismo reflexivo o especulativo; sino, más bien, «la afirmación de una serie infinita de co-extensión entre gestos en gerundio» (2021, p. 21; cursivas en el original), a saber: tejiendo, bordando, entramando, desbaratando, remendando o zurciendo. Este pensar *con* mover (Bardet, 2012) posibilita un interesante desplazamiento de «el cuerpo» hacia lo que Isabelle Ginot denomina «los saberes de los gestos» (en Bardet, 2021, p. 105), en un intento por conjugar, en una sola expresión, el pensar, el hacer y el sentir. También favorece algunas movilizaciones en los imaginarios encorsetados de una femineidad dom(é)stica/da, silenciosa y pasiva hacia figuraciones más bien colectivas, fundamentadas en redes de afecto y de cuidados cotidianos (Pérez-Bustos y Chocontá-Piraquive, 2018-2019, p. 8).

4 En el Intervalo que abre su ensayo *Perder la cara*, Marie Bardet señala dos acepciones complementarias para el verbo *rajar*: una, «el gesto de cortar una rebanada», es decir, cortar, abrir, hender, dejar una huella. La otra, que recupera un uso específicamente argentino del término, *rajarse*, remite a una huida: «rajarse de un marco categorial, de un imperativo (aquí binario), rayándolo, agrietándolo, rompiéndolo. Rajar(se) podría dar cuenta, por sus roces y destellos, siempre parcialmente, más que de una definición completa, de este doble gesto y volverse una manera de traducir la idea de fuga, desplazándola» (2021, p. 16).



Figuras 1 y 2. Bandera hecha de retratos bordados, archivo público de *Bordando luchas de ayer y de hoy*, 2023.

En el marco del 8M del año 2023, este colectivo radicado en Argentina marchó con esta bandera hecha de retratos de mujeres desaparecidas, asesinadas o muertas (figura 2). Como puede verse en la primera fotografía, el formato de cada retrato es similar: un rostro bordado junto con el nombre de la persona y la fecha de su deceso. Lo que le dio otra impronta fue el gesto de costurar, uno a uno, cada retazo, permitiendo que la singularidad de cada rostro con su nombre y fecha se resignificara dentro de una historia colectiva marcada por múltiples violencias y desapariciones, pero también por las relaciones de solidaridad, de ayuda mutua y de unión. Asimismo, las manos que acarician la materialidad de cada bordado, las que trabajan entre los bordes de cada retazo o las que sostienen la bandera para que sea visualizada en una marcha, nos remiten a una trama sensorial que redistribuye nuestras maneras de «tangibilizar» el conocer (Bardet, 2021).

Esta investigación busca dialogar con todos estos planteamientos a partir de una serie de conversaciones abiertas con un conjunto de mujeres tejedoras y bordadoras latinoamericanas. Me interesa, especialmente, indagar en las epifanías del textil que emergen de la acumulación de experiencias compartidas⁵ y que van entre-tejiendo una historia de, en y desde los márgenes, donde cada voz es un hilo que cobra sentido en el en-tramado con los demás (Collins, 2016). Incluyendo el mío. En tal sentido, estas reflexiones no se orientan a la exploración de un objeto (el universo textil), sino que se sitúan estratégicamente desde dentro del mismo (Angelino, 2014).

⁵ En un artículo previo (2022) he trabajado sobre la noción de epifanías del textil. Partiendo de la relectura que Angelino lleva a cabo del concepto de Denzin, según el cual toda epifanía sería «[...] los puntos de viraje que alteran las estructuras significativas fundamentales de la vida de las personas» (2014, p.71), entiendo las epifanías del textil como esos momentos en los que la experiencia del y con el textil producen un quiebre importante en el recorrido vital de las tejedoras y bordadoras, ya sea porque les permite reparar la historia familiar, ya porque les brinda la posibilidad de desviarse de un camino preestablecido.

Esta perspectiva requiere de un acto doblemente performativo: auto-reconocerse en las múltiples marcas que nos definen y constituyen (Butler, 2006), como académicas, sobre todo, pero también, en mi caso, como mujer, madre y tejedora como algunas de las mujeres con quienes he conversado. Y, al mismo tiempo, reconocer nuestras investigaciones como acciones no tanto orientadas a analizar y aprehender el mundo, sino más bien comprometidas en transformarlo (Haraway, 2013).

La noción de compromiso es clave aquí, ya que la apuesta de pensar en, entre, conjunto a los saberes de los gestos textiles, ya sea tejiendo, bordando, costurando o remendando, por nombrar algunas, nos coloca irremediamente frente a un contexto atravesado por las lógicas contradictorias de la vida cotidiana —siendo como es, una cárcel de género y su fuga, en el decir de Francesca Gargallo Celentani (2020, p. 242)—, así como por las precarizaciones que (re)produce lo doméstico en un presente que sigue sobredimensionando y legitimando la esfera pública. Si, como afirma Tania Pérez-Bustos (2021, p. 29), el hacer textil es una tecnología de cuidado atravesada por el género, es porque se ha desarrollado —especialmente a partir de la modernidad (Parker, 2010; Gargallo Celentani, 2020)— en estos espacios históricamente feminizados y, por ende, silenciados; pero también porque en muchos casos es lo que sostiene la vida material y simbólica de numerosas mujeres (Pérez-Bustos, 2016, p. 171).

Así pues, situarse en estas realidades puede ser también un acto disruptivo de reconocimiento y de reparación, pues además de aludir lo eludido y de visibilizar lo invisibilizado (como hacen colectivos como *Bordando luchas de ayer y de hoy* yendo a marchas multitudinarias con una bandera bordada), resulta fundamental el gesto de pensar lo impensable y de decir lo indecible: que estos saberes-haceres feminizados y doméstic(o)ados pueden aportar a otras formas de producción del conocimiento que pongan en valor aquello que ha sido construido como «femenino», y que no es más que experiencia histórica acumulada en los cuerpos (Segato, 2018).

A continuación, me detengo brevemente en algunas de las consideraciones metodológicas usadas para ir entre-tejiendo las voces de estas mujeres que, por decirlo en las palabras de Angelino (2014, pp. 36-37), atravesaron mi garganta con sus reflexiones, opiniones y sentires con respecto a lo que el textil representa y (se) significa para ellas. Y que no es distinto de lo que el textil representa y (me) significa para mí. En este sentido, lo que intento revelar es «el tránsito largo y sinuoso que nos lleva a poner en palabras lo (nuevo) que se (re)conoce» (Angelino, 2014, p. 36), sin la pretensión de abarcarlo todo, sino más bien de decir algo (una capa) de lo que nunca se dice (el hilván), pero que pide ser dicho (una arpillera), porque para muchas sigue siendo la única forma de poder seguir diciendo.

Pensar con un relato (textil): experimentación y afectación⁶

Olvídate del «cuarto propio» -escribe en la cocina, enciértrate en el baño. Escribe en el autobús o mientras haces fila en el Departamento de Beneficio Social o en el trabajo durante la comida, entre dormir y estar despierta.

Gloria Anzaldúa, «Hablar en lenguas. Una carta a las escritoras tercermundistas»

Mariana Alvarado (2017) reivindica las narrativas de experiencias de las mujeres (pensadoras) en y desde el Sur como punto de vista que interrumpe «desde abajo» una historia de las ideas dominada por la mirada masculin(a)izada y sus formas monologadas de pe(n)sar el mundo. Sin negar la jerarquización que separa y opone un arriba de un abajo en las líneas de legitimación del saber, mi hipótesis es que estas interrupciones se dan «desde los márgenes» y, en este sentido, remiten a las «filiaciones híbridas» (flores, 2013, p. 28) que habilitan paréntesis en los encuentros (fortuitos) entre la práctica teórica feminista y la práctica textil feminizada.

Como señalé en la introducción, el textil es ese saber-hacer que no solo es expulsado de una genealogía del pensamiento sino también, y sobre todo, de una genealogía feminista de las ideas: como quehacer de las mujeres relegado al ámbito de lo doméstico, durante mucho tiempo ha sido ninguneado incluso por nosotras mismas, mujeres académicas, hijas, nietas o sobrinas de bordadoras y tejedoras (Gargallo Celentani, 2020, p. 217). Para revertir este doble silenciamiento, pues, no basta solo con reconocer y nombrar, como primer paso ineludible.⁷

Es necesario, también, abrir(se) (a) la pregunta por la producción del conocimiento hacia otros contextos: esa casa sin cuarto propio de la que habla Gloria Anzaldúa en la cita que encabeza este apartado (1988, p. 224), donde los espacios que constriñen —la cocina y el baño— también habilitan fugas; ese transporte público y ese trámite en beneficencia que nos recuerdan que somos parte de una

6 Reinterpreto aquí una de las frases que María Alfonsina Angelino utiliza para explicar algunas de las estrategias metodológicas de su libro *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*: «Pensar con un relato significa experimentarlo, de manera que afecta a la vida de uno o escribirlo, representarlo de manera que afecte a la vida de los lectores y lectoras» (2014, p. 61). Aprovecho esta instancia también para expresar mi deuda profunda con este ensayo. Aunque a simple vista no parezca tener mucho que ver con el tema de este artículo, ofrece una perspectiva de abordaje de sus «sujetas» y objetos de estudio que me ha resultado muy inspiradora en este y otros trabajos afines.

7 Tal y como recuerda Gargallo Celentani (2020, p. 225), la revisión estética que, desde los feminismos de los años 70 hasta hoy, se ha llevado a cabo sobre lo que muchas mujeres realizan en el cotidiano ha posibilitado el rescate de estas producciones y su revalorización en términos de obra artística. No obstante, sigue siendo largo el camino por recorrer, en especial cuando se trata de los quehaceres textiles, todavía hoy muy vinculados a la idea de que son *cosas de señoras*.

mayoría precarizada;⁸ incluso esa temporalidad frágil y fronteriza de la duermevela, todos estos ejemplos nos hablan de otras realidades y, por ende, de otros modos, no tan enajenados como el que propicia la soledad de un cuarto propio, sino más bien abigarrados, conviviendo, entrecruzándose y retroalimentándose, en una *fusión* permanente: «El peligro de escribir es no fundir nuestra experiencia personal y nuestra perspectiva del mundo con la realidad social en que vivimos, nuestra historia, nuestra economía, y nuestra visión» (Anzaldúa, 1988, p. 224).

El hecho de que la práctica textil muchas veces se desarrolle en estos escenarios⁹ enriquece un poco más esta reflexión de la chicana, y no solo porque el universo textil sea, por sus características *textimoniales*, un lugar de encuentro entre la experiencia personal, la perspectiva del mundo, la realidad social, la historia y la economía; sino porque, como práctica de conocimiento incorporado, nos obliga a asumírnos ancladxs en el mundo que nos rodea (Pérez-Bustos, 2016, p. 117).

Esto, en términos metodológicos, implica mantener una responsabilidad con quienes entramos en contacto a través de la palabra y de nuestras gestualidades, ya que del mismo modo que sus relatos no nos dejan indiferentes, nuestros acercamientos, intereses y preguntas también movilizan sentidos en ellas. Como recuerda Tania Pérez-Bustos: «Reconocer dicha afectación en esa doble vía implica reconocer que devenimos investigadoras e investigadores con las realidades que estudiamos: ellas nos afectan, nos interpelan, interfieren en nuestros métodos, nos construyen como sujetos que investigamos» (2019, p. 2; cursivas añadidas). Saber que las conversaciones que he sostenido con diversas mujeres han sido *empoderantes*¹⁰ o *clarificadoras*, y que las han llevado a reflexionar profundamente en torno a sus prácticas

8 Sin negar que las opresiones de raza y clase imprimen a esta gran mayoría precarizada diferencias fundamentales y hasta irreconciliables a veces, me parece importante señalar esta condición adquirida por experiencia histórica acumulada. En primer lugar, porque la precarización del textil es un tema recurrente en las conversaciones con mujeres tejedoras y bordadoras. Y, en segundo lugar, porque nos ayuda a complejizar la pregunta en torno a la (re)valorización de estos saberes-haceres feminizados y, por ende, precarizados, en un momento histórico —el del capitalismo neoliberal— en que la generización de la economía (entre otras áreas) ha llevado a una socialización perversa de valores como los de flexibilidad, adaptabilidad y resiliencia (Martínez-Jiménez, 2021, p. 372).

9 Como pude comprobar en el caso de las entrevistas que realicé presencialmente en los hogares de algunas mujeres bordadoras y tejedoras (Calafell, 2022), el textil muchas veces desborda la espacio-temporalidad doméstica, ya sea porque es aquello que realizan en los intersticios que dejan las tareas domésticas en el día a día, ya porque deviene parte (in)material de la casa (en forma de objetos útiles o de obras artísticas). Asimismo, no es extraño encontrarse a mujeres solas tejiendo o bordando mientras viajan en un transporte público o esperan que les toque su turno en algún lugar concurrido. En estos últimos casos, resulta interesante detenerse brevemente a reflexionar en torno a lo que Judith Butler ha llamado los «actores viables» (2006, p. 19) en la esfera pública: que una mujer teja o borde fuera de su hogar —y sin el amparo de una colectividad que la acompañe— genera una disrupción tal de los límites que separan un espacio del otro que lo que termina produciéndose es una invisibilización activa. En este sentido, la lectura de Anzaldúa lo que nos propone es «ver» —con los ojos y los sentidos— eso otro que no puede ser dicho ni mostrado pero que, sin embargo, es parte constitutiva de ese afuera legitimador.

10 Salvo que se especifique lo contrario, todas las palabras en cursiva dentro del cuerpo textual remiten a expresiones nativas.

de hacer textil, ha sido fundamental para transitar esta investigación buscando una parcialidad consciente (Mies, 2002; en Angelino, 2014, p. 64) que me permita una distancia crítica y, al mismo tiempo, una implicación con ellas y de ellas conmigo.

Por eso mismo, he elegido la conversación abierta como método de investigación, en un trabajo etnográfico que vengo realizando desde hace aproximadamente tres años y al que pretendo darle continuidad siguiendo esta y otras estrategias metodológicas. Por ahora, y para el caso concreto de este artículo, se acotó el corpus empírico a cinco conversaciones sostenidas durante 2023, las cuales vienen a sumarse a una serie de entrevistas semi-estructuradas realizadas durante 2022 de manera virtual y presencial. En este punto, es importante remarcar que todas ellas se entretajan en un entramado invisible de voces y experiencias en el que, al igual que hacen colectivos como *Bordando luchas de ayer y de hoy* con sus banderas, vamos costurando por y desde los bordes nuestras singularidades con las de las demás, remendando aquellos rotos que no nos dejan vivir en paz, desbaratando los hilos que nos atan a mandatos, y zurciendo bella y diversamente nuestros relatos para, en definitiva, crear una red de sostén que nos permita seguir diciéndo(nos) en colectivo aún y más allá de nuestras individualidades.

En tal línea, el abordaje de todo este material —a veces en un intercambio de más de dos horas por la plataforma online *Meet*— se fundamenta sobre la perspectiva polifónica planteada por Angelino (2014, p. 56), según la cual pensamos y escribimos en diálogo con nuestras «sujetas» de estudio. Esto supone, por un lado, prestar una atención cuidadosa a las singularidades que cada una de estas mujeres presenta dentro de esta trama invisible; y, por el otro, suspender nuestra perspectiva y conocimiento sobre el tema en cuestión para animarnos a experimentarlo de manera que nos afecte, y a escribirlo de manera que afecte a quien nos lea.

Esta forma de pensar con un relato nos invita a considerar las historias narradas como parte de nuestro análisis y, también, como parte de las teorizaciones que podamos desprender de él. Y esto es lo que ensayo en este artículo, el cual se estructura en dos partes: una primera de elaboración interpretativa a partir de los relatos (textiles) personales que estas mujeres me convidaron, y una segunda más bien reflexiva en la que elaboro algunas conclusiones (im)posibles.

Volviendo a la metáfora con la que cerraba el apartado anterior, lo que intento es decir como una arpillera: por medio de capas de diversos colores, texturas y procedencias (aunque la mayor parte de las veces se usaran telas del ámbito doméstico); hilvanadas primero y bordadas después, con puntos que unas veces se hacen visibles y otras no; y con un cierre que delimita aquellos fragmentos de la historia (personal y colectiva) que se quiere narrar o denunciar (Figura 3).



Figura 3. Conjunto Arpillera de Familiares de Detenidos Desaparecidos. Archivo digital de Fondos y Colecciones del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos.

En la descripción de esta arpillera, de autoría desconocida, se lee lo siguiente: «Arpillera que representa al conjunto de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (AFDD). En el fondo hay mujeres tocando instrumentos musicales, y en el primer plano, una mujer aparentemente bailando». Como puede verse en este ejemplo, la superposición de capas se da por medio de puntos que o bien resaltan los bordes de los cuerpos o los espacios, o bien se difuminan entre los colores de las telas. Asimismo, cada trabajo se bordea con un punto festón al que luego se le pueden sumar —o no— puntos más bien decorativos como el de esta fotografía, realizado con aguja crochet. Esto hace que cada arpillera se signifique en su singularidad, aunque posteriormente forme parte de algo más colectivo, como lo fue testimoniar las atrocidades de la dictadura chilena en un momento en que la tradición del silencio se ceñía con fuerza sobre la población (especialmente sobre las mujeres de las clases más humildes).

Opacidades de una historia personal h(e)ndida en otras historias: los relatos (textiles) de cinco mujeres y una más ¹¹

Ciertas trayectorias vitales están llenas de claroscuros: bien porque (re)narran esas vidas que habitan los bordes, bien porque «[...] rasguñan, arañan, destejen, algo del régimen de visibilidad que nos toca» (Bardet, 2021, p. 219). Mucho de esto tienen los relatos (textiles) de estas mujeres: en primer lugar, porque están narrados en una primera persona que se rehúsa a ocupar ese lugar de (in)viabilidad que, de acuerdo con Judith Butler (2006, p. 19), traza los límites de lo que puede ser dicho y mostrado en el orden público. En segundo lugar, porque lo hacen desde el saber de los gestos textiles, provocando así interesantes rajaduras (de) los marcos binarios, oculocentrados e hipertextualizados de producción del conocimiento.

A continuación, recupero sus voces y algunos de sus textiles para dar cuenta de aquellos virajes que se repiten y que, al hacerlo, van armando un tejido por capas del que tan pronto podemos atisbar (nuevos) sentidos como intentar descifrar los que permanecen ocultos en una primera interpretación. Lo que procuro es un acercamiento parcial desde la perspectiva de un pensamiento textil que me posibilite comprender estas historias en su singularidad (des)bordada desde los márgenes.

Así, Juliana le dedica la mayor parte de su tiempo a la cestería y a tejer sombreros con fibras vegetales, mientras que Sandra, quien también hace cestería con materialidades diversas (vegetales y sintéticas), lleva a cabo una labor pedagógica en torno al telar mapuche. Por su parte, Natalia lleva años dedicándose a la confección de prendas textiles con distintas técnicas (telar, crochet, dos agujas), aunque el uso de ciertos materiales y gestos textiles la acerca a Agustina, creadora textil y antropóloga: los hilos y lanas de algodón teñidos con tintes naturales, así como el reciclado y el remiendo. Finalmente, Karen combina sus bordados con la difusión de distintos proyectos pedagógico-divulgativos de reivindicación del carácter socio-político del textil en el mundo, entre los que se destaca, sobre todo, la comunidad virtual *Mil Agujas por la Dignidad*.

Juliana, una trabajadora del arte

A Juliana la conozco por las redes sociales, sobre todo por Instagram. Interesada como estoy en aprender a tejer sombreros con fibras vegetales, comienzo a seguirla. Es jujeña, pero vive y trabaja en Tucumán, en las Yungas, un paisaje que la

¹¹ Parafraseando a Fabiana Alonso, Angelino explica que «todo relato contiene la opacidad de una historia personal hundida en otras historias» (2014, p. 56). Parafraseando ahora a la propia Angelino, en estas palabras del título le sumo que estos hundimientos dejan huellas que expresan esas hendiduras o rajaduras (de) los marcos binarios y sus líneas de legitimidad.

marca profundamente, tanto en sus quehaceres como en los modos de construir un pensamiento textil: «yo vivo en la selva, ¿entendés? y... y el mismo paisaje es así barroco, ¿entendés? entonces yo siento que la cestería, acá, lo que a mí me sale es barroco, digamos, todo recargado».

La mixtura, la mezcolanza, es algo que, no obstante, le agrada. No alcanza a responderme algunas de las preguntas iniciales que le hago a modo de presentación, y ya me cuenta: «me encanta esta tensión de estar todo el tiempo... de... de este hacer y... como que esta práctica es eso, siempre está en estas tensiones» entre el diseño, las artes visuales, la obra, la artesanía y la joyería vegetal (Figura 4).



Figura 4. Sombreros con fibras vegetales. Archivo visual de Juliana.

A modo del encordado con el que embellece sus sombreros, y cuya gestualidad consiste en ir enrollando cada fibra sobre sí misma y con la que tiene al lado, todo su relato irá envolviendo palabras propias y ajenas hasta dar lugar a una cuerda hecha de frases densas que, por su peso, irán rajando (de) algunas líneas de legitimación del saber.

Así, me cuenta que es licenciada en Artes Plásticas y que actualmente se desempeña como docente de educación especial. También, que forma parte del colectivo de «trabajadoras de las artes» La Lola Mora, un grupo interdisciplinar de mujeres «unidas por la lucha feminista pero desde las artes... que sostiene de alguna manera este... como esta... las formas de relacionarte que te da el tejido», a saber: la amorosidad, el vínculo, la generosidad. En su opinión, el quehacer textil nunca se realiza únicamente de manera individual, ya que parte de sus gestos

tienen que ver con, por un lado, aprender «de mirar cómo hace la otra»; y, por el otro, con saberse en confianza para preguntarse entre pares: «che, ¿y vos cómo lo hacés?». Incluso cuando se hace textil en la casa o en el taller, tampoco es en completa soledad, porque «estoy tejiendo y me acuerdo de lo que dijo [la compañera o el compañero]... o lo que vi».

Por eso, también, «cuando se va tejiendo vamos haciendo como una investigación/acción participativa», porque en estos intercambios de aprendizaje y acompañamiento mutuo también queda involucrada la subjetividad de quien teje «como hacedores y hacedoras».

Su entendimiento del universo textil, entonces, tiene tanto de político como de ontológico: es político «porque tiene que ver con el feminismo y con los modos de hacer feministas digamos, ¿no? que... que tienen que ver con la red, con el sostén»; y es ontológico porque, desde esta misma horizontalidad que se genera entre tejedoras, y entre estas y las materialidades con las que se vinculan, se transforman también las (auto)percepciones de unas y de otras: los objetos dejan de ser objetos para devenir personas, es decir, «no son objetos, son sujetos, ¿entendés? entonces vos tenés una relación con este... con este sujeto».

Esta forma de personalizar el tejido, de darle (id)entidad propia, la lleva a reflexionar en torno a las distintas marcas que porta el textil, y que lo convierten en un producto que se puede llegar a vender, pero también en un «hacer» en el que se van sucediendo «otras cosas». Se trata de «cosas» invisibles que pasan mientras se teje, que involucran al cuerpo y a la subjetividad que está inmersa en el tejido, y que se en-traman con las materialidades con las que se trabaja. Son «cosas» como «el tejer de la abuela», hechas «con amor» y «disfrutando», en una temporalidad abstracta a la que le cuesta, después, poner un valor, y que luego quedan ahí, en el cotidiano de algún hogar, «cargando» con la historia de una familia.

Todo esto hace que sean «cosas» que están permanentemente invisibilizadas y, por ende, precarizadas. En el caso de la cestería, la serialización de ciertos tamaños y formas ha favorecido el abaratamiento del producto a límites casi insostenibles a nivel humano y de consumo. Sin embargo, «hay partes de esos procesos que son manuales» y, en los casos en que no se usa plástico, la materialidad tiene también una territorialidad, está ligada a un entorno con características propias que se transmiten a la fibra, a su textura y a su densidad. Preguntarse, entonces, de dónde viene ese tejido y quién lo hizo es un primer paso para comenzar a imaginar un para qué: para sustentarse económicamente, seguramente, pero también para seguir resistiendo desde la re-conexión con nuestra

condición de (seres) viviente[s]¹² ancladxs en un mundo que se está (des)componiendo. Si, como sugirió Juliana a partir de las palabras escuchadas en boca de otra tejedora, la cestería botánica es «esa acción que detiene un ratito el proceso de descomposición de la planta antes de que se haga compost», es porque nos conecta con este saber-de-viviente y este saber-del-cuerpo que se entrelazan al momento de imaginar un canasto y de materializarlo.

Sandra, la transmisora de saberes textiles

Con Sandra nos conocimos en la pandemia y también de manera virtual, aunque en un par de ocasiones me sumé a algunos de sus talleres de cestería con fibras sintéticas. Tiene 51 años y vive desde siempre en Chile, su país de origen. A pesar de ser ingeniera comercial de profesión, actualmente sus únicos ingresos proceden del textil, un universo al que se «conecta» desde muy chica desde la «observación» primero y desde la práctica pedagógica después.

Por eso, Sandra es, antes que nada, una «transmisora de saberes». Si bien ha intentado en algunas ocasiones vender lo que produce, y hasta se ha abierto una página web para facilitar la compra-venta de sus productos, todo su relato está inundado de experiencias pedagógicas con el telar mapuche y las mujeres, en un primer momento; y, durante la pandemia, con la cestería en distintas fibras (botánicas y sintéticas) y las mujeres.

Esta reafirmación identitaria, no obstante, no ha sido fácil: en primer lugar, porque «los ingresos en este rubro son súper inestables». En general, «la gente no valora», incluso «regatea», sin tener en cuenta que «son horas y horas y horas de trabajo que hay invertido ahí». En segundo lugar, porque sus modos de habitar el textil no pasan por el arte o la artesanía, tampoco por una técnica o una materialidad concretas; sino que se dan en un constante proceso de aprendizaje-enseñanza en los que observa, experimenta, trabaja «persistentemente» hasta «incorporar la técnica» para, así, poder «enseñarla». Este constante ir y venir por distintos mundos textiles le ha traído algunos cuestionamientos, en especial de parte de algunas de las asistentes a sus talleres, pero esto no le impide darse cuenta de que es en las clases, «enseñando», donde es más «valorada».

¹² Tomo prestada de Suely Rolnik (2018) esta expresión y la idea con la que cierro este párrafo. Según esta autora, «La resistencia, hoy, consiste cada vez más en reconectar lo más posible con nuestra condición de viviente, activar nuestro saber-de-viviente, saber-del-cuerpo, y hacer de este saber nuestra brújula. Pero una brújula ética y no moral» (en Bardet, 2021, p. 233).



Figura 5. Piedra Andina y Sol. Archivo visual de Sandra.

Además, ella ha construido todo su pensamiento textil alrededor de estos procesos de investigación/acción donde el aprendizaje de una técnica, por ejemplo, te va «abriendo a otras», y donde la enseñanza en grupos más o menos reducidos genera «amistad» y «vínculos» con la gente. Por eso mismo, no piensa renunciar a ellos, aunque sí resignificarlos. En este sentido, se ha ido «profesionalizando» a partir de su experiencia previa como ingeniera comercial: anota todo lo que va aprendiendo «para después transmitirlo bien a las chicas que quieran aprender»; y se acompaña de videos largos que comparte al finalizar cada taller, para que quienes hayan asistido y quieran terminar el objeto o seguir indagando, puedan hacerlo desde sus temporalidades y espacialidades cotidianas.

De esta forma, y casi sin darse cuenta, Sandra va encarnando y nutriendo, desde la práctica pedagógica textil, su característica colectiva, en la que todo está complejamente entramado: los materiales, los cuerpos, las técnicas, las texturas, pero también la historia, la cultura, la experiencia. «No es tejer por tejer». Porque todo está tan complejamente entramado como lo está el telar mapuche, el lenguaje textil con el que más se ha conectado a lo largo de todos estos años de aprendizaje, y al que hoy define como su «sustento» económico.

Aunque lo cierto es que es eso y mucho más. Seguramente porque su aprendizaje requirió de una profunda inmersión en los códigos del textil mapuche de la mano de una maestra nativa. Pero también porque su enseñanza a lo largo de casi una década le ha posibilitado ser testigo de procesos subjetivos igualmente complejos, en los que la transmisión de estos saberes ha posibilitado que algunas mujeres logren cierta autonomía económica como ella; y que otras hayan podido tomar decisiones cruciales para su vida, como renunciar a un trabajo estresante para comenzar otro más amable. En todos estos casos, el tejido, pero más el telar mapuche con sus gestos concentrados, geométricos, matemáticos y silenciosos

(Figura 5), ha posibilitado que pasen cosas a nivel personal. Quizá no sea exagerado afirmar que son esas mismas «cosas» que pasan en el relato de Juliana, y que tienen que ver con el amor (hacia una misma sobre todo), el disfrute y una temporalidad más pausada. Lo que las posibilita es la experiencia textil.

Natu, una *coach* textil

Natalia, o Natu, como prefiere que la nombren, es «la mujer pulpo haciendo miles de cosas», y quizá por eso mismo su pensamiento textil es una mixtura abigarrada de sentidos:¹³ es en el tejido donde «crea», hace «catarsis» y se «comunica», porque es en él donde encuentra un «centro», un «anclaje», una «raíz» y una «conexión espiritual». Su primer contacto con este universo se dio de muy joven y de forma autodidáctica, «mirando a la abuela que tejía y mirando piezas textiles», hasta comprender «algunas cosas de la estructura del tejido». No obstante, nunca pudo ser su «primera fuente» de ingresos.

Apenas empezamos a hablar, me remarca que ella es «artesana» y no emprendedora, aunque entiende que el emprendimiento «tal y como es visto socialmente» es un enfoque más de los que atraviesan la práctica textil: «no es que te desconecte de lo otro pero sí te conecta con los números, con lo socioeconómico digamos», una esfera que para muchas tejedoras y bordadoras resulta desconocida o, al menos, poco trabajada. Eso «otro» de lo que habla no son más que los sentidos históricos que arrastra como práctica feminizada y dom(é)stica/da: porque, pese a ser «un hacer a través de herramientas, con hilo», sigue estando profundamente vinculado al «hobby», a lo «hecho a mano» y a lo «hecho con amor». Como las tareas de cuidado, que, para bien o para mal, no le son ajenas.

En su relato, la experiencia con una madre «sin paciencia y bastante violenta» deviene el punto de viraje que da comienzo a todo «un recorrido también de sanar lo femenino a través del contacto con mujeres». La presencia reparadora de una abuela que la cría y que la pone en contacto con el lenguaje de las dos agujas será un contrapunto fundamental para orientar este recorrido de sanación hacia el gesto textil del «remiendo», que no es más —ni menos— que «ir como cubriendo esos espacios [...] respetando esos procesos, porque viste que al unir yo los tejidos tienen un límite, tienen una costura, tienen un... yo últimamente les llamo bordes, porque a veces el límite para mí es muy estricto pero el borde [...] te deja». Por eso, todo lo que hoy conforma su quehacer textil se da con, para y entre mujeres (Figura 6).

¹³ Reformulo ligeramente la idea de Marie Bardet, quien comenta que «lo propio de algunas prácticas artísticas es situar las elaboraciones del sentido y lo sensible en esta multisensorialidad, fabricar materialidades, abrir espacios-tiempos, instigar prácticas, poner en relación imaginarios im-posibles, al ras de esta mixtura abigarrada de los sentidos» (2021, p. 74).



Figura 6. Remera Femme Power (después de ser intervenida). Archivo visual de Natu.

Tiene una marca propia que es creación y formación: su producción se concentra mayoritariamente en la ropa «de mujeres», a la que «decodifica» como «el abrigo, la contención»; y que es también donde se permite fusionar distintas técnicas (telar, crochet, Knitax), así como experimentar con ciertos materiales (el tinte natural del algodón y de la lana pura, por ejemplo), en una «mixtura sin resistencia» que posibilita «algo más grande». Porque «tejer es tejer y destejer, no es solo tejer». No obstante, esto no le ha impedido vincularse con otras marcas y producir para ellas, en un intercambio muchas veces desigual que la ha llevado, hoy, a poder reflexionar en torno a «todo el proceso, todo el tiempo que una invierte, porque en realidad es tiempo de vida, tiempo de creación» y merece ser reconocido de alguna manera: o bien con «un cariño, un algo de la otra persona»; o bien con una retribución económica que incluya «este proceso creativo» que implica tiempo, dedicación, cuidado y autenticidad de la prenda.

Junto a esto, cada año brinda en la ciudad de Córdoba talleres diversos que son un «servicio», una «misión», ya que el tejido, para ella, es una herramienta para «mejorar el ser». De ahí también que se auto-defina como «coach textil», porque es en las clases donde se da la «oportunidad de ir más profundo». Es decir, no «es ir y enseñar solo una técnica», sino habilitar el espacio para que quienes se acercan (mayoritariamente mujeres de más de 50 años, en su caso, jubiladas interesadas en aprender o profundizar en estos saberes) «compartan con otras» y, al mismo tiempo, «se reencuentren consigo mismas». De esta manera, se generan

dinámicas en las que lo grupal también «es personalizado», porque «cada una se centra en su aprendizaje», pero, a su vez, «interactúan» entre ellas, dando lugar a un «palabreo» en el que, nuevamente, surgen «cosas». Es «un plus que circula en la palabra», y que se da en los procesos de aprendizaje colectivos, donde la experiencia de una se nutre de y se valida con la mirada y el decir de la otra.

Agustina, una sabedora de los gestos textiles

Agustina tiene apenas 32 años, pero cuenta con una larga trayectoria textil. Si bien confiesa no entender de dónde le viene, porque no «hay nadie como en términos de la familia» que haya sido tejedora o bordadora, y todos los intentos de la abuela costurera para que aprendiera a disfrutar del oficio fueron en vano. Puede reconocer en su historia familiar aquellos hitos o epifanías que la fueron conectando con este universo: jugar con los hilos de esa abuela desde «muy chiquita» es uno de ellos, al que le acompañan el armado de telares junto al papá carpintero y, a medida que fue creciendo, la venta de «pulseritas» de macramé que iba «sacando» tras «horas mirando» cómo estaban hechas. Este hábito, que, ya de adulta, «se fue volviendo un trabajo» que le posibilitó un ingreso de dinero «no fijo», fue entrelazándose con otras vivencias laborales, siempre vinculadas al textil: así, trabajó un tiempo como tejedora de tapices para una diseñadora de Córdoba, ofreció un taller de fotografía para una cooperativa textil trans, también de Córdoba, y realizó un trabajo de campo con las doñas tejedoras de una comunidad rural muy pequeña de La Rioja, para recibirse de antropóloga.

Todo este recorrido deriva en un proyecto personal, «neera», al que define como «una especie de avatar» que la fue motivando y obligando a pe(n)sar lo económico en términos de «costos», «estrategias de venta» y «diseño», así como también en «hacer formaciones en emprendedurismo». No obstante, advierte que sigue siendo la «pata más floja», porque «neera» es, ante todo, «el canal» que le permite «condensar» e «integrar» un pensamiento textil que va hilando sutilmente los aprendizajes que las distintas prácticas laborales le han posibilitado, los «procesos reflexivos» y la «densificación de las pulsiones» a los que la ha convidado su paso por la academia; y, también, una serie de «gestos textiles» que la «sostienen en términos personales», la «devuelven» a sí misma, la «protegen» y evitan que se «desarme».

Uno de ellos, «el más fuerte de todos», es el hilar, que «es pensar con las manos [...] pero para mí es como mucho más porque es como que... sale otra cosa... que es súper política», porque implica esa co-extensión de gestos en gerundio de la que habla Marie Bardet en su ensayo ya citado, y que une la vida cotidiana de la tejedora al tejido cotidiano de la vida (Figura 7): es la sensación de «no poder dejar de hacerlo», como le decían las doñas a Agustina, «porque si lo dejo de hacer me muero, me

falta algo». Y es también la «imposibilidad de hablar del tiempo textil [...] porque en todos los huecos entra el textil», es decir, mientras se va a hacer los mandados, se viaja en auto, se termina de lavar los platos o se mira la tele.

«Son todos gestos», concluye. Y por eso mismo todo su relato es un repaso minucioso por algunos saberes de estos mismos gestos que ella también percibe «incorporados»: el hilado es el que ocupa sus quehaceres y sobre el que me regala algunas de sus reflexiones más profundas, puesto que es «un gesto que involucra todo el cuerpo» y que puede llegar a ocupar toda la espacio-temporalidad de una tejedora al hacerse «caminando». Pero no es el único.

En el momento de nuestra conversación, está recién mudada a la casa familiar. Después de vivir un tiempo en Córdoba, ha vuelto a Azul, una ciudad del interior de la provincia de Buenos Aires, y todos estos cambios la han afectado de tal forma que se vuelven puntos de viraje en su narrativa: un año antes, por ejemplo, cuando iniciaba el proyecto de mudarse, se dedicó al «gesto de la cestería», el cual implicaba «construir niditos o como cuencos». Hoy ese gesto ha ido mutando hacia «floreros blandos» que buscan «contener eso que es súper frágil pero es lo que queda vivo digamos... qué es lo que queda vivo en la casa... el patio... en un jardín que no se puede cuidar más», porque quien lo cuidó, la abuela, ya no puede hacerlo más. De esta manera, Agustina viene a cerrar el recorrido iniciado con su investigación etnográfica en torno a las doñas de la Rioja con un reconocimiento a su propio linaje textil, al prestarle «más atención» a esa abuela que ha sido su vínculo familiar más «cotidiano» con el universo textil y que hoy le junta «las flores que mueren de pie y los pétalos de las flores» de ese jardín en (des)composición.

Además, me cuenta que la «necesidad de salirse del nido» la ha llevado a comenzar a bordar desde «ese lugar de estar transitando lo que pase pero estar... estar en un gesto que a mí me devuelve a mí». Se trata de un «lado textil» que no suele compartir mucho, a veces porque «es personal» y otras veces porque «hay que conceptualizar un montón más», y eso lleva tiempo. Un tiempo que ninguna tejedora/bordadora sabe

Figura 7. Las manos y la lana hilada. Archivo visual de Neera Experiencias Textiles.

contar, porque «como todos los trabajos domésticos, no tienen una temporalidad que podamos pensar como un trabajo... como un rendimiento en horas»; y esto, en definitiva, es lo que precariza a todas por igual, independientemente de que cada una después viva estas precariedades de «otra manera», con sus posibilidades de clase, geográficas, etc.

En este sentido, poder distinguir entre estos saberes de los gestos, que sostienen y permiten ese «atravesamiento» cotidiano del textil por el cuerpo y la vida de una tejedora/bordadora; de los procesos que incluyen estos mismos u otros gestos en una línea del tiempo, resulta crucial para ella, ya que no se puede «estar todo el tiempo con el corazón abierto para producir». Hay que sintetizar, sistematizar, «llenarse de anécdotas hasta alcanzar un proceso», porque no todo podrá tener la misma potencia, ni la resistencia ser el único camino posible: «volver al lugar del placer» también puede ser «una apuesta a la vida... feminista a la vida, digamos».

Karen, una pedagoga textil

Con Karen es la segunda vez que nos encontramos y quizá por eso, porque ya nos conocemos un poco, nuestra conversación discurre por lugares y temas insospechados. Es chilena, pero actualmente vive en Barcelona, donde está cursando un doctorado en Historia del Arte. Además, da clases y coordina una comunidad textil mundial conocida como *Mil Agujas por la Dignidad*. Ambas prácticas son, según sus palabras, un «respiro», un «aire» dentro de tanta academia.

Ella es, «primero que todo», pedagoga, y seguramente por esta primera formación —es licenciada en Pedagogía de las Artes Visuales— su *intención* está siempre puesta en los debates que puedan surgir entre las asistentes de sus talleres. Le da mucho peso a «la parte que es histórica», porque «es la mejor herramienta para hacer llegar a las personas a reflexionar y no terminar haciendo una flor por una flor, ¿no?, sino que es una flor para un desaparecido, una flor en honor a mis abuelas invisibilizadas en la historia».

No le interesa, entonces, enseñar tal o cual técnica, sino «generar un diálogo que le dé significación a esas técnicas», y que no se quede en el ámbito de un solo grupo, sino que se vaya «entramando» en una historia colectiva hecha de pequeñas historias individuales que ella va haciendo circular de un espacio a otro. El objetivo, en definitiva, es que «las mujeres que forman parte de ese espacio se sientan parte de un movimiento que es extremadamente político y social, y que se replica en todo el mundo». No tiene que ver tanto con los mensajes y consignas que se comparten; sino más bien con rajar (de) los marcos

binarios que han impuesto el tejer/bordar como un mandato para muchas mujeres. Y eso se lo posibilita en un acto tan simple y a la vez tan potente como el juntarse de manera colectiva a tejer o a bordar, «porque lo quieren hacer, porque no están respondiendo a una necesidad de replicar una imagen de mujer perfecta».

Por este motivo, a pesar de que su experiencia como docente le ha permitido erradicar de su cabeza aquellos prejuicios que siguen dictando que «ellas pueden y ellos no pueden», reconoce y sabe que debe seguir trabajando para que también sea reconocido, más allá de ciertos circuitos, «que hay un peso histórico de estas prácticas textiles que están vinculadas yo creo que intrínsecamente a la vida de las mujeres, y eso es algo histórico, que en algunos casos fue a la fuerza, pero que de alguna forma generó consecuencias a lo largo de la historia y ha hecho que las mujeres siempre estemos en esta rueda».

Estas consecuencias que ella nombra, producto más bien de una experiencia histórica acumulada y no tanto de una determinación de género, es lo que ella intenta visibilizar desde la «deconstrucción» que habilita este «hacer pedagógico» que ella articula en torno a lo histórico. Porque «claramente la tierra y las raíces marcan la impronta de cómo se desarrollan esas prácticas textiles, aunque no estés en tu territorio», y ella es, antes que nada, chilena. Y, como tal, carga consigo toda una historia que es, también, la historia de América Latina, hecha de «resistencias» y de «pulsos creativos» atravesados por lo político y lo social. Como las arpilleras, a las que ella identifica como su «orgullo» (Figuras 8 y 9), y a las que lleva siempre como estandarte en sus talleres, favoreciendo así que aquellas mujeres que asisten, y que no siempre son latinoamericanas de origen, puedan iniciar sus propios procesos de concientización histórica colectiva.

Por una ética de la fragilidad: politizando el textil desde una perspectiva feminista

En su libro *Las bordadoras del arte. Aproximaciones estéticas feministas*, Francesca Gargallo Celentani afirma que «[...] una puntada nunca es un hecho banal» (2020, p. 224). Y añade:

Valorar el bordado es darle vuelta a las jerarquías sexuales, enarbolar una disidencia con el arte comercial, apelar a un lenguaje no verbal y volver/actualizar/resignificar las tradiciones más profundamente arraigadas, porque permite la identificación de las bordadoras con los sentidos considerados inferiores: tacto y olfato. (2020, p. 225)



Figura 8. Karen bordando una arpillera.
Figura 9. Arpillera Santa Díscola de la Revuelta, hecha por Karen. Archivo personal de Karen.



En este trabajo he intentado ampliar un poco el campo de afectación de estas palabras y mostrar que no solo el bordado, como gesto, abre este abanico de posibilidades que señala la ítalo-mexicana; lo hacen también el hilado, la cestería, el telar, el crochet o las dos agujas, por nombrar algunas de las que han ido apareciendo a lo largo de los distintos relatos. Y es que pensar (con) el textil, hoy, puede ser una apuesta para (re)pensar (con) algunas de las dimensiones que lo atraviesan y lo exceden: la feminización y precarización del oficio es una de ellas. Pero también lo es la deslegitimación del (con)tacto como medio de conocimiento y, como consecuencia de ello, la poca o nula consideración de la agencia de las materialidades (Pérez-Bustos, 2016).

A lo largo de este apartado, me detengo brevemente en ellas. Para ello, me acompaño de estas palabras de Judith Butler (2006, p. 187), para quien las humanidades como crítica cultural tienen una sola tarea: «[...] devolvernos a lo humano allí donde no esperamos hallarlo, en su fragilidad y en el límite de su capacidad de tener algún sentido». El textil, como práctica históricamente constituida como femenina, produce vidas precarias, no solo en el sentido de las condiciones objetivas de existencia, sino porque «desrealiza» a quienes se dedican al mundo textil, las condena a una «[...] interminable condición de espectro» (Butler, 2006, p. 60). Por eso, a nadie sorprende ni llama la atención el que una mujer sola se ponga a tejer o a bordar en un transporte público o en el medio de una larga espera: sus cuerpos dom(é)stic(o)ados han perdido toda inteligibilidad en una esfera, la pública, que les es (en)ajena/da.

La precarización del hacer textil, entonces, provoca distintas violencias: algunas son simbólicas y tienen que ver con el estrecho vínculo que mantienen las prácticas textiles con todo lo que acontece en el ámbito de lo doméstico, y que siempre se ve atravesado por cuidados intensamente habitados (Angelino, 2014). Estas mujeres son muy conscientes de ello cuando aluden a los «estados meditativos» o «en trance» a los que las convida tejer un canasto botánico, por ejemplo; o cuando refieren al «estigma de la abuela» tejedora. Pero de alguna forma todas ellas buscan rajar (de) estos discursos asumiéndose, en un primer paso, como trabajadoras, emprendedoras o pedagogas textiles para, en una segunda instancia, integrar de la forma más armónica posible lo económico a lo «hecho con amor» o «desde el corazón».

Otras violencias son epistemológicas, y se manifiestan en una constante exclusión y silenciamiento de la historia (feminista) del pensamiento. La condición *borderline* del textil, siempre en el límite de lo que Butler (2006, p. 63) llama la «vida discursiva», lo deshumaniza, en el sentido de que lo vuelve ininteligible para quienes no se relacionan con él o lo hacen desde la reproducción de esos discursos simbólicos

que están instalados culturalmente.¹⁴ No obstante, esta misma cualidad entre-dos-mundos posibilita que la borradura se convierta en la trinchera desde la cual hacer funcionar los órdenes hegemónicos desde otros registros.

Se trata de registros que recuperan esos saberes de los gestos que conectan al cuerpo a una red de texturas, materialidades, afectos y pensamientos de la que no es posible salir sin consecuencias. Porque es la misma red que nos entrega al/a/e otro/a/e, sea este humano/a/e o no, y que nos expone a la pérdida, a la desposesión y a la vivencia de nuestra propia vulnerabilidad. Somos seres en-trama(s)dos/as/es, «implicados en vidas que no son las nuestras» (Butler, 2006, p. 54) y, por este mismo motivo también, debemos reconocernos frágiles frente a los demás. La «escala de contactos» (Butler, 2006, p. 57) que se abre a partir de esta relación resulta fundamental, entonces, para empezar a pe(n)sar en las posibilidades de la práctica textil en la construcción de una ética de la fragilidad.

En este punto, se hace pertinente rescatar la perspectiva bidimensional del contacto, que reivindican algunas investigadoras colombianas citadas en este trabajo. Su acercamiento a algunas expresiones textiles —como el bordado cartageño, por ejemplo— desde una etnografía sensorial que rescata dos significaciones de este hacer/pensar en, entre y con-junto al contacto, es interesante para considerar tanto la dimensión física de nuestros cuerpos en relación con las materialidades que nos rodean; como la dimensión afectivo-emocional que, atravesada por el impacto del «lenguaje no verbal» de ese primer contacto, nos invita a la reflexividad en torno a los modos de producción del conocimiento (Pérez-Bustos, Tobar-Roa, Márquez-Gutiérrez, 2016, p. 50).

Tal y como nos muestran los relatos aquí presentados, no es lo mismo usar una fibra botánica a la que se ha rescatado antes de que comience su ciclo de descomposición que trabajar con retazos de tela reciclada. Incluso cuando la materia prima tiene la misma procedencia, como en el caso de la lana de oveja, que habita y arrastra la historia del monte de donde se recolecta la planta, también se dan diferencias significativas. Lo que permite comprenderlas y especular con ellas es el vínculo que cada una de estas mujeres —y yo a mi vez— establece/mos con estas materialidades desde nuestros propios cuerpos puestos en los distintos gestos textiles.

¹⁴ Explica Judith Butler (2006, p. 180) que «lo humano no se identifica con la representación, pero tampoco se identifica con lo irrepresentable. Se trata más bien de aquello que limita el éxito de cualquier práctica representativa».

Así, para Juliana, vivir en un paisaje selvático y barroco contra el que tiene que «salir a luchar» para que no le invada la casa le permite no solo crear grandes canastos de estos restos peleados a las Yungas, sino también dar espesura a aquellos gestos políticos y ontológicos que hacen de la práctica textil una práctica feminista, «pero poétic[a]... con la vida». Para Sandra, en cambio, sumergirse en las complejidades geométricas y concentradas del telar mapuche la ha ayudado a afinar el acompañamiento a las alumnas que asisten a sus talleres y a comprender la importancia que el tejido puede llegar a tener en sus (auto)biografías. Algo parecido le ha pasado a Natu cuando reconoce que la «experimentación» y la «fusión» de distintas técnicas textiles lleva un tiempo de profundización y de (auto)exploración colectiva que siempre, y ante todo, es básicamente individual. Asimismo, el sostenimiento del hilado o del bordado, «más allá de los objetos» que puedan surgir del proceso creativo, le ofrecen a Agustina la posibilidad de seguir resistiendo no ya desde la desesperación sino desde el «lugar del amor» que la conecta con los juegos de la infancia y el disfrute. Por último, el hilván de historias individuales que después ella va bordando capa por capa, entrelazándolas aún y más allá de cada subjetividad contenida en ellas, abre las puertas a que Karen pueda ir re-narrando, desde las brumas del olvido, una memoria colectiva dentro de otras muchas más.

Lo que cada una de estas singularidades manifiesta, en especial en el entramado de una narración que ha buscado ser polifónica, es que la práctica textil, más allá de su condición histórica feminizada y dom(é)stica/da, habilita interesantes líneas de fuga en los modos (feministas) de saber/conocer, pero también de hacer política. No solo por cómo nos estimula a enmarañarnos con aquello y aquellxs que tenemos al lado y que no necesariamente conocemos ni llegaremos a conocer; sino desde dónde nos impulsa a hacerlo: reconociendo nuestra propia condición (material) finita y frágil.

Al igual que esa planta que recogemos, y que unas veces se resiste a ser tejida y otras, en cambio, se adapta al movimiento de nuestras manos; o como esa lana pura que a veces se quiebra y otras no, nos debemos politizar el textil desde la conciencia encarnada de su (multi)dimensionalidad (in)material. **post(s)**

Referencias

- Albarrán González, D. (2022). Weaving decolonising metaphors: Backstrap loom as design research methodology. En M. Mortensen Steagall y S. Nesteriuk (Eds.), *Proceedings of LINK 2022 4th Edition of the International Conference of Practice and Research in Design & Global South*, 3 (1) (pp. 33-36). <http://dx.doi.org/10.24135/link2022.v3i1.186>
- Alvarado, M. (2017). *Experiencia y punto de vista* como aperturas epistemológicas para una historia de las ideas de las mujeres del Sur. *RevIISE*, 9(9), 157-167.
- Angelino, M.A. (2014). *Mujeres intensamente habitadas. Ética del cuidado y discapacidad*. Fundación la Hendija.
- Anzaldúa, G. (2022). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Capitán Swing Libros.
- Anzaldúa, G. (1988). Hablar en lenguas: Una carta a escritoras tercermundistas. En Ch. Moraga y A. Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos* (pp. 219-231). Ism Press.
- Bardet, M. (2012). *Pensar con mover. Un encuentro entre danza y filosofía*. Editorial Cactus.
- Bardet, M. (2021). *Perder la cara*. Editorial Cactus.
- Bello Tocancipá, A.C., y Araguren Romero, J.P. (2020). Voces de hilo y aguja: construcciones de sentido y gestión emocional por medio de prácticas textiles en el conflicto armado colombiano. *H-ART*, 6, pp. 181-204.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Cabnal, L. (2010). Acercamiento a la construcción de la propuesta de pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En L. Cabnal, *Feminismos diversos: el feminismo comunitario* (pp. 11-25). ACSUR-Las Segovias.
- Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones. *MILLCAYAC. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2(3), 83-104. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/milca-digital/article/view/523>
- Collins, K. (2016). Material Cultures of Research: Woven into the Fabric of the Text: Subversive Material Metaphors in Academic Writing. *LSE Review of Books*. <https://blogs.lse.ac.uk/lsereviewofbooks/2016/05/27/the-materiality-of-research-woven-into-the-fabric-of-the-text-subversive-material-metaphors-in-academic-writing-by-katie-collins/>
- Cuéllar-Barona, M., González-Arango, C.I., Pérez-Bustos, T., Rivera, M.X., y Siman, Y. (2022). Prácticas testimoniales: narrativas, resistencias y formas del hacer textil. *CS*, 38, 9-15. https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/5806
- flores, v. (2013). *Interruqciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, educación*. La Mondonga Dark.
- Gargallo Celentani, F. (2020). *Las bordadoras del arte. Aproximaciones estéticas feministas*. Editores y Viceversa.
- Haraway, D. (2013). Sowing worlds: a seed bag for terraforming with earth others. En M. Grebowicz y H. Merrick (Eds.), *Beyond the cyborg: adventures with haraway* (pp. 137-146). Columbia University Press.

- Martínez-Jiménez, L. (2021). Postfeminismo neoliberal: una propuesta de (re)conceptualización desde los estudios culturales feministas. *Investigaciones feministas*, 12(2), pp. 371-181. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.73049>
- Parker, R. (2010). *The Subversive Stitch: Embroidery and the Making of the Feminine*. I.B. Tauris.
- Pérez-Bustos, T. (2016). El tejido como conocimiento, el conocimiento como tejido: reflexiones feministas en torno a la agencia de las materialidades. *Revista Colombiana de Sociología*, 39 (2), 163-182.
- Pérez-Bustos, T. (2019). ¿Puede el bordado (des)tejer la etnografía? *Disparidades*, 74 (1), 1-7. <https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/598>
- Pérez-Bustos, T. (2021). *Gestos textiles. Un acercamiento material a las etnografías, los cuerpos y los tiempos*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez-Bustos, T., y Márquez Gutiérrez, S. (2015). Aprendiendo a bordar. Reflexiones desde el campo sobre el oficio de bordar y de investigar. *Horizontes antropológicos*, 44, 279-308. <http://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200012>
- Pérez-Bustos, R., Tobar-Roa, V., y Márquez-Gutiérrez, S. (2016). Etnografías de los contactos. Reflexiones feministas sobre el bordado como conocimiento. *Antípodas. Revista de Antropología Arqueológica*, 26, pp. 47-66. <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda26.2016.02>
- Pérez-Bustos, T., y Chocontá-Piraquive, A. (2018). Bordando una etnografía: sobre cómo el bordar colectivo afecta la intimidad etnográfica. *Debate Feminista*, 56, 1-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6547275>
- Pérez-Bustos, T., Chocontá-Piraquive, A., Rincón-Rincón, C., y Sánchez-Aldana, E. (2019). Hacer-se textil: cuestionando la feminización de los oficios textiles. *Tabula Rasa*, 32, 249-270. <https://doi.org/10.25058/20112742.n32.11>
- Rosentreter Villarroel, K. (2022). Las arpilleras como hito en materia de artivismos textiles y derechos humanos. *Actas del I Congreso Internacional «Arte y memoria en la historia reciente de América Latina: miradas interdisciplinarias»*, pp. 171-189.
- Segato, R.L. (2018). Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías. *Lobo suelto*. <https://lobosuelto.com/crueldad-pedagogias-y-contra-pedagogias-rita-segato/>

INVOCACIÓN- CONVERSACIÓN CON LAURA AGUILAR: BORRADOR PARA UN MÉTODO RUMIANTE

Lucrecia Masson Córdoba

Lucrecia Masson Córdoba, escritora, investigadora y artista. Es parte del Colectivo Ayllu. Correo electrónico: lucreciamasson@gmail.com

- Candidata a Doctora en Filosofía, Universidad de Zaragoza, España
- Máster en Teoría crítica y estudios museísticos por el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Este artículo muestra el recorrido hasta echar a andar un ejercicio de investigación creativa. Comienza con el borrador de un método rumiante, y abre así una suerte de protocolo para procesos de creación. Luego se adentra en la obra de la artista chicana Laura Aguilar, y culmina en una conversación con ella a través de una pieza de escritura performática. Finalmente, se abre el proceso llevado a cabo en un espacio pedagógico, a través del ejercicio InvocaciónConversación donde se trabaja con la obra de artistas de performance.

Palabras clave

investigación creativa, método rumiante, Laura Aguilar, InvocaciónConversación

Abstract

This article presents the journey to develop a creative research exercise. It begins with the draft of a ruminating method, and opens a protocol for creative processes. Then, it delves into the work of the Chicana artist Laura Aguilar, which culminates in a conversation through a performative writing piece. Finally, it presents a process carried out in a pedagogical space through the exercise InvocationConversation, working with pieces of performance artists.

Keywords

creative research, ruminating method, Laura Aguilar, InvocationConversation

Fecha de envío: 13/06/2023

Fecha de aceptación: 15/08/2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.3166>

Cómo citar: Masson Córdoba, L. (2023). InvocaciónConversación con Laura Aguilar: borrador para un método rumiante. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 134-157). Quito: USFQ PRESS.



Lo que traigo como ofrenda a este conjuro son tres elementos que no faltan en procesos educativos, elementos poco pretenciosos a la vez que vitales: el borrador de un método, una conversación y una práctica. Me propongo entonces, en este texto, mostrar el recorrido hasta echar a andar un ejercicio de investigación creativa. Tiene en principio tres partes. Comienza brevemente con un borrador de lo que va asomándose como un método rumiante, abriendo así una suerte de protocolo para procesos creativos. Luego presento una investigación alrededor de la obra de la artista chicana Laura Aguilar y la conversación que establezco con ella, a través de una pieza de escritura performática. Por último, nos detenemos en mi propuesta pedagógica *Entrar al estómago* para desde allí acercarnos a la obra de artistas de performance, a través de un ejercicio al que llamé Invocación Conversación, que tiene por base la conversación con Aguilar.

I. Borrador #2 para un método rumiante

El rumiante curioseosa. Conocer es comer y masticar.
Rumiamos colectivamente.
Logramos un ritmo, lento siempre,
de ese rumiar.

epistemología rumiante (Masson, 2017, p. 28)

Todo lo que se cuenta en este texto es un recorrido. Se trata del encuentro con obras que piden otras herramientas para ser miradas, y es también el encuentro con otras en la porfía de aprender/hacer juntas. Este borrador lleva por numeración #2 ya que, si bien es la primera vez que escribo sobre este procedimiento/protocolo rumiante como tal, de manera no escrita ha habido otras versiones. Con el borrador #1 del que no habrá registro, quiero dar lugar a aquello que se viene masticando y pasando por los estómagos.

La base del método que presento es una propuesta de epistemología poética en la que trabajo desde hace unos años (Masson, 2017; 2022). En 2017 toma la forma del pequeño libro cartonero *epistemología rumiante*, que un tiempo antes había circulado como fanzine. Busqué allí dar lugar a una epistemología poética a la vez que a una herramienta para conocer —cruzar— mundos. Una propuesta ontoepistemológica rumiante donde la vaca y su exceso (de carne y no solo), la lentitud y el territorio son principio activo para pensar/hacer en el(los) mundo(s). Se trata de una apuesta por una epistemología impura donde la vaca es cuerpo, es tiempo, es lugar. Los animales rumiantes —vacas, ovejas, ciervos, jirafas— cuentan con cuatro estómagos como parte de un complejo sistema digestivo que, favorecido por la

lentitud, posibilita aprovechar hábilmente el alimento, incluso si este es poco nutritivo o escasea. En su regurgitar de un estómago a otro, el rumiante convoca a un proceso donde se desdibujan el principio y el final, así como también es condición del rumiar el que suceda lentamente y de forma no lineal.

De manera insistente me ronda —y guía— la pregunta de cómo llevar una propuesta epistemológica a la mesa de trabajo. ¿Cómo creamos pautas a partir de ella, cómo se llevan adelante procesos creativos? ¿Cómo echar a andar? Al acercarme a obras como la de Laura Aguilar, de quien hablaré en el apartado siguiente, me encuentro ante la necesidad de un método con que leer/masticar este tipo de imágenes, imágenes inconmensurables, imágenes que cruzan mundos. Y aquello que cruza mundos es donde me interesa detenerme.

Si se conoce masticando y se investiga invocando/conversando, voy a borrar cuatro puntos que, de momento, hacen a un método rumiante.

: desepara, emborriona-desdibuja límites, desestabiliza distinciones
—humano / no humano entre ellas / descrea de las ordenaciones ontológicas de la modernidad / desepara, desdibuja fronteras, también entre investigación y creación / entre investigación e imaginación / sigue la pista de investigación= invento.

: desarma temporalidades / honra el proceso / busca una temporalidad no finalista / tiempo lento.

: se narra un espacio, hay un territorio / aquello que rodea-es-hace / sucede en un lugar, lugar que puede incluso ser un espacio especulativo / pero hay espacio, no puede no haberlo.

: se piensa con el cuerpo / ¿cómo se dispone-pone el cuerpo para la investigación, para el ejercicio? / ¿qué gestos del cuerpo acompañan la escritura?

II. Laura, desierto, piedras

La conocí el día que murió. Ella y su trabajo llegaron a mí en abril de 2018, cuando alguien por redes sociales lamentaba su muerte. Nacida en 1959 en el Valle de San Gabriel, California, Estados Unidos, Laura Aguilar fue una fotógrafa chicana disidente [y doliente] de los sistemas que regulan corporalidades. Chicana —por lo tanto nunca alguien legítimamente estadounidense— si bien hija, nieta y bisnieta de mujeres nacidas en lo que era, ya hacía mucho tiempo, Estados Unidos y no México. También lesbiana y gorda.

Para la década de los ochenta, Aguilar es parte de un enclave artístico y político de personas queer latinxs. De ahí que sus primeros trabajos fotográficos, en los que no podré detenerme en este ejercicio investigativo, los realiza en su mayoría con personas disidentes sexuales no blancxs. Aunque no me centraré en ello, quiero dejar apuntados estos primeros momentos de la obra de Aguilar, donde retrata a su familia, a sus vecines y a su comunidad *queer people of color*, como la llamaríamos hoy. Este primer rasgo de su obra interesa a mi argumento ya que aparece el sentido no individual del cuerpo —algo que se mantendrá, sostengo, a lo largo de todo su trabajo— aunque, paradójicamente, lo que hace son retratos. Al mostrar Aguilar esos cuerpos que habitan el margen del régimen heterosexual así como de la supremacía blanca, deja registro —a la vez que hace que exista— otra dimensión de extensión del cuerpo; un cuerpo que no es individuo sino que es comunal. De esta época son sus obras *Los Illegals*, *Plush Pony* o *Clothed/Unclothed*, entre otras. Es importante señalar que Aguilar va a autorretratarse a lo largo de toda su trayectoria artística, y como dice Che Gossett, escritore y académicx afroamericanx, «su trabajo era una intervención política, teórica y visual, ella se niega a ser el sujeto de sus fotos» (Glass y Long, 2018). Siguiendo a Gosset, puedo continuar diciendo que se niega incluso aunque la serie se llame auto-retrato, como es el caso de *Nature Self-Portrait* del año 96, una de las series de las que hablaremos en mayor detalle.

En sus fotos aparece un diálogo en primera persona tanto del singular como del plural, un yo y un nosotrxs cuyas fronteras se ven borradas. Y creo que justamente el diálogo que propone Aguilar solo es posible en esa frontera, en nepantla —sobre esto volveremos más adelante—. Por estos, sus primeros años como fotógrafa, Aguilar vuelve rotundamente presente su cuerpo gordo y *brown*,¹ sus maricones ilegales, sus marimachas latinas. En el año 1992 realiza la serie *Plush Pony*, donde captura, en un bar del mismo nombre, la vida de lesbianas latinas de clase trabajadora.

Figura1. *Plush Pony #18*, de *Plush Pony*.
Laura Aguilar, 1992.



¹ *Brown* funciona como marcador racial en Estados Unidos. Es una manera despectiva de nombrar a las comunidades en su mayoría latinas o provenientes del sur global. Actualmente el término «marrón» empieza a ser apropiado por distintos grupos y discursos antirracistas en el contexto de Abya Yala o de comunidades migrantes en Europa.

Laura es, también, un cuerpo que duele. Se dice que su dislexia auditiva la hizo inclinarse a la fotografía, también era diabética y sufría fuertes depresiones en amplios períodos de su vida. «*My whole body's in pain*», dice al sentarse con dificultad en la última entrevista que dio. Me interesan especialmente las producciones artísticas que parten de un cuerpo al que se le ha dicho que «no puede». Desde este lugar pienso que la propuesta artística de Aguilar discute también con el capacitismo, entendiéndolo, a *grosso modo*, como un aparato que regula y produce corporalidad «normal».² Estas regulaciones capacitistas, entre otras cosas, se preocupan por aclarar los límites de lo humano y, como he dicho antes, encuentro que el desafío a los límites de lo humano está constantemente en juego en el trabajo de Aguilar; desde su cuerpo rotundamente presente, excesivo y no sano, también. No me detendré en este artículo a trabajar con este aspecto de su obra, pero sí quiero mencionar esta dimensión de su propuesta artística como un modo de honrar su trabajo y su vida.

Laura es, también, un cuerpo gordo. Cuenta Caleb Luna, escritore y activista latinx de Los Ángeles (y habla Caleb desde su cuerpo *fat and brown*), que Laura Aguilar tenía concretas motivaciones para dedicarse a retratar desnudos, desnudos que en la mayoría de los casos eran ella misma. Sostiene Luna que hay en Aguilar un profundo deseo de encontrar en su cuerpo el placer que normalmente le era negado, que hay allí un gesto que reclama amor, placer, atención, hacia cuerpos para los que al parecer estas cosas no están destinadas (Luna, 2019). Aguilar desobedece las pretendidas formas de un cuerpo normal: un cuerpo bello, sano, deseable, funcional, cuerpo blanco y por supuesto escindido del reino de lo natural (ya que ahí se encontraría lo salvaje). Escapa por tanto de aquellas dimensiones que suelo ubicar como parte del proyecto corporal de occidente (Masson, 2021; 2022). El cuerpo de Laura no puede ser cartesiano, no puede ser medida y simetría como pretendió Leonardo.³ Es un cuerpo que se parece a las piedras.

Piedras y abuelas

Me propongo, en lo que sigue, mirar el trabajo de Aguilar poniendo especial atención a sus series *Nature Self-Portrait* y *Grounded*. En ambas, la artista construye en imágenes un cuerpo que no es individual, con fronteras que se desdibujan, un cuerpo que es-con la tierra, que es-con la piedra. Espacio y tiempo se ven trastocados: la piedra es también su cuerpo y su cuerpo no solo es en presente. *Nature Self-Portrait*, de 1996, se realizó en el desierto de Nuevo México y en parte en el Joshua Tree

² Tomo acá la definición de Mario Toboso, quien define el capacitismo como «una actitud o discurso que devalúa la discapacidad, frente a la valoración positiva de la integridad corporal, la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad» (2017, p. 73).

³ Se hace referencia a Leonardo Da Vinci y su *Hombre de Vitruvio*.



Figura 2. Laura Aguilar, *Nature Self-Portrait #2*, 1996. The J. Paul Getty Museum, Los Angeles, adquirida con fondos proporcionados por Photographs Council. Impresión sobre gelatina de plata, imagen: 35,6 x 48,4 cm; lámina: 40,7 x 50,5 cm. © Laura Aguilar Trust of 2016.

National Park, California. *Grounded*, de 2006-2007, que fue la última de sus producciones que conocemos de manera pública, se realizó enteramente en el Joshua Park, ubicado también en California. Posiblemente, el nombre de esta última se trate de un juego semántico que propone la artista, ya que *grounded* refiere a la idea de estar asentada en un lugar, fundamentada, con los pies en la tierra, y también significa estar castigada. En ambas series, el cuerpo de la artista posa fundiéndose/confundiéndose con el paisaje, y en ambas las piedras son protagonistas.

El ritual ancestral de aseo personal, que se hace colectivamente en distintos pueblos de Mesoamérica, se llama temazcal. Consiste en un espacio de forma redondeada al que se accede en grupo, en cuyo centro hay unas piedras que han sido calentadas al fuego y se encuentran al rojo vivo. Sobre ellas se va echando agua con hierbas y plantas medicinales que emanan vapor y así limpian y curan cuerpo y espíritu, mientras todxs en círculo ofrecen cantos. Estas piedras se llaman abuelitas. Laura reclama ancestralidad en las piedras. La piedra es ella, es su abuela, son las que estuvieron antes y las que vendrán. Hay un gesto performático en la obra de Aguilar que interrumpe la linealidad de la relación sujeto-objeto, que interrumpe con fuerza anticolonial este y otros binomios modernos. Despliega una operación temporal donde presente, pasado y futuro no cobran el sentido del tiempo que occidente nos ha enseñado. Aguilar alinea su cuerpo con aquello que la rodea; es-con las piedras un cuerpo colectivo. Hay memoria, hay un tiempo que no solo habla de este tiempo, y su cuerpo no es solo su cuerpo. Las piedras son sus parientes. Se parecen a ella, así como se parecen a su abuela.

A menudo, en imágenes como estas, la pregunta suele pasar por ¿cómo el paisaje afecta?; sin embargo, considero que para las dos series que estamos mirando no opera esa pregunta. Creo que no se trata de paisaje, lo que sí hay es relación: el cuerpo es-con la piedra, la piedra es-con el cuerpo. Los reinos de lo humano y de lo natural (humano y no humano) crean una conversación cosmopolítica donde estas distinciones no son tal cosa. En un documental sobre arte en los paisajes de California (Glass y Long, 2018), Laura cuenta que su abuela coleccionaba piedras y que de pequeña se sorprendía de cómo su abuela y las piedras se parecían. Cabe señalar en este punto que la ontología occidental divide el mundo entre sujeto-objeto, cuerpo-mente, animado-inanimado, etc.; y que con los procesos de colonización y expansión se exporta también un modelo civilizatorio, un mundo moderno y colonial que organiza la vida dividiendo naturaleza de cultura. En esta operación se funda la justificación de la dominación: todo aquello que está del lado de la naturaleza será dominado y de allí se sacará ganancia. La obra de Aguilar pone en cuestión esta escisión y abre preguntas del tipo ¿cómo pensar el cuerpo por fuera de los límites individuo/individualistas? ¿Cómo dar lugar a elementos indecibles o inconmensurables? ¿Cómo se hace cuerpo en otros mundos?



Figura 3. Laura Aguilar. *Grounded* #107, 2006-2007, impreso en 2018. Amanda Taub Veazie Acquisition Fund. Cortesía de Art Institute of Chicago.



Figura 4. Laura Aguilar, *Nature Self-Portrait #5*, 1996. The J. Paul Getty Museum, Los Angeles, regalo de Trish y Jan de Bont. Impresión sobre gelatina de plata, imagen: 36,2 x 48,2 cm; lámina: 40,7 x 50,5 cm. © Laura Aguilar Trust of 2016.



Figura 5. Laura Aguilar, *Nature Self-Portrait #14*, 1996. The J. Paul Getty Museum, Los Angeles, regalo de Trish y Jan de Bont. Impresión sobre gelatina de plata, imagen: 33 x 48,3 cm; lámina: 40,7 x 50,5 cm. © Laura Aguilar Trust of 2016.

Propongo entonces que veamos estas imágenes a partir de un prisma que pretende mirar desaprendiendo las directrices de la razón moderna colonial y el paradigma humanista que conlleva. Considero que el trabajo fotográfico de Aguilar pone en riesgo los contornos de lo humano y crea un cuerpo que sale de sus límites —que excede—; un cuerpo que, para poder mirarlo, nos empuja a cruzar mundos. Carmen Cariño (2019), socióloga y pensadora del pueblo ñuu savi, acuña el concepto de ontologías en espiral para explicar que para su pueblo, y el resto de pueblos indígenas de Abya Yala,⁴ la relación con el universo no es una relación antropocéntrica, que el ser humano solo es un integrante más dentro del cosmos. El trabajo de Aguilar desestabiliza las categorías de humano y no humano, compone en sus imágenes un cuerpo con distintas materialidades. A través de una corpopolítica, que no acaba en los límites de su carne, pone en cuestión a ese individuo heredero de la ilustración que es racional, acotado, integral, soberano, consciente de sí mismo (Foucault, 2002). Las imágenes trabajadas muestran exceso en el sentido de no poder captarse o capturarse todo lo visto. Ni todo es medible ni tiene los límites que podemos esperar. Dicho junto con Ix poetx emet ezell, «negándose a cumplir con las demandas de la mirada colonial, Aguilar usa su cuerpo para hacer el mundo más grande» (2018).



Figura 6. *Grounded #107*, de la serie *Grounded*.
Laura Aguilar, 2006-2007.



Figura 7. *Untitled*, de la serie *Grounded*.
Laura Aguilar, 2007.

Gloria Anzaldúa, otra chicana que [también] supo mucho de fronteras, de marimachas y de dolores, instaba a otrxs a «hablar en lenguas como las repudiadas y las locas» (1988, p. 220). Hablar en lenguas es una invitación a crear y recuperar lenguajes no capturables para la razón occidental; se trata de dar lugar a lo ininteligible: no todo se debe decir y —menos aún— todo debe ser entendido. Anzaldúa fue una gran cruzadora de mundos, se ubicaba en el *entre* y allí residía su método. Es desde allí, desde el *entre*, que propongo leer las series *Nature Self Portrait* y *Grounded*. Un concepto fundamental de esta autora que propongo para acercarnos a la obra de Laura Aguilar es nepantla. *Nepantla*, en

⁴ *Abya Yala* es el nombre ancestral de lo que conocemos como continente americano. La palabra proviene del pueblo kuna, que se ubica en lo que hoy es Panamá y el norte de Colombia, y significa 'tierra en plena madurez'.

lengua náhuatl,⁵ significa «un espacio intermedio, un entre-medio, un lugar/no lugar lugar espacio entre-mundos» (Anzaldúa, 2021a, p. 233).

Nepantla es el puente entre lo material y lo inmaterial; el punto de contacto y el lugar entre las realidades ordinarias y las espirituales [...]. (Anzaldúa, 2021a, p. 50)

Nepantla es el punto de contacto y *el lugar* entre mundos, entre la existencia física e imaginal, entre las realidades ordinarias y no ordinarias (espirituales). [...] Nepantlas son los lugares en constante tensión, donde las piezas ausentes o perdidas pueden ser convocadas a volver, donde la transformación y la sanación son posibles, donde la totalidad se mantiene fuera del alcance, pero parece posible. (2021b)

Es un lugar y «no solo», siguiendo a Marisol de la Cadena.⁶ A partir de este espacio, Anzaldúa creará la figura de la habitante de ese lugar que será la nepantlera o cruzadora de mundos. Propone, a través de esta idea, que es posible la habitabilidad en esos mundos que son distintos entre sí. También nepantla es un lugar donde se pueden captar los sentidos de lo múltiple. Nepantlera es aquella que ha desarrollado los sentidos necesarios para mediar, para transitar entre mundos, mundos que son múltiples y a menudo están conectados (cfr. Barrientos, 2017). «Las nepantleras caminan sobre el fuego en muchos puentes», dice Anzaldúa (2021a, p. 224). Tienen también el poder de desafiar los imaginarios y desarrollar formas de conocimiento nuevas, a la vez que recuperar esas formas de conocimiento que siempre estuvieron ahí.

Les invito ahora a meternos en una conversación. Desde que conocí a Laura estuve buscándola, llamándola y conociéndola de a poco. Una tarde de paseo por la playa encontramos unas piedras enormes que rápidamente me hicieron pensarla. Me acompañaba un amigx, que me dijo: «mira, como tu artista». Estábamos pensando lo mismo. Sin decir más palabras una atmósfera de solemnidad se instaló, guardamos unos minutos de silencio y luego nos pusimos a hacer fotos. Me subí a una piedra grande y desde ahí, sentada, incliné mi cabeza.

⁵ Náhuatl es una macro lengua que se habló y se habla en extensos territorios de Mesoamérica.

⁶ La antropóloga peruana Marisol de la Cadena desarrolla esta idea de «no solo» a partir de los aprendizajes con sus mentores quechua Mariano y Nasario Turpo. Por citar un ejemplo: los Turpo al decir montaña en el marco de luchas ambientalistas contra el extractivismo en el Perú, podían entender a la montaña como eso, una montaña «y no solo», la montaña también es un ancestro, un pariente, y seguramente es más cosas para las que no tenemos lenguaje. El «no solo» se convierte en una herramienta conceptual que abre constantemente, que hace exceso. Para abundar en esta idea, entre otros textos, se puede consultar «Runakuna: humanos pero no solo», en el catálogo de la exposición *Cale, cale, cale! Caale!!!*, realizada en Tabakalera, Donostia, en otoño de 2017.

Dijimos que era un homenaje, o un *reenactment*.⁷ Ya vueltxs a casa, pasadas unas semanas, esa invocación sobre las piedras empezó a ser/hacerse una conversación. Lo que sigue —en clave de escritura performática— es el texto resultante de esa conversación que fue escrita con el cuerpo. Así también busca ser leída.

Conversation —en Nepantla— con Laura Aguilar

Laura y yo conversamos en tiempos distintos. Ella allá y yo acá. Pero acá en Nepantla el tiempo tiene otro tiempo. Mientras conversamos paseamos. Nos movemos entre soportales que son mundos y según la intensidad de la charla a veces me asomo a unos, a veces a otros. Laura camina tan despacio, tan ancha y serena que parece llevar dentro muchos de esos mundos. Tal vez le pesan. No me atrevo a preguntarle.

Conversamos y hay momentos en que no la entiendo, pero seguimos conversando. Pude leerle los labios y vi que me dijo que espere, que no me preocupe.

Laura fantasea. Imagina. Imagina imágenes. Y en las imágenes que imagina no hay un único tiempo:

El tiempo de su mamá y de su abuela
y de todas las abuelas que le siguen para atrás,
ES en esa piedra,
y es el tiempo quien le ha dado forma a la piedra.
El tiempo es, a la vez, marca y producción de esa marca.

Mientras yo, a ritmo de vaca, paseo por Nepantla. Su temperatura, que es seca y calurosa, me lleva. Y me dejo. Me sucede que ando pensando pa'adentro y canturreando algún drama bachatero. ¡Ay! Siempre intensa y extensa, pesada. Será porque soy amiga de la holgura que no me sale decir ni todo junto ni de una sola manera.

En otra parte, Laura está echada y el sol le encandila la cara. Ella igual no se sale del rayo. Y me dice: quiero guardarme en una foto y dejarme cuidar por un charquito.

⁷ Junto al Colectivo Ayllu nos encontrábamos en playas del Pacífico sur, cuando Francisco Godoy Vega y yo nos fuimos a pasear entre las piedras. Gracias, Pancho, por la foto y por acompañar la invocación.

Mi cuerpo trae malas nuevas
bad news
adentro mío
un griterío
auto - inmune
inmune
auto - uno
autónomo
nomo - regla - ley
nomo - normal
nomo - regla - ley
regla -ley - nomo
normal - auto
inmune
un griterío
ley
inmune
auto

Ahora caminamos unos años y estamos frente a la piedra más grande. Cada una a un lado.

Dice una:
¿Qué se hace cuando el cuerpo no alcanza?

Dice la otra:

¿Hay algo que suceda afuera del cuerpo?

Juntas, de cara a las piedras, ofrendamos una oración que es nueva y que, a su vez, ya conocíamos, desde antes de que nacieran [las piedras]:

oh cuerpo mío,
dejame siempre ser preguntona
dale a mis vísceras estatuto de archivo
y que destripadas cuenten sus pasiones
step-by-step
no siempre sobre pies
y sin ir hacia adelante,
que estallen por los aires los consensos sobre el cuerpo
y que espaldas de siete tetas nos bendigan.



Figura 8. Laura Aguilar. *Grounded #114*, 2006-2007, impreso en 2018. Amanda Taub Veazie Acquisition Fund. Cortesía de Art Institute of Chicago.



Figura 9. *Reenactment* de *Grounded* de Laura Aguilar, 2007. Invocación sobre las piedras de Lucrecia Masson Córdoba, 2020.

III. Entrar al estómago. La propuesta pedagógica

Esta segunda parte se trata de abrir archivos. Algo así como abrir el pecho y sacar el alma, que diría la canción.⁸ Quiero, en este punto, dar cuenta de un ejercicio de investigación con prácticas de performance, al que llamé Invocación Conversación, y que fue planteado en el marco de un espacio de hacer/conocer colectivo y transdisciplinar. *Entrar al estómago. Estudio anticolonial y transdisciplinar del cuerpo* fue un seminario que diseñé y compartí entre septiembre y diciembre de 2021, ofrecido a través de la plataforma del Grupo Latinoamericano de Estudio Formación y Acción Feminista (GLEFAS), colectivo ciertamente pionero en feminismos descoloniales de Abya Yala. A través de trece encuentros virtuales, este seminario se planteó desde una metodología teórica-experimental (intentando deseparar ambas dimensiones) con énfasis en performance y escritura creativa.

Lo que me interesa para esta ocasión es abrir esta parte del proceso. No me detendré en señalar resultados ni conclusiones, sino que presento el espacio o escenario pedagógico donde el ejercicio fue acogido, así como las pautas que lancé para llevarlo a cabo. De esta manera se anunciaba el seminario:

Con los procesos de colonización, constantemente actualizados, se nos hereda también una noción y experiencia del cuerpo. La modernidad como régimen espacio-temporal produce cuerpo, por tanto las estandarizaciones que se imponen sobre este tienen su base y sustento en el orden colonial. Se vuelve sustancial, entonces, indagar desde posiciones descoloniales sobre aquello que da lugar al cuerpo bello, deseable, sano y funcional. El recorrido que propone este seminario es un estudio transdisciplinar del cuerpo en clave anticolonial, en la búsqueda de una práctica política y artística descolonizante que nos permita reescribir algunas de esas verdades que nos han enseñado. Entre estas fijaciones ontológicas que dan lugar al cuerpo legítimo de la modernidad —civilizado y por tanto humano— nos encontramos con un cuerpo que, entre otras cosas, es autónomo / con libre albedrío / individual(ista) y fundamentalmente escindido de la naturaleza, distanciado de una proximidad con ella ya que ahí se encontraría lo salvaje. Partiendo del binomio naturaleza-cultura y su correlato en el cuerpo, es que interesa también a esta propuesta aportar a los debates multiespecies y a las prácticas con otros-que-humanos (o más que humanos) poniendo de relieve la importancia de desaprender categorías heredadas de la modernidad occidental, para apostar por la producción y sostenimiento de pluriversos. El exceso, de carne y no solo, inspira este seminario. Un exceso que desborda sentidos y que

⁸ Se trata de la canción «Yo vengo a ofrecer mi corazón», de Fito Páez, interpretada también por Mercedes Sosa. Es la voz de Mercedes la que suena en mi cabeza al escribir estas palabras.

no siempre es captable ni entendible, ni se mide a una única escala. Es exceso también en tanto cuerpo que se expande, que abandona los límites del cuerpo.

La metodología se propuso de la siguiente manera:

Se trabajará con una extensa bibliografía (que son libros y no solo) en abierta crítica a las producciones hegemónicas de conocimiento, privilegiando los saberes no eurocéntricos, la recuperación de tecnologías ancestrales y los nepantla —entre mundos— de los que nos habla Anzaldúa (2021). Así mismo, los lenguajes de la performance y la ejercitación de escritura creativa tendrán un importante lugar a lo largo de esta propuesta.

Cada módulo implicó dos sesiones de trabajo virtual y sincrónico. Además, se propuso otra instancia llamada *Taller: Experimentaciones Performáticas y de Escritura Creativa*, que se desarrolló en un total de cinco encuentros quincenales. De esta manera se convocaba:

El espacio del taller consiste en una instancia de trabajo experimental y colectivo enfatizando en la creación, con particular atención a los lenguajes de la performance y la escritura creativa. Algo así como sentarnos juntxs alrededor de nuestra mesa de trabajo, donde nos reuniremos en encuentros quincenales durante los meses que dure el seminario. La propuesta es crear artefactos-instrumentos-utensilios con que dar rienda al proceso creativo centrados en la rumia desde la no linealidad de su proceso mismo. Este será también el espacio donde iremos trabajando la pieza (escritural, audiovisual, performática, etc.) que se presentará a modo de trabajo final. Es un espacio transdisciplinar que apuesta porfiadamente porque no es posible pensar sin el cuerpo.

El ejercicio: Invocación Conversación

En el espacio del taller Entrar al Estómago buscamos una instancia donde trabajar, a través de múltiples ejercicios, las distintas dimensiones del programa. La investigación artística tuvo un importante lugar, concretamente investigación alrededor de la obra de artistas de performance. Era importante para el seminario, para la propuesta de conjunto, que se desdibujaran los límites entre el trabajo de investigación y el trabajo creativo. Y el modo para hacerlo, siguiendo mi propio camino hecho con Laura Aguilar, fue la conversación. Propuse a los participantes cinco artistas con quienes trabajar, ellxs fueron Lukas Avendaño, Seba Calfuqueo, Lia García, Johan Mijal y La Bala Rodríguez. A partir de allí se acercaban a la obra de unx u otrx artista en grupos organizados según lx artista escogidx. Les hice llegar un video donde explico de manera detallada la propuesta, así como el documento que comparto acá con las pautas a seguir.

Invocación Conversación

Algunas pautas para un breve ejercicio de investigación creativa

- Se arman grupos donde puede haber el número de gente que sea.
- Se puede estar en más de un grupo si alguien quisiera, sin problema.
- Hacen una breve investigación de cada artista que consiste en adentrarse en su mundo/en su obra y ponerlo en conversación con uds/el grupo. (La propuesta, en este sentido, está explicada en el video que les envié).
- De esto sale una pieza que presentarán en el taller el jueves 11 de noviembre.
- La invocación/conversación puede presentarse como una pieza escrita, o como ensayo fotográfico, o como pieza audiovisual o como pieza sonora, etc., o también como formas híbridas donde se combinen registros. El formato y la extensión están abiertos.
- No se estresen si no pueden hacer algo largo, o absolutamente acabado y pulido. No hay una extensión requerida. Lo que sí es requerido es que hayan vibrado con la propuesta de lx artista con quien trabajan, y que en lo que nos compartan se vea esa vibración.
- La conversación debe ser situada: ¿dónde se está dando esa conversación? Situada puede ser algún lugar real y concreto o algún lugar imaginario/ficcionado (pueden inventar dónde sucede esa conversación). Lo que sí es necesario es que se diga/describa/escenifique dónde sucede, cómo es ese lugar.
- En ese invocar tengan en cuenta qué elementos hacen —o facilitan— que podamos acercarnos y de alguna manera traer a esa artista con quien estamos trabajando. A modo de ejemplo: ¿cómo me/nos queda el cuerpo después y durante los momentos de ver las performances de nuestra artista? ¿Ese acercamiento a su trabajo cómo afecta mi/nuestros días? ¿Cómo se dispone nuestro cuerpo para hablar en el grupo sobre la obra de nuestra artista? (Recuerden el ejercicio de las escrituras donde captaban los gestos y movimientos del cuerpo al conversar entre uds.) ¿Qué gestos del cuerpo acompañan esta escritura?

- Como siempre, apostamos por la Yapa y en este caso es que pueden, si lo desean, traer a otro más a esta conversación, sea artista o no.
- Cada grupo va haciendo un listado de los materiales vistos/leídos de cada artista. Esto se compartirá con el resto del curso como forma de dar a conocer las distintas propuestas de performance que hemos trabajado.

Mi whatsapp o telegram para lo que fuere: +xx 65xxx4913, Lucrecia.

Con el protocolo del ejercicio planteado me detengo y en este punto del recorrido nos quedaremos. Dado que este escrito se centra en cómo se echó a andar un ejercicio y en la obra de una artista —Laura Aguilar— que lo antecede, quedará para una siguiente ocasión contar qué formas tomaron los diferentes ejercicios de Invocación Conversación. Captar ese momento anterior que hace a un ejercicio pedagógico fue mi intención en este caso, y si bien no entraré en cómo fue la exposición de esas conversaciones, decir que las Invocaciones Conversaciones abiertas aquellas tardes dieron lugar a maravillosas piezas que se hacen en conversación-con, donde quien investiga está, también, rotundamente presente y es *la relación* obra investigada-investigadorx lo que toma protagonismo.

Tal vez todo esto se haya tratado de acercar seres. Tal vez se trate de rumiar —lento— para masticar parentescos que, por supuesto, no son solo humanos. Tal vez se trate de encontrarse con ese otro que es un pariente, que es la piedra y no solo. La obra de Aguilar hizo necesario que me preguntara cómo mirarla, cómo captar algo de lo que decía, cómo captar su hablar en lenguas. La obra de Aguilar me hablaba de piedras que son abuelas, y de cuerpos que no solo están en tiempo presente, ni en un mundo único. Se trató todo esto de inventar algún modo —tanteando— de poder ver lo que estaba y no se veía. Invocamos/Conversamos como propuesta para una investigación artística que es creativa y que no solo mira sino que hace conversa. Mientras un modo de hacer —rumiante— se masticaba, Laura Aguilar vino a mi encuentro y anduvimos juntas cruzando mundos. [post\(s\)](#)

Referencias

- Anzaldúa, G. (1988). Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas. En Ch. Moraga y A. Castillo (Eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Ism Press.
- Anzaldúa, G. (2021a). *Luz en lo oscuro. Re-escribir identidad, espiritualidad, realidad*. Hekht.
- Anzaldúa, G. (2021b, septiembre 20). Gestos del cuerpo, escribiendo para idear. *Revista Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/escribir-para-lidiar-con-la-bestia-sombra/>
- Barrientos, P. (2017). Serpientes y nepantleras. Resignificar la frontera y repensar la identidad en los escritos de Gloria Anzaldúa. *Badebec* 7 (13). <https://badebec.unr.edu.ar/index.php/badebec/article/view/122>
- Cariño, C. (2019). Ontologías relaciones, mujeres indígenas y campesinas en la defensa de la tierra-territorio-vida. En *Mundos indígenas. Territorio, movilidad, identidad, gestión*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.
- De la Cadena, M. (2017). Runakuna: humanos pero no solo. En el catálogo de la exposición *Cale, cale, cale! Caale!!!* (221-235).
- ezell, e. (2018, mayo 21). Bodily Expansion: Reflections Upon The Death Of Laura Aguilar. *Latinx Spaces*. <https://www.latinxspaces.com/latinx-art/bodily-expansion-reflections-upon-the-death-of-laura-aguilar>
- Foucault, Michel. (2002). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Glass, M., y Long, J. W. (Directores). (2018). *No Trespassing: A Survey of Environmental Art* [película documental]; KCETLink. <https://www.allarts.org/programs/artbound/no-trespassing-a-survey-of-environmental-art-lb4etx/>
- Masson Córdoba, L. (2017). *epistemología rumiante*. Pensaré Cartoneras.
- Masson Córdoba, L. (2021). Prolegómenos a la discusión cuerpo y descolonización. En *Cuerpos limítrofes*. Kikuyo Editorial.
- Masson Córdoba, L. (2022). Mondongo exercise. En *Escrituras rumiantes. Cuerpo, exceso, animalidad*. Pajarera Libertaria.
- Luna, C. (2019, febrero 27). The Natural History of the World. *Canadianart*. <https://canadianart.ca/features/the-natural-history-of-the-world/>
- Toboso, M. (2017). «Capacitismo». En L. Platero, M. Rosón, y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Edicions Bellaterra.

«VAMOS AL MERCADO». PEDAGOGÍAS EN LOS NICHOS DEL MERCADO 10 DE AGOSTO

Ana Belén Rendón

Ana Belén Rendón Reinoso, artista visual y docente de Educación Cultural y Artística. Directora del Proyecto de Arte Participativo «Vamos al Mercado». Correo electrónico: abelenrendon@gmail.com

- Licenciada en Artes Visuales por la Universidad de Cuenca
- Becaria ERASMUS WORLD 2019, Historia del Arte en Freie Universität Berlin

Resumen

«Vamos al Mercado» es un proyecto de arte participativo que plantea la producción artística a partir de testimonios y experiencias en el Mercado 10 de Agosto, en Cuenca, Ecuador. El proyecto incluye un laboratorio artístico colectivo con metodologías pedagógicas y participativas dirigidas principalmente a niños y adolescentes que trabajan con sus padres en el mercado. En este documento se narran los desafíos, los aprendizajes y las lecciones que ha dejado la aplicación del proyecto *in situ* a lo largo de ocho meses. Cada experiencia registrada es contrastada con paradigmas educativos con el fin de advertir las falencias de la vieja escuela, para así poner en práctica procesos artísticos similares.

Palabras clave

mercados, arte participativo, arte relacional, testimonio, pedagogías disidentes

Abstract

“Vamos al Mercado” is a participatory art project that promotes artistic production based on testimonies and experiences in Mercado 10 de Agosto, in Cuenca, Ecuador. The project includes a collective art laboratory with pedagogical and participatory methodologies focused mainly on children and teenagers who work with their parents in the market. This document narrates the challenges and the lessons learned in the implementation of the project over eight months. Each recorded experience is contrasted with educational paradigms in order to point out old school flaws so that similar artistic processes could be implemented.

Keywords

markets, participatory art, relational art, testimony, dissident pedagogies

Fecha de envío: 15/04/2023

Fecha de aceptación: 14/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.2950>

Cómo citar: Rendón, A. (2023). «Vamos al Mercado». Pedagogías en los nichos del mercado 10 de Agosto. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 158-174). Quito: USFQ PRESS.



«Vamos al Mercado», una invitación a salir del taller

Para poner en contexto el proceso de «Vamos al Mercado», es preciso remitirse a los orígenes de esta idea, que, impulsada más allá de mi formación artística e inclinación por el arte participativo y relacional, surge a causa de un hallazgo que ocurrió un domingo en los pasillos del Mercado 10 de Agosto, cuando me detuve a leer un papel impreso a medias tintas con el texto: «Puesto vacío, no hacer bodega». Es aquí donde celebro mi atención dado que, contrariamente a las indicaciones, el nicho de 2,40 x 1,50 m estaba repleto de talegos y cartones que opacaban por completo el aviso. El encuentro, con toda su ironía y rebeldía, sembró en mí la necesidad de habitar ese puesto que exigía convertirse en algo más que una bodega.

Así arrancó «Vamos al Mercado», Laboratorio artístico *in situ*, un 26 de julio de 2022, como un proyecto de arte participativo que plantea la producción artística generada en territorio a través de metodologías participativas, como cámara colaborativa y talleres artísticos y de representación (ilustración, pintura, serigrafía y fotografía); está dirigido principalmente a niños, niñas y adolescentes que acompañan a sus padres y madres en las labores del mercado. Estos ejercicios nos han permitido comprender y formar parte de la dinámica y del entorno, develando también las diversas necesidades desatendidas por las autoridades en diferentes ámbitos, como la relación de esta población con el arte, hoy en día lejana y casi inexistente.

Sin embargo, el trabajo en territorio no se trata simplemente de situar el taller y el equipo artístico en el mercado o invadir un pasillo en este entorno con elementos ajenos, ni mucho menos folclorizantes, estrategias ya superadas de un mecenazgo productivista y un situacionismo flojo. Estos paradigmas se desprenden del necesario giro etnográfico que plantea la alteridad como un nuevo enfoque crítico en el campo artístico, como lo hace Hal Foster (2001) al hablar del artista como etnógrafo, modelo que marca una pauta en las producciones artísticas en la década de los 90 y que dirige la problemática hacia la *identidad* y la *identificación*, sobre lo que agrega:

El peligro del patronazgo ideológico no es menor para el artista identificado como otro que para el autor identificado como proletario. De hecho, este peligro puede ahondar entonces, pues al artista se le puede pedir que asuma los papeles de nativo e informante así como de etnógrafo. En resumen, identidad no es lo mismo que identificación, y las aparentes simplicidades de la primera no deben sustituir las complicaciones reales de la segunda. (Foster, 2001, p.177)

Bien se sabe que ni el etnógrafo ni el turista académico y mucho menos el artista tienen derecho de introducirse en un entorno/comunidad y pretender ser voceros de sus causas, cuando a duras penas hablan su propio idioma. Es en la aspiración de hablar el idioma del otro donde se puede incurrir en un exotismo que tergiversa su lengua para un discurso que resulte contraproducente, es decir, «la identificación con el trabajador aliena al trabajador, confirma en lugar de cerrar la brecha entre ambos mediante una representación reductora, idealista o si no bastarda» (Foster, 2001, p.178); como muchas veces ocurre en la producción artística colaborativa trabajada desde una visión folclorizante o desde el extractivismo cultural. Por ello, estas prácticas artísticas deben presentarse como el momento de acercar el micrófono a los verdaderos autores del entorno, para que se amplifique su voz y se grabe en su medio sin la necesidad de intérprete, puesto que el mensaje se construye en función de un territorio que ya posee un lenguaje y sus propios códigos.

Una vez que el otro se hace del micrófono, puede ser visibilizado como individuo/productor, ya que no está despojado de voz, de cuerpo o de necesidades y condiciones como individuos políticos. Así, más bien, se evidencia que la ausencia generalizada de ese micrófono abre paso a la construcción de esa identidad, de sus propias maneras de manifestarse. A este respecto, el filósofo francés De Certeau, en su obra *La invención de lo cotidiano, habitar y cocinar*, enfatiza: «Estas “maneras de hacer” constituyen las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se apropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural» (1990, p. 36).

Estos códigos propios —como la gráfica presente en los comedores del mercado, la herencia matriarca evidenciada en los nombres femeninos de los puestos, el papel maltrecho como medio fático o el mismo acto okupa expuesto en la anécdota de aquel nicho abandonado— son máximas que se llevan desde la obviedad para converger en universos semióticos que van más allá del interés y la visión académica o de las autoridades burocráticas: estos micromundos no nutren al aparato político hegemónico, que no modera solamente los micrófonos sino todo un aparataje de legitimación.

Por ello, la experiencia del laboratorio artístico «Vamos al Mercado» se ha apoyado en procesos pedagógicos disidentes capaces de valerse de los propios modos de hacer del espacio para resultar en una producción artística honesta y horizontal, donde los actores del espacio se convierten en maestros, autores y productores de conocimiento, información e imágenes. De forma paralela se han deconstruido conceptos como «escuela» o «profesor» e incluso se han replanteado términos como «mercado», «arte» y «tradición» de manera colectiva.



Figura 1. Cámara colaborativa con NNA del Mercado 10 de Agosto. Fotografía de Salomé Otavalo, 2023.

A lo largo del presente documento se narran los desafíos, los aprendizajes y las lecciones que resultan de la ejecución del proyecto emplazado en el Mercado 10 de Agosto por alrededor de ocho meses, contrastando cada ejercicio, testimonio o experiencia con nuevas concepciones de la pedagogía. El propósito de ello fue desarmar la vieja escuela y abrir camino a la aplicación y la experimentación de diferentes procesos artísticos que se arriesguen a empaparse de las realidades de diferentes contextos y entornos sociales; planteando la pedagogía como una herramienta disidente y capaz de trabajar desde el margen pues, si bien no ataca inmediatamente al sistema, puede cuando menos actuar como micrófono abierto y ser un punto de inflexión para transformar realidades.

Escuela, ocio y los vicios de la infancia

Es interesante y *a priori* contradictorio que el origen del término *escuela* venga del latín *schola*, y este del griego *scholé*; que significa 'ocio' o 'tiempo libre', al contrario de lo que comunmente se entiende por escuela, que más bien podría vincularse a un espacio y unas prácticas que nos alejan de aquel ocio o tiempo libre. Pero ¿por qué temerle al ocio? ¿Qué ocurre en el tiempo libre de lxs niñxs? Es aquí donde se

gatilla lo que a juicio del histórico sistema educativo es uno de los «vicios» de la infancia: el juego. De acuerdo con la tradición conductista, el juego supone una barrera entre el educando y el objetivo impuesto por el sistema o la institución, de alcanzar la excelencia académica. No obstante, y como ventaja de trabajar desde un espacio no formal donde no hay la necesidad de reforzar una conducta hegemónica, el juego resulta ser el punto de partida para obtener conocimiento a partir de nuestros propios medios.

Por ello, dentro del proyecto el juego supone un aliado a la hora de integrarnos con niños y niñas del mercado. Un lugar donde este instinto biológico y comunicativo no solo ayuda a romper el hielo o las brechas de edad, sino también a aprender de quienes participan. Y no solo en términos individuales, sino desde una dimensión colectiva. Una de las lecciones que nos dejan nuestras sesiones de juego en el mercado es que «el tiempo libre» de los niños y niñas que allí habitan no es «suficiente» si lo comparamos con el de niñxs que no están próximos al trabajo infantil como ocurre en este entorno. Esto deja claro que los procesos pedagógicos en su amplio espectro se ven obviamente trazados por el aspecto socioeconómico.

En el mercado el tiempo de ocio después de la escuela no siempre existe. Aquí se almuerza temprano para poder ayudar en lo que sea: limpieza, cocina, mandados y demás. Con ese trajín, algunos almuerzan pasadas las 15:00 o se alimentan desorganizadamente a lo largo del día. Aquí es válido preguntarse ¿cuándo pueden lxs niñxs dedicarse a actividades que les nutran desde sus necesidades e intereses individuales, si incluso deben retrasar su hora de comida para ayudar a sus madres? ¿Cuándo se da el verdadero aprendizaje en niñxs que no juegan porque trabajan? O es que, como lo he advertido, ¿lxs niñxs tienen la habilidad de convertir todo en un juego, incluso su trabajo y sus responsabilidades?

Vigotsky afirma que «el juego es la escuela natural del animal» (1926, p. 222), y rescata el aspecto instintivo y biológico en el juego humano, que de cierta manera nos entrena para actividades posteriores, hablando incluso de entrenamientos psicomotrices. Al reflexionar sobre ello, pienso en un caso que vivimos en el mercado con Jeremy, un niño de ocho años que jamás había asistido a una escuela formal. Aunque era bueno en matemáticas, sin siquiera ser consciente de ello, no tenía la habilidad para tomar un lápiz con la mano. Tampoco era consciente de eso hasta que su mamá nos pidió que le enseñáramos a escribir.

El tiempo de juego, ya sea ensartando mullos o rayando con crayones que podían haber ayudado a su desarrollo psicomotriz, se vio coartado por necesidades económicas, donde ni el quehacer de desgranar maíz hubiese podido suplir la destreza particular que requiere sostener un lápiz y buscar algún tipo de precisión.



Figura 2. Jeremy dibuja con lápiz en la sala de uso múltiple del Mercado 10 de Agosto. Fotografía: Lotte Valey, 2023.

En la misma dirección se evidencia cómo la ideología hegemónica tiene claros sus canales de difusión. Más allá de preguntarnos en qué clases sociales se fomenta la lectura y la escritura, vale cuestionar la manera en que realmente esta actividad puede presentarse como una necesidad práctica en relación con la realidad objetiva de los individuos.

En el caso de mi niño estrella, Jeremy, a sus ocho años la necesidad de lectura y escritura no fue mayor que la urgencia de sumar y restar bien al momento de cobrar los almuerzos o hacer mandados; sin embargo, el aprendizaje de Jeremy nunca estuvo atado a un libro o a una escuela: su desarrollo pedagógico sucedió al margen de lo formal y es uno de los niños más brillantes con los que trabajamos en el mercado. Justamente porque ha sido capaz de construir su propio proceso desde sus constantes cuestionamientos del entorno.

Jeremy logró entrar a la escuela después de prepararse con nosotros para un examen de admisión. La felicidad con la que llegó al mercado después de su primer día de clases sigue siendo el motor de este proyecto. Ingresar a una institución como tal podría ser difícil en términos académicos; pero Jeremy logró asentarse como uno de los mejores alumnos de su aula, consiguió «hackear»

dos años de la escuela formal y todo porque la escuela que le dio el mercado le ha brindado las herramientas realmente necesarias para su vida.

El caso de Jeremy es un ejemplo de la manera en que el «tiempo de ocio» es en verdad todo el tiempo en que se está aprendiendo algo, es decir, jamás estamos exentos del aprendizaje, y por ende el conocimiento existe mucho más allá del aula. Esta idea nos invita a pensar en la «escuela» como algo más que un edificio o un espacio físico estático. Nos acerca a comprenderla como un estado temporal, una vivencia o una acción.

Desde la antropología se puede recurrir a Edward T. Hall, quien, preocupado por las relaciones sociales y culturales en dependencia del espacio, a partir de su análisis proxémico señala: «lo que uno puede hacer en un espacio dado determina su modo de sentirlo» (Hall, 1966, p. 72). Aquello ocurre al interior del mercado con lxs niñxs del proyecto, quienes han aprendido a sentir y habitar los laberintos comerciales como un espacio donde se puede investigar, leer y aprender a través del arte y el juego.

Mientras los pasillos comerciales son potenciados como espacios pedagógicos, se los puede contraponer a la estructura de la escuela clásica, como edificación, con su modelo panóptico y sus aulas limitantes como un determinante caduco a la hora del aprendizaje. A lo que Gabriela Briceño añade en su artículo «Diseño y estructura del aula: la necesidad de modificar los espacios educativos»:

Filas de mesas y sillas mirando la pizarra y los alumnos mirando las cabezas de sus compañeros (...) Hoy, gracias a numerosos estudios, sobre todo de la Neurociencia, nos damos cuenta que este diseño no aporta a la buena enseñanza, sobre todo en la escuela del siglo XXI. (Briceño, 2021)

Y si bien Briceño aborda la necesidad de aplicar el modelo de «aula flexible» para la educación actual, es en la experiencia de este proyecto en el mercado donde se ha trascendido la idea del aula desde un formato jerárquico, con el profesor ubicado en su atrio marcando superioridad frente al educando; y gracias a esta estructura descentralizada se puede también prescindir del rol de profesor como única autoridad, como se revisará más adelante.

Entonces, en lugar de necesitar un profesor como tal, es el espacio en sí, los laberintos y los pasillos, los que se encargan de dar escuela a menores que, desde sus tres años o menos, deambulan solos, buscando localizar en su radar el puesto de sus madres, o sus abuelas. Y aquí quiero hacer hincapié en este ejemplo lingüístico que me encanta: «dar escuela». Uno podría decir que una

escuela se hace, se construye, o bien uno va a la escuela, puesto que una escuela como objeto material no es algo que se da o se otorga como se entrega una carta a un tercero; pero en nuestro caso, *escuela* se vuelve un término abstracto donde sucede un pacto plural, ya sea entre individuos o de ellos en relación con un espacio físico o condición.

Parece ser que «dar escuela» como contrato entre individuos trae consigo de forma subyacente la acción de dos partes comprometidas, activa y voluntariamente: quien da la escuela y quien la recibe. Aquello muchas veces no ocurre en el sistema educativo formal, puesto que ir a la escuela no siempre asegura la presencia activa de un profesor, ya sea por su ausencia real o simplemente por la falta de empeño en su tarea. Por tanto, es necesario superar la idea de escuela como mero edificio legitimado como institución.

El uso del «dar escuela» también estaba muy presente en el mundo de mis amigos artistas urbanos, algunos compañeros de la Facultad de Artes que extendían su formación a la calle. Dentro de esta *crew* había el maestro, aquel que con más experiencia y técnica les dio escuela en medio de la informalidad del juego, la espontaneidad y la adrenalina, pero sobre todo desde la horizontalidad. Este personaje de maestro «amigo» y «compañero» generaba el vínculo y el compromiso entre las partes.

Similar a lo que ocurre en el juego de niños al salir de clases, el tiempo que le sobra al artista dentro de la educación formal se convierte en el espacio para forjar su carrera desde aulas y ambientes más amplios. «Debemos romper los muros del hogar en nombre del aula, los muros del aula en nombre de la escuela, los muros de la escuela en nombre de la unión de todas las escuelas de una ciudad», dice Vigotsky (1926, p. 225). Y esto sucede exactamente cuando el artista decide salir del estudio, del taller, de las galerías, para sumergirse en las diferentes realidades del territorio.

Introducir el laboratorio dentro del mercado significó una oportunidad para ocupar aquel tiempo libre de lxs niños en actividades que impliquen disfrute y aprendizaje para ellxs, actividades que se refuercen más allá de un valor económico, pero sí pedagógico y simbólico. El taller dentro del mercado es el lugar donde lxs niños crean, juegan y llegan diciendo: «Ahora sí puedo estar, ya me liberé», en palabras de Génesis, de siete años, refiriéndose a sus tareas en la cocina.

En el taller descubren habilidades e intereses nuevos. A técnicas como la serigrafía le llamaban, asombrados, «magia», y reproducían ciertos elementos representativos del mercado, como la balanza, o ciertas frases propias

del mercado sobre soportes variados que se consiguen ahí mismo, como fundas plásticas o cartones. Esto amplía el proceso más allá de la técnica en el taller, y requiere de una deriva por el mercado en la que los pequeños recogen y reconocen, entre símbolos y residuos del entorno, una segunda vida y un segundo valor para estos objetos.

Mientras el juego con los ejercicios de cámara colaborativa sirvió de guía para comprender la dinámica y la estructura del mercado, se aplicaba como método una serie de preguntas a lxs niños, empezando por los colores y olores favoritos, capturando objetos con estos principios sensoriales. Luego, a través de preguntas de valor indicaban qué espacios les gustaban y cuáles no: fotografías del basurero común lo señalaron como un lugar que disgusta, y el auditorio fue designado como lugar favorito, donde hacen actividades recreativas.



Figura 3. Esposas con candado. Fotografía analógica. Nayeli, 2023.

La tercera guía alcanzaba un nivel más simbólico, al preguntarles qué les gustaba y qué no les gustaba del mercado, sin pensar en un espacio en sí sino en lo que ocurre en su interior; aquí se exigía representar superando el objeto. Un ejemplo interesante es la respuesta de Nayeli, de diez años, quien supo decir que no le gusta la delincuencia, y para representarla al interior del mercado me dirigió a un lugar donde esposan a los ladrones capturados, se los ortiga y se los baña en agua fría. Ahí siempre descansan las esposas y Nayeli tomó la foto del espacio poco conocido incluso por otros comerciantes.

Esto en cuanto a algunos procesos que se han valido de herramientas artísticas y de representación, compartidas a lo largo del proyecto. Más adelante se expondrán distintos ejemplos y sus resultados.

El profesor y la verdad

El modelo de la escuela clásica está tan arraigado en niños y niñas que los roles del profesor como emisor activo y del alumno como receptor pasivo son difíciles de dejar atrás. No obstante, el mercado es un espacio que de cierta forma facilita la deconstrucción de estos roles.

El trabajo horizontal en el mercado empieza cuando no hay una verdad al tope de una verticalidad, es decir, cuando uno deja de ser «profe» (como ellxs dicen) para ser algo mejor. Realmente, en materia del mercado yo sigo en blanco y estxs pequeñxs me ganan en años de experiencia, pues comprenden el entorno mejor que cualquier sociólogo y bajo sus propios códigos. Gracias a esto, una deja de cargar ese peso de la supuesta verdad en la cima, y se le permite diluirse entre las raíces de los cuestionamientos y de los juegos como una compañera de aprendizaje.

De tal modo se han convertido en mis guías y, al posicionarse como tales, reconocen su rol en el mercado, se empoderan del espacio y crean narrativas desde sus realidades en relación con este, su lugar. Como cuando Nayeli comparte con los adultos del mercado su fotografía sobre la delincuencia, sorprendiendo a algunos comerciantes que, tal vez por no darse el lujo de lxs niñxs de deambular por el mercado, se pierden de ciertos detalles propios de su entorno y por ende se alienan de su propio espacio de trabajo.

Lxs niñxs toman entonces el rol de profesores pero sin la necesidad de ubicarse en un escritorio e impartir una clase magistral, pues el intercambio de conocimientos se da a través de diferentes metodologías como mapeos, cámara colaborativa, entrevistas, encuestas, juegos o relajadas charlas acompañadas de morocho y empanadas.

Estxs pequeñxs se mantienen activos en la investigación de campo: desde el juego actualizan continuamente su relación con el entorno, y encuentro necesario validar sus experiencias y su conocimiento. En *La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana*, la artista y académica chilena María José Contreras Lorenzini expone cómo las ciencias sociales se han abierto hacia esta perspectiva de estudio: «Las metodologías de investigación guiadas por la práctica desarrolladas en el ámbito de la investigación artística buscan no solo estudiar la corporalidad sino también la validación política de los conocimientos generados por y a través del cuerpo» (Contreras, 2018). Ello me empuja a reconocer todo el conocimiento e información que atesoran estos cuerpos que corretean y trepan los muros del mercado.

Lxs niñxs del mercado habitan una «casa» gigante llena de olores, colores y gente, estímulos que permiten comprender el cuerpo como «el locus de conocimiento», concepto que plantea Contreras Lorenzini. Aquello puede ser contrastado con las palabras de Jeremy: «Paso más tiempo aquí que en mi casa; aquí desayuno, almuerzo y trabajo (...) Si me quedara en mi casa pudiera ver más televisión», dejando claro que prefiere pasar sus tardes frente a la pantalla, pero también llevándonos a la pregunta: ¿qué es lo que crece viendo y absorbiendo dentro del mercado en lugar de la televisión?, y no solo él, sino toda una generación de ojos curiosos que no esperan en su nicho sino que recorren los pasillos construyendo sus realidades en cada salto.

Estos cuerpos participan en vivo y en directo de la base productiva de su ciudad, de donde proviene la soberanía alimentaria de las urbes, lo que desde su curiosidad les permite inferir y llegar a ciertas conclusiones: «Yo creo que las mujeres son más inteligentes, porque ellas trabajan. Ellas cocinan, ellas cuidan a sus hijos, y los hombres nunca están, no hacen nada», dice Jeremy. Estas palabras se transformaron en mi primera guía para entender los problemas sociales que matizan la realidad del mercado, y para validar testimonios de lxs niñxs, quienes fácilmente notan cómo la mayoría de los nichos comerciales son atendidos y manejados por mujeres, y que la ausencia paterna en sus hogares es otro factor que deviene de la migración o el alcoholismo, principalmente.

En este apartado, puedo concluir que estxs son lxs verdaderxs dueñxs, autorxs y maestrxs de la narrativa del mercado, en definitiva, su casa. No soy la única que termina sorprendida y recibiendo lecciones al compartir un par de horas con ellxs en los talleres o en los procesos de trabajo, actividades creativas que han abordado temas delicados para ser tratados con pequeñxs de esa edad: el aprendizaje ha sido mutuo a la hora de encontrar metodologías éticas y anti hegemónicas.

Ejercicios, desafíos y aprendizajes

Uno de los problemas sociales presentes en el mercado es la migración ilegal, como una pequeña muestra de la tendencia migratoria del sector laboral informal del país. Vivir de cerca este fenómeno ha sido emocionalmente pesado pues a lxs niñxs y a mí nos ha tocado despedirnos o simplemente extrañar a muchas personas con quienes compartíamos a diario. En el caso de lxs niñxs, los motivos para estas desapariciones quedan difusos y sin explicación, así que ha sido necesario dirigir las actividades del taller en torno a problemáticas que los afectan directamente.

Se han trabajado tres momentos prácticos e investigativos alrededor del tema: «Ausentes», micrófono abierto (Anexo 1); «La migración explicada por niños y niñas del Mercado 10 de Agosto», video arte (Anexo 2); «¿Por qué nos vamos?», taller de serigrafía y gráfica social. Todos, comprendidos como herramientas investigativas que nos permitieron activar el laboratorio de creación desde problemas latentes en el espacio.

Figura 4. «Ausentes», micrófono abierto e instalación. Fotografía de Ana Belén Rendón, 2023.



Para «Ausentes» se realizó un sondeo de opinión sobre migración en el mercado, develando posturas muy polarizadas al respecto; se tomó algunas respuestas para mudarlas a una instalación que da forma a las voces y cuerpos ausentes de lxs migrantes, situando un micrófono y una pantalla LED en los puestos vacíos, nichos abandonados que son resultado de la crisis económica que vino de la mano de la pandemia, como toma de estos espacios vacíos y emplazamiento de testimonios silenciosos.

Para el taller de serigrafía «¿Por qué nos vamos?» se invitó a público dentro y fuera del mercado, y la dinámica de trabajo partió del análisis de la migración como un fenómeno socio-económico presente en una semicolonias como el Ecuador; para luego contrastar con algunos testimonios compartidos por gente y niñxs que acompañaron el taller. Entonces se creó gráfica que respondiera a la realidad del entorno y de la discusión.

Figura 5. Mural en el Mercado 10 de Agosto. Fotografía de Jonathan Mosquera, 2023.



Otra metodología interesante desde la recopilación de información y contenido visual fue el taller de representación «¿Qué le hace falta al mercado?», en el que se incluyeron ejercicios de cámara colaborativa, dibujo y pintura, para indagar en las necesidades de lxs niñxs con relación al mercado. Tras escoger tanto fotos como pinturas realizadas por ellxs, se las plasmó en un formato mural, obra a cargo del artista Jonathan Mosquera en colaboración con Nelson Sacaquirín.

La composición mural se realizó yuxtaponiendo imágenes de la autoría de Salomé, de once años, y Nayeli de diez años. Esto cambió el modelo del mural ornamental, con motivos turísticos o encerrados en el folclore, por un muro rico en contenido y sobre todo con un valor simbólico, al compartir la autoría con niñas que son quienes construyen el mercado en su cotidianidad.

Otro momento para jugar con los conceptos de profesor y escuela ocurrió en el taller de ilustración de plantas medicinales, que resultó ser una simple excusa para un intercambio de conocimientos entre un grupo de diez niñxs y Rosa María Sisalima, yerbatera de la zona de Jadán y representante del colectivo Jatari Warmi. La mayoría de lxs pequeñxs eran hijxs o nietxs de mujeres curanderas o que comerciaban plantas medicinales, de modo que validaron y reforzaron sus conocimientos frente al tema.

Dentro del mismo taller, la ilustración fue la herramienta para registrar las representaciones que lxs niñxs podían crear sobre las plantas y sus usos a partir de trazos gestuales y de plantillas con preguntas enfocadas en los estímulos sensoriales que potenciaban estas plantas; recopilando así información escrita que desde la caligrafía infantil tiene gran peso visual.

El juego en estos ejercicios radicaba en potenciar los sentidos y después de un primer contacto con las plantas se esperaba reconocerlas, ya fuera con los ojos cerrados, apostando por el olfato, o a su vez por el tacto (en caso de plantas como la carne humana o la salvia, que tienen una textura peculiar); entre risas y temores por tocar plantas como la borraja o la ortiga, que producían ardor o picor, lxs niñxs era estimulados hacia el aprendizaje. De igual manera enfrentaron retos visuales como distinguir la manzanilla y la santamaría, con lo que afinaron la observación para diferenciar plantas que son muy similares. Sus aportes escritos y gráficos nutrirán la futura construcción de un libro sobre los saberes ancestrales que se reviven al interior del Mercado 10 de Agosto.



Figura 6. Taller de plantas medicinales con Rosa María Sisalima. Fotografía de Carlos Tacuri, 2023.

Como se advirtió en un inicio, el juego siempre formó parte de nuestros procesos: reconstruimos dinámicas como «El rey manda» o «Párame la mano» con códigos del mercado, sumándolos a una parte creativa o artística en los talleres de serigrafía y pintura, antotipias con pigmentos naturales y más ejercicios creativos en este laboratorio colectivo que sobre todo pretende construir espacios no formales de creación, educación y crítica.

El proyecto logra ejemplificar lo que ocurre cuando el arte y el artista salen del estudio y toman lo social y sus formas como materia prima. Entre los aciertos y desaciertos del camino se pretende seguir sembrando espacios de discusión y aprendizaje en este terreno hostil para niños y niñas que crecen, resisten y, ahora también, crean, sueñan y se cuestionan más. Se demuestra así la alianza entre el arte y las pedagogías que se entretajan en lo cotidiano y especialmente en entornos sociales olvidados o desplazados al margen; es labor del artista comprometido socialmente salir de la comodidad del estudio o la galería para expandir las aristas de acción que el arte ofrece. [post\(s\)](#)

Anexos



Anexo 1. «Ausentes», 2023
https://www.youtube.com/watch?v=BF8plJkiFg4&ab_channel=anabelenrendonreinoso



Anexo 2. «La migración explicada por niños y niñas del Mercado 10 de Agosto», 2023
https://www.youtube.com/watch?v=wwni-bXJWx0&ab_channel=anabelenrendonreinoso

Referencias

- Briceño, G. (3 de septiembre, 2021). Diseño y estructura del aula: la necesidad de modificar los espacios educativos - Servicios Sociales y a la Comunidad. *Auca! Business School*. <https://www.auca!.edu/blog/servicios-sociales-comunidad/disen-y-estructura-del-aula-la-necesidad-de-modificar-los-espacios-educativos/>
- Contreras, M. (2018). La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana. *POIÉSIS*. 14(71). DOI 10.22409/poiesis.1421-22.71-86.
- De Certeau, M. (1990). *La invención del cotidiano. I. Artes de hacer*. Cultura Libre.
- Foster, H. (2001). El artista como etnógrafo. En *El retorno de lo real* (p. 177). Ediciones Akal.
- Hall, E. (1966). *Proxemic Theory*. CSISS Classics.
- Vigotsky, L. (1926). *Psicología pedagógica*. AIQUE.

BIOGRAFÍA TEJIDA

Luisa González-Reiche
Negma Coy
Hellen Ascoli

Nombrar

Tejer con el telar de cintura es tejer con otro ser quien refleja y responde a quien lo teje. En los lenguajes maya, como kaqchikel, sus partes son nombradas como el cuerpo que es. Tiene una cara, una espalda, pies, estómago que come, y corazón que late.

X y E

Este ser presente nos acompaña en aquellos momentos «entre» otras vivencias, revelando tanto las presencias como sus ausencias.

Esto de revelar presencias y ausencias lo declaro de una forma real, no metafórica. Pues, al tejer, las formas X y E comen y tragan, cambian y ordenan, para co-crear el tejido e inscribirse en los textos-textiles de quienes la tejen.

X atraviesa la memoria colectiva guatemalteca. Marca y revela los desaparecidos, las memorias no reconocidas, íntimas y políticas.

E peina los hilos, ordenando todo aquello que se siente innombrable. Aquí, en E, se toca y cobra forma.

Fecha de envío: 25/08/2023

Fecha de aceptación: 25/09/2023

DOI: <https://doi.org/10.18272/posts.v9i1.3110>

Cómo citar: González-Reiche, L., Coy, N., y Ascoli, H. (2023). Biografía tejida. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 178-203). Quito: USFQ PRESS.



Luisa González-Reiche, educadora, artista y ensayista guatemalteca. Catedrática universitaria de pedagogía y filosofía. Su trabajo teórico y artístico trata sobre prácticas situadas, pedagogías críticas, nuevos materialismos y narrativas multiespecie. Autora de guías pedagógicas sobre enseñanza a través del arte y para la incidencia política desde estrategias creativas. Correo electrónico: luisagreiche@gmail.com

Negma Coy, artista maya kaqchikel, originaria de chi Xot en Iximulew, Guatemala. Escribe poemas, historias y cuentos en idioma maya kaqchikel, en español y con glifos mayas. Trabaja con óleos y acrílico sobre tela, lienzos tejidos, madera y barro. Instructora de tejido en telar de cintura. Trabaja en comunidad con diferentes colectivos. Correo electrónico: ixnojcoy@gmail.com

Hellen Ascoli, tejedora que abraza también el arte, la pedagogía, la poesía y la traducción. Focus Stand Prize en Frieze London (2019), Iberia Diálogos Award en Arco Madrid e Ily Sustain Art Award (2020). Fue directora de educación en el Museo Ixchel del Traje Indígena. Docente universitaria en UFM, Guatemala, y Milwaukee Institute of Art and Design. Correo electrónico: hellenascoli@gmail.com

• Maestría en Escultura, School of the Art Institute of Chicago

Un huipil es colectivo

Un huipil, conformado por varios lienzos tejidos en telar de cintura y adornado con símbolos representativos de una comunidad entera, es un ser que recuerda y re-miembra la memoria colectiva de un lugar.

Un huipil es el documento complejo de un lugar, que acumula su memoria. Una madre le pide el lienzo a la abuela, copia los diseños que la inspiran, cambiando las líneas y manipulando los colores para reflejar su propia vivencia. Una hija luego toma este mismo «documento tejido» y aprende de él, nuevamente manipulando el material.

Por tanto, y por el mismo hecho de ser tejido y en compañía de este ser/ herramienta, tejer nunca es una actividad individual.

Un huipil escrito

Para este ejercicio invité a Luisa González-Reiche y Negma Coy para producir un texto tejido, acompañadas del telar de cintura, y escuchando atentamente las resonancias producidas por X y E. Organizamos la página como un tejido, de forma vertical, colocando y nombrando cada «palito tejedor» en su lugar. Escribimos generosamente, tomando frases de otras ajustándolas a nuestro propio sentir sin preocupación de brincos, redundancias, posibles contradicciones.

Palabras clave

prácticas de sensibilidad, telar de cintura, biografía, producción situada

Keywords

sensitive practice, waist loom, biography, situated production



Todas las imágenes fueron realizadas durante caminatas cotidianas. Hellen Ascoli, 2018-2023.

Ruwäch: Cara / Frente

Urdir

Ruwäch: Cara / Frente

Ruwäch: Cara / Frente Contar

Peinar

En mi cara han aparecido pequeñas, y no tan pequeñas manchas de sol.

Una de ellas, particularmente grande está bajo mi ojo izquierdo.

En mi cara han aparecido pequeñas palabras robadas

Lo que Heredar todas las posibilidades

Virtualmente el sol que mancha la piel delgada bajo los ojos

Potencias la sonrisa que deja arruguitas

Conexiones y agenciamientos los 22 años de ser mamá de Lupi y Juanjo

Espectros Marcar ese tiempo

Lo que todavía «no existe» ya «es»

Lo que ser mamá de palabras robadas, en mí la marca del tiempo

Arrug Limpio la cara de mi tejido

Potencias Sacudo su frente

Potencias en mí la marca del tiempo

Potencias Limpio la cara de mi tejido

Potencias conexiones y agenciamientos - la roba palabras

Espejos Paciencias

Espejos 22 años de sol y lluvia - la marca del tiempo

Espectros

Espejos virtualmente todas las posibilidades - la madre creadora que todavía «no existe» ya «es»

Espejos conexiones y agenciamientos - la roba palabras

En mi frente la marca del tiempo han sido muchos ciclos de sol y de lluvia.

Soy corazón, somos corazón, soy sol corazón.

Juanjo corazón, Lupi corazón

Espejos virtualmente todas las posibilidades - la madre creadora que

Y yo, al dar la cara soy - digo que soy, digo que roba palabras

Limpio la cara de mi tejido ver en la cara las arrugas que anticipan la sonrisa, las manchas

Sacudo su frente Cara sonriente sin razón, soy corazón, somos corazón, soy sol corazón.





Chi rij: Espalda / Atrás

Peinar

Lo que heredé

Lo que me habita la sangre

«El susto» de mis abuelas

Los chunches de «mis» fantasmas

una vela, una flor, una ceremonia

unas frutas, un caldito de gallina, un agradecimiento

unos hilos, unas lágrimas, un abrazo

Aprendizajes e instrucciones

Cargas, colecciones

Prácticas de sensibilidad

Niñez compartida

Costuras

Calles ahora desconocidas

Ciudades lejanas

En su espalda aprendí

En su espalda reconoció

En su espalda marqué

En mi espalda escribió

Enrollo mi tejido

Desenredo los hilos que cuelgan de su espalda

Ruk'u'x: Corazón /Palo separador

Urdir Ruk'u'x: Corazón /Palo separador

Contar

Ruk'u'x: Corazón /Palo separador

Mi corazón, su corazón, nuestro corazón siempre atento, presente en todos los momentos, reaccionando a los diferentes aprendizajes grandes o pequeños, fuertes o suaves

Peñar Mi corazón, su corazón, nuestro corazón siempre atento, presente en todos los momentos,

Sos Mi corazón, su corazón, nuestro corazón, siempre atento, presente en todos los momentos

Fuer reaccionando a los diferentes aprendizajes grandes o pequeños, fuertes o suaves

Suav Sos corazón, somos corazón, soy, sol corazón corazón.

Fuerte corazón, ser tu corazón. corazón.

Acti Suave corazón, se ve corazón corazón.

Con Atento, momento corazón corazón.

Mov Activaciones sensibles

Ritm Conmociones acciones sensibles

Movimientos mociones

Geg Ritmos en Movimientos a quien la nombré como la tejedora alemana-venezolana quien teje los espacios. La Geg

tand Perros, Gego, pequeña despeinada a quien la nombré como la tejedora alemana-venezolana quien teje los espacios

está La Geg, mi Geg, se la pasa dormida bajo mi escritorio, sólo levantando su cabeza para ver si le paso algo de comer

Con miedo espero el día que ya no me pida nada para alimentarse, pues dicen que esa es la señal que los perros dan

Pája cuando están listos para dejarnos pasa dormida bajo mi escritorio, sólo levantando su cabeza para ver si le paso algo de comer

Peric Pájaros, periquita australiana Guatemalteca, mico y cabra para alimentarse, pues dicen que esa es la señal que los perros dan cuando están listos para dejarnos

Micc Un mish que se perdió y regresó años después pero de otro color

Un Alguna tortuga, peces, conchitas de mar, bellotas, mico y cabra

Algu Pedagogías, exploraciones sin fin y sin final, alguna tortuga de otro color

Pece Mi corazón, su corazón, nuestro corazón, siempre atento, presente en todos los momentos

Con Acomodo el corazón de mi tejido onchitas de mar, bellotas

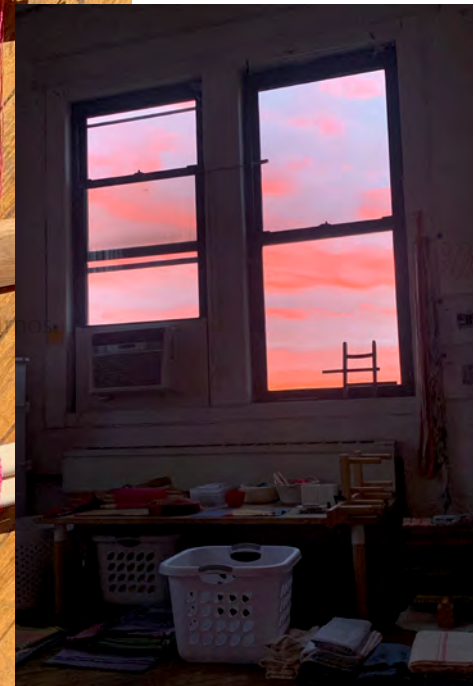
Bell Cuido el corazón de mi tejido ones sin fin y sin final, alguna tortuga

Exploraciones sin fin y sin final

Alguna tortuga Mi corazón, su corazón, nuestro corazón, siempre atento, presente en todos los momentos

Acomodo el Acomodo el corazón de mi tejido

Cuido el cor. Cuido el corazón de mi tejido





SOMOS

Choko'y: Liso
Peinar

Lejos de ser lisos, mi colochos recién cortados forman un nido sobre mi cabeza
que me agregan un par de centímetros de altura
Hoy, un señor Ruso tatuado, con acento grueso, me afeitó el cuello, creando una línea horizontal
perfectamente paralela con el horizonte que me dejó alineada
Tipos de choko'y, colores de choko'y, dolores de choko'y
Con los dedos, con los varejones, con los hilos resistentes
Sigo aprendiendo a ordenar el choko'y del lienzo de mi vida
Lo que se mueve
Lo que se desliza y varía
Cierta nomadismo
Cambiar de vida: morir muchas veces
Fugarse siempre
Líneas de escape
Puertas de emergencia para poder salir con facilidad
Interrumpir rutinas y reglas
Cierta nomadismo
Alinearme al horizonte
Peinar el nido sobre mi cabeza
Libero el hilo del choko'y
Descansan, el varejón y el hilo de mi choko'y descansan, se lo merecen



Rupam: Estómago / apertura
Contar

Estómago pensante,
 Estómago que come, de habla
 Estómago que duele, de enredos
 Estómago que grita, que sana, que libera

Estómago pensante,
 Estómago que presta atención, de alertas
 ansiedades, inquietudes, aprehensiones, disposiciones
 Estómago que practica la hospitalidad, curiosidad microbiota

Estómago pensante,
 Estómago que digiera a otros como manera de generar ensamblajes
 Sentir-con
 Hacer-con

Rupam: Estómago / apertura

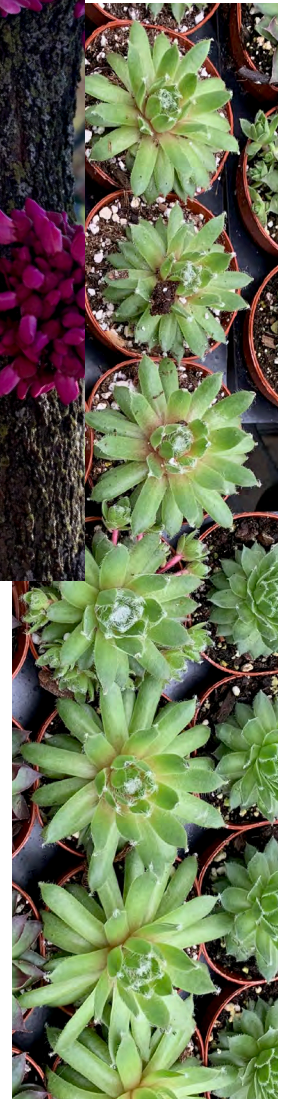
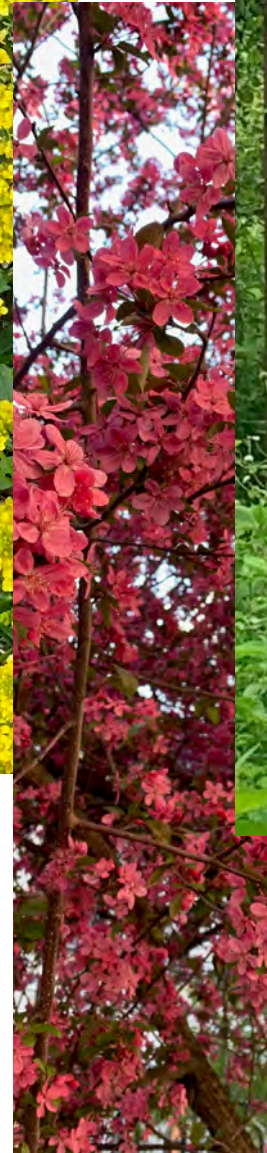
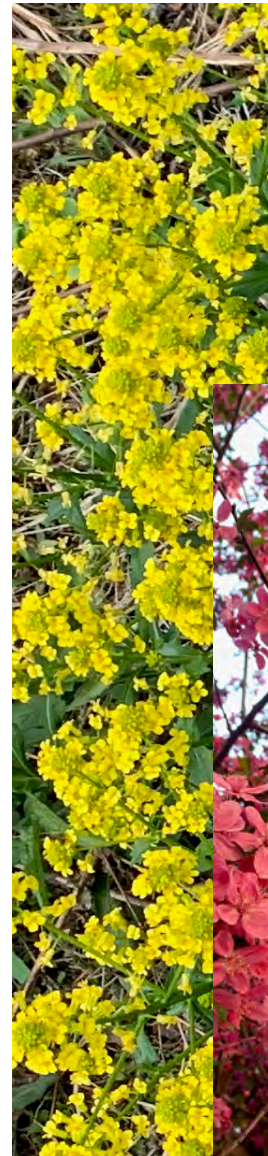
Peinar
 Estómago pensante,
 Estómago que come, de habla
 Estómago que duele, de enredos
 Estómago que grita, que sana, que libera
 Estómago pensante,
 Estómago que presta atención, de alertas
 ansiedades, inquietudes, aprehensiones, disposiciones
 Estómago que practica la hospitalidad, curiosidad microbiota
 Estómago pensante,
 Estómago que digiera a otros como manera de generar ensamblajes
 Sentir-con
 Hacer-con
 Hacer-se-con una amiga me dice la necesidad de desenredar el hilo no debe ser lo mismo que convertirse en un nudo
 Un ser terco
 Me hago nudo y anudo
 Mi cuello tieso forma la línea horizontal que se hace horizonte cada noche para desaparecer y volver a aparecer

Estómago que digiera a otros como manera de generar ensamblajes
 Masticar el hilo
 Tragar con toda la garganta - gargantuas - trago el tubo duro que se siente en mis interiores
 Tragar con toda la garganta - gargantuas - trago el tubo duro que se siente en mis interiores
 Carbón.

Kema': Tramador

Peinar

Araña creadora de mundos
confabular
Tramar, fabulación especulativa
Imaginar presentes alternativos
Cultivar relacionamientos con otras especies
Confabular con las materias: los hilos, las tijeras, los pegamentos
A veces me ha tocado ser kema',
Ese de iku'y, ese grueso, fuerte, de color ladrillo,
Ese kema' grandioso pero con las puntas más sensibles que existen,
Tramador capaz de percibir los hilos más suaves o flojos de los tejidos que he realizado
Tramar estrategias para fugarse
Desagregarse de lo que indican los mandatos
Rebeldía permanente
Desacato, cierto anarquismo
Tramador
Coyote
Cuervo
Mico
conjurar
Araña creadora de mundos

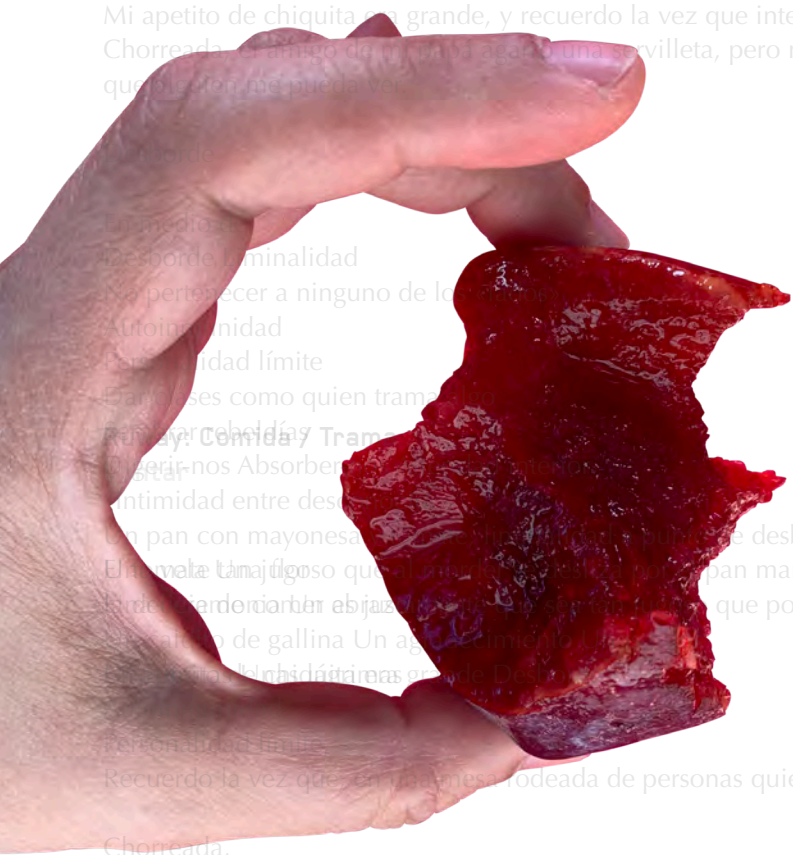


Ruway: Comida / Trama

Urdir

Un pan con mayonesa y tomate. El tomate tan jugoso que al morder se desliza por el pan manchando todo de rojo. Pierdo la idea de que debo mantenerme limpia para comer, porque la delicia de comer es justamente que sea tan jugoso que potencialmente nos deje la cara manchada.

Mi apetito de chiquita era grande, y recuerdo la vez que intenté públicamente en una mesa compartida con personas quienes no eran mis familiares, comerme una fresa grande de un mordisco. Chorreada, le amigó de mi papá agarró una servilleta, pero no para limpiarme si no para darme una especie de cortina, un momento de privacidad para terminar de devorarme la vida sin la pena de que alguien me pueda ver



Desborde
Personalidad
Autoinmunidad
Personalidad límite
Dar clases como quien trama algo
Ruway: Comida / Trama
Digerir-nos Absorber-nos
Intimidad entre desconocidos
Un pan con mayonesa y tomate. El tomate tan jugoso que al morder se desliza por el pan manchando todo de rojo. Pierdo la idea de que debo mantenerme limpia para comer
El tomate tan jugoso que al morder se desliza por el pan manchando todo de rojo. Pierdo la idea de que debo mantenerme limpia para comer
Mi apetito de chiquita era grande
Desborde
Autoinmunidad
Personalidad límite
Recuerdo la vez que, en una mesa rodeada de personas quienes no eran mis familiares, intenté públicamente comerme una fresa grande de un mordisco
Chorreada,
Digerir-nos Absorber-nos
un amigo de mi papá agarró una servilleta, no para limpiarme si no para darme una especie de cortina de privacidad
y así terminar de devorarme la vida sin la pena de que alguien me pueda ver

Alteridad interior

«Intimidad entre desconocidos»

Dar clases como quien trama algo

no pertenecer a ninguno de los «lados» Sembrar rebeldías

Ruway: Comida / Trama

Peinar

Un pan con mayonesa y tomate, liminalidad a punto de desborde

El tomate tan jugoso que al morder se desliza por el pan manchando todo de rojo

Pierdo la idea de que debo mantenerme limpia para comer

la delicia de comer es justamente que sea tan jugoso que potencialmente nos deje la cara manchada

Mi apetito de chiquita era grande

Desborde

Autoinmunidad

Personalidad límite,

Recuerdo la vez que, en una mesa rodeada de personas quienes no eran mis familiares,

intenté públicamente comerme una fresa grande de un solo mordisco

Chorreada,

Digerir-nos

Absorber-nos

un amigo de mi papá agarró una servilleta, no para limpiarme sino para darme una especie de cortina de privacidad

y así terminar de devorarme la vida sin la pena de que alguien me pueda ver

Alteridad interior

«Intimidad entre desconocidos»

Dar clases como quien trama algo

no pertenecer a ninguno de los «lados»

Sembrar rebeldías

Pa ruwi'/ Cabeza

Peinar

Sobre-pensar

Sobre-sentir

Sin parar

Conexiones

Divagaciones

Saberes derivados de experiencias siempre compartidas

con bichos

con piedras

o con pájaros

Aprendizajes que se siguen enmarañando

Olvidos que le hacen espacio a nuevas memorias

Memorias inventadas, con tomates

Memorias heredadas, con fresas

Memorias incrustadas de apetitos

Fotogramas en su cabeza, sobre su cabeza, adentro de su cabeza

debajo de su cabeza

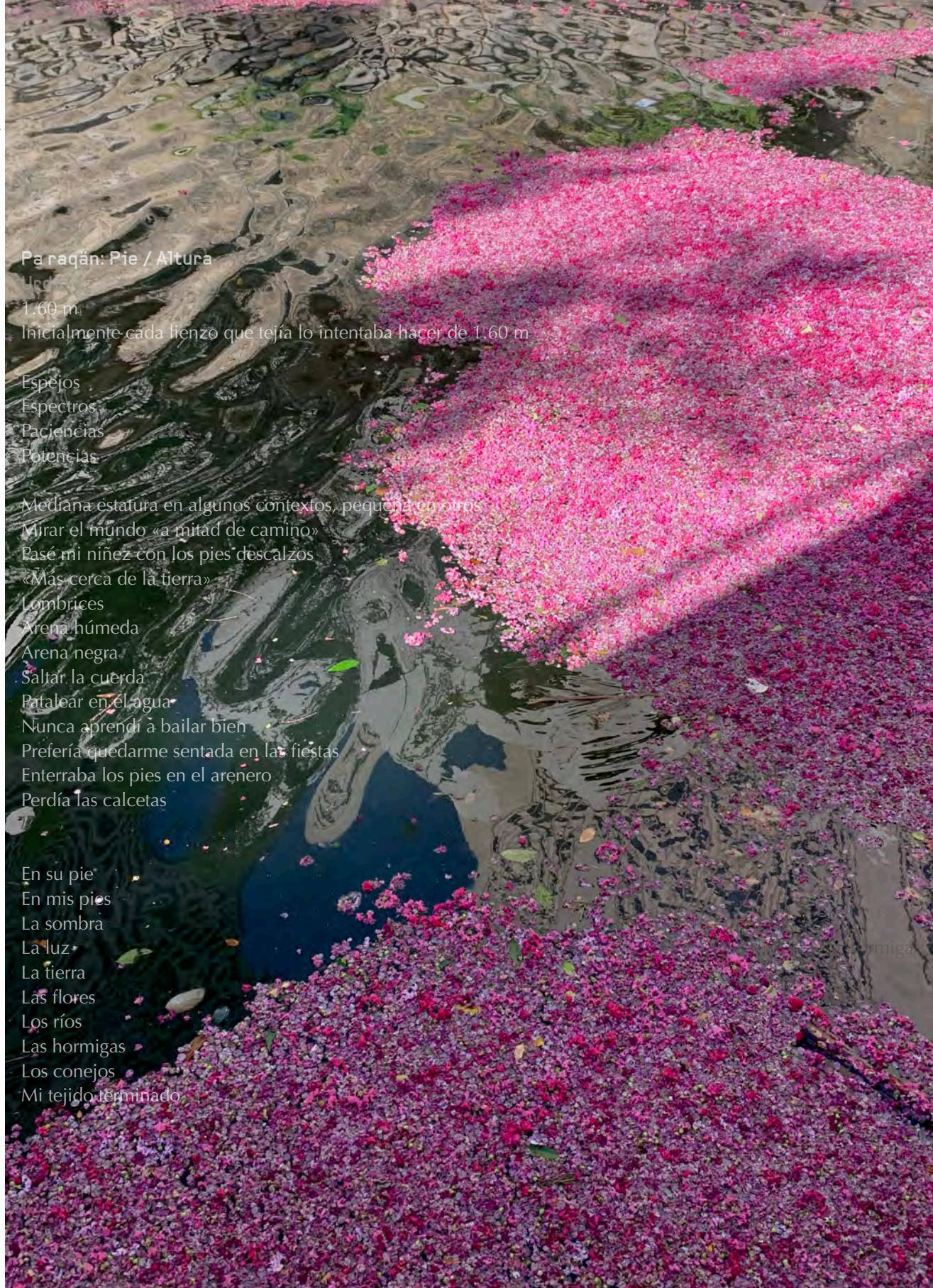
el pensamiento, el conocimiento, el desconocimiento

Lo antiguo, el presente, el pasado, el futuro

lo nuevo

de nuevo





Pa raqän: Pie / Altura

Unidad
1.60 m
Inicialmente cada lienzo que tejía lo intentaba hacer de 1.60 m

Espejos
Espectros
Pacencias
Potencias

Mediana estatura en algunos contextos, pequeña en otros
Mirar el mundo «a mitad de camino»
Pasé mi niñez con los pies descalzos
«Más cerca de la tierra»
Lombrices
Arenas húmeda
Arenas negra
Saltar la cuerda
Patalear en el agua
Nunca aprendí a bailar bien
Prefería quedarme sentada en las fiestas
Enterraba los pies en el arenero
Perdía las calcetas

En su pie
En mis pies
La sombra
La luz
La tierra
Las flores
Los ríos
Las hormigas
Los conejos
Mi tejido terminado

intentaba tejer cada lienzo a 1.60 metros

Pa raqän: Pie / Altura

er, **Peinán** ría quedarme sentada en las fiestas
Espejos

1.60 metros: inicialmente intentaba tejer cada lienzo a 1,60 metros

s «Espectros "más cerca de la tierra"
La sombra, la luz, la tierra, los ríos
Nunca aprendí a bailar bien, prefería quedarme sentada en las fiestas

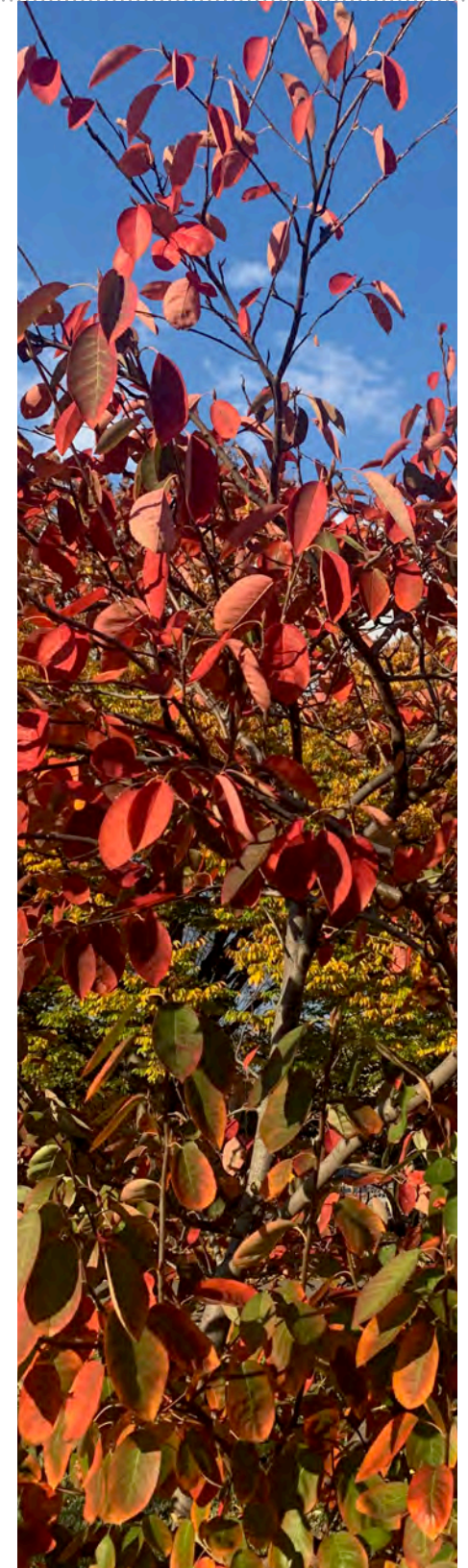
Pacencias
en el agua Pasé mi niñez con los pies descalzos, «más cerca de la tierra»
Lombrices, arenas húmeda y negra

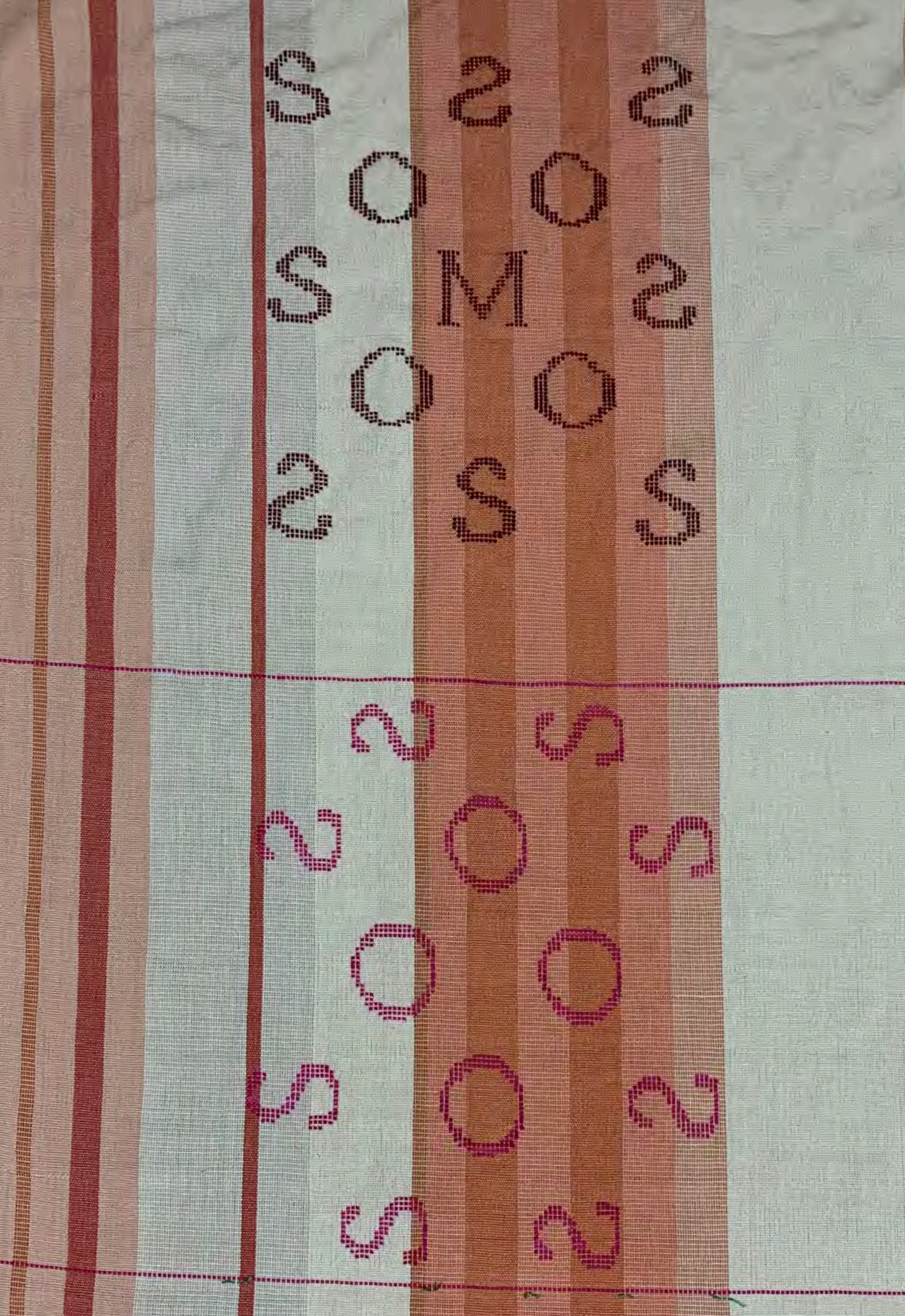
Potencias
enero, p Saltar la cuerda; patalear en el agua

Pacencias
Enterraba los pies en el arenero, perdía las calcetas

noEspectros, pequeña en otros
de camino Mediana estatura en algunos contextos, pequeña en otros
Mirar el mundo «a mitad de camino»

Espejos
En su pie,
en mis pies
Las flores, las hormigas, los conejos
Mi tejido terminado





Hiros sueltos

Cierto nomadismo,
Un bulto lleno de hilos y palos
Así siempre puedo llevar conmigo mi tejido, pues no necesito nada más
Encontrar un lugar para engancharme, preferiblemente un árbol, y listo

Una vela

Una flor

Una ceremonia

Un abrazo

Un caldito de gallina

Un agradecimiento

Unos hilos

Unas frutas

Unas lágrimas

Espejos

Espectros

Paciencias

Potencias

Mi cara amaneció sonriente, hoy cumpla 22 años de ser mamá
En mi frente la marca del tiempo, han sido muchos ciclos de sol y de
lluvia.

Espectros futuros

Soy corazón, somos corazón, soy sol corazón.

Juanjo corazón, Lupi corazón

PRAXIS

Ensayos sobre la práctica artística

ENTRE TU DEDO Y MI BOCA: BIOGRAFÍA SEXUAL DE UN UMBRAL PEDAGÓGICO

val flores

Texto leído en el Encuentro «Entre tu dedo y mi boca: Biografía sexual de un umbral pedagógico», después de la proyección de la video-performance *sexo (en) público*. Organizado por el Diplomado en Políticas de la Sexualidad y Educación No Sexista: Estrategias para su implementación, de la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile, 26 de mayo de 2022, vía Zoom. El video de la performance se puede solicitar por mail a la autora y algunas imágenes se pueden ver en http://escritshereticos.blogspot.com/2019/07/sexo-en-publico_12.html.

val flores, investigadora independiente, escritora, docente, activista de la disidencia sexual y performer. Su trabajo teórico y poético se sitúa en el cruce entre prácticas pedagógicas feministas y *queer* y prácticas artísticas, interrogando las escrituras y los cuerpos en las situaciones de (des)aprendizaje. Correo electrónico: valeriaflores12@gmail.com

Resumen

Un ensayo poético que busca convertir en escritura la performance *sexo (en) público*, mediante su composición como experiencia del umbral. Un umbral pedagógico que buscó desbordar y redistribuir, trastocar y desdibujar los contornos del cuerpo, del saber, de la intimidad, del museo, del erotismo, de la historia, de lo lésbico. «Entre tu dedo y mi boca» en la práctica fugitiva que sigue la fuerza de una insistencia de los «entre», auscultando sus anomalías creativas.

Palabras clave

pedagogía, performance, umbral, intimidad, sexo

Abstract

This is a poetic essay that aims to transform the performance *sex (in) public* into text, through its composition as a border experience. It was a pedagogical threshold that intended to exceed and redistribute, disrupt and blur the contours of the body, of knowledge, of intimacy, of the museum, of eroticism, of history, of the lesbian. «Between your finger and my mouth» as a fugitive practice that moves with the power of an insistence of the «between», exploring its creative anomalies.

Keywords

pedagogy, performance, threshold, intimacy, sex

Fecha de envío: 20/04/2023

Fecha de aceptación: 20/05/2023

DOI: [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v9i1.3117](https://doi.org/10.18272/post(s).v9i1.3117)

Cómo citar: flores, v. (2023). Entre tu dedo y mi boca: biografía sexual de un umbral pedagógico. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 206-217). Quito: USFQ PRESS.



Plantear una biografía de las cosas supone rastrearlas a medida que se mueven a través de diferentes manos, contextos y usos.

Sara Ahmed

Repensar la intimidad es evaluar cómo hemos sido, cómo vivimos y cómo nos podemos imaginar vidas que tengan más sentido de las que estamos viviendo.

Lauren Berlant

¿Será tu política de la intimidad la muerte lenta de nuestros nombres?

¿Cómo escribir un sexo con las cicatrices del poder?

¿Quiénes somos hoy aquí viendo la memoria de un sexo siempre convocado a callar su gemido?

¿Será la intimidad el privilegio de arrojar un deseo al hueco de lo que no importa?

¿Decir tu intimidad es decir nuestra violencia con un idioma que nos vuelve indeseables en los sueños de la patria?



Traer una performance del año 2019 en un museo provincial de la ciudad de La Plata es acercar una experiencia situada en relación con el trabajo artístico, educativo y político que hace de las sexualidades, los cuerpos, los deseos, no un tema «sobre» el que hablar, sino preguntas desde las cuales desarticular la normalidad sexo-genérica, gestos desde los cuales desarmar la heterosexualización de la institución de la intimidad. Si la intimidad crea mundos (Berlant, 2020), *sexo (en) público* buscó colectivizar mi propia intimidad en escenas de dramas y placeres, para hacer reverberar su inestabilidad lingüística e intentar componer una instancia de desapego a la división público/privado que organizan los sistemas de poder. Fue mi primera performance en un museo¹ y la última hasta el momento. Las condiciones institucionales eran totalmente precarias debido a una política de desfinanciamiento estatal. La mitad de las luces estaban quemadas, el proyector estaba atado con un trapo, no tenían internet, por lo que sus trabajadoras se arrimaban a una de las paredes lindantes con un hotel para recibir la señal de wifi. Realizar una acción en el museo fue una invitación del Laboratorio Audiovisual sin saber muy bien a qué me dedicaba yo; así que propuse esta performance que me llevó casi seis meses de elaboración, como una forma de interrupción de la comodidad hegemónica que satura las escenas de intimidad con el campo de las terapias, introduciendo algo de esas intimidades menores, como las llama Berlant, esas miradas, gestos, encuentros, colaboraciones o fantasías que no tienen canon.

Entre esas imágenes hay unos dedos y una boca y unas relaciones que me interesa interrogar. Es habitual «meter el dedo» en algún lado. Meterse el dedo en la boca cuando niñx. Meter el dedo en la llaga. Meter el dedo en el culo. Meter el dedo en la tierra. Meter el dedo en la nariz. Meter el dedo en la historia. Meter el dedo en el enchufe. Meter el dedo en el clítoris. Meter el dedo en la concha. Pero más que meter el dedo, aquí se trataba de meter mi boca en tu dedo. Alterar la dirección de la acción. Alterar las relaciones entre un dedo ajeno y mi propia boca. Meter mi boca lesbiana en tu dedo, ¿un acto de lesbianización?, ¿un acto de des-heterosexualización o des-normalización cuando ese dedo tiene una alianza matrimonial, o cuando desea tenerla?

Meter mi boca en tu dedo, ¿una experiencia háptica de una pedagogía queer de la sexualidad?, ¿un pasaje temporal entre mis retazos biográficos del pasado y el futuro imaginado como placer?, ¿un encuentro visceral entre mi pasado y tu presente, a través de un gesto táctil que roza algunos textos de mi archivo somático, amoroso, educativo, sexual?

¹ Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Pettoruti, de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. El texto de presentación y difusión de la acción realizada el 4 de julio de 2019 se puede leer en: <http://escritosheticos.blogspot.com>

Meter mi boca en tu dedo, ¿llenarte de preguntas sobre tu propio deseo de normalidad?, ¿un guiño queerizante de ese dedo como modo subjuntivo de una pedagogía que se hace en la carne? Si el sexo lésbico a menudo comienza con los dedos, ¿tus dedos en mi boca se convierten en una especie de relojes conceptuales, donde tocar la dicha erótica es tan potencialmente colectivo como el trauma?

Meter mi boca en tu dedo, ¿un acto de escuchar las cicatrices históricas que habitan mi escritura torcida?, ¿es restaurar una materialidad erotizada a los intersticios y suturas imperfectas entre una práctica sexual, una práctica artística y una práctica pedagógica, en cuya urdimbre pulsante lo cuir no es el refugio del bien ni de unas identidades segmentadas, sino más bien una relación con el desorden?

Meter mi boca en tu dedo ¿es señalar «lo que podría haber sido» y «lo que aún podría ser» una práctica pedagógica de las sexualidades?, ¿es convidar una obsesión por la escritura para producir conocimiento sexual a través de experiencias viscerales?, ¿es un acontecimiento de escritura pedagógica colectiva que hace del erotismo la sustancia pegajosa de todo (no)saber?

Meter mi boca en tu dedo, ¿cómo se siente hoy ese acto, después de dos años de distanciamiento social, de vigilancia higienista entre los cuerpos, de pánico al contagio, de intervención epidemiológica e intensificación del control social?, ¿qué superposición de imágenes de contagio, placer e impugnación atraviesan hoy nuestras propias bocas como escenarios táctiles de transacciones económicas, políticas y educativas?, ¿quiénes somos hoy aquí viendo la memoria de una performance cuando fuimos forzados a callar nuestros gemidos como política sexual de control sanitario?

Meter mi boca en tu dedo, ¿un acto de desaprendizaje como sentimiento táctil en el tiempo histórico y biográfico, que buscó desbaratar la narrativa normativa y escénica de la intimidad «como política nacional heterosexual racializada y su poder para administrar la vida, la violencia, el deseo y la muerte»?

Figuras 1, 2, 3 y 4. Registro de la performance *sexo (en) público*. Valeria González, 2019.



En las paredes del museo estaba expuesta cierta documentación personal:

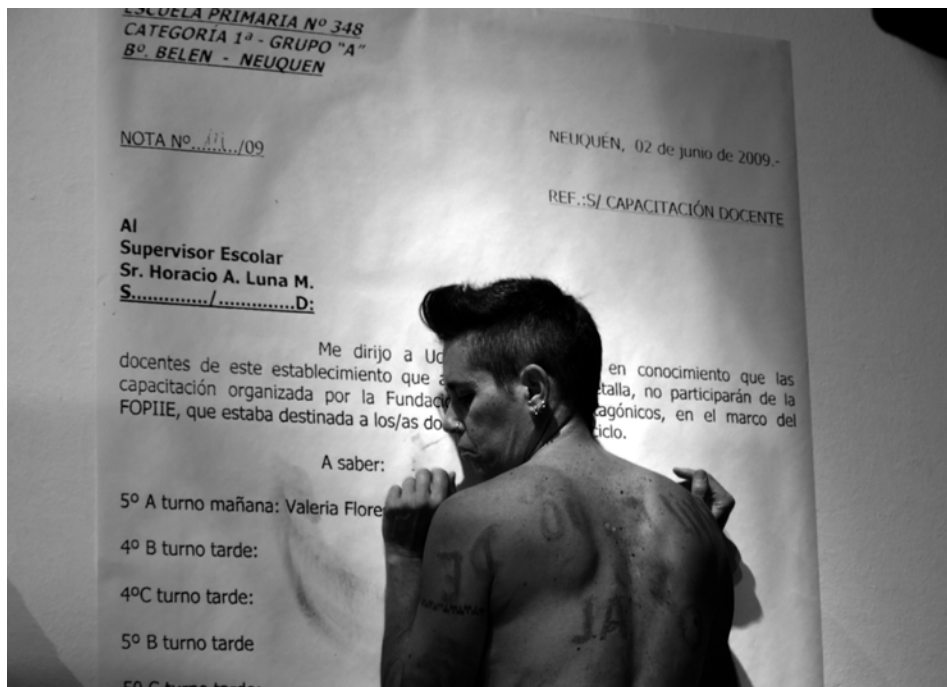
*un mail amoroso de una expareja

*una foto mía a los tres años y medio, casi recién llegada a Neuquén

*una nota de la directora de la última escuela donde trabajé, visibilizando la persecución ideológica que ejerció sin pudor alguno, informando mis movimientos al supervisor

*una nota del Consejo Provincial de Educación de Neuquén (CPE) en la que me rechazaban el pedido de no cómputo de inasistencias para asistir al Congreso de historia de las mujeres y estudios de género, con el trabajo «El armario de la maestra tortillera. Políticas corporales y sexuales en la enseñanza», porque «la temática abordada no está comprendida dentro de los lineamientos pedagógicos establecidos por el CPE y no son pertinentes a las actividades de índole cultural, científica y educativa que contemplan desarrollarse en el ámbito educativo».

Las imágenes proyectadas sobre el cuerpo eran fotos y textos necrológicos de dos exnovias que fallecieron y que, por diferentes razones, no pude llorarlas en público, hacer su duelo público.



En el audio se escuchaban las preguntas, algunos fragmentos de la intervención gráfica-textual *queremos hablar de política*, realizada con mi excompañera, parte del himno nacional argentino y una breve crónica radial de la represión en Arroyito en una protesta docente, el 4 de abril de 2007, en la cual la policía provincial asesinó al maestro Carlos Fuentealba, y en la que estuve presente con mis compañeras de escuela.

Las preguntas estaban escritas en el piso con lápiz labial, un material que tenía la suficiente humedad y grasitud para ser transferidas a la piel.

Una acción tramada con los restos de una historia personal como conjunto de escenas cotidianas que exponen la historia política de que «no hay nada más público que la intimidad».

sexo (en) público fue una performance que se cultivó en el «entre» como experiencia del umbral: entre tiempos, entre escrituras, entre cuerpos, entre disciplinas, entre prácticas, entre sensibilidades. Umbrales de lo pensable, de lo vivible, de lo imaginable. Un umbral pedagógico que buscó desbordar y redistribuir, trastocar y desdibujar los contornos del cuerpo, del saber, de la intimidad, del museo, del erotismo, de la historia, de lo lésbico. Una invitación a «estar sobre el límite mismo», como dice Marie Bardet. «Habitar los umbrales puede ser moverse desde las membranas como límites relacionales de una corporeidad en contacto diseminado con el entorno, explorar los bordes entre lo artístico y lo social, vivir a caballo sobre las fronteras entre disciplinas» (Bardet, 2021, pp. 43-44). Podemos traducir, «lo personal es pedagógico».

¿Acaso cada profesora no realiza una performance todos los días en su trabajo educativo?, ¿cómo (des)aparece la sexualidad en esa acción?, ¿cómo se vinculan saberes, sexualidades, géneros, performance y práctica docente cuando se las piensa desde una lengua de las minúsculas?, ¿qué otras relaciones puede provocar entre cuerpos, saberes y placeres, una performance que se dice artística que se piensa pedagógica, que se imagina sexual, que toma la forma de un afecto?, ¿qué apuesta micropolítica se enciende en una práctica político-afectiva que intenta subvertir los modos de hacer/saber desde el cuerpo, y no desde una retórica explicativa?, ¿cómo teoriza una activista que se mueve como una performer inspirada por su historia como educadora y que va por los bordes de las instituciones?, ¿cómo una práctica artística (des)compone una práctica pedagógica?, ¿qué efectos políticos y somáticos aviva una performance como gesto que interrumpe los guiones de la normalidad educativa?

¿Qué relaciones de (des)conocimiento se desestabilizan al poner juntas la historia personal amorosa, educativa, infantil, en una escena háptica que colectiviza una intensidad afectiva?, ¿qué potencias futuras se pueden prefigurar en ese «junto a» que prueban lascivamente otras estéticas del conocimiento, que interfieren las arqueologías narrativas de los placeres?, ¿cómo interpelan los protocolos del saber legitimado del orden académico y su zona blindada de comodidad sin preguntas acerca del propio cuerpo y la sexualidad?

¿Cómo los cruces entre prácticas pedagógicas y prácticas artísticas provocan disciplinas creativas en los campos de las sexualidades, los géneros y los cuerpos?

¿Cómo la escritura, que es una práctica pedagógica que vuelve (in)inteligible los cuerpos y deseos, se impregna de los modos de hacer del arte, vinculados con la provocación, el conflicto, la perturbación?

Meter mi boca en tu dedo. Sin ningún saber especializado sobre performance. Pura intuición e intensidad.

Meter mi boca en tu dedo. Un deseo de hacer cuerpo colectivo y habitar la acción política de forma poética.

Meter mi boca en tu dedo. Vergüenza, asco, repulsión, deseo, excitación.

Meter mi boca en tu dedo. Una gestualidad minúscula y obscena. Un ritual de poder y erotismo.

¿Cómo las prácticas pedagógicas pueden pensarse a sí mismas como prácticas artísticas haciendo del aula una anomalía creativa, en tanto experiencia queerizante por su fuerza de extrañamiento que interrumpe los procesos de normalización?

El texto de difusión de la performance terminaba con tres preguntas: «¿Cuáles son los tipos de sexo que se privatizan bajo el control heteronormativo? ¿Qué sexo puede ocupar el espacio público sin que implique estigma y persecución? ¿Puede una performance ser una práctica pedagógica que conmine a declinar los privilegios de la heterosexualidad como política de la intimidad?».

Hacía un tiempo que venía ensayando la realización de performances en espacios educativos, una práctica cuyo sentido está amarrado al ámbito artístico, que



permite dislocar y astillar los vocabularios más sedimentados en torno al aprendizaje, el lugar del cuerpo, del docente, del saber. Estos espacios de formación buscaban experimentar otras formas de compartir y producir conocimientos, otras maneras de pensar colectivamente, interviniendo no solo a nivel de los contenidos abordados, sino también a nivel de los dispositivos pedagógicos que proponía. Las dinámicas de trabajo y las relaciones que este tipo de intervención corporal provocan en los sujetos entre sí, y entre estos y los saberes puestos en juego, sugieren un desaprendizaje que desarticula los guiones escolares preestablecidos y sus marcos de legibilidad. Supone otra temporalidad también, disociada del ímpetu productivista de la lógica escolar.

Una práctica performática que hace de la promiscuidad entre la práctica educativa y la práctica artística, los umbrales de variación para el desgobierno de la sensibilidad. Afectos pensantes en estado de pregunta que transforman y transgreden los límites entre las corporalidades, la educación y el arte al descomponer sus identidades disciplinarias y activar su potencia de conexión.

Lo cuir entonces es un modo de (des)hacer, una operación política, una metodología de afectación, una poética de intervención, que se mueve ambigua y contradictoriamente entre la identidad y la des-identidad. No se trata de la inclusión representacional de identidades LGTTTBIQNB+, ni de diversidad, ni tolerancia, ni integración. Supone más la experimentación reflexiva para el diseño de formas diferenciales de producción de conocimiento que la programación normativa bajo la ya conocida lógica disciplinar, que destituye las tramas más complejas y discordantes de la intervención educativa que busca pacificar e higienizar los conflictos producidos por el propio (des)conocimiento de los cuerpos y géneros.

Meter mi boca en tu dedo. Toda escritura es una performance textual y sexual. Hacer colapsar el léxico de escritorio que aplasta las fugas creativas, para que las escrituras de lxs educadorxs no queden apresadas por los formatos educativos de lo previsible, lo calculable, lo estable, lo fijo, lo controlable.

Práctica de escritura como espacio de experimentación, no como representación, ni como instrumento para comunicar. No es ilustración del pensamiento, justamente es pensamiento mismo, una práctica somática que se hace estriando la carne de las palabras para que estallen las imágenes en su multiplicidad compositiva.

Meter mi boca en tu dedo. Las políticas de conocimiento son disputas por las palabras, por modos de escribir que son modos de pensar. Intervenir en las prácticas del lenguaje es afectar la forma en que se organiza el poder. Jugar con las palabras es abandonar el afán de explicación y representación, es entregarse a su escucha, a sentir la respiración que pide el texto, y eso se hace mutando la sensibilidad poética con que percibimos el mundo. Y perdiendo un poco el control.

Solo se tuerce la lengua y se humedecen los labios cuando nos sumergimos en sus grafemarios como misterios, no a ser develados ni descifrados, sino como pistas de modos de (des)organizar nuestras poéticas. Porque los gestos de lectura instauran imágenes de escritura.

Para romper con el consenso del miedo y la obediencia, hay que romper los pactos de escritura y escucha. Para promover la creatividad sexual y erótica, y mantener un horizonte abierto de posibilidades y deseabilidades que amplíe y multiplique los imaginarios disponibles, hay que romper las relaciones de obligatoriedad entre las palabras y las identidades. Para **meter mi boca en tu dedo** hay que romper los pactos sensibles de la asepsia epistemológica y el higienismo escritural. Hay que romper los pactos de la imaginación domesticada por la corrección política, el buenismo feminista, y la lógica de lo limpio y lo puro que laten en las instituciones educativas.

Meter mi boca en tu dedo, porque aprendí que saber es estremecer. [post\(s\)](#)

Referencias

Bardet, M. (2021). *Una paradoja moviente. Loie Fuller*. Eduvim.

Berlant, L. (2020, 16 de julio). Intimidad (Traducción de Julia Kratje y Mónica Szurmuk). *Revista Transas, letras y artes en América Latina*. <https://revistatransas.unsam.edu.ar/intimidad/>

A LAS CASAS

Duen Neka'hen Sacchi

Resumen

A las casas es una expresión que refiere a la vivienda de los barrios populares, propia de las regiones del «interior» del país, marginalizadas (rurales o urbanizadas); también es un término afectivo que refiere al lugar común donde se hace la vida y se resiste al abandono de las políticas públicas de los Estados neoliberales. Este ensayo intenta articular algunas relaciones entre las prácticas pedagógicas críticas y la construcción de una memoria común con relación a los efectos del trauma de la violencia política, social y sexo-racial afectiva.

Palabras clave

trauma, pedagogías de la emancipación, resistencias cuir, memoria, justicia social

Abstract

A las casas [To the crib] is an expression that refers to the housing of popular neighborhoods. The term is characteristic of the marginalized (rural or urbanized) regions at the «interior» of the country; it is also an affective term that refers to the shared space where life is made, and where communities resist the abandonment of public policies of neoliberal States. This essay articulates relationships between critical pedagogical practices and the construction of a common memory in relation to the effects of the trauma generated by political, social, and affective violence.

Keywords

trauma, pedagogies of emancipation, cuir [queer] resistances, memory, social justice

La historia, entonces, «estas cosas que pasan», es, en el contexto de la plantación, la ficción; una ficción escrita, dominada, controlada por fuerzas externas a ella misma. Es obvio, entonces, que solo cuando la sociedad, o elementos de la sociedad, se rebelan contra tales fuerzas externas autorales y manipuladoras, nuestra ficción extendida se convierte en un hecho temporal.

Sylvia Wynter

Novel and History, Plot and Plantation

Savacou n° 5, 1971

Libertá pa'qué

Llamemos a Córdoba¹ la plantación.

Mi mami escribe —y yo lo tuiteo—: «Mi hije nació el día que asesinaron al vicegovernador Atilio López».² Está escribiendo un testimonio y me lo manda para que la acompañe en el proceso. Es el testimonio de su trayectoria pedagógica en Argentina en la década del 70 del siglo pasado, en dictadura. Las prácticas pedagógicas críticas marcan su hacer desde muy temprano; en los estantes de su biblioteca aún se encuentran forrados con papel de diario los libros de Paulo Freire. En este sentido, su testimonio como sobreviviente de la persecución política es también un ejercicio pedagógico de memoria. Si bien mi psicoanalista me ha dicho que tengo mucho para escribir además del trauma, yo me decido por este camino.

Hace unos meses, en un encuentro de pedagogías *queer/cuir*³ algunos activistas y artistas interpelan la noción de trauma. Se preguntan si para la construcción de memoria, y especialmente de la memoria documental de cuerpos disidentes, es necesario hablar de lo que enuncian como cosas tristes. Se preguntan si es posible contar la historia de otra manera. Plantean que en el caso de las historias de personas trans y travestis sería importante contar historias felices. Están preocupadas porque «el relato» repite algunos tópicos que dejan por fuera experiencias de

sosiego y felicidad. Dicen que es importante hablar de cosas más lindas, no todo es feo o traumático, hay que contar historias felices con finales felices: no puedes asociar lo trans al trauma, afirman. No hablemos de trauma, nos merecemos historias felices, concluyen.

La interpelación no es el problema, sino la clausura que anticipa el pedido por un final feliz. Aunque por supuesto las preguntas: ¿cómo hablar del trauma? y ¿cómo es posible escribir sobre el trauma de un modo que suponga cierto ejercicio pedagógico de emancipación?⁴ atraviesan mi práctica, la respuesta tiene final abierto.

Naomi Klein (2008) hace algunos años rompió el hechizo del conglomerado Disney, y asoció su producción visual a las condiciones materiales de la construcción simbólica de una utopía de libre mercado donde las personas están en continuo estado de shock. En este proceso socioeconómico, la palabra *libertad* no está asociada a prácticas de emancipación que posibiliten salir de ese estado de shock sino que más bien se refieren a un sentido restrictivo de la libertad de elección entre un consumo u otro, lo que Jack Halberstam (2013) expresa como libertad neoliberal o muerte; en este sentido, el uso del ideal de la «persecución de la felicidad» como productor de trauma es algo que no se le escapa al neoconservadurismo liberal de hoy. La angustia es rentable.

1 Provincia de Córdoba, Argentina.

2 Hipólito Atilio López nació el 9 de septiembre de 1929 en la ciudad de Córdoba. Sindicalista, militante del Peronismo Revolucionario y vicegovernador de la Provincia de Córdoba, lo secuestraron el 16 de septiembre de 1974 en el hotel Aldeano, en el barrio de Once en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su cuerpo apareció acribillado a balazos en la Capilla del Señor, junto al del ex subsecretario de Economía de Córdoba, contador Juan José Varas.

3 II Jornadas de estudios sobre Pedagogías Cuir Trans/In/End disciplinas. Mar del Plata, 18, 19 y 20 de agosto, 2022

4 La reflexión sobre estas preguntas nace de conversaciones con Nohora A. Arrieta con relación al texto *Silenciando el pasado: el poder y la producción de la Historia (entre otros)* (1995), del historiador haitiano Michel-Rolph Trouillot.



Producciones sobre la felicidad *queer* y multicultural son parte del consumo cultural y de la producción de las culturas públicas contemporáneas, porque en realidad en el consumo actual, la felicidad —incluso *queer*— es el relato oficial. El o la heroína que se hace solo o sola, en circunstancias difíciles pero causalmente casuales, casi como un giro del destino: empobrecimiento, migración, discriminación racial, sexual, pandemias, nunca están asociadas a ninguna historia común, a un contexto social y económico específico, sino que están situadas en una supuesta comunidad global de la ficción. Estas fantasías de felicidad están muy lejos de devolvernos una representación emancipadora, e intuyo, pueden provocar un frenesí de angustia difícil de sortear, devolviéndonos al centro del trauma.

Canción de cuna

Hasta hace un par de meses, cuando mi mami comienza a enviarme su testimonio, pensaba que me había inventado el recuerdo de mi canción de cuna. Por más que su voz ronca, y también la sensación de calidez y tranquilidad que me expresaba, venían con nitidez a mi memoria, dudaba. Mi duda sobre el recuerdo tenía incluso una explicación racional propia del trauma. Es bastante común completar la memoria de momentos traumáticos con un pastiche de recuerdos extraños: algunos cumplen la función del consuelo y otros contradictoriamente cumplen la función de dejarnos pegados al dolor. Especialmente dudaba porque, además, la canción que recordaba era en inglés.

En su testimonio, ella comienza narrando la historia de su formación como maestra y como pedagoga en Córdoba, y describe el año 1974 como «un parteaguas» que interrumpe el crecimiento de un momento de plena actividad política, de pensamiento, creativa en la ciudad: «discutíamos hasta en las paredes de los baños», escribe. Estábamos construyendo el *hombre nuevo*, afirma —la mujer nueva, precisa— y dice: «en ese momento no nos llamábamos feministas». En el relato de mi madre aparece la descripción de un momento lleno de vitalidad en su vida, y también algunos datos como su participación en las marchas contra la invasión norteamericana a Laos y contra la guerra de Vietnam, y el contacto con las reivindicaciones del movimiento Black Power. Estas referencias son las que por fin pondrán contexto a mi canción de cuna.

Mi mami rompe bolsa, rompe aguas y su entorno también. A partir de allí el testimonio dará cuenta del comienzo de la persecución desoladora, el desplazamiento forzado, el embotamiento del miedo, el terror, la tortura. También el cambio de prioridades: «lo único que importaba era ayudar a los y las compañeras que estaban en riesgo».

We Shall Overcome, mi canción de cuna, que ella me cantaba con voz grave arrasando las últimas sílabas, fue cantada por primera vez por mujeres trabajadoras *negras* en una huelga en una tabacalera en 1947, y se hará muy conocida luego porque con otras canciones de iglesia —como *We Shall Not Be Moved*— serán cantadas en las inmensas marchas por los derechos humanos, sociales y civiles de las personas afrodescendientes en EE. UU. a fines de los años 60 del siglo pasado. Mi mamá llegó con una beca de estudios en ese momento a EE. UU. Así es como esa lengua extranjera terminará acunando mis sueños. Ella cuenta que la primera advertencia que se le dio a su arribo fue «todo está permitido pero no puedes salir con un hombre negro».

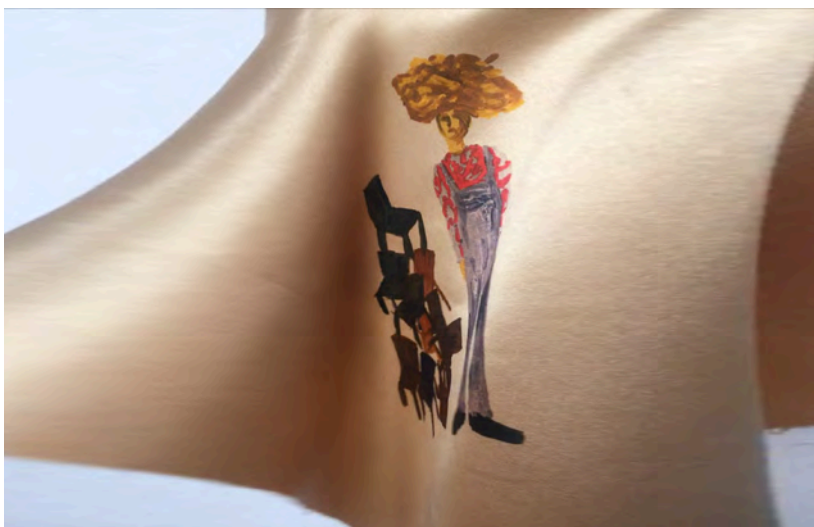
Martin Luther King, en su discurso del 4 de marzo de 1968 —cuatro días antes de que lo asesinen— recita la canción en su discurso: «[*We Shall Overcome*] Lo superaremos. Venceremos. En el fondo de mi corazón creo que pronto venceremos. Y lo creo porque de alguna manera el arco del universo moral es amplio, pero se inclina hacia la justicia». En 1974, en Buenos Aires, asesinan al padre Mujica.⁵ Cuentan que en la vigilia de su cuerpo, alrededor del cajón, una multitud canta «pronto venceremos, pronto venceremos; no tenemos miedo, no tenemos miedo».

Pronto venceremos

En 1770, hay una revuelta inmensa en la plantación. Lo que luego será la provincia de Córdoba es en esos momentos un trazado de plantaciones de tierra apropiada a partir de los mecanismos de despojo de la Encomienda —que aseguran mano de obra forzada indígena— y también con mano de obra esclavizada de personas apropiadas desde África. Los archivos especifican la existencia de dos mil «piezas» pertenecientes a las Estancias y el Colegio Jesuita puestas a la venta en la ciudad. La palabra pieza viene de «pieza de Indias», que es una medida económica que utilizaban los esclavistas y colonos —al igual que la Encomienda— para el tráfico de personas como mano de obra forzada; una «pieza» está compuesta por varias personas.

En 1770 les *negros* se rebelan en Córdoba, abandonan las plantaciones, toman las herramientas de trabajo, se levantan. El levantamiento durará por lo menos dos años: en 1772 la rebelión es total. Y la persecución, la caza y el terror también. Delatades y marcades, comenzará un período brutal donde quienes sean alcanzados y sobrevivan serán comprados por familias que luego serán las terratenientes de muchos de los

⁵ Nació en Villa Luro, Buenos Aires, el 7 de octubre de 1930. En 1967 se integró al Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo, fue párroco de la Capilla del Cristo Obrero en la Villa 31 y parte del movimiento de curas villeros. El 11 de mayo de 1974 murió asesinado por integrantes de la organización armada paraestatal Alianza Anticomunista Argentina.



Figuras 1, 2 y 3. *Pronto venceremos*, sublimación del registro pictórico de la performance sobre retazo de raso, 21 cm x 30 cm. Duen neka'hen Bazán Sacchi, 2023.



campos que ahora se incendian en todo el territorio para facilitar la rapiña agroexportadora. El fuego como arma de aniquilación total, incluso del trauma. Borrar hasta las raíces del trauma. Deforestar. ¿Qué significa esta guerra sin cuartel contra los últimos vestigios materiales de memoria que se encuentran en las honduras de la tierra, entre los chañares, espinillos, palmeras y cebiles? (Sacchi, 2019).

La revuelta de 1770 será enmascarada de diferentes maneras en la historia argentina, pero hay una particular, enterrada en el fondo de los relatos infantiles que cada tanto emerge (Negruzzi, 2018).

Bamba

Mientras escribo este texto, una tallerista trae la figura del *indio* Bamba a uno de los encuentros, como parte de sus memorias de verano en las sierras de Córdoba. En mi recuerdo, ese personaje viene en la voz de mi abuela como el *negro* Bamba. La leyenda cuenta una historia de amor prohibido, donde lo prohibido tiene significados mudables. Un hombre *indio-negro* huye junto a una mujer *blanca-criolla*.⁶ En el taller⁷ indagamos en la profusa relación entre ficción y documento. Y cómo en la memoria autobiográfica esa amalgama es productiva tanto subjetiva como socialmente. Sospechar de las narrativas de felicidad como vía emancipatoria de representación es necesario, teniendo en cuenta que estas narrativas han existido siempre.

La tradición oral popular de «la leyenda de amor del *negro-indio* Bamba» puede entenderse como una narrativa de felicidad. La leyenda oral de Bamba —el *negro-indio*— que huye hacia una salamanca (quilombo, palenque, tango) y rapta a María Magdalena —la mujer *blanca-criolla*— y se escapan juntas para criar en una cueva entre las montañas una prole que luego, perseguides y torturades, son muertes todes.

Si bien el relato funciona como advertencia de las consecuencias de subvertir las prácticas y leyes racistas de segregación, al mismo tiempo la leyenda construye la amenaza del *hombre indio-negro* y justifica la persecución y el desamparo; luego, convertida en leyenda de amor, emancipación y unión, «una historia de amor de mestizaje», sirve para ocultar las desigualdades estructurales y educar en la dominación de la blanquitud colonial patriarcal. Finalmente, la historia será

⁶ Negruzzi interpela y complejiza tanto la noción de amor como la de rapto y huida, en el texto citado.

⁷ «Inventario de existentes. Laboratorio de creación de archivos domésticos de memoria». Centro Cultural Haroldo Conti, Buenos Aires, 2022.

representada esculturalmente⁸ en un predio llamado Estancia Vieja, el lugar de los recuerdos de verano de la tallerista. Y su fantasma aparecerá en nuestra mesa de taller. El *indio-negro* Bamba es así nuestro ejemplo vernáculo más evidente de cómo puede funcionar el silencio del trauma racial y sexual en la continuidad de la reproducción de la violencia.

El pañuelo

Este texto nace de una performance.

Cuando comienza a llegar a mi mail el testimonio de mi mamá sobre su vida en la dictadura⁹ en Córdoba, hago varias cosas con el texto, además de leerlo para mí, leerlo en voz alta y hablar con ella. Lo imprimo, lo subrayo, lo pego en las paredes, y casi sin darme cuenta lo estoy ensayando. Ella, mientras tanto, cruza la frontera con Bolivia en busca de una camisa blanca que no consigue; finalmente, se compra una en Salta, que no le convence. Yo, sin su autorización, convierto el texto del testimonio en una performance y lo pongo en escena en el aula Nicolás Casullo del Centro Cultural Haroldo Conti, en el sitio de memoria ex Esma.¹⁰ Tengo que ir a retirar un premio en su nombre, ella no puede, yo tampoco. En su lugar, hago una performance.

Una de las características del acto de dar testimonio es que, aunque pareciera que el relato o los datos específicos son lo más importante —y lo son en las instancias judiciales por ejemplo—, es en realidad la propia presencia, el cuerpo —el acto mismo, la elocución misma de las palabras y los gestos— lo fundamental. La presencia del cuerpo del sobreviviente, su voz, la mirada. Las voces que trae, la transmisión, la invocación, son muchas veces lo reparatorio también.

En la performance tomo el relato de la interrupción del trayecto pedagógico de mi mamá en la dictadura. Y retransmito la historia de su resguardo en el edificio del Archivo Provincial de Córdoba. Relato sus recuerdos del horror y cuento que en realidad el único recuerdo mío, propio, mi único testimonio, es la imagen de ella sacándose un pañuelo de seda en la madrugada y su voz cantando *We Shall Overcome*. Invito al público a cantar la versión setentera en español, «Pronto venceremos». Si bien el cuerpo testimonial es a veces un cuerpo fragmentado, disfluyente, tembloroso, es también un acto instituyente y comunitario. Uno es su propio fantasma en escena, y uno más que uno es su propia comunidad fantasmática.

8 Escultura de Miguel Pablo Borgarello (1906-1995).

9 Dictadura cívico-militar-eclesiástica 1976-1983.

10 Ex centro clandestino de detención y exterminio en lo que era la Escuela de Mecánica de la Armada Argentina, en la ciudad de Buenos Aires durante la dictadura.

El común trauma

Si bien «Pronto venceremos-*We Shall Overcome*» es parte inesperada y productiva de mi propia genealogía —de lucha y resistencia— familiar, no me interesa afirmar aquí una genealogía de lucha norteamericana antirracista para nuestros territorios; sí me interesa ahondar en la complejidad de los efectos del trauma y la necesidad de no abandonar el difícil trabajo de hacerlo hablar. Hacer hablar al trauma es primordial: pensarlo, compartirlo, entristecernos juntas y reír juntas también, enternecernos juntas, emanciparnos juntas, por supuesto. Desearnos: hacer aparecer nuestros cuerpos en el presente del trauma puede ayudarnos a crear, inventar, soñar, imaginar otras vidas comunes que no sean las de las políticas del valor de cambio del otro, de la otra, del otre, que no sean las políticas de muerte, que no sean las economías de la deforestación, de la extracción, del envenenamiento, de la quema. Hacer hablar al trauma nos puede dar respuestas también de quiénes estamos siendo ahora, decirnos qué lugar ocupamos en este momento en la fantasía colonial del supremacismo incendiario y nostálgico. Hacer hablar al trauma es en este sentido una práctica de emancipación, es decir, una práctica pedagógica revolucionaria (Freire, 1970).

El cuerpo fantasmático se convoca y evoca de diferentes maneras. La nostalgia de un cuerpo total, sin fisuras y todo equivalencia es una especie de fantasma que puede ser arrasador: no hay dobleces, contradicciones, es un lugar donde se fantasea con que una sola representación pueda decir el todo; el sueño civilizatorio colonizador tiene mucho de esto: una lengua, un cuerpo, un territorio, un solo Dios, una humanidad, un individuo, un mérito, una felicidad; y jerarquías estrictas. Este cuerpo fantasmático es muy generador de multitudes a la vez: animalidades, monstruosidades, frustraciones (Sacchi, 2020), anomalías, marginalidades. Estas multitudes, entonces, se vuelven amenazantes por su invocación de lo no equivalente: voces, miembros, ramificaciones, cauces, dolores, pensamientos, disputas, sueños, constelaciones, gritos, silencios.

Leyendo a Esteban Muñoz (2020) y a Mark Fisher (2018) a contrapelo —y a pelo—, me interesa convocar aquí, como lo hice en la performance, otro cuerpo fantasmático: el comunismo (la comunalidad); Fisher y Muñoz hablan de lo «común» y la nostalgia como productiva de futuridad, pero a mí me interesa usar el nombre completo: comunismo. Porque me interesa responder tanto a las exigencias de las narrativas de felicidad como a las distintas figuraciones del «rechazo» (o el «odio») que actualmente conjuga ese miedo atávico al comunismo.

El comunismo es más que nunca ese fantasma que nos atraviesa, ese fantasma que para mí evoca la no completitud, la no equivalencia, lo fallado, lo inconmensurable

de las multitudes nuestras. Ese fantasma que es azuzado sobre nuestros cuerpos —vivos y mediatizados—, que produce terror porque es justamente ese fantasma, en el caso de nuestro contexto, el que refiere a la movilización de la memoria, los dolores, los reclamos, las necesidades, las búsquedas de esas —las nuestras— comunidades no equivalentes (Muñoz, 2020).

En última instancia, pienso que lo que aterroriza hoy de este fantasma de «retorno» del comunismo —algo histórica y materialmente no realizado—, lo que conmueve de este terror telemática y políticamente tan productivo para cerrar fisuras y filas de comunidades totales —llamadas a ser totalitarias— es la evocación de lo incalculable de las comunidades para crear mundos.

Es por esto que me gustaría proponer este comunismo tan temido, invocar este fantasma, que se haga cuerpo presente, que se encarne en un comunismo de las comunidades como objeto de amor no equivalente y no total; como prácticas del hacer que nos habiliten la posibilidad de duelo e invención de comunalidades. El comunismo, ese fallido, esa no felicidad de la experiencia común, que aparece ahora para recordarnos que toda comunidad que soñemos no debe olvidar que lo que soñemos tiene que tomar en cuenta que nuestros deseos, potencias y vidas son inconmensurables, y que deben poder ser compartidas.

«Vamos para las casas» era mi frase preferida de pequeño, popularmente enunciada «a las casas». Esa expresión marca de clase, de origen, de pertenencia, es casi una promesa, algo común espera. Durante la escolarización aprendí que esa no era la expresión correcta, que se debía decir en singular y que, según la ocasión, el posesivo era mandatorio. Ahora, de grande, sé que no es así, que en esa expresión se guarda la memoria —el testimonio de una comunalidad compartida —una salamanca, un comunismo— que resiste en el uso común de lo propio —y de la propiedad—. A las casas no obtura el trauma, lo habla. [post\(s\)](#)



Pronto venceremos/canción de cuna
by kaya + B wade st + HYPER + Neka
(2:56 min). Argentina.

Esta canción incorpora trozos de mi canción de cuna y es parte de la instalación
Una sola escena.

ibit.ly/bkEoG

Referencias

- Fisher, M. (2018). *Los fantasmas de mi vida: escrito sobre depresión, hauntología y futuros perdidos*. Caja Negra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Halberstam, J. (2013). *The queer art of failure*. Duke University Press.
- Klein, N. (2008). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Paidós.
- Muñoz, J. (2020). *Utopía Queer. El entonces y el allí de la futuridad antinormativa*. Caja Negra.
- Negruzzi, G. A. (2018). Violencia y construcción de otredad en torno a una leyenda del centro y norte de Córdoba. *Etcétera. Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFFyH*, 3. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/etcetera/article/view/22571>
- Sacchi, D. (2019). Al objeto encantado. *Terremoto Magazine: Vibran imágenes en la oscuridad*, 16.
- Sacchi, D. (2020). *Ficciones Patógenas*. Rara Avis Editorial.

AL DIABLO CON NUESTRAS BUENAS INTENCIONES

Alejandro Cevallos

Aunque este texto es modesto, quiero pedir permiso y agradecer las experiencias que vivimos con Valeria, Andrés B, Andrés R, Sebas, Pablo, Juan Francisco, Anahí, Maryangel, Carlos, Dolo, Daniel, Heidy, José, Lola, Pauli, Samuel, Lenin y Ana, con quienes hicimos mediación comunitaria, en distintos momentos, entre 2012 y 2016. Finalmente, agradecer las conversaciones con Lenin Santacruz, profesor de educación artística en la Universidad Central del Ecuador, el pesimismo radical de Natasha Sandoval, historiadora en el Museo de la Ciudad y los reclamos sobre una narrativa en clave educativa de Carolina Ganchala, educadora y costurera en el taller Mujeres de Frente.

Alejandro Cevallos N. Coordinador del Museo de la Ciudad. Coordinó el departamento de Investigación y Mediación Comunitaria de la Fundación Museos de la Ciudad (2011-2015). Miembro de la red Another Roadmap School para la investigación sobre educación popular y comunitaria y su posible relación con el campo de la educación artística y la mediación cultural. Correo electrónico: alejandro.cevallos.n@gmail.com

- MA en Antropología visual y documental etnográfico, FLACSO-Ecuador
- Lcd. en Artes, Universidad Central del Ecuador

Resumen

La noción de mediación comunitaria como práctica crítica y comprometida con la justicia social no es sinónimo de consenso, participación ni celebración de la diversidad; más bien aparece como una pregunta irresuelta sobre qué es lo que transforma o podría transformar y sobre sus puntos ciegos. En medio de la celebración por los diez años de implementación de esta noción de trabajo en la Fundación Museos de la Ciudad, de Quito, intento hacer una autorreflexión sobre los aprendizajes en torno a las maneras de relacionamiento entre comunidades e instituciones culturales, los desafíos y contradicciones actuales. El texto acompaña la edición de una serie de carteles en donde robamos una frase de Iván Illich como provocación que nos empuje a cuestionar los supuestos positivos de nuestra práctica.

Palabras clave

mediación comunitaria, museos, educación, crítica **Abstract**

The notion of community mediation as a critical practice committed to social justice is not synonymous with consensus, participation or celebration of diversity; rather, it appears as an unresolved issue about what it transforms or could transform and about its blind spots. In the context of the celebration of ten years of implementation of this working concept at the Fundación Museos de la Ciudad, in Quito, I attempt to make a self-reflection on the lessons learned about the ways of relating between communities and cultural institutions, the current challenges and contradictions. The text accompanies the edition of a series of posters in which a phrase by Ivan Illich is used as a provocation that pushes us to question the positive assumptions of our practice.

Keywords

community mediation, museums, education, critical analysis

Fecha de envío: 8/09/2023

Fecha de aceptación: 8/10/2023

DOI: [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v9i1.3122](https://doi.org/10.18272/post(s).v9i1.3122)

Cómo citar: Cevallos, A. (2023). Al diablo con nuestras buenas intenciones. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 230-243). Quito: USFQ PRESS.



Antes de comenzar

La Fundación Museos de la Ciudad es una institución de servicio público que aparece en el 2006 para dar soporte administrativo a la gestión del Museo de la Ciudad, el Museo Interactivo de Ciencia, Yaku Parque Museo del Agua, y el Museo del Carmen Alto, que se adhieren progresivamente. En el año 2011 se incorporó el Centro de Arte Contemporáneo, ubicado en el populoso barrio de San Juan, y ese mismo año se abre un puesto de investigación dedicado —principalmente— a entender la conflictiva relación entre esta institución y su entorno. En el proceso va tomando forma la aspiración de imaginar una forma de hacer cultura más allá de la democratización y la representación de lo popular: una forma en que las comunidades se implican en la producción de contenidos, crean espacios de aprendizaje y participan en la toma de decisiones, dejando en situación de compromiso a los espacios culturales frente a las urgencias del territorio; una aspiración que por supuesto no está libre de contradicciones.

En el año 2013 este modelo de trabajo se amplió a todos los museos de la Fundación posicionando la noción de mediación comunitaria como un ámbito de trabajo interdisciplinar en donde participan educadoras de museos, artistas, investigadoras, un agrónomo, diseñadores y arquitectos. Mediante diagnósticos comunitarios y asambleas se dibujan hojas de ruta y surgen articulaciones con iniciativas autónomas implicadas en debates tan variados como la seguridad ciudadana, la resistencia del comercio popular, o la construcción de oferta de verano para los wawas del barrio. Estos esfuerzos propiciaron espacios de colaboración entre actores de maneras imprevistas y permitieron una porosidad en las lógicas de la institución, cuestionando abiertamente la exclusividad y exclusión que históricamente se asocia a los museos.

En el año 2016 el equipo de mediación comunitaria de la Fundación Museos fue reducido y limitado por discrepancias y cambios de voluntades políticas; más tarde, en 2020, la Fundación Museos restituye y alienta nuevamente este ámbito de trabajo.

En 2023 la idea de mediación comunitaria en la Fundación Museos cumple diez años. No se trata de una idea original ni mucho menos: los museos en la región vienen madurando formas de trabajo comprometido socialmente desde la década de 1970, y este enfoque se alimenta de una constelación mucho más amplia y antigua de educadoras populares y promotoras comunitarias. No obstante, en diez años vemos una trayectoria sostenida, sistemática y situada que nos exige preguntar ¿qué se ha movido? ¿Qué nuevos problemas emergen para quienes trabajamos en mediación?

En el contexto de la celebración se ha desplegado un programa de exposiciones, encuentros, festividades y círculos de conversación reflexiva. De hecho, la escritura de este breve texto fue motivada por Daniela Carvajal, coordinadora de Mediación

Comunitaria, quien abrió un círculo de conversación llamado «Soy porque somos» para tratar dos preguntas: ¿cuáles son las nociones y premisas sobre las cuales museos e instituciones culturales se proponen abordar el trabajo comunitario? ¿Qué nuevas preguntas emergen después de más de diez años de trabajo en este ámbito? En la conversación que tuvo lugar en el Yaku Parque Museo del Agua el 17 de junio de 2023, Natasha Sandoval, Lenin Santacruz y yo presentamos el afiche «Al diablo con nuestras buenas intenciones» como una provocación. En las páginas que vienen intentaré ampliar las ideas detrás del gesto.

Al diablo con nuestras buenas intenciones

Queridas colegas, educadoras de museos y mediadoras comunitarias,

Estas páginas se escriben como un intento de reconocer preguntas que empezaron a tomar forma cuando trabajé como mediador comunitario entre 2011 y 2016, preguntas que aún resuenan en mí y en el trabajo que desarrollo actualmente en el Museo de la Ciudad. Siempre nos reclamamos las pocas pausas que hemos hecho para escribir sobre lo que hacemos o hemos intentado hacer, así que tengo la esperanza de que estas palabras sean recibidas, sean abono para futuras conversaciones después de la celebración.

Quiero contarles que cuando comencé a trabajar como investigador en el Centro de Arte Contemporáneo, durante las primeras semanas encontré notas de prensa e informes que usaban de una u otra forma, como una línea argumental, la frase: «Queremos *recuperar y devolver* el patrimonio y el espacio público a la *ciudadanía*», refiriéndose y justificando así la remodelación del antiguo Hospital Militar para convertirlo en el nuevo Centro de Arte Contemporáneo de Quito, en 2009, en medio de las fiestas Bicentenarias.

Pero esta intención desconocía que el cambio de uso del edificio significó la reubicación de 46 familias que vivieron en él por al menos 20 años, familias conformadas, principalmente, por estudiantes universitarios de provincia sin techo, comerciantes ambulantes, ex conserjes del mismo edificio que, frente a la constante precarización de su situación, decidieron tomar el edificio abandonado, adecuarlo, reparar los techos, pintar las paredes, traer a parientes, habitarlo. La reubicación en las periferias del sur de la ciudad los hizo pasar de okupas auto-organizados a acreedores de un préstamo hipotecario tramitado por las autoridades municipales, es decir, pasaron de ser gente pobre organizada a ser gente pobre endeudada. Esas familias corrieron con algo de «suerte» si se considera que los habitantes afros, acusados de antisociales, fueron expulsados del edificio mediante operativo policial, sin reubicación, sin censos, sin informes de las trabajadoras sociales.

Cuando comenzaron las tareas de remodelación, el edificio fue cercado con una malla metálica, clausurando las reuniones, asambleas, torneos deportivos, festejos, chumas y las excursiones a la casa embrujada que hacían los wawas más avezados del barrio de San Juan.

La patrimonialización y la institución del arte contemporáneo habían «aterizado» e irónicamente su apareamiento jugaba contra la autoorganización de la vida social del barrio, una historia vieja, conocida y repetida hasta el cansancio en todo el mundo: la cultura y el patrimonio son punta de lanza de los proyectos marca ciudad, regeneración urbana vinculada a intereses del turismo, la industria cultural y los capitales inmobiliarios.

Es cierto que en la historia de la ciudad el antiguo Hospital Militar se había ganado fama de inseguro, un lugar donde los artistas como Pablo Barriga o Jenny Jaramillo se metían a hacer experimentos desautorizados, donde los antisociales se metían para hacer «rituales diabólicos». La intervención patrimonial trajo orden, era mejor convertirlo en centro de arte que en un taller para personas privadas de la libertad, que fue otra de las posibilidades que se barajaba y frente a la cual las organizaciones barriales se opusieron rotundamente.¹ El lugar se volvió tranquilo y más exclusivo, dijeron literalmente en su momento las vecinas, aunque también reconocieron que algo se había roto.

Cuando Ana Rodríguez me invitó a trabajar en el Centro de Arte Contemporáneo como investigador en 2011, la memoria de esta rotura estaba fresca, era evidente la controversia y la función de encubrimiento que tenía la frase «Recuperación y devolución del espacio público a la ciudadanía», por tanto, un puesto de «investigador» se transformó en un puesto a tiempo completo para asumir esa controversia.

Así aparece la mediación comunitaria como un intento de contestación a una «buena intención» de efectos contradictorios, como una contestación a pretensiones que aparentan ser «buenas para todos» pero encubren operaciones de ordenamiento justificadas por discursos «incuestionables»: la cultura, el espacio público, la comunidad, la ciudadanía. ¿Quién podría estar en contra de estas palabras mágicas?

¹ No encontré mayor información sobre la propuesta presentada por la Fundación Confraternidad Carcelaria que pretendía convertir el edificio en talleres artesanales dentro del programa Hogar San Pablo, enfocado en personas privadas de libertad en fase de reintegrarse a la vida social. Las vecinas con las que conversé en su momento sospechaban que esto sería simplemente un maquillaje para establecer una «cárcel de lujo» para tratar de manera diferenciada a determinados presos, una discusión que requiere mayor indagación para determinar los alcances que pretendía este proyecto fallido, valorar los prejuicios frente a las personas privadas de libertad y la desconfianza del sistema penitenciario que terminó cancelando esta posibilidad.



Figura 1. Afiche «Al diablo con nuestras buenas intenciones» inspirado en la frase de Iván Illich, y presentado por Natasha Sandoval, Lenin Santacruz y Alejandro Cevallos en Yaku Parque Museo del Agua, 2023.

La mediación comunitaria trabaja en medio de una contradicción que no puede resolverse

Los museos tienen como usuarios mayoritariamente tres tipos de perfiles: los grupos escolares (que son —en definitiva— grupos cautivos, niños, niñas y jóvenes que no pueden oponerse a ser traídos por sus profesores al museo); grupos familiares (generalmente blancos mestizos de clase media que consideran que el consumo cultural les ofrece una oportunidad de ampliar su educación y hacer «buen uso del tiempo libre»), y finalmente, turistas locales o extranjeros ávidos de conocer la cultura y la historia locales, aunque con el compromiso que es posible sostener lo que dura su paso por la ciudad: un par de días.

El apareamiento de la mediación comunitaria en la Fundación Museos, como un área de trabajo que desarrolla sistemáticamente otras formas de relacionamiento con las personas en el territorio, coincidió con la necesidad institucional de ampliar el perfil de sus públicos y demostrar a las autoridades políticas su relevancia social.

Por supuesto que existen muchos otros factores y condiciones que explican el apareamiento de un área de trabajo llamada mediación comunitaria, factores que no abordaré en este texto pero que quizás es importante al menos mencionar para dimensionar la complejidad. Por un lado, existe una voluntad del gobierno local de prestar atención y presupuesto a la capacidad de incidencia en territorio de las instituciones culturales. Coincide, también, con la emergencia de cierta generación de artistas que conjugan herramientas de la etnografía, la investigación acción participativa y las prácticas artísticas. Es importante mencionar la influencia que tuvieron artistas como los Tranvía Cero, organizadores del Encuentro de Arte y Comunidad Al zur-ich, que promovió a muchos de las y los artistas que pensaban su práctica desde la calle y conceptualizaban sus proyectos en asambleas barriales, un movimiento que fue revelando un ámbito de acción que era inimaginable para las instituciones culturales: alteraron la brújula, como le gusta decir a Omar Puebla. Es importante también recordar el creciente debate sobre la relación entre arte, educación y territorios, que surgió a nivel global y que en la región tuvo un momento destacable en el festival Medellín 2011, al reunir a personajes como el colectivo de pedagogías colectivas Transductores, la educadora crítica Carmen Mörsch o el teórico de la estética dialógica Grant Kester.

Sin desconocer esas influencias, el equipo de mediación comunitaria comenzó a trabajar principalmente con personas que no vendrían al museo por cuenta propia. Grupos que se resisten, tienen otras urgencias vitales o simplemente dibujan otros itinerarios de consumo y producción cultural. Crear las condiciones para una relación de esta naturaleza, por tanto, siempre ha implicado el despliegue de cierta retórica para argumentar, negociar e intentar encontrar el valor que pudiera tener

una eventual colaboración con esos grupos comunitarios que históricamente habían pasado por fuera del radar de la institución, fuera de su gestión, fuera de su campo de la legibilidad e imaginación.

Desde su creación y hasta la fecha, comerciantes populares, migrantes ilegalizados, personas sin techo, gestores culturales barriales y vecinas resentidas con la historia de violencia que significó el apareamiento de museos en sus barrios ya se cuentan como interlocutoras, colaboradoras y también en la estadística de «beneficiarias» de la gestión de los museos, con lo transformadora o neutralizante que puede llegar a ser esta operación.²

En todo caso, el trabajo metodológico de la mediación comunitaria en museos implica un proceso previo que permite alcanzar el consentimiento de las partes sobre la colaboración. Nadie entra de manera ingenua a un proceso de colaboración con una institución, cada parte mantiene interés estratégico sobre determinados capitales simbólicos y materiales en juego. Intentar entender las relaciones y economías en juego y cuidar el proceso previo para crear condiciones de colaboración es un trabajo constante que hacen las mediadoras comunitarias para establecer relaciones éticas y desmarcarse del fantasma del paternalismo.

El trabajo de mediación comunitaria intenta contrarrestar la verticalidad que se puede sospechar en toda relación entre instituciones culturales y grupos comunitarios, entre financistas y «beneficiarios», y que se manifiesta en «supuestos positivos»: la creencia de que las instituciones culturales pueden ofrecer algo positivo a personas que no han venido por su propia cuenta. Por ejemplo, en el discurso institucional se usan afirmaciones como las siguientes:

- Acceder a los espacios culturales es clave en el ejercicio de los derechos culturales de las comunidades.
- La participación de las comunidades en proyectos culturales impulsados por instituciones otorga mayor visibilidad a sus demandas.
- Las instituciones culturales fortalecen los tejidos sociales.
- Las instituciones culturales podrían contribuir a problematizar las discriminaciones y alfabetizar en términos de diversidad cultural.
- Las instituciones culturales contribuyen al disfrute del patrimonio y promueven la cultura de paz.

² Aunque muchas mediadoras educativas y comunitarias críticas se oponen abiertamente a la categoría de «beneficiarias» para referirse a las personas con quienes establecen relaciones de colaboración, debemos admitir que es la única forma dentro de la institución y sus protocolos burocráticos para referirnos a nuestras interlocutoras en territorio; dejando un margen ambivalente entre la operación de integración de las voces disidentes que representan estos sujetos y la aspiración de expansión y transformación institucional, la mediación comunitaria bien podría servir para ambas acciones.

Estas líneas, más que verdades, son «supuestos positivos»; detrás, existen sinceras motivaciones y compromisos políticos y personales, pero no podemos olvidar el lugar de certeza institucional desde el cual se formulan: hay unos propósitos fijados de antemano, se esperan ciertos resultados y se miden con indicadores que toda trabajadora de la cultura debe demostrar que se han cumplido. La estructura de todo informe está diseñada para esta demostración, de hecho, las instituciones culturales raramente logran documentar sus problemáticas internas o fracasos en sus intentos de alcanzarlos.

Los «supuestos positivos» responden a determinado proyecto gubernamental que se mira a sí mismo como progresista pero que, no obstante, ejerce una acción disciplinadora implícita, en el sentido de que identifica (muchas veces de manera simplista), regula, normaliza la relación con grupos que, como he dicho antes, no eran legibles, no estaban en el radar de la institución.

Los derechos son logros de las luchas sociales, movimientos que instituyen, en buena hora, nuevos y más amplios marcos de convivencia con base en la idea de justicia social. Sin embargo, para quienes trabajamos bajo esta aspiración resulta inquietante la voz de la artista y activista María Galindo (2021) cuando pide sospechar de la idea de «derechos» como meras concesiones de los grupos dominantes, una homogenización de la diversidad y la especificidad de los reclamos sociales, de imposición de nuevos valores y normas. Bajo la idea de «derechos», el deseo y la lucha pudieran constreñirse, según Galindo, a la esfera de la política identitaria, al ámbito legal o a la cuestión representacional, olvidando que las desigualdades son también producto de estructuras económicas y sociales, donde nuestras bienhechoras instituciones culturales, aparentemente, no tienen competencia.

Aún recuerdo un taller que realizamos con el equipo de mediación comunitaria en 2013 con mujeres comerciantes ambulantes del mercado popular San Roque, en medio de una amenaza de reubicación del mercado fuera del centro de la ciudad y en un contexto de acusación por parte de los comerciantes propietarios de puestos que las señalaban, al igual que las autoridades, como causantes del «desorden en las calles». En el taller intentábamos describir sus itinerarios callejeros, sugerir el valor que tenía para ellas una red de espacios de acogida, comedores populares, escuelas que no estaban siendo valoradas por la planificación urbana. En un determinado momento surgió nuestra preocupación sobre el rol de la infraestructura y el equipamiento cultural en esa red de espacios, y su silencio ante la situación que estas mujeres atravesaban. En una conversación informal, de pasillo, ellas propusieron que se les permitiera dejar a los wawas en el museo durante la tarde mientras trabajaban en las calles.

Nosotros tragamos saliva, por supuesto: no teníamos protocolo ni marco jurídico, no teníamos capacidad ni tiempo para pensar en hacernos cargo de diez wawas en

pañales, no teníamos infraestructura adecuada (aunque seguramente tenemos mejor infraestructura que la calle); y el director del museo zanjó esta crisis diciendo: «Somos un museo, no es nuestra competencia». Seguramente el camino era traer a una entidad competente para que nos ofreciera alguna solución articulada a un museo, pero las mujeres no estaban dispuestas a esperar, de hecho, entre sonrisas, quizás lo único que querían era mostrarnos, justamente, nuestra incompetencia en materia de las urgencias de la vida en la calle.

Las comunidades son bienvenidas, las puertas están abiertas, aunque algunos de sus deseos nos exceden. Referirnos a sus luchas suele reforzar nuestra propia posición de poder, más aún cuando no tenemos en el horizonte de nuestro trabajo el encontrar formas de afectar el funcionamiento y estructura institucional de maneras concretas, de modo que quedamos involucrados vitalmente, en términos profesionales, personales y políticos. La discreción sobre qué deseos son admisibles y cuáles no pasa por una serie de filtros técnicos y burocráticos que promueve la desigualdad, y de la cual no podemos escapar con discursos deseosos de conciliación, afectos personales y supuesta horizontalidad. En este marco nos preguntamos ¿cómo trabajar con comunidades partiendo de una posición asimétrica, donde nosotros y nosotras ocupamos lugares privilegiados, asalariados, en los procesos de colaboración? ¿Cómo evitar que la mediación convierta los deseos, la imaginación y las demandas comunitarias en reclamos aceptables e inofensivos para la institución?

Por el momento nuestra esperanza está en la constatación de que las demandas comunitarias y populares, cuando logran ser instituidas, enseguida avivan otras demandas, surgen aprovechamientos subversivos, aparecen grupos disidentes que hacen emerger nuevos e inalcanzables deseos. La mediación, más que cumplir el mandato de «dar acceso a los derechos culturales», tendría —a mi parecer— la tarea de avivar esos deseos inalcanzados, inalcanzables, mantener latiendo la inconformidad.

Resuena aquí Gayatri Spivak (2017, p. 150) cuando dice que no se trata de nuestra percepción sobre las necesidades de las comunidades sino lo que esas comunidades son capaces de desear; la mediación implicaría enseñar y aprender mutuamente a reorganizar los deseos (de modo no coactivo), de tal manera que esos deseos nos conduzcan a conocer y actuar sobre el mundo de formas antes no previstas.

En definitiva, no queda otra opción que trabajar en medio de estas complejidades. Carmen Mörsch ha señalado esta contradicción como irresoluble: si trabajas con comunidades, estás siempre en el riesgo de comportamientos marcados por esa jerarquía; y si no lo haces, estás reproduciendo la exclusión y exclusividad de las instituciones culturales.

En esta situación, las mediadoras trabajan buscando poner en equilibrio las partes, buscan el ritmo adecuado, cuidan las relaciones personales llenas de afectos, luchan contra sus propios privilegios y prejuicios. Y muchas veces lidian en solitario frente a los confusos límites entre transformación institucional y el mero reformismo, que asegura cierta fama comunitaria de la institución sin ninguna incidencia real en esas urgencias de la vida en la calle.

Trabajar contra las buenas intenciones

Es desde esta complejidad que quiero regresar al tema de las «buenas intenciones». Recordemos la frase «Devolver el patrimonio y el espacio público a la ciudadanía», una idea —quizás— ya superada en las discusiones que mantenemos hoy en el ámbito de la mediación y la gestión cultural. En su momento oscureció el debate sobre patrimonio enfocándose en la restauración del edificio, prescribió de manera autoritaria lo que puede y no puede suceder en un espacio público, y encubrió un concepto de ciudadanía racializado que reproduce desigualdades, al menos en el caso que describí.

¿Cuántas otras frases de buenas intenciones debemos desvelar y enfrentar en nuestro trabajo de mediación en la actualidad? ¿Cómo esos discursos se han adaptado y han incorporado la jerga progresista dejando intactas las estructuras de funcionamiento institucional? ¿Cuáles son las nuevas palabras mágicas y qué encubren?

Este tipo de preguntas no se hacen para echar un juicio de valor sobre el trabajo de nadie, son preguntas del orden de la autorreflexividad (revisión constante de nuestra propia posición en las relaciones que tejemos) y creo que valen no solamente para quienes trabajamos con comunidades sino para quienes trabajamos en educación dentro de instituciones culturales.

Contra la funcionalidad, la autorreflexividad permite contestar, contrarrestar o intentar reparar el signo de la violencia institucional que es una condición histórica que no queremos olvidar. Resulta un ejercicio de esperanza, no una intención porque estas generalmente son prescriptivas en otra dirección, mientras que las esperanzas son construcciones de agencia colectiva; la esperanza se pregunta ¿qué podemos hacer juntas para cambiar una situación de injusticia y asimetría que antecede nuestra relación?

Hoy, con diez años de trayectoria, la dimensión comunitaria está inserta y mejor posicionada, muchos museos piensan o quieren pensar su relación con el territorio; se dictan seminarios o talleres sobre mediación educativa y comunitaria como parte de programas de formación en museos. Por su lado, paralelamente,

las universidades han instalado la vinculación con la comunidad como mandatoria para sus estudiantes; existen mecanismos por los cuales empresas privadas descuentan impuestos si invierten recursos en proyectos culturales donde lo comunitario se vuelve un factor determinante; las organizaciones no gubernamentales emplean sofisticados enfoques, estrategias y metodologías patentadas en el exterior para el «desarrollo» de comunidades locales.

Quienes trabajamos en el ámbito de la mediación comunitaria en museos necesitamos preguntarnos ¿qué sucede cuando una noción de trabajo que abiertamente cuestiona la institución que la sostiene adquiere cierta posición de legitimidad? ¿Qué hacer desde esta nueva posición? ¿Cómo esta noción de trabajo está incidiendo en otras áreas de trabajo institucional como la educación, la investigación o la curaduría para no dejar intactas las estructuras de su funcionamiento? ¿Es útil seguir pensando la mediación comunitaria como un departamento especializado? ¿Cuáles son las políticas que garantizarían la continuidad del trabajo sobre este ámbito más allá de la voluntad de turno?

Pueden ser preguntas incómodas en medio de una celebración, pero ser aguafiestas suele ser uno de los caracteres incomprendidos de la mediación educativa y comunitaria como práctica crítica. En una conversación sobre estos temas con mis colegas Natasha Sandoval y Lenin Santacruz, recordamos una frase de Iván Illich, educador anarquista, quien en una conferencia frente a un grupo de voluntarios trabajadores comunitarios les dice: «Al diablo con las buenas intenciones». Hicimos afiches con esta frase, aceptándola como una provocación que nos empuja a conversar sobre incomodidades y límites. Es muy probable que alguna vez hayamos recibido esta frase de parte de alguien en el barrio, en el grupo de jóvenes de un colegio, en organizaciones sociales, o de parte de activistas en territorio, de manera literal o con gestos mucho más sutiles como la indiferencia o el silencio; estas resistencias develan el sentimiento de que algo se está imponiendo, y justamente sobre tales tensiones es que Illich nos pide ocuparnos.

A pesar de la distancia de contextos y geografías, el reclamo de Illich podría tener sentido en este momento porque nos pide salir del registro del discurso celebratorio, nos pide mantenernos alertas frente a los supuestos positivos, reconocer que entre nosotras, mediadoras comunitarias y las comunidades con las que decimos estar comprometidas, existen relaciones de poder que dejan en evidencia nuestros propios privilegios; no referirnos a estas relaciones de poder no solo que las encubre sino que las reproduce.

La frase pide tener en cuenta que todo trabajo comunitario pudiera restar autonomía a la comunidad. Las reformas a favor de lo comunitario son ambivalentes,

podrían «acercarnos a las personas» y sus realidades, aunque también son útiles para perpetuar la imagen de una institución conciliadora y benefactora, desviando la atención sobre su historia y vigencia colonial, sobre su economía y la redistribución de recursos que se requiere; pasan por alto el sistema de valores simbólicos dominantes que aún sostienen las instituciones culturales y que requerimos traicionar para poder imaginar un horizonte de acción por fuera de los relatos y las promesas que autolegitiman nuestro trabajo

Nuestro trabajo como educadoras de museos y mediadoras comunitarias, más allá de las representaciones de lo comunitario dentro de las instituciones, conlleva procesos de aprendizaje de formas de relacionamiento entre las comunidades y las instituciones culturales. Los aprendizajes que obtenemos difieren si se piensa nuestro trabajo como un servicio al que se accede o como un derecho que se ejerce. Asimismo, la relación educativa cambia bajo una negociación para la colaboración. Los desafíos cambian cuando abiertamente nos comprometemos con lo que en este texto llamamos urgencias de la vida en la calle, es decir, relaciones que, por fuera del relato, las temáticas y las promesas del museo, promueven la organización autogestionada de comunidades que en sus propios términos imaginan, disienten, interpelan lo que nuestras instituciones son capaces de ofrecerles. La esperanza es que en este movimiento no quede intacta la estructura de funcionamiento de la institución cultural. La esperanza es que nosotros y nosotras mismas quedemos transformadas en el intento.

Salud por diez años de contradicciones irresueltas y por más controversias productivas. **post(s)**

Referencias

- Cevallos, A. y Macaroff, A. (Eds). (2014). *Contradecirse una misma*. *Fundación Museos de la Ciudad*. https://issuu.com/mediacioncomunitaria.uio/docs/contradecirse_una_misma
- Galindo, M. (2021). *Feminismos Bastardos*. Editorial Mujeres Creando.
- Illich, I. (S/F). *Al diablo con las buenas intenciones*. [Conferencia]. CIASP (Conference on InterAmerican Student Projects). Cuernavaca, Morelos, México. <https://www.ivanillich.org.mx/buenas.pdf>
- Sánchez de Serdio, A. (2021). *Una educación imperfecta: apuntes críticos sobre pedagogías del arte*. Exit publicaciones.
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. Siglo XXI.

LA BIBLIOTECA COMUNITARIA AMBULANTE: UNA PEDAGOGÍA A(LAR)MANTE EN/POR/PARA LA VIDA

Daisy Magaña Mejía

Daisy Azucena Magaña Mejía, profesora de asignatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la Biblioteca Comunitaria Ambulante y de la Organización Comuna P'urhépecha. Correo electrónico: dmoon27@gmail.com

• Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Este texto dibuja un panorama general de la construcción y el recorrido que ha tenido la Biblioteca Comunitaria Ambulante en el pueblo P'urhépecha, localizado en la comunidad de Comachuén, Michoacán. Se muestra la importancia de los procesos intercomunitarios que ha propiciado, y cómo su tránsito por las comunidades ha resultado en la conformación de redes solidarias que continúan acompañando procesos de libre determinación de los pueblos p'urhépecha. La Ambulante ha sido un semillero de otra educación posible que acompaña la redirección cultural, ha llevado a la comunidad la posibilidad de escuchar, aprender, enseñar, contactar y en-red-darse con las herramientas que tienen y sostienen diferentes procesos comunitarios que cobijan la vida.

Palabras clave

biblioteca, organización, autonomía, redes, educación

Abstract

This essay follows the construction and the journey that the Biblioteca Comunitaria Ambulante has had in the pueblo P'urhépecha, located in the community of Comachuén, Michoacán. It shows the importance of the community based processes it has fostered, and how its transit has resulted in the construction of solidarity networks that accompany the processes of self-determination of the P'urhépecha peoples. The Ambulante has been a seedbed of another possible education that accompanies cultural redirection, it has brought to the community the possibility of listening, learning, teaching, contacting, and networking with the tools that they already have and sustain different processes that shelter life.

Keywords

library, organization, autonomy, networks, education

Fecha de envío: 15/04/2023

Fecha de aceptación: 15/10/2023

DOI: [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v9i1.2958](https://doi.org/10.18272/post(s).v9i1.2958)

Cómo citar: Magaña, D. (2023). La Biblioteca Comunitaria Ambulante: una pedagogía a(lar) mante en/por/para la vida. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 244-259). Quito: USFQ PRESS.





Figura 1. La Biblioteca Comunitaria Ambulante, sede Comachuén. Archivo fotográfico del proyecto, 2020.

De proyecto a proceso: la fecundación y el nacimiento

Comachuén es una comunidad originaria situada en la meseta P'urhépecha en el estado de Michoacán, México. Su clima es húmedo y con lluvias en gran parte del año, lo que hace que algunos materiales, como los libros, se deterioren con facilidad. Por cuestiones personales, nos mudamos con la familia a otra ciudad, y nuestros libros se quedaron en Comachuén, donde permanecieron encerrados en ese ambiente de humedad. En el verano de 2015, decidí que necesitaba hacer algo para que no se deterioraran. Bajé de los libreros casi todos mis libros y los de mis hijos, los coloqué en canastos, pedí permiso a las autoridades comunales, y los llevé a la plaza de la comunidad. Junto con mi compañero y mis hijos, compartimos nuestros materiales en ese lugar durante dos horas diarias por una semana con las personas se acercaban a leer. Cada día llegaron aproximadamente 120 niños y niñas. Los libros eran hojeados, usados y vividos. Esta respuesta de la comunidad, esta emoción por tocar los libros, por compartir el espacio, la lectura y un tiempito del día, movió nuestra manera de percibir la vida comunitaria.

La Biblioteca Comunitaria Ambulante nació así, de una necesidad personal por cuidar el material bibliográfico, pero transitó de inmediato a una necesidad expresa comunal, que reflejaba la falta de acceso no solo a la lectura, sino a todo lo que no se tiene en un rincón de cualquier montaña de nuestro país: pasó de ser un proyecto familiar de una semana, a ser un proceso comunitario de temporalidad ilimitada.

En nuestra formación personal, construida en medio de procesos educativos institucionales desde temprana edad, estuvo presente la lucha magisterial en Michoacán que defendía un proyecto político sindical donde la vida del pueblo se ponía en el centro, hecho que ha sido un referente inmediato para pensar otra educación, necesaria y posible. La Ambulante surgió porque no hay espacios ni de lectura, ni de otra educación posible en las comunidades alejadas de la capital, aparte de la educación que brinda un Estado neoliberal; surgió porque tenemos una obligación política de hacer frente a las necesidades comunitarias y planetarias; porque tenemos que resistir, luchar y crear frente a todo lo que atente contra la vida, desde espacios amorosamente en-red-dados.

Construyendo lo común: el cuerpo y su cuidado

A partir de esta experiencia, decidimos que cada verano haríamos lo mismo. En el verano de 2016, buscamos llevar ese proyecto familiar solidario a otro nivel. Para que la solidaridad llegara desde más espacios, pedimos apoyo a Antonio Salgado,

quien estaba a cargo del Proyecto Cooperativa El Árbol, en la ciudad de Morelia, para que este lugar funcionara como centro de acopio permanente de libros.

La función de la Biblioteca sería llegar a más comunidades donde pudiera ser usada. Así, en 2016, después de presentarla en una plática informal a Anayuli Torres, la maestra Lizeth Torres, su hermana, solicitó la Biblioteca para llevarse-la a la comunidad p'urhépecha de Cheranástico, donde la Ambulante comenzaría su recorrido comunitario. A la fecha, en nueve años desde su nacimiento, ha visitado ya 23 comunidades: Comachuén, Cheranástico, Jarácuaro, Ihuatzio, Huecorio, Paracho, Arantepacua, Cherán, Puacuario, Santa Fe de la Laguna, San Jerónimo Purenchécuaro, Matugeo, Tarejero, Zacán, Nahuatzen, Sevina, Tacuro, Acachuén, Charapan, Cuanajo, Tiríndaro, San Ángel Zurumucapio y Ocumicho, en ese orden. En tres de ellas ha estado más de una vez. La estancia de la Biblioteca en cada comunidad ha variado según sus necesidades; hay comunidades que se la han quedado un mes, otras dos meses y máximo seis meses.

Frente a todo lo anterior y ante tanta movilidad, tuvimos la necesidad de diseñar algunas pautas para sus viajes, uso y recorridos, y darle forma a su cuerpo para poder cuidarlo. Aún seguimos en construcción, pero hemos ido delineando procedimientos de solicitudes, entregas y usos. La regla más importante es que si alguien quiere que la Biblioteca vaya a su comunidad, basta con pedirlo: se agenda, se acuerda y se va. Cualquier persona o grupo de personas organizadas puede solicitar la Biblioteca, que sin embargo no está disponible para entidades estatales. La persona que solicita la biblioteca se convierte en «carguero»¹ de la Biblioteca y la Ludoteca durante el tiempo que lo solicite. El cargo que asume considera traslado, cuidado, control, organización, resguardo y entrega de libros, juguetes y materiales didácticos.

El trabajo que se realice en cada comunidad deberá respetar los principios que hemos construido en el andar de la Biblioteca en nueve años de vida, y que son resultado de las luchas y resistencia del pueblo p'urhépecha, de los movimientos sociales que se han gestado en nuestros territorios, y que han ido desde la libre determinación, las autonomías, hasta movimientos de frentes de mujeres por la reivindicación de sus derechos, frentes por las agroecologías, por la defensa de derechos, vivires y convivires de las infancias, y por la educación popular, por mencionar algunos. Estos principios han ido surgiendo de acuerdo con

las problemáticas concretas que han atravesado nuestras comunidades. Hasta el momento hemos dialogado y reflexionado doce principios a través de acciones desde la Ambulante:

1. *Autonomía, libre determinación y felicidad como horizontes primeros y últimos.* Hemos abrazado la autonomía y la libre determinación como uno de los principales objetivos de la Ambulante, a partir de las luchas y resistencias de nuestro pueblo p'urhépecha en general, y de la comunidad de Comachuén en particular. Desde el año 2018, cuando nuestra comunidad decidió buscar el presupuesto directo y con esto intentar otra forma de organizarnos, los esfuerzos de la Biblioteca acorazaron la lucha de Comachuén y de todas las demás comunidades que se encontraban y se encuentran en el mismo proceso. Creemos que al tener autonomía y la capacidad de determinar cómo queremos vivir, todos optaríamos por la felicidad y el bien-estar/ser/sentir/pensar/hacer. Por lo tanto, la *tsipekua* o felicidad es nuestro máximo objetivo.
2. *Amor como posicionamiento político.* Consideramos al amor como un camino hacia la *tsipekua*. El amor colectivo, el amor hacia todos, desde lo vivo hasta lo inerte, lo tangible e intangible. El amor a la vida, a todos los seres de todos los planos temporales y espaciales, el amor al universo mismo. Así, lo que hacemos es desinteresado, amorosamente diseñado, acompañado, realizado y transmitido.
3. *En-red-dar como metodología.* Entendemos que solo el trabajo de dar en red nos puede (sos)tener en la cotidianeidad. Dar el pensamiento, el sentimiento, la acción, la donación, la ofrenda, la escucha, la palabra, el trabajo. Dar como un eslabón del recibir, como una parte necesaria para que lo que se vaya, regrese. Es un principio de reciprocidad y solidaridad; es la *jaroajperakua* o ayuda mutua que se practica en nuestras comunidades, un instrumento de continuidad del tejido social y cuidado colectivo. Enredar como una acción de tejernos y darnos en red.
4. *Autogestión y autoorganización como administración posible.* No depender de ningún presupuesto ni institución nos da la libertad de crear, de producir incluso lo improductible, de marcar nuestros tiempos, ritmos, danzas y cantos. Seguimos nuestros horizontes sin obligaciones con nadie, ni estamos en función de nadie. Todo lo que emprendemos es porque es legítimo, necesario y nuestro. Además, buscar maneras de autosostenernos económica y administrativamente nos abre las puertas a otras maneras de entender los tejidos sociales, la imaginación colectiva y el trabajo colaborativo.

¹ La figura de «carguero» o «comisionado» está presente en las festividades de las comunidades p'urhépecha: son los encargados de gestionar, organizar, administrar y ejecutar las fiestas patronales. Retomamos este término para resignificarlo desde la gestión de un proceso educativo.

5. *Apartidismo como credibilidad política.* Sabemos que los partidos políticos han roto nuestras comunidades en tantos colores como adscripciones se tengan ante el Instituto Federal Electoral. Han desarticulado el tejido social comunal, y su práctica está envuelta en capas de corrupción que han fracturado la organización ancestral de nuestros pueblos. Así que la Ambulante no pertenece a ningún partido político.
6. *Antiestatismo y anticolonialismo como principios de independencia.* No dependemos del Estado que, cuando se ha encargado de proteger al capital, a las grandes corporaciones, ha reprimido a nuestros pueblos. A pesar de que en nuestra Constitución Política Mexicana se expresan los derechos a los que tenemos acceso por el simple hecho de haber nacido aquí, su cumplimiento es una utopía. Asimismo, agarrado de la mano del colonialismo, el Estado sigue imponiendo y trasponiendo elementos culturales de otros contextos en nuestro territorio, que a(re)(multi)plican además de una vida de otra tierra, el sistema de opresiones históricas de todos los tiempos y espacios. Por esto, no creemos en el Estado ni en sus instituciones, y no dependemos de él, no aceptamos trabajar con él, ni dejamos que toque nuestra organización; y cuando permitimos por lo menos que la nombre, cuando nos paramos en una instancia del Estado, aprovechamos el espacio para denunciar su actuación, su ineficiencia y su falta de responsabilidad en la vida de todxs lxs que habitamos el territorio. Por otro lado, nos quitamos el traje colonial y nos ponemos el de la libre autodeterminación (Mignolo, 2007; Walsh, 2008).
7. *Comunitarismo como organización de la vida.* Retomamos la vida en comunidad como el principio que organiza nuestra existencia. No somos ni estamos solxs, necesitamos de lxs otrxs para transformar. Pensamos en los cuatro elementos que la comunalidad contempla: la tierra-territorio, la gente, el trabajo y la fiesta.
8. *Anticapitalismo como ubicación sistémica.* El sistema capitalista organiza la vida del planeta; produce mercancías y tiene como centro la ganancia, es mutante, cambia sus espacios de interés, de valorización, de desplazamiento y transformación, incluso cambia las formas como usa los territorios y los recursos, dominando así todo sistema viviente y teniendo condiciones de producción destructivas (Habermas, 1989; Puiggrós, 2004; Ceceña, 2010; Lander, 2010). No nos permitimos, en la medida de todo lo posible, prácticas capitalistas. Intentamos las veces que sea necesario, y de todas las formas posibles, reinventar las acciones que nos ayuden a organizar la vida sin tener al capital en el centro, sino a la misma vida, su cuidado y el amor.

9. *Antipatriarcalismo como eje relacional social.* Colocamos nuestros esfuerzos en el cobijo, cuidado y acompañamiento a todos los géneros, pero nos enfocamos más aún en las mujeres y luchamos para hacer valer sus derechos y fortalecer sus vidas. La Ambulante es también un refugio de acompañamiento y de acogida para mujeres de todas las edades que lo necesiten.
10. *Anticlasismo como principio de igualdad.* La Ambulante es un espacio abierto. No tiene distinción de clase, género, edad, afinidad política, religión ni nada que segregue nuestro corazón, nuestro pensamiento y nuestra organización. Todxs serán siempre bienvenidxs.
11. *Antiadulocentrismo como principio de valoración intergeneracional.* Creemos en las infancias como presente y futuro de otros mundos posibles. En ellas ponemos nuestra energía, las reconocemos sabedoras de la vida, de sus contextos, de sus tiempos transcurridos, de su cultura. Sabemos que pueden tomar decisiones y acompañamos sus procesos. Sin infancias tampoco hay autonomía ni felicidad. El trabajo de educación, reeducación y autonomías tiene que ser intergeneracional.
12. *Pedagogías anticapitalistas como herramientas de acción.* Trabajamos nuestros procesos formativos políticamente desde pedagogías que abrazan nuestros principios, tales como: pedagogía de la liberación (Freire, 1969; 1970; 1997), pedagogía de la tierra (Gadotti, 2002; 2003), pedagogía del trabajo, pedagogía de la ternura; y de las pedagogías locales que hacen permanentes y consecuentes a cada cultura; por ejemplo, nuestro referente más cercano es el movimiento del EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional), del cual retomamos y continuamos algunos de sus principios y formas.

En 2017 ampliamos los centros de acopio: la Biblioteca incrementó su acervo a más de 1000 ejemplares y la Ludoteca ya comenzó a operar con juguetes propios. En el presente, los centros de acopio se han multiplicado, lxs carguerxs y muchas personas de manera independiente se han ofrecido a ser centros de acopio o a hacer viajes solidarios para reunir materiales. Nuestro acervo se acerca a los 7000 ejemplares, y un buen número de juguetes.

Para cumplir con el principio de buscar la felicidad de todas las especies vivientes y el amor colectivo, desde la Biblioteca hemos promovido alternativas a la educación convencional e institucional que han recibido históricamente los pueblos originarios. Por ejemplo, si ofrecemos un taller de elaboración de aretes de papel, trabajamos cuestiones de violencias de género, de autogestión, de creatividad, de control de emociones; reflexionamos sobre cómo el Estado, el sistema capitalista y

patriarcal nos cuelga roles específicos y las cosas que están sucediendo por ese hecho; proponemos entre las personas participantes algunas soluciones ante tal panorama, y siempre terminamos reflexionando, sea cual sea la actividad, sobre cómo se relaciona eso que hicimos con la Autonomía. Hacemos una práctica concreta de educación popular, que coadyuva a promover la lectura de la realidad inter e intracomunitaria, para cuidar y dignificar la vida, para recuperar procesos comunitarios de ayuda mutua, para ser puente hacia otras formas de pensar y vivir los mundos, y para abrazar procesos autónomos de lucha, resistencia, reexistencia y creación.

El crecimiento y la nutrición: lo que se hace para vivir

Desde que la Ambulante viajó por primera vez, pensamos que cada localidad tendría que decidir qué hacer; así que, como un ejercicio autonómico, cada comunidad carguera ha determinado sus necesidades, y se ha enfocado en cubrirlas en función de su capacidad organizativa, de sus posibilidades y dinámicas, y de los tiempos de lxs carguerxs.

Cada comunidad ha realizado diferentes actividades y conformado distintas redes de apoyo en sus propios espacios (autoridades, comunerxs, vecinxs, universidades), que se comparten entre carguerxs, pues en la entrega-recepción de la Biblioteca se presentan espacios informales de intercambio de experiencias.

Sin embargo, hemos encontrado ciertas constantes. Replicando las actividades que hemos realizado en Comachuén en los veranos, las comunidades han organizado talleres, charlas, conferencias, eventos culturales, servicio de biblioteca y ludoteca; asimismo, para autogestionarse han promovido rifas, kermeses, acopios de donaciones económicas y en especie.

Hemos identificado dos tipos de carguerxs: lxs particulares, y las autoridades comunales. Sabemos que cuando las autoridades son las solicitantes, pueden autogestionar la biblioteca con mayor facilidad, al contar con un poco de presupuesto para el área de educación. Sin embargo, cuando son lxs particulares lxs solicitantes, el trabajo de autogestión es mucho mayor.

A partir de 2017, una vez que comenzamos el proceso de libre autodeterminación en Comachuén, decidimos que abriríamos un espacio permanente en casa para instalar una parte de la Biblioteca en la comunidad, y aprovechar la coyuntura de la lucha para cobijar el proceso de reorganización y re-formación que ya habíamos comenzado. Dejamos en Comachuén tanto los libros que se repetían como aquellos que consideramos que podrían fortalecer el proceso de autonomía y nuestros

principios; el resto de material bibliográfico y la ludoteca salieron a hacer sus recorridos a otras comunidades. La casa familiar se convirtió en un espacio comunitario. Ha sido un ejercicio de (re)(des)(co)habit(u)ar y compartir los espacios físicos. Hemos ido construyendo y adaptando los espacios de la casa pensando en las necesidades de la comunidad Ambulante. Tenemos una arquitectura de adaptación comunal, con espacios multifuncionales.



Figura 2. Taller de máscaras ancestrales en la Ambulante. Archivo fotográfico del proyecto.

Tenemos áreas de lectura al aire libre, jardín agroecológico, biblioteca de semillas, huerto medicinal, fabriquita de tes, vivero, germinadero, lombricomposta, succulentario, colibrario, baño compostero, temazcal, deshidratador solar, manejo de residuos sólidos, cine comunitario y tienda solidaria. Algunas de las actividades que realizamos son: lectura de la realidad y juegos, cursos-talleres, participaciones, charlas, presentaciones de libros, audiciones musicales, puestas en escena, cine comunitario, actividades de sanación, visitas escolares a casa-biblioteca, elaboración de folletos informativos, recursos educativos virtuales, entre otros.

Una particularidad de las actividades en la sede Comachuén es que están en función de la Luna. Aprovechamos la energía lunar en nuestras acciones concretas. Ha sido un ejercicio de relación con los elementos (tierra, agua, aire, fuego) y la influencia de la Luna en cada uno de ellos y de los que hacemos posible que la Biblioteca siga con vida.

En la sede Ambulante, cada comunidad determina el número de personas que la resguardan y operan. En su paso por 23 comunidades han colaborado alrededor de 200 personas. En la sede Comachuén somos nueve personas. Desde 2016, sumamos alrededor de 800 colaboradorxs, entre comunerxs, carguerxs, voluntarixs, talleristas, compartidorxs, coordinadorxs, moderadorxs, autorxs de libros, agrupaciones musicales, teatrerxs, trapecistas, malabaristas, cantorxs, muralistas, músicxs, temazcalerxs, médicxs, psicólogxs, comunicadorxs... Uno de los espacios que han fortalecido profundamente al proceso de la Biblioteca ha sido el Curso-Taller del Educador y la Educadora Comunitarixs.

La en-red-dadera: el Curso-Taller del Educador y la Educadora Comunitarixs

Con base en el engranaje de las luchas y resistencias, de los trabajos comunitarios de los diferentes territorios, de las diversas formaciones del equipo de la Ambulante, de las intervenciones de acompañamiento del trabajo comunitario a otros territorios y de la participación personal en la vida magisterial, nos fuimos involucrando en un espacio que se ha dado desde el magisterio nacional y particularmente en Michoacán, desde la Sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El Curso-Taller del Educador Popular es el resultado de un proyecto político sindical que se comenzó hace más de dos décadas.

Este proyecto busca reivindicar la vida y otras formas de educación, y se cobija con pedagogías libertarias, del trabajo, de la ternura, y aquellas otras que en su centro accionen en la emancipación. El magisterio necesitaba ser formado en esa dirección, y el «Educador Popular» ha sido un vehículo que en teoría debería avanzar en dicho objetivo. En este evento, se realizan actividades para materializar los cauces a la transformación social, entre ellas: conferencias, talleres pedagógicos, talleres productivos, eventos culturales, entre otros.

En el verano de 2017, decidimos hacer una réplica del Educador Popular, en formato mas no en objetivos. Nuestra meta tenía que ver con acercar otras herramientas a comuneros y comuneras que finalmente somos educadorxs en todas las etapas de nuestras vidas. Se nos ocurrió organizar el 1er Curso-Taller del Educador Comunitario, en el marco del tercer año de la Biblioteca Ambulante de Comachuén. En una semana, trabajamos de 8 am a 10 pm, y organizamos once talleres para niñxs, jóvenxs y adultxs, entre los cuales estaban la creación de libretas, reciclado, bordado con listón, baile, cuento, coro, música, dulces artesanales, jabones artesanales, *breakdance*, fútbol americano, cine comentado, conferencias y café científico. Cada una de las actividades trataba de relacionarse con la Biblioteca y Ludoteca, que estaban funcionando a la par. Todxs lxs talleristas y

colaboradorxs apoyaron sin costo alguno; asimismo, esta experiencia se realizó sin pedir apoyo a instancias gubernamentales o partidistas, más bien desde un tipo de autonomía, auto-organización y solidaridad intercomunitaria.

El Educador Comunitario es un ejercicio llevado a la realidad de las comunidades, a sus territorios, a su formación comunal cotidiana. Lo pensamos y practicamos con todas las actividades que se comparten en el Popular, pero sin incentivos sindicales ni puntos extras en ningún sentido; así que todo asistente participa con una carga muy fuerte de responsabilidad política personal y comunitaria.

En el primer taller del Educador Comunitario, Comachuén había comenzado un proceso de libre determinación de su autogobierno, entonces en colaboración con el Concejo de Gobierno Comunal acordamos hacer un segundo taller basado en la libre determinación y la autonomía de los pueblos originarios. Este detonó redes en-red-dadas, que colaboraron de manera desinteresada y sin financiamiento; todos los gastos corrieron por parte de cada participante y la Biblioteca ofreció hospedaje y alimentación con el trabajo autogestivo que realizó durante el año. Participaron más de 80 personas de distintas organizaciones, comunidades y estados que apoyaron como talleristas, conferencistas, expositores, músicxs, muralistas, fotógrafxs y más. En la plaza, en la escuela, en las canchas, en algunos domicilios se concentraban sobre todo lxs niñxs, queriendo estirar el día para poder aprovechar todo lo que estaba a su alcance.

Cada verano, le hemos dado continuidad a este evento. Para nosotrxs, esta es una siembra masiva de saberes, oportunidades, redes, sentimientos y todo lo que se deba, pueda o quiera sembrar. Siembra que en el transcurso del año deberá ser cuidada, abonada, regada y defendida por los guardianes de la Ambulante. Así, para 2019 tuvimos el III Curso-Taller del Educador Comunitario «Por la libre determinación de la soberanía alimentaria»; para 2020 el IV Curso-Taller «Entendiendo las autonomías de los pueblos originarios»; para 2021 el V Curso-Taller «Generando autonomías desde los pueblos originarios»; para 2022 el VI Curso-Taller del Educador y la Educadora Comunitarixs «Infancias y autonomías desde los pueblos originarios»; y para 2023 el VII Curso-Taller del Educador y la Educadora Comunitarixs «Infancias, juventudes y autonomías desde los pueblos originarios».

Todos los temas que hemos abordado han estado abrazando los procesos autonómicos de las comunidades. Y en este abrazo colectivo se han sumado personas de distintas geografías, con diferentes formaciones de diversas culturas, con ritmos variados de *co/razonar*. En las siete ediciones, hemos tenido más de 300 talleristas, cerca de 100 charladorxs, cientos de colaboradorxs, alrededor de 80 organizaciones entre la sociedad civil, universidades, asociaciones civiles, organizaciones no

gubernamentales, colectivas y colectivos, y muchas personas que se han acercado de manera independiente. El Educador Comunitario ha sido un espacio de encuentro y de aprendizaje colectivo. Lo que sucede en la Ambulante en esa semana de trabajo intenso es mágico: el amor brota de cada rincón, la solidaridad, la ayuda mutua, la energía fluye fuerte, el fuego se enciende por todos lados, el movimiento del pensamiento se siente, la organización se construye en cada minuto del día, el trabajo colectivo no para y los horizontes de cada asistente se acercan más a cada corazón.



Figura 3. Inicio del V Curso-Taller del Educador Comunitario. Archivo fotográfico de la Biblioteca Comunitaria Ambulante.

Este ser continuará: algunas reflexiones sin pensar en un final

La Ambulante no es una biblioteca común, es una biblioteca «otra», donde se lee algo más que libros: leemos realidades, procesos comunitarios, esperanzas, posibilidades; leemos corazones, dolores, necesidades, cotidianidades; y otros libros posibles son cada uno de los espacios que tenemos, cada una de las acciones que generamos, cada una de las personas que se comparten, esos son nuestros libros más leídos. Es una biblioteca viva, amorosa, colectiva, transformadora, viajera, ruidosa, que lo que menos pretende es hacer de los libros físicos el sostén del conocimiento. Nuestro libro más grande es nuestro corazón abierto. Al final, los libros físicos solo son un pretexto para organizarnos, para promover acciones concretas que cobijen la vida. Eso pensamos que deberían ser estos espacios, las bibliotecas, los radios, los museos, las escuelas: los que cuiden la vida y que abonen a mundos reales y posibles. Espacios que se conviertan en prácticas pedagógicas transgresoras, que desafíen los retos de cubrir las necesidades colectivas de todas las dimensiones del ser.

Siempre habrá riesgos en el camino, la triada capitalismo-patriarcado-colonialismo es un monstruo que acecha todo proceso comunitario con miras a cuidar, dignificar y defender la vida; sin embargo, también entre (trans)borde(o)s y grietas de rebeldía, de lucha, de resistencia y creación, podemos encontrar las prácticas que abrazan la (re)existencia de otros multiversos posibles. Prácticas pedagógicas que alarman al capital, lo sacuden, lo retan, lo ponen en jaque, lo lastiman, lo acorralan, lo amenazan y de a poco o de a mucho lo exterminan; prácticas pedagógicas que aman la vida, están en la vida, por la vida hacen, y para continuar la vida digna surgen. La Biblioteca Comunitaria Ambulante continuará y recorrerá tantos territorios físicos o simbólicos como el pueblo decida. Así como el colibrí, viajará en todas las direcciones polinizando el corazón o abriendo posibilidades. [post\(s\)](#)

Referencias

- Bello, C. (2022, octubre 31). La biblioteca móvil, hacedora de lectores en Comachuén. *El Sol de Morelia*. <https://www.elsoldemorelia.com.mx/cultura/la-biblioteca-movil-hacedora-de-lectores-en-comachuen-9114539.html>
- Biblioteca Comunitaria Ambulante de Comachuén. (s.f.). Home [página de Facebook]. Consultada en mayo de 2019, en https://www.facebook.com/pg/Biblioteca-Comunitaria-Ambulante-de-Comachu%C3%A9n-296000187450113/about/?ref=page_internal
- Biblioteca de Investigación Juana de Córdova y Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca A.C. (2022). *Curso de organización de bibliotecas comunitarias. Sesión 5: ¿Cómo organizamos nuestras colecciones?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tneOLmNLicE>
- Biblioteca Nacional de México. (2022). *El Faro de la Biblioteca con Daisy Mejía de La Biblioteca Comunitaria Ambulante de Comachuén* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/BiblioNacMex.HemeroNacMex.IIBUNAM/videos/320626006842491>
- Biblioteca Nacional de México. (2022). *El Faro de la Biblioteca y el Curso-Taller del Educador y la Educadora Comunitarios* [Video]. Facebook. <https://www.facebook.com/BiblioNacMex.HemeroNacMex.IIBUNAM/videos/1256411268445057>
- Ceceña, A. E. (2010). Pensar la vida y el futuro de otra manera. En I. León (coordinadora), *Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios* (2ª edición, pp. 73-88). FEDAEPS.
- Cienfuegos TV. (2018). *Biblioteca Comunitaria Ambulante de Comachuén* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QJV01mAhfoQ>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad* (53ª edición, 2007). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (58ª edición, 2008). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Cartas a Guinea Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (11ª edición, 2004). Siglo XXI Editores
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI editores.
- Gadotti, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. (3ª edición). Siglo XXI Editores.
- Gorosito, L. A. (2003). La biblioteca comunitaria: una experiencia de organización social, educativa y cultural. *Biblios, Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información* núm. 15, vol. 4, abril-junio, 35-40.
- Habermas, J. (1989). Modernidad: un proyecto incompleto. En Nicolás Casullo (ed.), *El debate Modernidad Pos-modernidad* (pp. 131-144). Editorial Punto Sur.
- Lander, E. (2010). Crisis civilizatoria: el tiempo se agota. En I. León (coordinadora), *Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios* (2ª edición, pp. 27-40). FEDAEPS.

- Magaña, M. D. A. (2017, octubre 4). Solidaridad intercomunitaria y trabajo colectivo: la Biblioteca y Ludoteca Comunitaria Ambulante de Comachuén. *Amontonamos las palabras: Blog de la Biblioteca de El Colegio de México*. <https://bdcv.hypotheses.org/779>.
- Magaña, M. D. A. (2019). *Tensiones entre la formación escolar y la educación p'urépecha a través de sus profesionistas*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Méndez, L. (2020, junio 30). La lectura resiste la pandemia en comunidades de Michoacán. *Contra Réplica*. <https://www.contrareplica.mx/nota-La-lectura-resiste-la-pandemia-en-comunidades-de-Michoacan202030636>
- Mignolo, W. D. (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (editores), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Puiggrós, A. (2004). Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina. En A. De Alba (compiladora), *Posmodernidad y educación* (pp. 117-204). UNAM-CESU, Miguel Ángel Porrúa.
- Uekorheni, A. (2019). Biblioteca Ambulante: Una experiencia desde la comunidad de Huecorio. En Biblioteca Comunitaria Ambulante de Comachuén, *Textos para abrazar la libre determinación de Comachuén desde el «Educador Comunitario»* (pp. 15-29).
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9, 31-152.

PRELUDIO DE UNA OBRA, LA CARTOGRAFÍA DE ME-DE-AS

Gabriela Ponce • María José Terán

Gabriela Ponce, profesora del área de Artes Escénicas, Universidad San Francisco de Quito USFQ, Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas (COCOA). Colectivo Mitómana Artes Escénicas. Correo: gponcep@usfq.edu.ec

- MFA en Dirección de Teatro, Universidad de Illinois, Estados Unidos
- Posgrado en Filosofía, Universidad Católica de Quito, Ecuador

María José Terán, artista independiente, escenógrafa y vestuarista en Artes Escénicas. Colectivo Mitómana Artes Escénicas. Correo: mariamariateranj@gmail.com

- Lcda. en Artes Contemporáneas, Universidad San Francisco de Quito USFQ, Ecuador
- Técnica Superior de Artes Plásticas y Diseño en Modelismo Industrial, Escuela de Arte de Madrid N.10, España

Resumen

Al preguntarse por el punto de partida de la obra de teatro *Me-de-as*, el texto muestra el carácter múltiple de ese entramado: imágenes y textos *obran* a través de cierta complicidad estética, al establecer conexiones y trazar correspondencias que encuentran su modo de organización en la cartografía que acompaña al texto. Ese mapa es el material que impulsa, a su vez, la nueva fase de investigación escénica para el montaje del espectáculo.

Palabras clave

procesos creativos, teatro experimental, cartografía, interdisciplinariedad, archivo

Abstract

When asked about the starting point of the play *Me-de-as*, the text shows the multiple character of that framework: images and texts work through a certain aesthetic complicity, by establishing connections and drawing correspondences that find their organization method in the cartography that accompanies the text. This map is the source material that drives, in turn, the new phase of scenic research for the staging of the show.

Keywords

creative processes, experimental theater, cartography, interdisciplinarity, archive

Fecha de envío: 20/08/2023

Fecha de aceptación: 01/09/2023

DOI: [https://doi.org/10.18272/post\(s\).v9i1.3167](https://doi.org/10.18272/post(s).v9i1.3167)

Cómo citar: Ponce, G., y Terán, M. (2023). Preludio de una obra, la cartografía de *Me-de-as*. En *post(s)*, volumen 9 (pp. 260-287). Quito: USFQ PRESS.



¿Cuándo se empieza a crear una obra de teatro?

Se puede empezar por una imagen. La contemplación de una imagen de piedra. Una mujer encogida sobre sí misma: el cuerpo ocultando el dolor o sosteniéndolo como un rastro atávico y femenino. Un gesto que sugiere fragilidad y, a la vez, contiene la reminiscencia de una fuerza capaz siempre de recomponerse. Aparece la idea de que esa piedra tiene una recurrencia coincidente y puede ser un gesto de carne y hueso.

Una imagen que la memoria protege.

La pena, Arturo Dresco. Museo Nacional de Bellas Artes, Buenos Aires, julio de 2019.

¿Cuándo se empieza a crear una obra de teatro?

No tenemos un texto dramático, pero aparece la frase: «había una vez, había un adentro se perdió» (Pascal Quignard, *El origen de la danza*). Se despiertan una serie de asociaciones y un impulso atravesado por la idea de la maternidad. Se puede escribir la maternidad, o las maternidades, o se puede convenir en que existe una idea de escisión que traspasa a cada cuerpo.

Anotamos las primeras consignas de investigación y son recurrentes ciertas palabras como maternidad/partición /vacío /transgresión/ desproporción.

Quito-Madrid-Berlín, noviembre de 2021

¿Cuándo se empieza a crear una obra de teatro?

Nos preguntamos, mientras atravesamos una pandemia, si es posible hacer otra vez teatro, una obra grande, con muchos cuerpos en escena que desafíen el miedo de volver a estar juntas. Nos preguntamos si hay espacio en nuestra investigación para una obra que vuelva al teatro e incorpore el elemento trágico que ahora sentimos tan próximo a nuestro tiempo. Aparece *Medea* y la imaginamos como una polifonía de voces femeninas que reclaman un espacio para contar su historia: la coralidad es un nuevo indicio para la investigación.

Leemos: *Medea* de Eurípides, *Medea* de Séneca, *Medea* de Christa Wolf, *Medea Material* de Heiner Müller, *Medea* de Pascal Quignard, *Medea* de Chantal Maillard.

Junto a estas lecturas surgen nuevas preguntas. ¿Y si *Medea* no mató a sus hijos? ¿Y si los mató, podemos reconocernos en ese exceso apasionado que es siempre la maternidad? ¿Y si somos las hijas que sobreviven a *Medea*, podemos perdonar sus crímenes? ¿Los crímenes de nuestras madres? ¿Y si *Medea* es un principio de transgresión necesaria que queremos encarnar? ¿Y si *Medea* es también una migrante, una mujer desplazada, alguien cuya transgresión nunca encuentra su lugar?

Y, por otro lado, también nos preguntamos ¿qué implicaciones tiene actualizar una obra clásica, qué herramientas ponemos en marcha para volvernos sus contemporáneos?

Entonces una de nosotras cuenta: «conozco a una mujer, es bailarina de hip hop, venezolana, cruzó las fronteras con su hija, quizá quiera compartir con nosotras su historia».

Quito-Guayaquil-Madrid, noviembre-marzo de 2022

¿Cuándo se empieza a crear una obra de teatro?

No queremos escribir un texto dramático, queremos que el diálogo se mantenga dentro de un procedimiento más expansivo: se escriben didascalias o direcciones escénicas para empezar a imaginar un espacio, cierta performatividad potencial o alguna materialidad que conciba un universo escénico. Una correspondencia entre palabra e imagen. Cada didascalia, una posibilidad material. Cada imagen, el posible despliegue de una forma en el espacio. Cada forma, también una posible materialidad. Empezamos a armar una colección, a organizar nuestro archivo que siempre está incompleto. Siempre hay algo más por buscar, pero también un tejido que opera, por momentos de modo inconsciente, un imán que atrae textos y referencias precisas; y por otro, alcanza a manifestarse como un mapa hecho de derivas.

Todavía no alcanzamos a ver lo que es, pero las recurrencias dibujan trayectos que seguimos y sobre esas huellas vamos a volver.

Algunas didascalias preliminares:

Prólogo

En algún lugar reposa una presencia: gesto ancestral completamente resguardado por la oscuridad- Medea-. Por un instante una luz nos permite mirarla con absoluta claridad, para inmediatamente después desaparecer y volver a ser invisible.

Tercer canto del coro

*Otra vez las mujeres meditan. Esta vez esa forma de la meditación está **inclinada** hacia los hijos. Dan de lactar: pero no hay niño, hay pura leche que se riega. Otras cargan a un cuerpo pequeño, que ya no está. Otras se agachan ante él, desean escuchar su voz frágil y silenciosa: una voz que solamente recuerdan. Otras contemplan con sus cuerpos oblicuos el paisaje en el que corren, en el que se pierden, esos hijos suyos.*

Quinto episodio

Ahora el gesto de Medea es su torso doblado por el dolor, o lo que alcanzamos a ver de sus costillas que reciben una lluvia que la pinta de rojo, o que recibe piedritas rojas que la perforan o solo es el viento que en ella hace un pequeño huracán también rojo, en medio del cual vibran esas costillas. Todo rojo.

Epílogo

Reminiscencia de la meditación: otra vez el coro medita, pero en total visibilidad. De Medea solo se ve su columna adolorida: es su cáscara, porque ella se fue. Y su cáscara contiene el misterio enorme de toda maternidad. Y nos contiene a todas.

Quito-Madrid, noviembre de 2021-marzo de 2022

¿Cuándo se empieza a crear una obra de teatro?

También en lo fortuito de otros hallazgos o de un texto que vuelve sobre la imagen de la maternidad. Leemos *Ninfa Dolorosa* de Georges Didi-Huberman y con él llegamos a Pascal Convert, *La pieta de Kosovo*, escultura hecha de cera. También llegan ideas como la reminiscencia del gesto y la política de ciertas imágenes y ciertos materiales que han acompañado al duelo femenino.

Entonces, comienza la fase de experimentación con materiales y empieza también el proceso de imaginar procedimientos escénicos: consignas para que las *performers* creen partituras con esos gestos, y para que esas imágenes se singularicen y adquieran movimiento.

Quito, enero-marzo de 2022

¿Cuándo empieza a hacerse una obra de teatro?

Cuando la infancia se hace, de pronto, presente y al sueño o al recuerdo, a su condición borrosa y frágil, los dejamos entrar en el juego: somos niños y jugamos con velas y la cera es un material delicado que, en los dedos, mientras arde crea formas. Las formas pueden ser una cáscara, o pueden ser una pequeña casa o esferas de colores. En ellas, no solo habita la infancia, sino que contienen dentro de sí muchas formas posibles del afecto y ese despliegue también es la maternidad.

El universo por crearse será de cera.

Quito, marzo de 2022

¿Cuándo empieza a hacerse una obra de teatro?

Cuando se junta un grupo de *performers* y músicos y técnicos y en sus manos tienen una cartografía y ese es un mapa de navegación y es también el inicio de nuevas escrituras.

Quito, Casa Mitómana, mayo de 2022: arranca el proceso de montaje escénico.

CRÉDITOS ME·DE·AS

Las Me.de.as son

Caymo Pizarro
 Cristina Marchán
 María Emilia Contreras
 Valentina De Howitt
 Denise Neira Vieira
 Clara Francisca
 Marcela Correa
 Nai Ramírez
 Marglen Phillips
 Lizbeth Cubides
 Mari Trini Acuña

Montaje y puesta en escena

Gabriela Ponce
 Dolores Ortíz
 Marcela Correa
 Carolina Cedeño

Concepción y realización escenográfica

María José Terán
 Daniel Mena

Asistencia de escenografía

Jessica Acosta
 Manuela Larrea

Texto

Gabriela Ponce

Producción

Katha Paredes
 Pablo Molina
 Anahí Mora
 Anita Méndez

Diseño sonoro y musical

Pablo Molina
 Rafaela Valarezo

Diseño de vestuario

María José Terán

Diseño de iluminación

Daniel Mena

Visuales

Daniel Mena

Imagen de Florencia Luna, *Me·de·as*, 2021-2022. ▶

¿Por qué será que las mujeres
 desean tanto tener hijos?

¿Por qué será que las mujeres
 sean tanto tener hijo?



1. Revisión y problematización bibliográfica

SOBRE LA TRAGEDIA

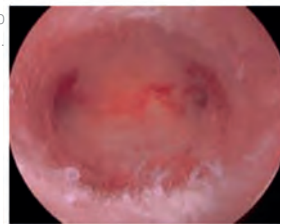
Lehmann, Hans-Thies.
Loraux, Nicole.

- Transgresión
- Actualización
 - Duelo
 - Coro
 - Estructura



La Pietá.
Miguel Angel,
1498-1499.

Espacio
intrauterino.



One after the Other.
Khalil Chishtee,
2014.

Transverse
orientation.
Dimitris
Papaioannou,
2021.



VB 74.
Vanessa Beecroft,
2014.

Lengua Madre.
Lola Arias,
2022.



crowd 39.
Misha Gordin,
1996-1998.

SOBRE MEDEAS

Eurípides.
Maillard, Chantal,
Müller, Heiner.
Quignard, Pascal.
Wolf, Christa.

Inspiración - Transgresión femenina

Coro femenino (Eurípides)

¿Mató realmente al hermano e hijos? (Wolf)
¿Qué significa ser extranjeras?
¿Quién es Medea?

LA VOZ ESTÁ
EN LA VOZ DE
LAS MUJERES

MATERNIDAD

Como madre Como hija

M.E.D.E.A
M.E.DI.CI.N.A
M.E.D.I.O.D.Í.A
R.E.M.E.D.I.A.R

Escisión
División
Partición

LA PENA

«Había un
adentro,
se perdió»



Medea Casa dei Dioscuri.
Timómaco, 62-79 a.C.



La Pena.
Arturo Dresco, 1904.

2. Catalogación y organización de imágenes

SOBRE LA IMAGEN

Didi-Huberman, Georges.
Quignard, Pascal.
Focilon, Henri.

SOBRE LA MATERNIDAD

Cavarero, Adriana

Coccia Emmanuel

Kristeva
iconografía
desproporción

INCLINACIÓN

Paradigma geométrico
opuesto a lo vertical.



Mother and Child.
William Rothenstein,
1903.



A mother and child looking
at the Virgin and Child.
Reginald Bttonley,
1880-1930.



La Virgen, el Niño Jesús
y Santa Ana.
Leonardo da Vinci,
c. 1501-1519.



Sin título.
Cindy Sherman,
1989.

CONSIGNAS

- Contención
- Mecanismos de visualidad/ invisibilidad
- Desproporción
 - Vacío
 - Cáscara
- Sobrevivencia del gesto
 - Escisión
 - Fragilidad
 - Coralidad

Escisión/cáscara
Vacío
Mecanismos de
visualidad/ invisibilidad
Desproporción

EL GESTO

1. Sobrevivencia del gesto
2. ¿Cómo abrir una imagen?

- Mirar su plasticidad y su duración.
- Mirar su constitución dialéctica, la doble óptica de todo fenómeno rítmico.
- El gesto como acto de la memoria se devuelve al pasado y busca reafirmarse.

HUBERMAN

- Una sola imagen se vincula con todo lo que pasa en el escenario
- Escenografía como máquina óptica para mostrar/ocultar la imagen
- Coro: el testimonio y la imagen
- El gesto: madre en su condición dividida; negativo del vínculo de lo que se pierde o se mata.

MONTAJE 1

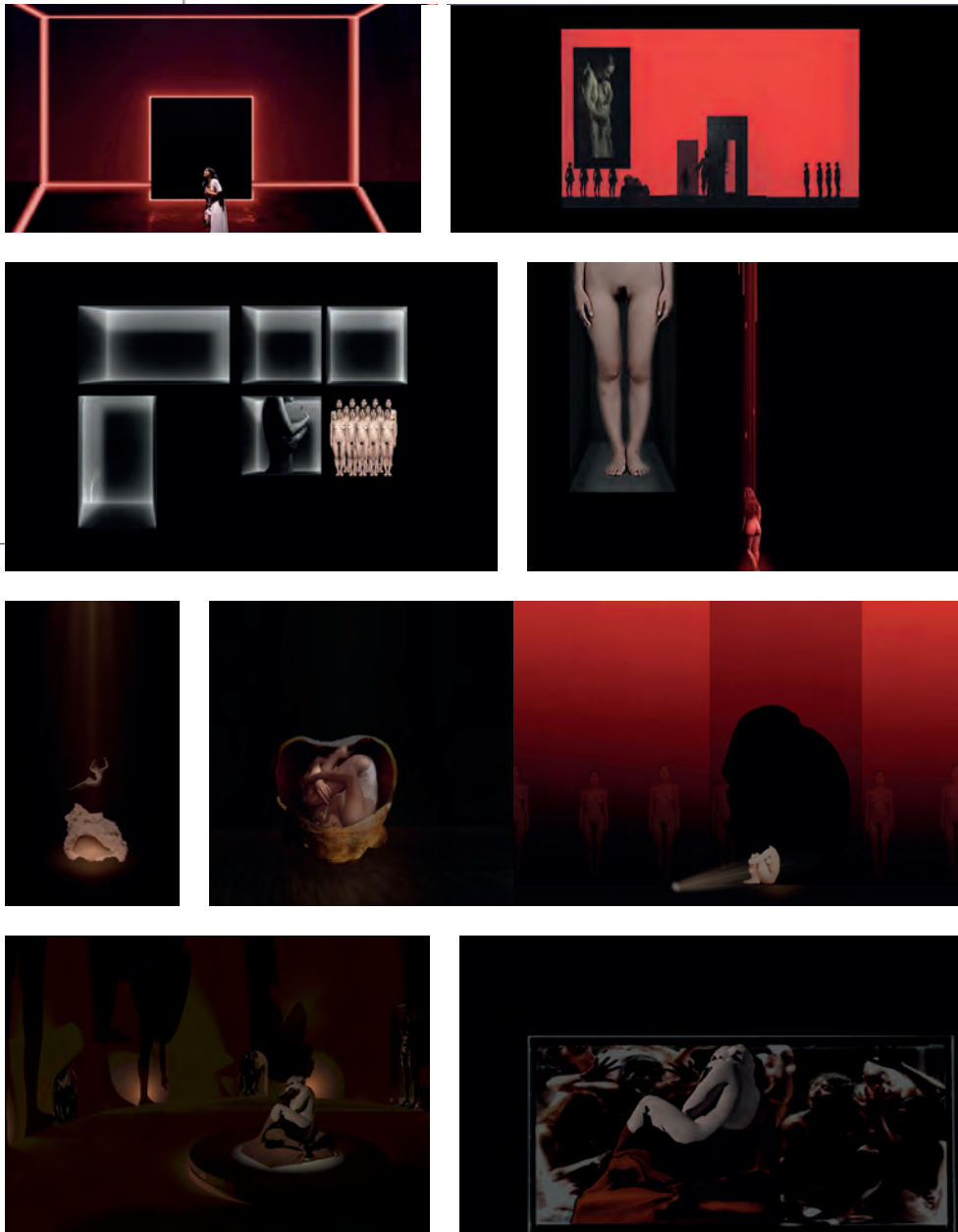


Pieta du Kosovo.
Pascal Convert, 2000.

*El gesto que migra
y sobrevive en la
imagen es un
gesto que hace
visible el tiempo.*

3. Investigación visual

ITERACIÓN MODELOS + COLLAGES



Imágenes de María José Terán e Israel López, *Me-de-as*, 2021-2022.

4. Texto

DIDASCALIAS

5. Fase de diseño

MATERIALES Y TÉCNICAS DISPONIBLES

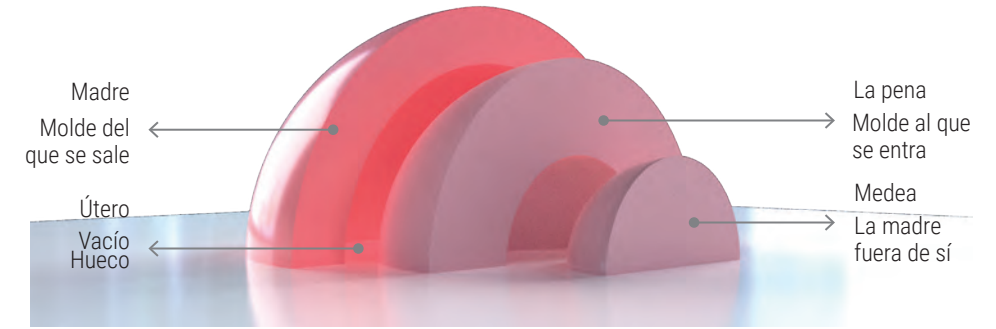


Imagen de María José Terán, *Me-de-as*, 2021-2022.

CONTENCIÓN

El gesto de cargar se configura por la disposición del cuerpo cuyas partes se acomodan para dejar un espacio vacío donde la carga pueda acomodarse.

FORMA

arquitectura de la contención
sustracción y perforación de sólidos
cóncavo

MOLDE DEL QUE SE SALE

CÁSCARA

Las paredes del contenedor funcionan como cáscaras que hacen visible/invisible al contenido.

MATERIAL

maleable
flexible
semitranslúcido

MOLDE EN EL QUE SE ENTRA

VACÍO

El cuerpo entrando al molde del gesto, al espacio negativo, es el intento llenar el vacío.

ATMÓSFERA

escala y distancia
proyección
iluminación

MOLDE DIGITAL

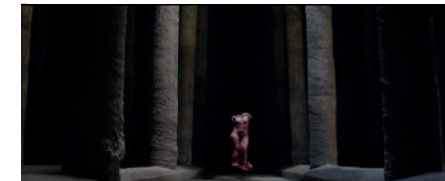
• piedra • barro • vidrio • tul • látex • yeso • alginato • kombucha • parafina • papel • papel de arroz • sábila •

Grotto.
Bart Hess,
2018.



Berta Blanca

Mujer Vacío.
Berta Blanca y Max Larruy,
2019.



Martina Reis

Tableaux Vivants,
latex fashion
house



Inlaid Skin.
Andreea
Mandrescu,
2011 - 2013.

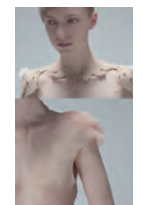
Digital artifacts.
Bart Hess,
2013.



Second Skin.
Esmay Wagemans,
2015.



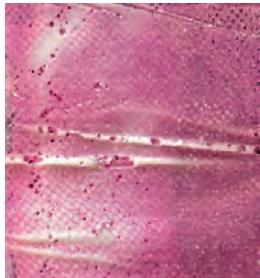
Girl with Kitten,
Girl with Hedgehog.
Kiki Smith, 1999.



Fase de experimentación I. Búsqueda del material



Latex + crinolina a



Latex + crinolina b



Latex + tul



Latex + papel



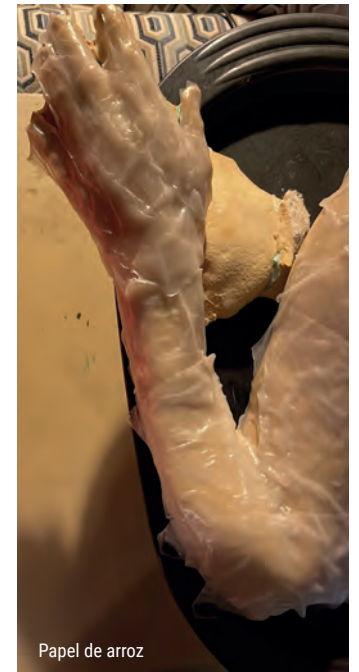
Latex + tul



Matriz



Scoby de kombucha deshidratado



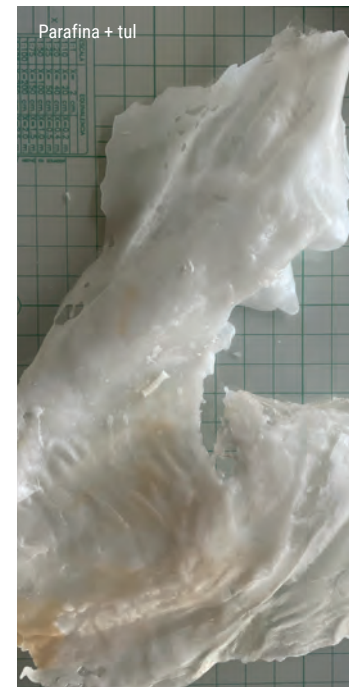
Papel de arroz



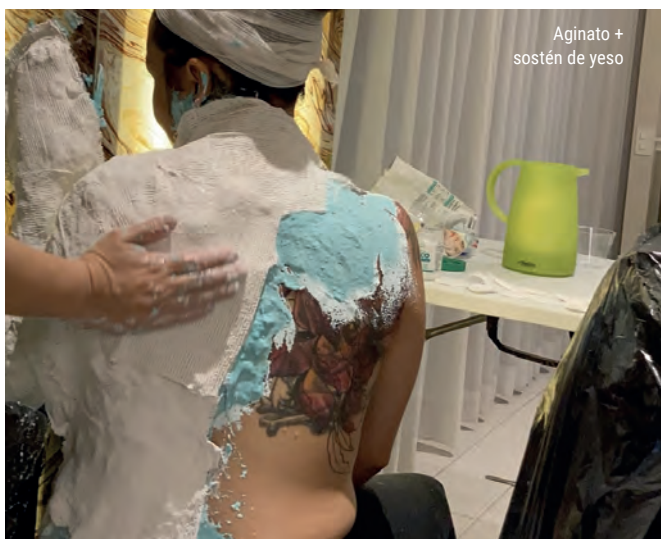
Papel + sábila



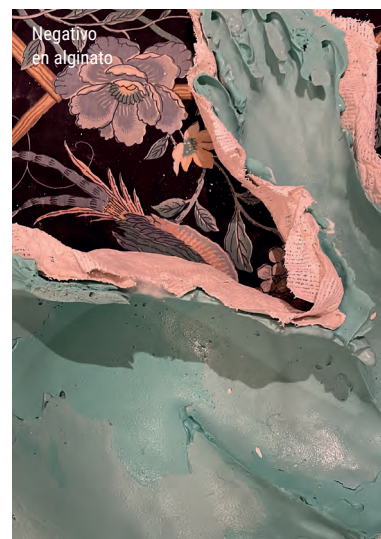
Parafina



Parafina + tul

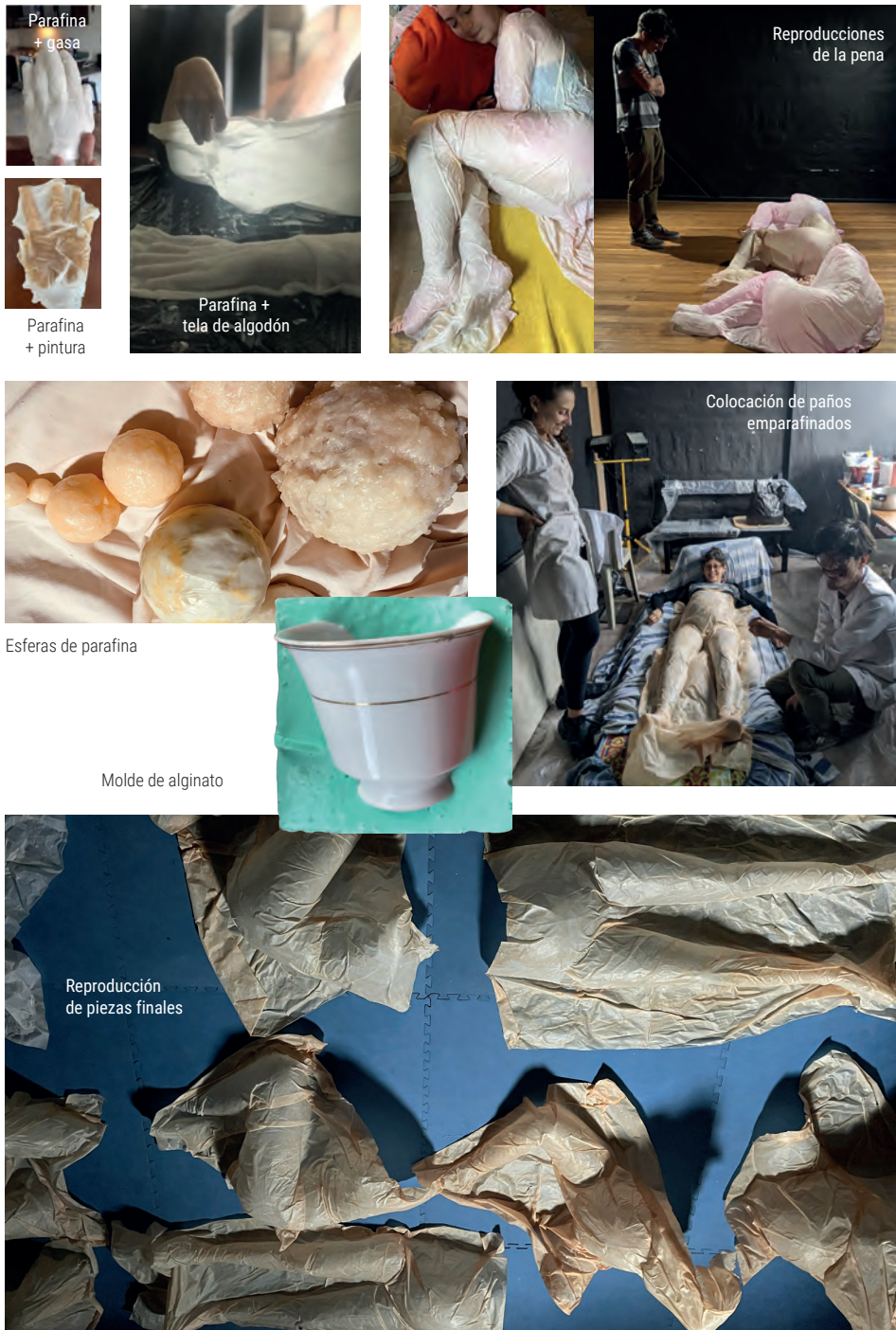


Aginato + sostén de yeso



Negativo en aginato

Fase de experimentación II. Desarrollo de una técnica: paño emparafinado



Imágenes de María José Terán y Daniel Mena, *Me-de-as*, 2021-2022.

Fase de diseño III: Escenografía y vestuario



Imágenes de María José Terán, *Me-de-as*, 2021-2022.

¿Cuándo se hace una obra de teatro?

La concepción de la obra sucedió en nosotras a través de temporalidades múltiples y anacrónicas; pero cuando empezó el proceso de montaje, se transformó en un proceso simultáneo que conjugó algunas disciplinas y muchos saberes: la colaboración artística es siempre un territorio de negociaciones y aprendizaje que va desplegando posibilidades, la propia obra se desenvuelve y actúa. *Me-de-as* juntó a trece artistas escénicas, cuatro de ellas migrantes venezolanas cuyos testimonios fueron parte de la obra. Participaron además dos músicos, también creando material sonoro y musical original en vivo, dos artistas visuales para el desarrollo escenográfico, de video y textil, y un equipo de dirección y producción que hizo posible el montaje. Se estrenó el 15 de octubre de 2022 en Quito, en el Teatro Nacional Sucre. [post\(s\)](#)



Imágenes: puesta en escena de *Me-de-as*. Florencia Luna, 2022.









PROCESO EDITORIAL

Políticas de la revista

post(s) solicita y publica artículos tanto de investigación empírica y teórica, como de reflexión conceptual sobre prácticas profesionales y creativas. Cada edición propone un eje temático, cuya relevancia en la sociedad contemporánea permite que pueda ser abordado desde la escritura académica formal, como a través de las actividades creativas y artísticas; es un puente entre teoría y práctica.

Secciones

- **Akademios:** investigaciones académicas sobre los temas propuestos por el editor invitado. En ocasiones se incluyen traducciones de textos que no circulen en español. Esta sección pasa por un proceso arbitrado de revisión de pares (*blind peer review*). Extensión: 7 000 - 13 000 palabras.
- **Radar:** investigaciones que funcionan como un termómetro de transformaciones o comportamientos sociales que se producen en relación al tema central de la serie. Esta sección pasa por un proceso arbitrado de revisión de pares (*blind peer review*). Extensión: 5 000 - 7 000 palabras.
- **Videre:** presentación de un ensayo o proyecto visual realizado por artistas o seleccionado por curadores. Esta sección no es arbitrada y se realiza por invitación. Extensión a determinar según la propuesta.
- **Praxis:** ensayos y reflexiones sobre la práctica artística escritos en formatos experimentales, entrevistas o testimonios en primera persona. Estos ensayos no son arbitrados y se publican a criterio de los editores de post(s). Extensión a determinar según la propuesta.

Condiciones de colaboración

- Todos los artículos deben ser originales, inéditos y no haber sido presentados en ninguna otra publicación ni estar evaluados en otra publicación simultáneamente.
- Los autores son responsables del contenido de sus artículos.
- El Consejo Editorial de post(s), después de someter al artículo a la lectura por parte de pares, y de acuerdo a las recomendaciones que realicen –que serán entregadas al postulante en un informe–, se reserva el derecho a publicar el artículo y de seleccionar la sección en la cual aparecerá publicado.
- post(s) se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que considere convenientes, sin alterar el contenido del artículo.

PUBLISHING PROCESS

Magazine policies

post(s) asks for and publishes articles on empirical and theoretical research, as well as conceptual reflections about professional and creative practices. Each edition proposes a thematic axis whose relevance in contemporary society allows an approach from formal academic writing as well as through creative and artistic activities, it's a bridge between theory and praxis.

Sections

- **Akademios:** academic research about issues proposed by the guest editor. In some occasions, translations of texts that do not circulate in Spanish are included. This section is subject to a blind peer review arbitration process. Words: 7 000 - 13 000.
- **Radar:** research that acts as a thermometer for transformations or social behavior produced in relation to the main theme of the series. This section is subject to a blind peer review arbitration process. Words: 5 000 - 7 000.
- **Videre:** essay or visual project done by artists or picked by curators. This section is not subject to arbitration and is done by invitation of the editor. The extension is evaluated according to each proposal.
- **Praxis:** essays and reflections about artistic praxis written in experimental formats, interviews or first person accounts. These essays are not subject to arbitration and are published by the editors of post(s) discretionally. The extension is evaluated according to each proposal.

Collaboration conditions

- All articles must be original, unpublished and must not appear on any other publication. Likewise they must not be evaluated simultaneously in other publications.
- Authors are responsible for the contents of their articles.
- The Editorial Committee of post(s), after forwarding the article for peer review and in accordance with the recommendations given (which will be handed to the author in a report) will reserve the right to publish the article and to pick the section in which it will be published.
- post(s) reserves the right to make the style corrections it deems convenient without altering the contents of the article.

post(s)





post(s) es una publicación anual del Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas de la Universidad San Francisco de Quito USFQ. Su propósito es reflexionar sobre las discusiones y debates que tienen lugar dentro de los estudios culturales y las prácticas artísticas, tanto a nivel local como regional e internacional.

Los ejes temáticos de **post(s)** se construyen en conjunto entre los integrantes del Comité Editorial y los editores invitados a colaborar con la publicación. Cada edición pone énfasis en la praxis profesional, artística y académica –la creación es un eje aglutinante de esta publicación. **post(s)** publica textos de investigación académica, creando también espacios para formas experimentales y performativas de escritura y producción de conocimiento.

Los artículos de **post(s)** se publican en inglés y/o en español. Además, en cada número se traducen al español textos relevantes para el tema de la edición que circulan únicamente en inglés y que el Comité considera fundamental poner a circular en un contexto hispanohablante.

La publicación tiene como público principal a las comunidades académicas vinculadas a la investigación post disciplinar, y a un público más amplio interesado en comprender las transformaciones de la sociedad contemporánea, vistas desde una perspectiva vinculada a las teorías críticas, los estudios culturales, el criticismo cultural.

post(s) is an annual publication of the College of Communication and Contemporary Arts of the Universidad San Francisco de Quito USFQ. It reflects on discussions and debates that take place within and between cultural studies and artistic fields, both locally and regionally and internationally.

The thematic interests of **post(s)** are developed amongst the members of the Editorial Committee and guest editors, whom are invited to collaborate with the publication. Each edition emphasizes on professional, artistic and academic praxis –creation is an agglutinating axis of this publication. **post(s)** publishes more traditional academic texts, along with experimental and performative forms of writing and knowledge production.

The articles are published in Spanish and/or English. In addition, each issue includes translations of seminal texts that circulate only in English. Translations are chosen by the Editorial Committee which takes into account both the relevance of the text to the issue's theme, and the importance of sharing influential texts within a Spanish-speaking context.

The main audience of the publication are academics interested in post disciplinary research, and a wider public interested in understanding the transformations of contemporary society, from a critical and cultural studies perspective.

ISSN: 1390-9797
ISSNe: 2631-2670
ISBN: 978-9978-68-279-1



9 789978 682791