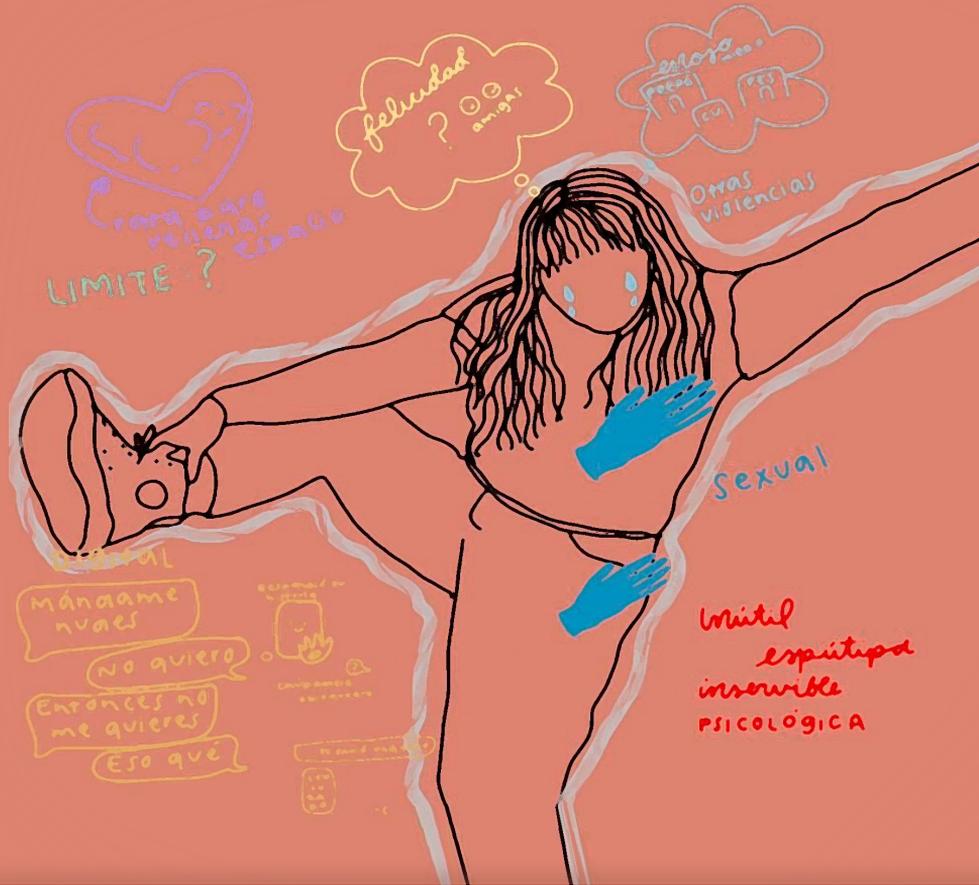


Corpografías juveniles

Escuela y malestares sobre género y sexualidad en clave digital

Azucena Ojeda Sánchez



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Corpografías juveniles

Escuela y malestares sobre género y sexualidad en clave digital

Azucena Ojeda Sánchez



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Dr. Vicente Jesús Hernández Abad
Director

Dra. Mirna García Méndez
Secretaria General

Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara
Secretario de Desarrollo Académico

CD. Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez
Secretaria de Desarrollo Estudiantil

Mtro. Luis Alberto Huerta López
Secretario Administrativo

Dra. María Susana González Velázquez
Jefa de la División de Planeación Institucional

Dra. Rosalva Rangel Corona
Jefa de la División de Vinculación

Dr. David Nahum Espinosa Organista
Jefe de la División de Estudios de Posgrado e Investigación

Lic. Carlos Raziel Leañes Castillo
Jefe del Departamento de Diseño Editorial y Comunicación Gráfica

Datos para catalogación bibliográfica

Autora: Azucena Ojeda Sánchez.

Corpografías juveniles.
Escuela y malestares sobre género y sexualidad en clave digital.

UNAM, FES Zaragoza, octubre de 2022.

120 pp.

ISBN: 978-607-30-6588-7.

Diseño de portada: Carlos Raziel Leañes Castillo.
Imagen de portada: Alejandra Garibay Gabriel.
Formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

PAPIIT IA302520.

Este libro fue dictaminado a través del Comité Editorial de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y se aprobó en septiembre del 2022.

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Corpografías juveniles.
Escuela y malestares sobre género y sexualidad en clave digital.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México.

Índice



Agradecimientos	5
Introducción	7
CAPÍTULO 1 El paisaje social. La escuela, los cuerpos y la intimidad	15
CAPÍTULO 2 Mapear. Pedagogías sensibles, micropolíticas y conocimiento situado	31
CAPÍTULO 3 Transitar de las paredes a las redes. Territorializar desde lo digital	47
CAPÍTULO 4 Corpografías juveniles. Espacios, tránsitos y fronteras	61
CAPÍTULO 5 Co-habitar. Una brújula para docentes	93
Referencias	101
Acerca de la autora	111



A la memoria de mi padre, Guillermo Ojeda Cazares.

Siempre serás mi brújula, mi mapa, mi horizonte.

A mis hijos, Alonso y Rodrigo Tonatiuh, por los gestos delineados con su amor, ternura y asombro al recorrer juntxs la vida, reescribiéndola y re-encantándola.



*Es un deber decirlo... Siempre fuimos poetas, clandestinas, silentes...
Siempre fuimos palabra. Soplamos un verso en la masa del pan.
Aquél verso leudó y crujió entre los dientes. Susurramos un canto y
transformamos el coito en amor. Nos dijeron: espera, teje y alimenta.
Nosotras esperamos la oportunidad, destejimos la vergüenza y
amamantamos el lenguaje.*

Liliana Bodoc

*Después, cuando aprendí a leer, devoraba los libros y pensaba que
eran como árboles, como animales, cosas que nacían. No sabía que
había un autor por detrás. De repente descubrí que era así y me dije:
“yo también quiero ser eso. [pero...] escribir memorias no es mi estilo,
implica darle al público pasajes de una vida. La mía es muy personal.*

Clarice Lispector

*Cuando te abres para tocar a otros seres humanos, no
importa si lo llamas terapia, enseñanza o poesía.*

Audre Lorde

Agradecimientos



Este documento es parte del proyecto de investigación **PAPIIT IA302520** “Escuela, TIC y políticas de cuidado. Estudio exploratorio sobre juventud y experiencias de género y sexualidad en la posmodernidad: intersecciones entre educación y salud”. En respuesta a problemáticas detectadas en las juventudes universitarias, se realizaron distintas acciones, entre ellas, este libro. Agradecemos a la UNAM-DGAPA por el apoyo otorgado en este proyecto, y permitir maneras otras de investigar para transformar la universidad que habitamos.

Estamos en deuda con las juventudes que participaron en cada uno de los grupos privados conformados en facebook, por los diálogos tan honestos, críticos y estimulantes. Agradecemos a las jóvenes que formaron parte del *Círculo de Litha*; a los jóvenes que integraron el grupo *Masculinidades en Reflexión*; a las y les jóvenes que colaboraron en los grupos *Isla de Safo* y *El baile de los 41*. Ustedes le dieron alma, dirección, sentido y horizontes de posibilidad a nuestra intervención.

De igual manera, sin la inteligencia, creatividad, compromiso, planificación y ejecución de los encuentros con sus pares, de las y los jóvenes que colaboraron desde el inicio en este proyecto, no se hubiera materializado esta experiencia de investigación-acción participativa. Agradecemos a las psicólogas y psicólogos pasantes del servicio social, Daniela Ivonne Lima Angeles, Javier Uriel Hernández Bustamante, Ivette Ramos Gutiérrez, Lucía Monserrat Sánchez Armenta, Daniel Alejandro Hernández Salas, Karla Guadalupe González Encinas y Martha Renee Ruiz Lomas. A mis colegas, Brenda Magali Gómez Cruz y Caridad Rangel Yopez, por su tiempo compromiso con la universidad y las juventudes, por su sensibilidad, inteligencia y el acompañamiento en esta travesía de investigación.

Una mención muy especial a quienes me dieron luz y soporte durante la escritura de este libro. Sin ustedes no lo hubiera logrado, Francisca Sánchez Pérez y Fabiola Ojeda Sánchez, mi gratitud por ser mis ojos, manos, pies y su generosidad. Al Lic. Raziell Leañón Castillo, por la coordinación y apoyo editorial.

Introducción



“Las más abstractas lecciones de la ciencia comienzan en el mundo que habitamos, entre las cosas que se encuentran al alcance de la mano”

Emmanuel Lévinas

¿Cómo poder construir conocimiento científico sobre nuestra realidad social, desde el cuerpo y la escritura? ¿En qué coordenada “lo que nos pasa” puede ser un camino de indagación epistemológica, donde confluyen las sensibilidades, las afectaciones y los deseos de impugnar lo establecido? Ya lo expresaba Marx, *“la formación de los cinco sentidos es un trabajo de toda la historia universal hasta nuestros días”* (Fazio, 2018). Lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos: “Las sensaciones están distribuidas de acuerdo a las formas específicas de capital corporal. El capital corporal son las condiciones de existencia alojadas en el cuerpo individual, en el cuerpo subjetivo y en el social” (Scribano, 2013, p. 9). En otras palabras, indagar *lo sensible* brinda horizontes de significación sobre la relación entre cuerpos, emociones y sociedad, su capacidad de control, pero también su enorme potencia transformadora.

Entender, el mundo actual, sus variadas relaciones de poder y la multiplicidad de los sujetos que interactúan ante circunstancias concretas de vida, es una ruta de exploración que nos lleva a estudiar la subjetividad. Por ésta podemos entender “una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia” (González Rey, 2012, p. 13). Así es como llegamos a interesarnos por la subjetividad en tránsito y al encuentro con otras, pues estas formas concretas de andar por la vida, estas formas sensibles de estar en el mundo plantean interrogantes sobre el habitar procesos de territorialización y desterritorialización.

Para Useche y Pérez (2018), el territorio no nos precede, se deviene territorio por la vía de una combinación de movimientos que se expresan en territorialización-desterritorialización-reterritorialización, a través de los cuales se intenta dar



consistencia al espacio de vida. La construcción del territorio es un proceso social y cultural que llena de sentido el espacio que se instituye como bio-espacio donde poder y uso del espacio constituye una relación ineludible. La desterritorialización tiene que ver con todo proceso y toda relación social que implican siempre una destrucción y una reconstrucción territorial (Haesbaert, 2011). Por lo tanto, para construir un nuevo territorio, hay que salir del que se está.

Las juventudes participan en la delimitación de territorios de violencia, se sitúan y actúan de forma molecular para resistir creativamente. Se enfrentan a lo que Castell (1999) denominó como procesos de “desterritorialización” para mostrar que los territorios modernos no se reducen a la geografía, sino que se expanden a territorios públicos, privados, simbólicos, virtuales y de la intimidad. Y *lo virtual*, siguiendo a Levy (1999), es un nudo problemático que no se define en oposición a lo real, sino que permite atravesar territorios como el cuerpo. Así, vemos cómo los cuerpos han sido intervenidos por celulares, programas y espacios virtuales y eso delimita una experiencia distinta, somos *cyborgs* (Braidotti, 2002; Figari, 2008; Haraway, 1984).

¿Qué tipo de comunidad universitaria estamos presenciando? ¿Qué vínculos se anudan entre las y los sujetos jóvenes? ¿Cómo se sitúan ante malestares de género y sexualidad en una sociedad del riesgo? A pesar de que cada vez hay más acceso a información especializada en las Tecnologías de Información y Comunicación hay una superficialidad y generalización en las estrategias educativas y de salud colectiva pues no responden a las especificidades de las poblaciones juveniles, ¿qué horizontes de posibilidad da el uso del espacio digital para pensar en nuevos abordajes que recuperen las capacidades activas de los sujetos jóvenes y del “cuidado de sí” y de otros?

Este trabajo se apoyó de pedagogías críticas, los estudios de género y sexualidad para impulsar manera otras de investigar-intervenir en la realidad social de jóvenes universitarias/os que vayan más allá de acciones normativas y apunten hacia una propuesta participativa de investigación y acción para contribuir hacia políticas de cuidado, a partir de diálogos-reflexión colectiva y co-creación de recursos desde las Tecnologías de Información y Comunicación en el ámbito escolar, dadas las nuevas formas de relación entre mujeres y hombres jóvenes bajo la denominada Sociedad de la Información y Sociedad del Riesgo. Y ante diversas formas de violencias de género vividas por las/los jóvenes universitarios que requieren ser atendidas (más allá de la actuación de protocolos para casos de violencia) y que apunten a dispositivos de intervención no punitivos sino de justicia restaurativa y ello implica una educación sensible del género y la sexualidad.



Dice Innerarity (2008), que *la teoría es posterior a la vida* y la escritura de este libro se configuró de múltiples reflexiones que vinieron de distintos momentos: trayectos personales en el reconocimiento de formas de pensar y actuar en el mundo y preguntas a posteriori de una intervención. Es resultado de distintos gestos, algo de las entrañas, las sensibilidades, del deseo como potencia para querer actuar, de otro modo. Pero, ¿cómo nombrar un proceso de trabajo colectivo? ¿Cómo hacer justicia epistémica a las disposiciones, los involucramientos, las generosidades en el compartir-nos saberes, sentires, proyectos? Resulta difícil convocar en un título, el reflejo de lo que implicó un trayecto y una reconstrucción de esa experiencia, empero luego de muchas reflexiones, vaguedades epistemológicas, inflexiones, extravíos y cambios de ruta, llegamos a pensar que la labor que hicimos se asemejó al de un delineante, pues se produjo una especie de cartografía¹.

En primera instancia porque nos convertimos en transeúntes que observaron un mundo de significaciones. Migramos, de hecho, a un espacio específico y fluctuante a la vez, la virtualidad, y desde allí fuimos reconociendo situaciones, experiencias de vida. Hicimos una especie de cartografía, en el sentido que indica Parrini (2012, p. 16), “una cartografía es la representación posible de un espacio, imaginario o real, que entrega algunas coordenadas para conocerlo y orientarse en él”. Y en segunda instancia, la labor de vagabundeo (Guber, 2004), fue trazado con matices emocionales y afectivos², produciendo afectaciones. Así, hizo sentido la descripción de Rolnik, “Los paisajes psicosociales también son cartografiables. La cartografía, en ese caso, acompaña y se hace al mismo tiempo que el derrumbamiento de ciertos mundos – su pérdida de sentido– y la formación de otros: mundos que se crean para expresar afectos contemporáneos, con relación a los cuales los universos vigentes se hicieron obsoletos” (Rolnik, 2006, en Franco y Merthy, 2011, p.14).

Así, una cartografía puede representar el trabajo de campo que hicimos, entendiendo que ella tiene como objetivo “rastrear la producción de conocimiento y subjetividad y

1 Cabe aclarar que no se trata de una labor ambiciosa y rigurosa al estilo de Deleuze y Guattari, creadores del método cartográfico desarrollado en *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (2002), donde la cartografía se entiende como una herramienta de conocimiento y producción de lo real, cualquier representación de una situación compleja que sitúa sobre un mismo plano relaciones y elementos heterogéneos, procesos sociales, políticos, mentales, acontecimientos, lugares, imaginarios. Si bien a lo largo del texto, se recurre a algunos de sus planteamientos, no hacemos uso de categorías como *descalcomanía*, *rizoma*, *máquina*, elementos para una cartografía. En este caso, presentamos a la cartografía como el resultado de un oficio investigativo.

2 Los afectos los entendemos como una capacidad de afectación: afectar y siendo afectadas/os.



exponer el poder como *potestas* y como *potentia*” (Braidotti, 2018, p. 3). La cartografía social es un modo de acceso a diferentes formas de saber en/con la colectividad, desde un espacio definido se reconocen formas de significación desde la relación que se construye entre los actores sociales y el territorio situado, nuevas maneras de interpelación, intentando articular lo espacial con lo histórico-social, logrando así proponer una forma de lenguaje que tiene la posibilidad de decir, reflexionar y pasar a la acción desde diferentes perspectivas y posicionamientos. De esta manera, se relatan historias que potencian el encuentro, la reciprocidad e intercambio que puede llevar a procesos de construcción de identidad y pertenencia. La cartografía entonces, no busca datos precisos como un mapa clásico (Carballeda, 2017).

Pero, ¿por qué nombrar corpografías juveniles? Retornemos al sujeto, detengámonos un poco en el espacio del *adentro* y del *afuera* cuya frontera está delimitada por la piel. Nuestra experiencia está modulada por los otros y con el mundo. No hay experiencia más que al interior de un cuerpo; es decir, todas nuestras experiencias están encarnadas (Díaz, 2012).

En la estructuración del pensamiento (y de los sueños) la mente utiliza referencias espaciales para ordenarse y explicarse, para entender y darse a entender. Además, se percibe (o la percibimos) como un espacio. Dentro de ese espacio, ordena y hace accesible la memoria, generando [sic] ideas o recuerdos en forma de imágenes, palabras, sonidos, olores... Ese carácter espacial de nuestra mente se hace extensivo a nuestro cuerpo, percibido como un espacio mayor, que a la vez que contienen la mente, la prolonga espacialmente. De forma análoga a como las ciudades, conjuntos edificados y construcciones prolongan el cuerpo en un dominio espacial que excede sus posibilidades físicas (Zavaleta de Sautu, 2005, p. 5).

Por lo tanto, no se puede dividir la relación entre el sujeto y su cuerpo anclado en un devenir en el tiempo-espacio. Como apunta Jean-Luc Nancy (2003) “No tenemos un cuerpo, sino que somos un cuerpo”, los cuerpos son lugares de existencia, y no hay existencia sin lugar, sin ahí, sin un aquí. Se trata de un proceso de apropiación espacial que pasa por lo sensitivo, lo mental y lo físico. Investigar la corporalidad con el cuerpo, entonces abre la posibilidad de desplegar la afectividad:

Los cuerpos son territorios que (re)significan a partir de discursos que operan en los relatos, porque todo el cuerpo pasa por el filtro del discurso, del lenguaje y de la actualidad simbólica. El cuerpo es mundo, pues la única forma de asumirlo es en relación



con él. Al mismo tiempo es también receptáculo de la realidad subjetiva. La imagen es una frontera móvil y mutante y es un factor determinante de la producción simbólica y de las prácticas artísticas. Por las imágenes y sus fisuras se re-piensa el mundo y se proyectan los sentidos del cuerpo en el espacio (Piedrahíta, 2010, §2).

Este libro deviene del proyecto de investigación PAPIIT IA302520 *Escuela, TIC y políticas de cuidado. Estudio exploratorio sobre juventud y experiencias de género y sexualidad en la posmodernidad: intersecciones entre educación y salud*, y busca presentar distintas discusiones teóricas, metodológicas y de acción en la universidad para intervenir en las experiencias de género y sexualidad en las juventudes, las cuales están atravesadas por las tecnologías entendiendo por éstas no a los artefactos desprovistos de historia o política, sino justamente anclados a una era digital, constituida por una serie de coyunturas históricas. En adelante, se narra las intenciones, los desplazamientos, los encuentros y sus fronteras, así como el punto de llegada, de lo que implicó las escrituras con el cuerpo. Está rehecho de las reflexiones teóricas, los sentipensares, las afectaciones colectivas, las sensibilidades a flor de piel, los diálogos y apuestas políticas; del placer del encuentro con las corpografías juveniles.

Del recorrido del libro

El libro consta de cinco capítulos en los que se responden el *qué*, esto es, los problemas de fondo que dan origen al problema de investigación; el *porqué* que contempla la génesis pedagógica, ética, política y epistemológica; el *cómo* y *con quiénes* donde se muestran los objetivos y propósitos que guiaron la acción situada y colectiva, así como las perspectivas y diseño metodológico; finalmente el *para quiénes* donde se dirige a nuestras destinatarias/os.

El primero, denominado *El paisaje social. a escuela, los cuerpos y la intimidad*, problematiza la escuela en tanto espacio de poder no neutro que produce formas de saber-poder y subjetivación. Delinea algunas reflexiones teóricas para repensar las problemáticas de las juventudes vinculadas al cuerpo, las tecnologías, el género y la sexualidad en la era digital, aunque partiendo de un contexto local situado: la universidad. En esa lógica, finalmente se desarrolla el término de intimidad como campo epistémico desde el cual podemos intervenir para pensar las subjetividades juveniles.



El segundo capítulo, *Mapear. Pedagogías sensibles, micropolíticas y conocimiento situado*, presenta los marcos teórico-metodológicos mediante la pertinencia de las pedagogías críticas y sensibles, y desde la investigación-acción participativa, para interrogar nuestro campo concreto de estudio y de intervención, donde, las micropolíticas se despliegan como un horizonte de posibilidad para comprender estas formas de construcción de territorios de las juventudes en lo escolar, y desde un lugar de localización concreta de la subjetividad de quien investiga.

Nuestro siguiente capítulo, *Transitar de las paredes a las redes. Territorializar desde lo digital*, narra cómo a partir de la contingencia por la pandemia, se reconstruyó un mapa posible de diálogo y encuentro con las juventudes, así como los recorridos dados en la reconstrucción del acto de cartografiar con el cuerpo.

El cuarto capítulo *Corpografías juveniles. Espacios, tránsitos y fronteras*, presenta nuestras disposiciones, trayectos y registros de lo que implicó el diálogo con jóvenes desde cuatro espacios virtuales. Sin agotar la producción colectiva de conocimientos, se describen algunas reflexiones a partir de los malestares juveniles y su capacidad de resistencia y micropolítica.

Y finalmente, *Co-habitar. Una brújula para docentes*, presenta una última provocación para la escuela y está dirigida a quienes nos dedicamos a enseñar. Mirar, escuchar, dialogar, co-habitar requiere de un pensar crítico, habitar los afectos, y encontrar maneras otras para co-habitar las diferencias, donde el principio de hospitalidad nos permite *mirar al otro*.

Con este libro, no pretendemos abrir un campo nuevo de conocimiento, no es definición ni conquista de un territorio inhóspito. No es ni siquiera una imagen del mundo, sería imposible y falso pensar que el orden de las cosas está delimitado bajo coordenadas específicas inamovibles. Entonces, ¿qué puede este libro? El registro de una manera de estar-reconocer-sentir y hacer con los cuerpos espacios de resistencia. Viene a nuestra memoria un pasaje histórico donde se le preguntó al filósofo, Michel Foucault, qué es para él un libro, y el respondió: es una caja de herramientas.

Capítulo 1

El paisaje social. La escuela, los cuerpos y la intimidad



“La juventud está en el centro del lugar donde nace lo nuevo”

Walter Benjamin, *Obras*

El mundo de las y los jóvenes está atravesado por condiciones de vida complejas y con alto grado de incertidumbre, lo que produce malestares sociales y subjetivos. Estamos ante sociedades cada vez más fragmentadas, inestables y desiguales debido a la experiencia histórica de la modernidad-posmodernidad (Berman, 2008), vivimos en la era de la información lo que implica la proliferación de sociedades “hiperinformadas” (Castells, 1999), y en el plano de las relaciones humanas cobra fuerza una experiencia emocional ligada a miedos, soledades, ansiedades y angustias (Bauman, 2005), así que aquellas emociones que funcionaban como vínculos con los otros como el amor, la solidaridad, la fraternidad, son menos estables (Giddens, 1998). Y el escenario para jóvenes latinoamericanas/os no es tan distinto que, a nivel global, García Canclini (2009), apunta que la visión de futuro para éstos es de un “paisaje desencantado”, vaciado de valores y sumando cada vez más experiencias de inmediatez, desconexión y precariedad. Las realidades latinoamericanas se sitúan en condiciones de precarización, desigualdad estructural y la explotación capitalista.

Nuestro tiempo es el de aparente “resignación ante el caos global”, pero, a decir de Sousa Santos (2011), es urgente producir conocimientos que cuestionen el patriarcado, el colonialismo y el capitalismo, para visibilizar las ausencias y co-construir agencias para el futuro. En ese sentido, distintos grupos sociales también han impugnado el mundo establecido desde formas de resistencia colectiva, como la incidencia de las y los jóvenes quienes han sido protagonistas de estas luchas. Y es justamente este



lugar de *resistencia* que posibilita una vuelta de tuerca a concepciones dominantes y esencialistas para hacer un cambio epistemológico y pensar a las juventudes no desde sus discursos (paradigma de la vulnerabilidad o criminalización de la protesta), sino desde sus emergencias sociales y políticas. Es decir, de cómo las/os jóvenes interpelan la biopolítica desde los desplazamientos intersticiales, las líneas de fuga. También implica pensar a las juventudes desde las geografías que habitan, las culturas, esto es, desde un análisis interseccional³ para entender las significaciones de los cuerpos en la disputa por el protagonismo.

Las aportaciones que hace Alfredo Nateras (2016) a la construcción de las juventudes enmarcadas como “Juventudes sitiadas” y “resistencias afectivas”, ayudan a comprender que, si bien en Latinoamérica se vive tiempos aciagos por conflictos sociales inmersos de contradicción, trayectorias de precariedad, desigualdad estructural y violencia social que se materializan en el narcotráfico, los feminicidios, juvenicidios, y que colocan a las juventudes desinstitucionalizadas o invisibles, es decir, no solo están *situadas* sino *sitiadas*, dadas las cualidades desfavorables y complicadas en las que transcurren sus cursos de vida; también coloca en el análisis las significaciones de los cuerpos en la disputa por el protagonismo, esto es, las “resistencias afectivas”, formas en cómo estos cuerpos/emociones habitan este mundo. En este caleidoscopio social emergente, existe una línea promisorio de análisis, pues las emociones como la rabia, dolor, miedo, indignación, amor, fraternidad, entre otros, muestran que son catalizadores políticos. Presencia de cuerpos/emociones/subjetividades juveniles que nos enseñan el lugar donde nace lo nuevo.

Y en ese sentido, Hannah Arendt (1996) nos recuerda la dimensión política de la educación al estar directamente relacionada con la noción de *natalidad*, es decir con el hecho de que vayan naciendo nuevos seres a los que hay que humanizar y ofrecer un mundo con posibilidades de ser renovado. Por ello, la universidad constituye un espacio de *gestación*, y ante la falta de horizontes que permitan la construcción de nuevos sentidos, la escuela debe ofrecer recursos para incidir en la reconstrucción del

3 Tal como apunta Mara Viveros, “Los análisis interseccionales ponen de manifiesto dos asuntos: en primer lugar, la multiplicidad de experiencias de sexismo vividas por distintas mujeres, y en segundo lugar, la existencia de posiciones sociales que no padecen ni la marginación ni la discriminación, porque encarnan la norma misma, como la masculinidad, la heteronormatividad o la blanquitud” (2016, p. 8).



tejido social, la calidad de vida y la disminución de malestares subjetivos. Hoy día, ante lógicas capitalistas y de precariedad social, las universidades desempeñan un papel clave en la generación de nuevos sujetos.

Esta discusión es urgente en México, pues predomina un abordaje asistencialista, reduccionista y de riesgo y vulnerabilidad, ante la realidad de violencia y precariedad en el curso de vida de las y los jóvenes. Pero, se deja de lado su capacidad de agencia y protagonismo en las políticas públicas. Esto se suma a una condición cultural paternalista (que trata a las poblaciones como menores de edad, sin posibilidad de tomar decisiones).

De modo que un ámbito de acción posible ha estado presente en la interpelación, en el ruido provocado por las juventudes (sobre todo hablamos de las mujeres por su lugar protagónico) en las universidades mexicanas con relación a la construcción hegemónica del género y la sexualidad. Ante esto, se requiere analizar los nuevos dispositivos tecnológicos en la experiencia histórica de la sexualidad en jóvenes. Si bien Foucault (2000) apuntó que está atravesada por distintas fuerzas históricas, culturales, sociales, políticas e incluso económicas (como dispositivo de poder-saber), hoy día hay mucho por explorar sobre cómo se produce en este tiempo posmoderno y la era digital. El desafío es producir apuestas de creación, instituyentes, aquellas que nos permiten reinventar otros mundos: dinámicas de cuidado, dinámicas de hospitalidad, dinámicas de esperanza, alegría y ternura. Pero es imprescindible tomar distancia de la escuela como proyecto educativo y emancipador, para elucidar sus nudos problemáticos, sus fisuras y recovecos.

La escuela como espacio-territorio de poder

Para Michel Foucault, en la historia de las ideas, el espacio había sido entendido como un hecho natural, como lo dado, la geografía física, como *suelo* o como *aire*. En cambio, para este filósofo, el espacio constituyó una fuerza inusitada como problema histórico político, pues en la experiencia occidental, el espacio no estuvo jamás fuera del tiempo, su relación es estrecha, imprescindible e íntima. En la Edad Media, por ejemplo, el espacio se caracterizó como un “conjunto jerarquizado de lugares” (lugares sagrados y



profanos), y esto constituía un lugar de *localización*. Luego, se pasó al espacio *extenso* o abierto. En tanto que, hasta sus últimos análisis, advertía que este espacio abierto a la extensión fue reemplazado por el *emplazamiento*. El emplazamiento es fundamental para la técnica contemporánea; almacenamiento de información, circulación de elementos discretos. Hablamos del espacio del *adentro* de las percepciones, ensoñaciones y pasiones, y el espacio del *afuera* en el que se desarrolla la vida, nuestro tiempo y nuestra historia (Foucault, 1999).

La teoría foucaultiana está marcada por coordenadas espaciales. El poder solo adquiere materialidad en un espacio delimitado, lugar de actuación de fuerzas, de enfrentamientos entre poder y saber para producir formas de subjetividad. Su obra nos permite encontrar mapas y cartografías. Desde su indagatoria, fuimos disciplinados para pasar de un espacio cerrado a otro (familia, escuela, fábrica, cárcel, hospital, etcétera). El espacio no es una cosa en sí, pues el orden de las “cosas” no le pertenece a las “cosas” sino que es producido por el orden del discurso. Y tal como señala García Canal (2006, p. 23):

El acceder a las “cosas” sólo por medio de las palabras y por el régimen de la ficción, otorga un poder casi infinito al lenguaje que se instaura en el ordenador del mundo, le da un orden, establece una secuencia a los acontecimientos; preconiza existencias; produce y rescata para la memoria “objetos”; sepulta otros en el olvido; dirige y guía la mirada; construye zonas de visibilidad y de sombras.

Entonces, la escuela es un espacio de poder y disciplinamiento, una herencia de la Edad Media que se perfeccionó en la Modernidad. Philippe Aries menciona que al principio de los tiempos modernos se convirtieron en un medio de aislar cada vez más a los niños durante un periodo de formación tanto moral como intelectual, de adiestrarlos gracias a una disciplina más autoritaria y, de ese modo, separarlos de la sociedad de los adultos. Los niños de la era burguesa eran enviados a las escuelas, no ya con la intención de que aprendan algo, sino como indicaba Kant: “habituarlos a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena” (Sibilia, 2013, p. 18).

La escuela no es un espacio vacío, hay una distribución de lugares y de cuerpos. De hecho, según Foucault, la escuela ideada por las sociedades industriales, que tenían como ejemplo a los monasterios, la cárcel y el ejército, tiene una arquitectura diseñada para



disponer de un control interno, articulado y detallado que haga visible a los sujetos que ahí convergen, mediante la insistente y localizada puesta en marcha de una tecnología disciplinaria donde cada cuerpo se constituye como una pieza de una máquina: una máquina de aprendizaje (Foucault, 2009). En los tiempos de industrialización, se recurrió al confinamiento como recurso disciplinante. Para ello era necesario encerrar a los individuos en un espacio delimitado por paredes, rejas y cerraduras con horarios de tiempo establecidos y reglas para la circulación de cuerpos (Sibilia, 2013).

Gilles Deleuze analiza la crisis de lo que él denomina “sociedades de control” y que fueron reemplazando a las “sociedades disciplinarias” de las que hablaba Foucault. Las sociedades de control inauguran un nuevo régimen versátil apoyado en las tecnologías electrónicas y digitales, cuya cualidad del siglo XIX y XX se asemeja más a la un *Monstruo dinámico*, regido por el exceso de producción y consumo desbordado, el marketing, la publicidad y la conexión de redes globales. No es un capitalismo de producción sino de productos, de ventas o de mercados por eso es disperso y fluctuante. Los encierros eran moldes, módulos distintos, pero los controles son modulaciones, fluidos. En una sociedad de control la empresa ha reemplazado a la fábrica, y la empresa es un alma que introduce modos de actuar desde la competitividad y la evaluación constante. El lenguaje numérico del control está hecho de cifras, de acceso a la información, por lo que ya no nos encontramos ante el par masa-individuo, más bien los individuos se han convertido en “dividuos” y las masas, en muestras, datos, mercados o bancos (Deleuze, 1999). En el régimen de las escuelas, el examen fue reemplazado por las formas de evaluación continua y la acción de la formación permanente sobre la escuela. Las palabras claves son evaluación por competencias y productividad académica. La administración de sí, el gerenciamiento como visión de vida individual, la superación personal, la competitividad y el individualismo, y ahora el conducirse uno mismo como una marca y publicitarla en las redes sociales, son exigencias del sistema neoliberal que anticipan modos de vida en tiempos de dispersión.

De este modo, hay que advertir que la escuela tradicional ha entrado en crisis ante estas nuevas improntas culturales. Paula Sibilia (2013) problematiza el disciplinamiento de los cuerpos en estos modos de enseñanza, aquella institución escolar producía un trabajo tanto disciplinante como introspectivo. Algunas conceptualizaciones que definen a estos sujetos son *homo psychologicus*, *homo privatus* o *personalidades introdirigidas*, todo ello alude a un trabajo de subjetivación que lleva a la interiorización



del sujeto moderno. Pero ante las nuevas tendencias gerenciales y tecnócratas, en vez de propagar la silenciosa introspección a través de la lectura y escritura, nuestra época propicia a que los sujetos se exhiban en las pantallas, a la disponibilidad a través de la conexión y la vocación proactiva para el mercado.

Este desquebrajamiento se ve reflejado en el choque de subjetividades entre docentes y alumnas/os que se manifiesta también en el agotamiento. Y al respecto, Deleuze (1996) nos dice que el agotamiento es mucho más que el cansancio. El cansado dispone del recurso del descanso para volver al mismo trabajo que lo cansó. repite lo que sabe y en el acto de repetición su cansancio aumenta. Nos cansamos de ser lo mismo. El agotado, en cambio, agota lo previsible, lo reconocido y no se puede seguir haciendo lo antes realizado. El agotamiento anuncia un comienzo.

Entonces, los espacios, nos dice Foucault (1999), son lugares de actuación de fuerzas, de luchas entre poder y saber. Y en ese sentido nos convoca a pensar a la universidad como un espacio denso, problemático y jerárquico-patriarcal donde existen zonas de dominación, disciplinamiento, vigilancia y silenciamiento de los cuerpos. Al pensar en la escuela universitaria de nuestros días, además de preservar las disposiciones arquitectónicas provistas para estudiar, leer en silencio, se reproduce una organización entre cuerpos que están ahí, unos para “enseñar” y otros para “aprender” en la cual no mantienen la misma posición privilegiada ni el reconocimiento, relaciones desiguales y frías que se dan dentro de las aulas, la memorización, la repetición, la simulación de enseñar y la simulación de aprender. De los primeros se esperan palabras sabias y de los segundos silencios dóciles. Palabras y silencios que se entretajan incesantemente habitados en cuerpos que han sido disciplinados y controlados por el dispositivo escolar, en lugares específicos: las aulas, los laboratorios, los auditorios. No hay ahí ningún espacio neutro. Cuando J. L. Austin (1955) expuso su teoría de los actos del habla en su conferencia *Como hacer cosas con palabras*, mostraba que las palabras no solo tienen una función descriptiva sino *performativa* que implica un imperativo, una exigencia lingüística. Las palabras, implican también disciplinamiento, un poder sobre los cuerpos.

Partimos de pensar a la universidad como un campo denso y problemático. Es, en toda la extensión e intención política de la palabra, una escuela *sentida, incorporada*. Se crea a cada instante y no se habita desde la reiteración de sus funciones sino desde la



emergencia de sus acontecimientos. En los espacios se construyen relaciones y vínculos complejos porque son escenarios vivos, en acción, negociación y disputa permanente. Hay que decir que se trata de un encuentro de cuerpos (fuerzas con capacidad de afectar y ser afectado) que opera en los intersticios, en las aulas, los pasillos y los otros lugares recorridos por las y los jóvenes, son creados y recreados por ellas/os. Y bajo la revolución tecnológica, para Dussel y Quevedo, las/os jóvenes viven “momentos de gran intensidad emocional y de un espectáculo visual impactante, involucran un nivel somático de respuesta corporal (...) Todo ello se opone al modo más clásico de relación con el saber que configura la escuela, basada en la distancia, la reflexión intelectual, la moderación y hasta la represión de los aspectos emocionales, y el control y reducción de los estímulos visuales más espectaculares” (2010, p. 28).

La escuela de la que aquí hablamos es una escuela pensada desde estas lógicas de poder que se dan entre los muros: la tensión entre el lugar del saber y el de la ignorancia. De algún modo, focalizamos la atención a su carácter performativo y emergente, nos distanciamos de su solemnidad, reverencia y grandilocuencia. Nos interesa indagar entre el espacio del “ustedes docentes” y “nosotras/otres/otros estudiantes”. específicamente nos interesamos en explorar sobre las juventudes y “sus cosas”, como un territorio de exploración alterado y problemático. Nos interesa hablar **con** y no sobre, actuar **entre** y no para.

Los cuerpos

Hay que decirlo, existen muchas aproximaciones al estudio del cuerpo. Aunque en la mayoría de las disciplinas científicas, el cuerpo ha sido un campo de estudio marginal. Empero, en la sociología encontramos distintos acercamientos, como el libro fundante de Bryan Turner *El cuerpo y la sociedad* (1989), donde defiende que el cuerpo debería ser considerado el objeto central de la teoría social contemporánea. Para él:

“Tenemos cuerpos, pero a la vez somos cuerpos; nuestra corporeidad es una condición necesaria de nuestra identidad». No podemos desligar nuestra persona de nuestros cuerpos, a pesar de que a menudo mantenemos con «nuestro cuerpo» relaciones de contrariedad. Esta contrariedad se manifiesta cuando «la corporeidad [...] es amenazada



por la enfermedad, pero también por la estigmatización social; nos vemos forzados a realizar trabajos faciales y reparaciones corporales” (p. 32).

Acá solo nos detendremos en algunas perspectivas por la potencia que ofrecen a la investigación y el diálogo que realizamos: La genealogía de los cuerpos de Foucault, los estudios feministas y su foco de análisis en los cuerpos y la sexualidad, la teoría queer hacia las rarezas de los cuerpos, y las nociones de territorio, agencia y afectos de Gilles Deleuze.

La obra de Foucault servirá de base para la teoría de los cuerpos, sobre todo de aquellos cuerpos *politizados* y *docilizados*. De acuerdo con Planella (2006), Foucault mostrará que el cuerpo es un espacio de investidura del poder, ya que se concibe como dominación, como lugar de control y resistencia mediante dos formas básicas de control corporal: las disciplinas (ejercidas directamente sobre los cuerpos) y las regulaciones de la población (a través de los sistemas institucionales de organización de grupos y personas). Mediante el estudio de diferentes instituciones (la prisión, los internados, la escuela, el cuartel, los psiquiátricos, los hospitales, los conventos, etc.), estudia la forma en que éstas ejercen el control de los cuerpos. Esta intención está presente con los tres tomos de la Historia de la sexualidad, cómo las prácticas sexuales (y, por lo tanto, corporales) son construidas socioculturalmente. Desde su teoría del poder, insiste en no mal interpretar su mirada:

...Quiero decir que, en las relaciones humanas, sean cuales fueren... el poder está siempre presente: quiero decir la relación en la que uno quiere intentar dirigir la conducta del otro. Se trata por tanto, de relaciones que se pueden encontrar en diferentes niveles, bajo diferentes formas; tales relaciones de poder son móviles, se pueden modificar; no están dadas de una vez por todas (...) Hay que subrayar también que no puede haber relaciones de poder más que en la medida en que los sujetos son libres (Foucault, 1999, P. 405).

Nos interesa mostrar el diálogo interesante entre los planteamientos de Foucault y los estudios feministas, y más adelante queer. Así lo muestra Vance (1989, p. 20-22):

Aunque la sexualidad, como toda actividad cultural humana, se basa en el cuerpo, la estructura, la fisiología y el funcionamiento del cuerpo no determinan la configuración o



el significado de la sexualidad de una forma directa ni simple. [...] La construcción social de la sexualidad es mucho más profunda y abarca hasta la misma forma de conceptualizar, definir, nombrar y describir el sexo en distintos tiempos y en distintas culturas. [...] Los “conocimientos” científicos o populares que dan a entender que los acuerdos culturales dominantes son resultado de la biología y, por tanto, intrínsecos, eternos e inamovibles, son generalmente ideologías que apoyan las relaciones de poder dominantes.

Los debates actuales teóricos y políticos sobre el género y la sexualidad se han dirigido a desmenuzar los significados de los cuerpos a la luz de la teoría social posmoderna (Barrett y Phillips, 2002), cuestionando seriamente los discursos occidentales dominantes, provenientes de manera importante de los Estados Unidos y los países anglosajones. Éstos se han nutrido de la filosofía, la historia, la sociología, la política y los activismos, los debates se centran en las categorías de sexo, género, sexualidad, identidad y prácticas sexuales. Su genealogía es profunda: Carole Vance (1989) publica en la década de los 70 los principales debates de ese momento en su antología “Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina”, pronunciándose a favor del reconocimiento de las diversas expresiones de la sexualidad y en contra de la heterosexualidad impuesta. Gayle Rubin, (1989) en la misma antología, destaca el hecho de que debe sacarse el estudio de la sexualidad del campo de la biología, para reconocer su dimensión política, además discute sobre la pirámide de jerarquía de las sexualidades. Monique Wittig (2006), revolucionó a comienzos de los años 80, el campo de los estudios feministas con la publicación *El pensamiento heterosexual*, al argumentar la existencia de la heterosexualidad como “régimen político”. Más adelante las reflexiones que desarrolla Judith Butler (2001, 2002), desencianizan las identidades y destacan la importancia de la performatividad del género. Sus ideas contribuyeron a la construcción de la Teoría Queer. Sus respuestas rompieron tradiciones y cuestionaron su carácter biológico.

No obstante, el discurso feminista se vio cuestionado en sus fundamentos cuando en la década de los 80 a la par del surgimiento del SIDA, algunas voces comenzaron a denunciar la segregación a que se ven sometidos determinados grupos de mujeres, como las lesbianas, las chicanas, las negras o las transexuales. Ese proceso de visibilización denuncia no sólo la falta de representación de estas minorías en los discursos feministas mayoritarios, sino la pobreza de un análisis que se centra sólo en el género a menudo desde una visión naturalizada de “la mujer”, dejando de lado otros factores que repercuten en la exclusión como la raza, la clase social o la orientación sexual. Desde



grupos hiperidentitarios como Lesbian Avenger y Radical Fairies se lanza un desafío al afán universalizador del feminismo tradicional, utilizando la posición de sujetos “abyectos” como acto de resistencia. Así, escritoras como Adrienne Rich, Monique Wittig, Audrie Lorde, Gloria Anzaldúa o Cherie Moraga denuncian el heterocentrismo que predominaba en los discursos feministas (Sáez, 2005).

A finales de los 90, se incrementó el interés en estudios históricos del género abordando nuevos temas sobre el comportamiento social, la violencia, la criminalidad y la sexualidad, la relación entre la construcción de la nación y el género, las construcciones y prácticas masculinas, las manifestaciones queer y las representaciones de las mujeres en el cine. Se ha combinado la categoría de género con el análisis de la perspectiva del poder, vida privada y cotidiana, y cultura. Del mismo modo, el feminismo ha avanzado en dilucidar las relaciones entre los modelos dominantes normativos (Fernández, Ramos y Porter, 2006). No obstante, fue evidente la fragmentación que alcanzó al movimiento feminista y su producción teórica en esta época, como apunta Scott (2006, p. 39): “El feminismo académico, parece, ha perdido su conexión cercana con el movimiento político que lo inspiró, al adquirir credibilidad institucional. En las décadas de 1970 y 1980 éramos el brazo productor de conocimiento de un movimiento feminista de base muy amplia dedicado al cambio social radical. Durante la década de 1990, había ataques críticos y condenas sufridos por la culpa sobre el disminuido contacto entre las académicas y las activistas”. Sin embargo, esa ruptura convocó otras posturas teóricas y posicionamientos políticos, como es el caso de los estudios lésbico-gay, y sobre todo de la teoría queer.

El movimiento político y académico de lo *queer*, apareció en los años noventa como culminación de los procesos de autocrítica producidos en el seno de las comunidades gays y lesbianas. Como apunta Sáez (2005), sus raíces sociopolíticas surgen de luchas concretas de la década de los 80, principalmente en Estados Unidos y algunos países europeos. Por tanto, se integraron diversas crisis que dieron un giro radical a las políticas feministas y los grupos gays y lesbianas: la crisis del sida, la crisis del feminismo heterocentrado, blanco y colonial, y la crisis cultural derivada de la asimilación por el sistema capitalista de la incipiente cultura gay.

Hablar del surgimiento de la teoría y las políticas queer, obliga partir de su terminología. Queer es una palabra inglesa que no tiene una traducción precisa al español. Es una palabra que puede referirse tanto a sujetos masculinos como femeninos y por extensión



a todas las combinaciones de género posibles, por lo que queer es más que la suma de gays y lesbianas, e incluye todas aquellas expresiones que han caído en la marginalidad (Córdoba, 2005). El elemento definitorio de los estudios *queer* proviene de una posición de resistencia: esta palabra se utiliza en forma ciertamente despectiva y peyorativa para señalar, denominar o denunciar a aquellas personas cuya apariencia inmediata refleja alguna discrepancia con la norma heterosexual. Son *queer* las gentes *raritas*, las que se ven diferentes, las que aparentan a primera vista una discordancia respecto de la idea predominante de “normalidad”. Sedgwick (2002, p. 38), precisa:

Queer designa aventuras experimentales en los ámbitos de la lingüística, la epistemología, la representación o la política con que se asocia a muchos de quienes a veces nos sentimos identificados pero el término queer puede significar algo completamente diferente. (...) Al tiempo, muchos de los trabajos más interesantes y recientes en torno a queer desvían el significado del término hacia dimensiones que la sexualidad y el género no pueden abarcar en absoluto: por ejemplo, la forma en que la raza, la etnia y la nacionalidad postcolonial se entrelazan con estos y con otros discursos que constituyen y fragmentan la identidad.

La teoría queer, como apunta Córdoba (2005), abandona las narrativas humanistas y totalizantes. Ya no está en los planteamientos teórico-políticos el asunto de la sexualidad libre de restricciones, una sexualidad natural y plena; sino que recupera la concepción de que no hay sexualidad sin relaciones de poder. Tampoco se considera la heterosexualidad como régimen cerrado y coherente, pues en tales incoherencias y fisuras abiertas va a localizarse la posibilidad de articular prácticas de resistencia, afirmación y producción de identidades sexuales alternativas. Entre las teóricas que más han aportado a la teoría queer, se encuentra Judith Butler (2001) quien presenta al género como un efecto performativo. Se opone además al supuesto de que la categoría identitaria y generizada de “la mujer” pueda ser la base de la política feminista, aduciendo que las tentativas de presentar cualquier identidad como fundamento, reforzarán las estructuras normativas binarias de las relaciones sexuales y de género. Por lo tanto, el género no es la extensión cultural del sexo biológico sino una práctica discursiva permanente y estructurada en torno al concepto de heterosexualidad. No hay una esencia detrás de las performances o actuaciones del género de la cual éstas sean expresiones o externalizaciones. Más bien son las propias actuaciones en su repetición las que producen el efecto-ilusión de una esencia natural.



De esta manera, como bien señala Córdoba (2005), estamos ante un modelo de poder en el cual estos espacios de nominación, enunciación y definición de realidad están abiertos a una lucha hegemónica entre instancias que reivindican la legitimidad de sus posiciones. Ante una cadena de citas y repeticiones, imposiciones y reapropiaciones, en que se negocia, se discute, se otorga o se sustrae la autoridad de definir un nombre, de dar significado a una identidad a los cuerpos.

Pero entonces, ¿Cómo entender las ficciones de los cuerpos en la era posmoderna? Más allá de las discusiones teóricas que los inventan, ¿qué configuraciones estamos presenciando? El rastreo por la antropología del cuerpo que se basa en observaciones de campo, nos puede dar pistas para su comprensión. Al respecto, David Le Breton ha estudiado estos modos de vida que se sitúan en esta catástrofe social, para él, el mundo contemporáneo es testigo del desarraigo de las antiguas matrices de sentido; el fin de los grandes relatos, la dispersión y fragmentación de las instituciones sociales, lo que conmina a trazar por sí mismo los límites de su existencia, y ante la creciente falta de interés en los sistemas sociales y de sentido del lazo social lleva a los individuos a centrarse en sí mismos: replegarse sobre el cuerpo, la apariencia, los afectos:

...el cuerpo es lo único permanente que sigue estando a la mano y donde resulta posible reconocerse. La transformación de su estatus acompaña al movimiento de mercantilización del mundo. La obsolescencia de la mercancía se ha vuelto, también, la del cuerpo. Ante la disgregación social, el individuo se vuelve libre no solo de sus ataduras con los demás, sino también de sus ataduras identitarias: sus cimientos corporales o de género (2012, p. 37-38).

En efecto, la vida cotidiana, los significados y prácticas del orden de género y sexualidad de las juventudes se han transformado. El cuerpo ha dejado de ser el lugar de la “pureza”, “honor” y “decencia”, hoy es concebido como vehículo para la saciedad, la inmediatez y el hedonismo (Lipovetzky, 2013); la vida erótico-afectiva se desplaza al lugar de la mercadotecnia, la imagen y el espectáculo en facebook; y surgen nuevas prácticas sexuales como el *sexting* y la *cibersexualidad* (Silva, 2010) como resultado de una apuesta por erotizar el riesgo, la incertidumbre y el espectáculo. Estas nuevas configuraciones, coexisten con problemas “viejos” pues bajo la heteronormatividad y el sistema dicotómico de géneros, experimentan una *sexualidad* que los coloca



estructuralmente en riesgos por “ser mujer” “ser hombre”. Sin embargo, aún ante este escenario “aplastante” vemos que la resistencia de las y los jóvenes, está basada en la necesidad de dignificar y afirmar aquellas experiencias que moldean su vida fuera de las aulas. En ese sentido, nos interrogamos si las TIC pueden ser espacios de posibilidad para desarrollar una pedagogía crítica, que aporten capital cultural para transitar hacia proyectos de inclusión, igualdad de género, diversidad sexual, autonomía corporal y resistencias afectivas.

La intimidad

Este estudio accedió a un espacio específico, en medio de tanto ruido: la intimidad de las juventudes. Hay que anticipar que no es un término concreto y bien delimitado, tal como se vive desde la experiencia, resulta complejo e inacabado. También es importante precisar que no alude a un acto concreto como se le piensa desde un lenguaje coloquial (la intimidad en la pareja, por ejemplo), y va más allá de toda la vacuidad con la que se intenta expresar los haceres de la vida. Así, por tal concepción ha habido distintas confusiones. El filósofo, José Luis Pardo (1996), apoyado en los planteos de Deleuze, sostiene que no hay que confundir intimidad con privacidad, hay una falacia en la idea de que el individuo se tiene a sí mismo, porque lleva a la idea de privacidad; la intimidad no es privacidad, más en un contexto en que esta última se ha vuelto más pública, por lo que tampoco implica soledad o aislamiento:

Nada menos cierto. La intimidad, la referencia a sí mismo, no constituye un suelo firme, rígido, estable y recto sobre el sostenerse (y que luego podría ser disfrazado, atacado o degradado desde afuera, por ejemplo, por el Afuera configurado por la ciudad). Tener intimidad es, al contrario, carecer de apoyos firmes, tener flaquezas (puntos flacos), debilidades, estar apoyado en falso, siempre a punto de precipitarse al vacío, tener un doble fondo (y, por tanto, no tener fondo alguno), un doblez (1996, p. 45-46).

La intimidad, nos dice Pardo, es un efecto del lenguaje, y en cuanto tal no solamente no excluye a los otros, sino que presupone una comunidad. La intimidad no hace posible el lenguaje, pero lo hace real. Sin intimidad podría haber lenguaje, pero nadie podría hablarlo. El lenguaje fortalece el sentido íntimo, da valor a la intimidad y hace posible



que los sujetos hablen en esa clave. Es un campo opaco y sinuoso que abarca los silencios, los secretos, la voz y el misterio del uso del lenguaje:

La lengua tiene una dimensión pública (que suele acaparar todo el contenido racional o lógico del habla), un significado social y trasparente que lo hace luminosamente accesible a todos sus usuarios, no puede ser efectivamente hablado (e incluso en ello: escrito) sin segregar una dimensión íntima (la acción del lenguaje sobre sí mismo, a la que se suelen relegar los contenidos –o quizá continentes- emocionales), un sentido opaco y singular inaccesible para todos salvo para quien lo habla desde dentro (1996, p. 51-52).

La intimidad está vinculada con lo político. De hecho, “ciudad e intimidad son conceptos mutuamente irreductibles, pero radicalmente inseparables; allí donde no hay política, no puede haber en sentido estricto intimidad; y allí donde la intimidad está amenazada, estas amenazas expresan una crisis del espacio civil” (Pardo, 1998, p. 145).

La potencia analítica que nos ofrece el concepto de intimidad hace sentido en un momento histórico en que disponemos de un dispositivo digital de control (panóptico digital del siglo XXI) para la sobreexposición de nuestra *intimidad*. Del deseo de “querer exponer” hablar acerca de nosotras/os. Tal como alude Byung-Chul Han: “El mundo no es hoy ningún teatro en el que se representen y lean acciones y sentimientos, sino un mercado en el que se exponen, venden y consumen intimidades. El teatro es un lugar de representación. Mientras que el mercado es un lugar de exposición. Hoy, la representación teatral cede el puesto a la exposición pornográfica” (2013, p. 68).

Estamos ante una exhibición de la intimidad o “extimidad”. Como diría paula Sibilía (2008), presenciamos cada vez más, los usos confesionales en internet en el que participan las juventudes. El Yo que habla en la web suele ser triple: es al mismo tiempo autor, narrador y personaje. Lo que conlleva a reconocer dichas prácticas como una unidad de comprensión ilusoria construida en el lenguaje a partir del flujo caótico y múltiple de cada experiencia individual. Pero si el Yo es una ficción gramatical, también es innegable que se trata de un tipo especial de ficción, pues estamos hechos de esos relatos. De esta manera, entendiendo estos atravesamientos, fisuras y contradicciones, nos interesa entonces, mirar y recorrer estos nudos problemáticos, está política de la intimidad-extimidad.



Hasta aquí, hemos discutido y analizado a la escuela. Presentamos sus tensiones culturales, sociales, políticas y subjetivas, e insistimos que requieren ser analizadas para pensar en *políticas de cuidado de sí* (que en términos foucaultianos siempre implica un cuidado colectivo) pues de manera específica vemos que la experiencia del género y la sexualidad de jóvenes que se intersecta con la universidad, se torna problemática porque se sitúa entre lo viejo (cultura heteronormativa) y lo nuevo (su vivencia en la era tecnológica plantea retos al ser una cultura juvenil nómada que inventa un nuevo transitar). Y a ello se suma la experiencia de violencia patriarcal que se vive en las aulas, los pasillos y laboratorios. Tal como muestran Mingo y Moreno (2015), en el contexto de la UNAM opera el sexismo que es particularmente importante atender porque ello restringe la capacidad de acción de las mujeres. El acto de denunciar será una práctica performativa posible y eficaz en la medida que su recepción sea capaz de combatir la cultural del silenciamiento, el derecho a no saber y la ignorancia cultivada. Entonces, ¿cómo posibilitar una pedagogía, dialogante y del cuidado de sí?

Desde este marco teórico-político, creemos necesario gestar (en el sentido metafórico al que nos invita Hanna Arendt) en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, un proyecto convocante y movilizador con/para las jóvenes universitarias. Por lo que al incidir desde una pedagogía del sujeto (que centra su relación educativa en las experiencias, las historias personales, los valores y actitudes ante “lo propio de las mujeres y lo propio de los hombres”) se puede subvertir el orden de género establecido que por su construcción es en sí mismo violento produciendo relaciones en desigualdad; por su parte, al incidir desde una pedagogía de la esperanza (Freire) que es reflexiva, amorosa, solidaria y emancipadora, se posibilitan otras maneras de ser y actuar en colectivo, desde un Nos-otros. El objetivo es apostar por una subjetividad política al provocar un despliegue de reflexiones para posibilitar, un marco de acciones posibles encaminadas a construir la igualdad de género como un horizonte ético-político.

Capítulo 2

Mapear. Pedagogías sensibles, micropolíticas y conocimiento situado



“El amor alarga la mirada de la inteligencia”

Eva Perón

“Donde tú eres tierno, eres plural”

Roland Barthes

Existen ciertas coordenadas para situar nuestro lugar en el presente, aunque el capitalismo global se torna nuestro referente más visible. Ante las actuales condiciones económicas, socioculturales y políticas cada vez más hostiles que producen sufrimiento, ¿cómo reconstituir territorios en este mundo movedizo? ¿Cómo arreglárselas en esta desorientación? ¿Qué formas de pensar permiten captar lo emergente, el poder y lo instituido de la escuela? ¿Qué modos de existencia hacen posible la emergencia y la creación de una práctica docente agenciante? Este apartado se centra en trazar un horizonte de posibilidad entre el pensamiento hegemónico y el diálogo de saberes con las experiencias y las sensibilidades, ahí donde existe poder y colonialidad en las disputas por el conocimiento.

El reconocimiento de la realidad, conlleva el reconocimiento del territorio y las prácticas que se desarrollan en éste. Pero, es necesario dilucidar la relación entre el conocimiento y subyugación que opera en las maneras de pensar y aprehender el mundo. Hay que situar la visión determinista y positivista que ha predominado el sistema de pensamiento científico que parte de un modelo global de racionalidad de su conocimiento que es también totalitario y excluyente. Centralidad en las formas de pensamiento que anula la existencia geopolítica de las distintas realidades, como también de ciertos sujetos



mujeres, campesinos, juventudes, etcétera (De Sousa Santos, 2009). En ese sentido, dice Estela Quintar (2018), colonizar la subjetividad permite colonizar el saber del mundo y crear sujetos subordinados “por naturaleza”. Es decir, se ontologiza una construcción del poder dominante como único modo posible de ser. Asumir esta creencia nos hace felizmente colonizados, o sea, felizmente “civilizados”. Estela Quintar, insiste en el lugar del pensamiento crítico como una práctica de vida, como un estar en el mundo con conciencia y creatividad e incorporar otras prácticas que incluyen “el deseo”, “la relación”, “los vínculos” para pensar y dialogar sobre ese otro.

Ante este panorama, es urgente hacer un giro hacia otras epistemologías, las del sur (en sentido geográfico como también metafórico para dar cuenta de las existencias periféricas a la centralidad global), que disputan e interpelan al capitalismo, colonialismo y patriarcado. Hay que validar el conocimiento de las luchas sociales que resisten y producen otros conocimientos y otras formas de re-existencia, cuerpos subalternos que desde su oralidad resisten y se organizan para desmercantilizar la vida, que se caracterizan por la concepción de diálogo de saberes que plantea la necesidad de trabajar en la construcción de conocimiento plural, superando los límites de pensamiento canónico occidental que le concede a la ciencia clásica: “el monopolio de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso” (De Sousa Santos, 2010, p. 31). Hay que descentrar también las prácticas extractivistas en la producción de conocimientos, apostar más por investigar-con que investigar-a, e involucrar-nos.

Particularmente, nos interesa destacar el lugar protagónico de la epistemología feminista, que ha puesto de manifiesto el sistema jerarquizado de relaciones de género en la producción de conocimiento, ha presentado y discutido los orígenes patriarcales de la ciencia experimental, también ha desarticulado el modelo de las dicotomías y la razón masculina, mostrando el sesgo sexista y androcéntrico, discutiendo los conceptos de objetividad, universalidad, neutralidad y verdad, así como también ha cuestionado la relación colonial con los objetos de estudio, entre otras aportaciones, donde el giro analítico sobre los cuerpos cobra vital relevancia (Bartra, 2012).

Es así que las ciencias sociales han inaugurado una nueva tendencia al reconocer el poder y la hegemonía en las formas de producir conocimiento, pero también al adentrarse en la investigación del mundo emocional desde distintos acercamientos que van más allá de un exclusivo enfoque psicológico, cultural o social. Estamos ante un



nuevo paradigma que pone como foco de su descentramiento y crítica a la modernidad desde otras miradas. De acuerdo con Fernández (2011):

este renovado interés sobre el tema tiene que ver con varias cuestiones sociales y académicas, entre las que es posible destacar: las tendencias culturalistas de los estudios sociales, lo que hay quien llama un nuevo paradigma –derrumbamiento de las categorías sociales, globalización, individualismo, consumo y comunicación, derechos culturales- (Touraine, 2005); la crítica a la cientificidad y a los grandes metarrelatos de la modernidad (Lyotard, 1979; Reynoso, 1991) y al racionalismo o la racionalización, además de la introducción de la unidad bio-psico-social a la hora de la investigación social (Morin, 1999b); así como todo lo que tiene que ver con la comunicación y los *mass media* (Thompson, 1993); el consumo (Bauman, 2007; Baudrillard, 2007; Lipovetsky, 2007) y el estudio alrededor del mismo, las identidades y construcciones genéricas, sobre el cuerpo (Planella, 2006); la cultura *fitness* y estética (Kogan, 2005); los avances en medicina nuclear cuando una tomografía de emisión de positrones nos escanea el cerebro y colorea las emociones; la generalización de terapias (Giddens, 1994) donde habitan los especialistas pertenecientes a la tribu de los *psi* (Marina, 2006), la psicolización del yo y la literatura de autoayuda (Illouz, 2007, 2010). Hoy se habla, por ejemplo, de universos afectivos y de afectividad colectiva (Marina y López, 2006; Fernández Christleb, 2000). En este aspecto parece que nos alejamos de la modernidad, pero no sólo en el interés hacia el tema, sino y también su tratamiento, hoy hay una nueva mirada más abierta, curiosa y comprensiva (2011, p. 2).

De manera local, en la universidad se pueden ver estas disputas por el conocimiento y la producción de ciertos saberes en detrimento de otros subyugados, a través del uso de la palabra y la teoría como formas de adoctrinamiento. Desde la realidad concreta de los espacios escolares como no escolares, la enseñanza es el espacio privilegiado de toda acción de transformación sociocultural, tanto en el sentido de lo instituido como en el de lo instituyente. Sin embargo, la pedagogía no es neutra, ni universal, ni objetiva. Existen contradicciones, disputas culturales, ideológicas, políticas. Es un espacio de luchas y de poder que se despliegan en la práctica de la enseñanza y la vida académica mediante dificultades, malestares, imaginarios, deseos de quienes por ahí transitan. Los vínculos que tienen lugar en el aula, ponen en juego historias, procedencias sociales y culturales diversas, que se entrecruzan en la relación docente-estudiante, a lo largo de la experiencia de acompañar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Hay que sumar también las transformaciones del papel del/a docente como autoridad, como



guía o facilitador/a, donde predomina cada vez más las relaciones horizontales, pero también la pasividad, o peor aún, la indiferencia. ¿Qué referentes cercanos tenemos a la mano para pensar otras pedagogías que ayuden a potenciar puntos de encuentro, campos de acción emancipatorios y agencias para el futuro?

Pedagogías sensibles

Vamos a detenernos en un planteamiento. José Martí escribió un artículo en 1884 “*Maestros ambulantes*”, en donde expone con lucidez el papel desalienador de la educación. Ante la dificultad de que el campesinado de Cuba fuera a las escuelas a disciplinarse y aprender, creía importante crear un cuerpo de docentes para recorrer los campos y educar ahí. Insiste en que los maestros habrían de llevar por los campos “no solo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos; sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres” (Martí, 1975, p. 288), y junto a ello, les llevarían otros conocimientos, por los cuales poco a poco los mismos hombres y mujeres del campo se irían interesando, gracias al apetito del saber que abrirían los maestros, porque “La instrucción abriendo a los hombres vastos caminos desconocidos, les inspira el deseo de entrar por ellos” (p. 164). A la luz de las actuales condiciones de resquebrajamiento de la institución escolar y las tecnologías del yo que afecta nuestros modos de vivir, esta apuesta de Martí que escribió en 1878, recupera la importancia de la educación, la ciencia, la movilidad-desplazamiento del acto educativo y la ternura como apuesta política. Nos muestra que, otros caminos son posibles.

Pero, ¿ternura en tiempos turbulentos? Ante la cosificación, mercantilización y precarización de la vida, donde opera una pedagogía de la crueldad, a decir de Rita Segato, entendida como “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En ese sentido, esta pedagogía enseña algo que va mucho más allá del matar, enseña a matar de una muerte desritualizada, de una muerte que deja apenas residuos en el lugar del difunto” (2018, p. 11), entonces toma sentido en una sociedad que violenta anulando el cuerpo del otro. La ternura es, para Restrepo (2010), un paradigma de convivencia que debe ser ganado en el terreno de lo amoroso, lo productivo y lo político, arrebatando, palmo a palmo, territorios en que dominan desde hace siglos los valores de la vindicta, el



sometimiento y la conquista. Tenemos, dice Restrepo, derecho a la ternura. *Ternurar*, es un concepto político y ético. De nuevo nos topamos con la dimensión sensible del cuerpo en los entramados caminos del educar y construir conocimientos que desbordan su capacidad racional o técnica.

De ahí, la pertinencia de las pedagogías críticas como formas de convocar prácticas y procesos reflexivos y también dialogantes. Pedagogías de la dignidad del *estar siendo*, basada en la hospitalidad y la donación. Una enseñanza que haga de la memoria y la historia la construcción de la identidad comunitaria y la posibilidad de pensar históricamente por sobre la erudición a-histórica y el sin sentido; una formación centrada en la construcción de proyectos de vida sentipensados por sobre la mercantilización y la competencia sin salida que instrumentaliza cuerpos y vidas. Tal como apuntan Bársena y Melich, (2000, p. 37): “es posible pensar la educación como acompañamiento, hospitalidad y recibimiento del otro en su radical alteridad; y que contra la “horrible novedad” del totalitarismo, es un deber pensar la educación como natalidad y creación de novedad (...) es decir, como acontecimiento ético”.

Las pedagogías críticas latinoamericanas, de acuerdo con Cabaluz (2015), emanan desde nuestra realidad territorial. Éstas más que ser un cuerpo teórico-práctico sistemático, central y unitario, poseen un carácter múltiple, configurándose a partir de fragmentos teóricos, metodológicos y prácticos dispersos, polisémicos. Reconocen el carácter multifacético existente en su interior, donde se encuentran afluentes teórico-políticos de tipo democrático popular, socialista, marxista, libertario. Sin embargo, se han focalizado principalmente en la Pedagogía de la Liberación elaborada por el pedagogo brasileño Paulo Freire. Además, posiciona los cuatro nudos como elementos y procesos por los cuales debe transitar toda pedagogía crítica, para poder denominarse tal, pues si alguno de ellos faltase carecería de sentido. Debe ser contra-hegemónica, territorializada, territorilizante, que implique y convoque la alteridad radical y pedagogía de la praxis.

A pesar de la pluralidad y multiplicidad de teorías, metodologías y prácticas asociadas a las pedagogías críticas, Cabaluz (2015) sintetiza sus planteos centrales y sus convergencias: 1. La naturaleza ético, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación social radical; 2. La identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concienciación; 3. La necesidad de constituir espacios de auto-educación



popular, con y desde los/as oprimidos/as y explotados/as; 4. La praxis dialógica como reconocimiento genuino –no instrumental ni formal– de los saberes populares subalternizados, de los/as Otros/as en tanto Otros/as; 5. La convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; y 6. El reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía.

Paulo Freire (1973, p. 162), como educador popular, sostiene que: “El verdadero compromiso implica la transformación de la realidad en que se halla oprimida [La población] y reclama una teoría de la acción transformadora que no puede dejar de reconocerle un papel fundamental en el proceso de transformación”. Mientras que, Orlando Fals Borda (2007), plantea que las gentes del común merecen conocer más sobre sus propias condiciones vitales para defender sus intereses, que aquellas otras clases sociales que han monopolizado el saber, los recursos, las técnicas y el poder mismo, es decir, que debemos prestar a la producción del conocimiento tanta o más atención *que a la producción material*.

De estas maneras de convocar y tejer sentidos colectivos y agenciamientos, se encuentra la Investigación y Acción Participativa como otra manera de interrogar la realidad, mediante prácticas descolonizadoras. Su planteamiento central es el de investigar para conocer más sobre los procesos que determinan los problemas, por las acciones de denuncia y de transformación que se producen al conocer mejor esos procesos, así como por la participación real de las comunidades implicadas en todos los pasos de investigación-reflexión-acción. En definitiva, podemos decir que se busca conocer para comprender y comprender para transformar. Este tipo de metodología pretende superar dos grandes fisuras (Cortez, 2014): por un lado, la distancia Sujeto-Objeto pues en la Investigación-Acción-Participativa se trata más bien de una relación horizontal, de crecimiento mutuo y aprendizaje conjunto, donde se reconoce el aporte que puede dar cada persona dentro del proceso. Y por otro lado, la separación Investigación-acción, dado que normalmente en la academia se estudia y se publica, pero no necesariamente se interviene en los problemas estudiados, sin embargo, en la investigación acción, por su compromiso con la transformación, no se queda en la descripción o el análisis, sino que son las comunidades las que ponen las agendas definidas y las que deciden qué, cómo y para qué se investiga.



Un camino de indagación epistemológica está en la política del reconocimiento en torno al cuerpo y las sensibilidades, a manera de un nuevo **paradigma corporal** en tanto se despliega como un horizonte de posibilidad ante el paradigma racional, pues hace de los lugares del cuerpo, marcos de inteligibilidad y lugares de resistencia. Adrian Scribano, nos dice: “lo que sabemos del mundo lo sabemos por y a través de nuestros cuerpos (...). En ese «ahí-ahora» se instalan los dispositivos de regulación de las sensaciones, mediante los cuales el mundo social es aprehendido y narrado desde la expropiación que le dio origen a la situación de dominación. Las sensaciones están distribuidas de acuerdo a las formas específicas de capital corporal. El capital corporal son las condiciones de existencia alojadas en el cuerpo del individuo, en el cuerpo subjetivo y en el social” (2009, p. 144).

En ese sentido, las obras de Valeria Flores (2013) *Interrupciones* y Jordi Planella (2017) *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*, dan cuenta desde un acercamiento a la teoría foucaultiana en torno al poder que opera en los cuerpos y las formas de producir la subjetividad, desde lugares marginales, para profundizar en la construcción de una mirada corporal del aprendizaje, situada y emergente, a través de los sentidos, la política y la poética en la educación.

Por un lado, Flores (2013) plantea que el estudio que conlleva aprendizaje es ante todo un acto desestabilizador y de asombro, que se comporta como un golpe que se recibe y ante el cual se permanece estupefacto, y conlleva sufrimiento y pasión, un alternarse entre estupor y lucidez, descubrimiento y turbación, pasión y acción. Sin embargo, los cuerpos desapasionados que se crean en la escuela se oponen a esta realización, pues según Flores en la escuela de nuestros días, estudiar es apenas sinónimo de repetición, tedio, desafección, como también de invisibilización de los cuerpos diversos, cuerpos queer. El acto educativo debe ser una intervención política ante toda situación que amerite desmarcar la diferencia y marcar la norma. Esta personalidad docente que busca incomodar, contradecir y que no teme al conflicto, visibiliza el malestar real de docentes y estudiantes con la escuela, un problema que se habla mucho en el ámbito privado, pero que se enuncia poco públicamente. Los conflictos no son, entonces, perturbaciones que la mala fortuna impide eliminar. Negar lo político no hace que su desaparición se torne posible.



Planella, por su parte, denomina *pedagogías sensibles*, a una manera de despertar el cuerpo y “sentir con el mundo”, por ser un análisis del mundo a través de los sentidos. Necesaria práctica ante el disciplinamiento, obediencia y quietud de los cuerpos que se siguen aferrando a subsistir. De modo que hablamos de pedagogías emergentes, descolonizadoras, sensibles que nos permiten pensar críticamente desde el cuerpo. Las propuestas de las pedagogías queer/sensibles de Valeria Flores y Jordi Planella insisten en la búsqueda del placer y alegría en el aprendizaje.

Encontramos, desde este giro corporal y afectivo, otros reconocimientos como el amor. Para Bello (2018), el amor como ética política es la base pedagógica para crear comunidad:

“El amor reactiva el viejo problema de la fe, del movimiento de identificación que nos asegura la posibilidad de reestablecer una continuidad fusional con el otro. Como deseo de afirmar la solidaridad con el mundo, el amor oscila entre la palabra y el cuerpo, no pudiendo descubrirse uno de ellos sino al precio de mostrar la oquedad del otro. El reto del amor es aprender a soportar la angustia que se siente al confirmar en la intimidad que el cuerpo aparece por vaciamiento del discurso y que éste no es más que la fantasmagorización del cuerpo” (p. 65).

Por su parte, la filósofa argentina Leonor Silvestri (2021) ha nombrado “filosofía de la alegría”, en donde engloba a autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari y Frederic Nietzsche. Según Silvestri la alegría es un producto deseable derivado de la perspectiva corporal en contraposición a la disposición melancólica que causa una vida centrada en la razón, además de que, los cuerpos entristecidos no son capaces de resistir a las situaciones de imposición de poder y son incapaces de construir la vida deseada.

La pedagogía sensible, entonces, busca ofrecer otras miradas a la educación, más allá de ideas vinculadas a competencias, datos, rendimientos. Busca algo cercano a las ideas de placer, mirada, tacto, experiencia. Busca que al estudiante le pase algo, le suceda algo que lo atraviese, que irrumpa en sus carnes (Planella, 2017). Aquí, el cuerpo es un lienzo, un mapa de marcas históricas. El cuerpo es, nos dice Flores (2013), aquello que nos sucede cuando estamos escribiendo.



Cartografiar las micropolíticas

Para las Ciencias sociales, trazar mapas tiene que ver con cierta representación simbólica, con el uso del cuerpo en tanto implica una disposición y una acción: caminar un trayecto, vagabundear, deambular, etcétera, así como su presencia en determinados espacios y territorios. A partir de la filosofía de Deleuze y Guattari (2002), la cartografía será el trazado del mapa del rizoma en cuestión. Un rizoma se define como una especie vegetal cuya forma difiere de la arborescente al no poderse distinguir en él las raíces de las ramas y tener un crecimiento indefinido e indiferenciado. Pero no se trata de reinstalar dicotomías, tendrá sus zonas de repetición, de redundancia, de fronteras. Es un mapa inmanente que construirá el territorio en su mismo trazado, donde el mapa no es independiente del cartógrafo. El cartógrafo se envuelve en las fuerzas del territorio y las sigue.

Para nuestro campo de observación, las micropolíticas permiten reconstruir los modos en que la vida actúa contra el poder. Siguiendo a Martínez de la Escalera (2009), las micropolíticas son resistencias en la práctica teórica y en la práctica no discursiva: se resisten estratégicamente a las biopolíticas descritas por Foucault. Las micropolíticas se ubican en el borde *—entre—* de las disciplinas y las biopolíticas, si las disciplinas tienen por objeto el cuerpo de los individuos y la biopolítica el cuerpo poblacional, la micropolítica atraviesa *—entre—* el cuerpo individual y el colectivo. Por ello no se trata de configurar identidades, de ser identificado, o fichado; habrá que arrancarse de dominios de enunciación y de estados de cosas, desterritorializar para reterritorializar otros agenciamientos. A decir de Useche (2012, p. 99), la micropolítica es:

una dimensión que permite captar la vida como heterogeneidad y variación, en donde la potencia de acción no está delimitada por territorios de poderes supremos, sino por micro-poderes que trazan nuevos trayectos y líneas por donde emerge el deseo, lo actual, lo novedoso. La micropolítica genera un campo de creación, apto para la irrupción de nuevas modalidades de asociación, de originales formas de acción pública que permiten el trazado y la puesta en obra de otros mundos sociales y políticos. (...). La micropolítica asume que todos poseemos un poder interior, una fuerza primaria y activa, que es la vida misma desplegándose⁴.

4 Algunas dimensiones posibles del despliegue en el campo de acción de las subjetividades políticas, documentadas en espacios microsociales, se han dado: a partir de prácticas concretas y cotidianas,



El campo micropolítico de la resistencia implica un despliegue de fuerzas minúsculas por múltiples esferas de la acción humana: la estética, el lenguaje, la producción material, la generación de nuevas relaciones sociales de convivencia o la producción simbólica. La cultura se torna como potencial de acontecimientos políticos y éticos. Lo estético es atravesado por la política y lo político es estetizado. Entonces, la vida discurre como una posibilidad abierta, es ese horizonte posible de acción donde, “la emancipación es un proceso de subjetivación que es a la vez proceso de desidentificación o de desclasificación” (Ranciere, 2003, p. 113).

Pero, ¿cómo actúan las micropolíticas? Sin hacer un extenso campo de exploración sobre la categoría de *vida cotidiana*, situamos la relevancia de lo cotidiano como eje de análisis en la comprensión de estos procesos. Partamos de que todos los procesos sociales se configuran desde experiencias significativas que van tejiendo modos particulares de actuar en el mundo y éstos se producen en la vida misma. Estudiar lo cotidiano implica aprender a reconocer la *doxa*, es decir, atender el mundo que está formado por las rutinas, las prácticas y el conocimiento del sentido común que guían los encuentros sociales a manera de mapa carretero del movimiento y la interacción cotidiana (Churchill y Binford, 2012).

A partir de este eje de análisis, buscamos ubicar cómo desde lo cotidiano, en el marco de esas rutinas banales y aburridas, hay espacio para las fisuras y quiebres. Siguiendo la riqueza de la que Lefebvre nos invita a encontrar en el estudio de lo cotidiano, es posible atestiguar esos “momentos de presencia”, rasguños minúsculos y sutiles de la conciencia que se entrometen para pensar en las relaciones sociales de forma distinta (Churchill y Binford, 2012). De Certeau (1996), indica que a partir de ciertas “tácticas” del sujeto, esa serie de comportamientos permiten crear la red personal de caminos por los cuales diariamente se transita y se construyen las relaciones sociales, desde la acción. Es en este espacio donde se pone en juego la capacidad creativa del sujeto, en tanto prácticas cotidianas “maneras de hacer” que se movilizan recursos insospechados, ocultos en la gente ordinaria, en respuesta al orden social que condiciona las capacidades

desde el territorio y hacia la construcción territorial, desde y hacia la construcción de comunidad, desde la producción y el trabajo, construyendo tiempos y espacios alternativos a las lógicas sociales dominantes, en la lucha (acción directa y antagonismo social territorialmente situado), desde y con el cuerpo, y a partir de tradiciones (Vommaro, 2012).



del sujeto, que lo atosiga con ciertas normas a cumplir y que éste invierte. Por ello, hallar las micropolíticas constituye una perspectiva del conocimiento que nos interesa cartografiar. Aquí se inserta nuestra intención de acercarnos a estos modos de producir conocimiento. Desde nuestra capacidad de afectar y ser afectadas en el trayecto con las juventudes. Nos mueve el deseo de apostar por producir **un trabajo vivo situado entre relaciones, vínculos y procesos intersubjetivos**. Este es un primer paso para irrumpir la enseñanza dominante y apuntar hacia otros modos de enseñar, como lo que aportan las pedagogías críticas latinoamericanas y sensibles. Porque nos invita a reconocer la realidad y las prácticas, habla de sujetos que no están flotando en las ideas, nos habla de sujetos con un arraigo territorial, que los ubica y denota sus posibilidades, limitaciones, pero también de sus líneas de fuga. Lo político es pedagógico y lo pedagógico es político.

Regresar al cuerpo. reflexividad y conocimiento situado

A lo largo del libro hemos usamos una escritura en plural (tercera persona), para denotar que detrás de cada palabra hay múltiples voces con las que se pensó y dialogó por lo que un acto de justicia epistémica es denotar una voz colectiva. Pero aquí haremos un pequeño desvío gramatical para regresar al cuerpo de quien escribe y tomar la palabra, como ejercicio político del lugar de enunciación, como práctica situada en la construcción del conocimiento.

Un primer referente viene de Michel Foucault, quien sostiene que el pensamiento crítico es “aquello que permite que uno se libre de uno mismo (...) el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce” (Parra, 2005). ¿Es posible realizar tal labor cuando una está comprometida y ligada con los otros y que en lugar de mantener la distancia “pertinente” que aboga por una mirada aguda que registre el paisaje y sus acontecimientos, esté cercana a éstos por compartir cierta agenda política en común?

Parto de que mirar y reconstruir un proceso social implica un sentido de ubicación, un tránsito y distintos registros de quien interviene: corporales, emocionales, intelectuales y ético-políticos que dan cuenta de los distintos atravesamientos en la producción de conocimientos donde ineludiblemente se encuentra la subjetividad y su capacidad



inventiva. Es así que realizar investigación, involucra la subjetividad y la negociación que realiza al producir el campo, pues no se reduce al propósito de recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas. Por campo no entiendo un espacio geográfico, sino una decisión de quien investiga, que incluye tanto a los ámbitos como a los actores (Guber, 2004).

La subjetividad opera todo el tiempo en el trabajo de investigación. Está presente a partir de la descripción mediante cierta mirada y cierta escucha hacia el campo; al atender las voces, los discursos, las emociones y las prácticas, al observar las trayectorias y los procesos que exigen un recorrido temporal, en cada espacio delimitado. Escuchar y mirar también implica atender aquellos descuidos, omisiones, nudos, inconsistencias desde un ángulo específico de quien describe y con ciertos matices emocionales, éticos y políticos. ¿Dónde queda la objetividad en este oficio? La objetividad está presente cuando la subjetividad se dispone para producir nueva información, mediante cierto rigor metodológico. Por ello, la subjetividad requiere de un acto de reflexividad.

La reflexividad en el trabajo de campo se refiere al “proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente –sentido común, teoría, modelo explicativo de conexiones tendenciales- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación” (Guber, 2004, p. 87). Así, la reflexividad cuestiona la neutralidad y el carácter absoluto de la mirada y las reflexiones de campo. Además, intenta hacer evidentes las emociones surgidas durante el proceso de investigación, pues son “datos” que también guían la posibilidad de nuevos saberes, develamientos para la producción de significaciones.

Asumo que el sujeto que pertenece al mundo académico y desde su quehacer investigativo requiere situar el pensamiento para dar cuenta de la mirada teórica e interpretativa de la que parte, para oponerse al supuesto de totalización y relatividad del conocimiento. Este hecho es importante porque, “el relativismo es el perfecto espejo gemelo de la totalización en las ideologías de la objetividad. Ambos niegan las apuestas en la localización, en la encarnación y en la perspectiva parcial, ambos impiden ver bien. El relativismo y la totalización son ambos “trucos divinos” que prometen, al mismo tiempo y en su totalidad, la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar, mitos comunes en la retórica que rodea a la Ciencia. Pero es precisamente en la política y en la epistemología de las perspectivas parciales donde



se encuentra la posibilidad de una búsqueda objetiva, sostenida y racional” (Haraway, 1995, p. 329). Por tanto, se busca contribuir al conocimiento racional, concreto, situado y posicionado políticamente.

Llegado a este punto, ¿quién habla y desde qué lugar? Investigar-intervenir con y para las juventudes, de una manera situada, ha sido resultado de distintas reflexiones teóricas, activistas y personales. Mi perspectiva viene desde dos lugares: activista y académica.

Mi activismo se gestó desde mi juventud cuando cursaba el bachillerato en la UNAM, con mi participación en un proyecto de investigación-acción *SEXUNAM* que me formó como promotora par en género y salud sexual y reproductiva. Ahí comencé a tener un acercamiento con distintas Organizaciones No Gubernamentales (ONG)⁵ que se sumaron al proyecto y con actores sociales activistas en el campo de la sexualidad en México, de quienes aprendí mi labor de *tallerista*. Lo más hermoso fue mi entrada a un mundo desde la acción, un mundo de esperanza, de deseos, de escucha colectiva y de militancias, más allá de los discursos teóricos. Conocer el arduo trabajo de las ONG, la academia y activismo de feministas fundadoras como Graciela Hierro, Gloria Careaga y Patricia Piñones, quienes tuvieron una puesta en común: transformar las relaciones entre mujeres y hombres jóvenes desde la incidencia social y política.

Esa travesía influyó profundamente en mi paso por la universidad, como estudiante en la FES Zaragoza, pues organicé dos eventos masivos, invitando a distintas ONG para abordar debates sobre el aborto y los derechos humanos, así como en género y sexualidad. Esos fueron mis primeros intentos por llevar la discusión de lo que acontecía en el mundo real, el activismo a la universidad. Después vino la Huelga de la UNAM en el año 1999. Participé activamente desde el primer día con la toma de las instalaciones hasta el día que entraron los de la Policía Federal Preventiva. Ese periodo fue muy nutritivo para mí. Ahí vi que ser de izquierda y marxista no te excluye de ser machista y misógino, a las mujeres siempre nos querían dejar haciendo la comida o lavando los baños mientras los hombres se iban a botear a los metros. Empezamos a sentir injusticias y hubo atisbos por tener nuestros círculos de lecturas feministas, algunas se lograron. Leí por primera vez a Simone de Beauvoir, Mary Wollstonecraft,

5 Salud Integral Para la Mujer SIPAM, Grupo Interdisciplinario de Sexología GIS, Colectivo de Hombres por Relaciones Igualitarias CORIAC, Compañeros en Ayuda Voluntaria Educativa, AVE de México.



Shulamit Firestone, Kate Millet y la gloriosa anarquista Emma Goldman, una frase que me marcó de Emma fue “si no puedo bailar, tu revolución no me interesa”. Entendí que eso quería como horizonte, participar en proyectos que me recuerden la alegría de vivir combativamente. No me funciona estacionarme y vivir en el encono y la rabia, los he sentido por supuesto, pero mis soportes afectivos y combativos vienen de otro lugar, de la esperanza, la alegría y la acción.

Después vinieron otros acercamientos con AVE de México, donde trabajé el campo del VIH-SIDA y la diversidad sexual. Conecté con otras asociaciones civiles y algunos colectivos, donde reconocí un panorama amplio de la incidencia política en el campo de la sexualidad de una manera específica; actuar para crear espacios de contención y reflexividad. Años adelante, bajo una demanda de intervención específica en Letra S, A.C., un equipo de colegas y yo fuimos invitadas para gestar un proyecto de inclusión social a partir de grupos de apoyo a jóvenes no heterosexuales y grupos para familiares y amigos de personas no heterosexuales “Cuenta Conmigo” que después se conformó como ONG. Luego de un largo tránsito y colaboración, me distancié de las ONG para acercarme a la academia y la investigación, aunque nunca he roto ese lazo, la amistad y la necesidad de construir un nosotras/otres/otros, me regresa a ese trabajo solidario y a mis orígenes.

Después de cierta experiencia en la sexualidad desde la intervención grupal, cobijada por el clamor de las ONG, encontré ausencias y contradicciones en los marcos teóricos para pensar las prácticas colectivas generadas, pues había importantes aspectos que reflexionar e interrogar críticamente. Así dirigí mi camino hacia la academia e investigación, busqué otros espacios y comencé mis posgrados en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Fue desde allí que comencé un diálogo necesario entre ambas posiciones y sigo involucrándome en proyectos colaborativos, combativos, esperanzadores. La investigación-acción participativa me ha permitido una intersección para producir conocimientos socialmente comprometidos. Me asumo investigadora activista. Me encuentro en un feminismo expectante y con un acercamiento a los planteos de la teoría *queer* como práctica epistemológica, como política y practica de resistencia a todo proceso de normalización y fijación.

Si hubiera que dar cuenta de cómo influyeron estos procesos activistas e intelectuales, lo reflejo con la siguiente recomendación de Michel Foucault (Foucault, 1977, p.



133-136, en García Canal, 2009), quien nos propone una guía mínima para la vida cotidiana, tomando como pre-texto *El anti-Edipo* de Deleuze y Guattari:

¿Cómo acechar las huellas más ínfimas de fascismo en el cuerpo?

- Libere la acción política de toda forma de paranoia unitaria y totalizante.
- Haga crecer la acción, el pensamiento y los deseos por proliferación, yuxtaposición y disyunción, más que por subdivisión y jerarquización piramidal.
- Vaya más allá de las viejas categorías de lo negativo (la ley, el límite, la castración, la falta, la laguna) que el pensamiento occidental ha sacralizado desde hace tiempo como forma de poder y como modo de acceso a la realidad.
- Prefiera lo que es positivo y múltiple: la diferencia a la uniformidad; los flujos a las unidades; los agenciamientos móviles a los sistemas. Considere que aquello que es positivo no es lo sedentario, sino lo nómada.
- No imagine que es necesario estar triste para ser militante, por más que aquello que combata sea abominable. La ligazón del deseo a la realidad (y no su huída en formas de representación) es lo que posee una fuerza revolucionaria.
- No utilice el pensamiento para darle a una práctica política valor de verdad; ni la acción política para desacreditar el pensamiento como si éste fuese una pura especulación. Utilice la práctica política como un intensificador del pensamiento, y el análisis como un multiplicador de formas y de dominios de intervención de la acción política.
- No le exija a la política que restablezca los derechos del individuo tal como la filosofía los ha definido. El individuo es producto del poder. Lo que se requiere es “desindividualizar” por la multiplicación y el desplazamiento de diversos agenciamientos. El grupo no debe ser el lazo orgánico que une a individuos jerarquizados, sino un constante generador de “desindividualización”.
- No caiga enamorado del poder.

Capítulo 3

Transitar de las paredes a las redes. Territorializar desde lo digital



*“se carece de oídos para escuchar aquello
a lo cual no se tiene acceso desde la vivencia”*

Guilles Deleuze

Un mapa es el trazo inicial de una interpretación del mundo. Es una idea tentativa o una obra acabada, pero siempre implica una creación y exige contemplación, búsqueda e interpretación de sus formas. De manera semejante, trazar el proceso de una investigación-acción, es una idea inicial y abstracta que delinea, que ordena la secuencia de ciertas búsquedas para comprender ciertos procesos que son creaciones que componen el mundo social. Tal labor desea contemplar para adentrarse en el conocimiento de cómo está compuesto el proceso que incide y se produce en el mundo social, y cuál es su orden: de dónde proviene, qué hace, qué crea y hacia dónde va.

En este capítulo nos centraremos en describir el proceso que implicó cambiar el terreno, pues inicialmente la investigación se desarrollaría en la escuela, pero como ya apuntamos, transitamos de las paredes a las redes. *Territorializar* puede describir lo que trabajamos, se trata de un estar siendo y una acción entramada entre conocimiento y poder. Si bien el concepto de territorio tiene un carácter polisémico donde la disputa es un aspecto fundamental para su definición. Mayormente, en los análisis del territorio ha predominado su dimensión material, ya sea como espacio apropiado por los grupos sociales o como espacio social y espacio vivido (Capel, 2016), siendo entendido como un sitio construido de las relaciones de dominación y resistencia. Sin embargo, existen también territorios inmateriales, vinculados al mundo de las ideas, de las



intencionalidades, el mundo de las cosas y de los objetos con las relaciones de poder. El territorio no alude solo a la delimitación de un lugar físico, los territorios están hechos de relaciones. Territorializar implica la construcción de vínculos, diálogos, interacciones con diversos actores que permitan problematizar y co-construir la producción del conocimiento. Un elemento central es su reflexividad crítica dialógica de prácticas situadas y relaciones, su capacidad creadora y su potencia instituyente.

De la ansiedad al método

El inicio de este recorrido se dio en medio del extravío y de tiempos complicados por una emergencia global sanitaria que nos llevó a sobresaltos, incertidumbres y cambios de ruta. Situadas en México, uno de los países más violentos para las mujeres, un equipo de mujeres decidimos emprender una investigación-acción participativa con/para las juventudes universitarias de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Este es nuestro contexto: vivimos tiempos de precariedad, desigualdad estructural, tiempos de explotación capitalista y violencia social contenidos en un sistema patriarcal que se aferra a subsistir desencadenando en su lado más cruel, la violencia feminicida, esto es, una guerra contra las mujeres. La urgencia de actuar sobre nuestros entornos más inmediatos y transformar nuestra vulnerabilidad repensando los afectos en común, para despojarnos del miedo, avivar la esperanza y el cuidado colectivo, nos unió. Nos convocó la indignación, la indiferencia de otros, el miedo, la tristeza, pero también la desobediencia al patriarcado. Hay que decir que también nos acompañó la alegría, la solidaridad y el deseo de impugnar el mundo establecido desde formas creativas, sororas y cuidados colectivos.

En la mira siempre tuvimos presentes dos objetivos generales. Por un lado, propiciar un diálogo sostenido con la comunidad estudiantil de la FES Zaragoza para explorar las condiciones estructurales y específicas sobre género y sexualidad que inciden en sus experiencias, así como los procesos, tensiones y necesidades en su posibilidad de acceso a Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como medio de cuidado. Y, por otro lado, implementar estrategias significativas desde las TIC en igualdad de género y respeto a las sexualidades que derivaran en la producción de políticas de cuidado.



Decía la filósofa mexicana Graciela Hierro “nadie puede llamarse a sí misma libre si no decide sobre su propio cuerpo” (Hierro, 2001), y coincidimos plenamente con ella. El cuerpo con sus formas y sus relieves, es el depositario de las vivencias, del dolor, del deseo, de la dominación y la emancipación. Hay en nuestros cuerpos inscripciones históricas de *deber ser*, hemos incorporado discursos sociales dominantes que conminan nuestro poder y producen sometimientos, jerarquización, explotación, discriminación, exclusión e indiferencia. Sin tener plena conciencia de ello, asumimos que algunos cuerpos son más importantes que otros, según su anatomía y sus roles sociales, su color de piel, su procedencia o potencial mercantilista, incluso su orientación e identidad sexual. El cuerpo, es entonces una primera batalla ética y política a reconocer para luego habitar de otro modo. Batalla que ha de iniciarse desde nuestra cotidianidad, pues como apunta Appadurai (2001), es en aquellos espacios más íntimos de la vida donde los referentes culturales sólidos y firmes se vuelven escurridizos. Por ello, surgió el deseo de acercarnos a pensar nuestros cuerpos desde las formas en que lo habitamos para repensarlos, sentirlos, deconstruir sus significados y accionar.

Posicionadas como investigadoras, el camino de indagación fue la subjetividad, esa verdad que nos habita y nos configura, que también se expresa en nuestros silencios, es decir en la intimidad. En este proceso fuimos hilvanando entre la teoría y la vida en acción, partimos pues por darle significado a la intimidad y por ésta entendemos que se configura “... no hecha de sonidos, sino de silencios, (pues) no tenemos intimidad por lo que decimos, sino por lo que callamos, ya que la intimidad es lo que callamos cuando hablamos” (Pardo, 2004, p. 38). Así que nos pareció necesario hacer un trabajo de escucha activa construyendo un espacio para encauzar esos silencios incómodos, esos secretos dolientes que no disponen de interlocución cálida y solidaria. Si la intimidad es la inestabilidad constante y los fracasos que se dan en su experiencia con el mundo, aquella que muestra sus fragilidades, entonces nuestra labor requeriría hacer ciertas preguntas e indagaciones, como también distintos acercamientos, miradas y escuchas que solo se logran en colectividad (un juego de espejos que permite mirarnos y escucharnos a través de las y los otros).

¿Cómo se ha instalado la violencia de género en la universidad?, ¿qué experiencias de vulnerabilidad se producen en la población estudiantil de la FES Zaragoza?, fueron nuestras primeras preguntas, aunque sabíamos que mirar únicamente el lado de dominación que viven las y los jóvenes no permitiría hacer justicia a la agencia que



también existe en sus negociaciones cotidianas. Por lo que agregamos una pregunta muy potente, ¿qué acciones creativas, combativas, amorosas, tímidas o radicales y solidarias emprenden las juventudes para hacer contrapeso a las violencias? “Hurgar” en nuestras intimidades desde una postura crítica parecía un buen comienzo, pues abre un camino distinto de saber, a decir de Michel Foucault es “aquello que permite que uno se libre de uno mismo (...) el esfuerzo por saber cómo y hasta qué punto podría ser posible pensar de manera diferente, en lugar de legitimar lo que ya se conoce” (Parra, 2005). “Hurgar” con una intención política pues “esos procesos solo valen la pena en la medida en que, al realizarse, escapen a los poderes dominantes” (Deleuze, 1995, p. 275).

Pero, ¿cómo “hurgar” en esas intimidades para desobedecer estos poderes dominantes sobre nuestros cuerpos? Implicaba un desafío romper las experiencias silentes en un mundo que enaltece el individualismo, la simulación de la felicidad, la urgencia por el hedonismo y la perfección, así como la indiferencia de otros, aún con eso nos arriesgamos a buscar un espacio “común” por su potencia radical y emancipadora, pues dice Carballada (2002) que, los grupos sociales por el solo hecho de unirse, modifican la estructura de la sociedad. Así fue como decidimos echar a andar un “espacio de libertad” y un proceso de creatividad, tornándose entonces como una ambiciosa labor para “hacer ver”, “hacer hablar” y “hacer escuchar” aquello que el contexto nos ha impedido *ser de otro modo*.

La vida acontece entre silencios y palabras que se hacen y deshacen. Nuestra vida se sitúa en medio de procesos de identificación y desidentificación hacia aquello impuesto, asumir y romper mandatos sociales. Entonces repensar esos silencios, palabras y prácticas en tanto experiencia juvenil sería el objeto privilegiado de nuestra intervención. El cauce de estos decires, estas historias compartidas se producirían mediante el lenguaje, y decir lenguaje significa decir cuerpo: “El lenguaje plasma de pies a cabeza las percepciones más inmediatas, el placer y el dolor, el tejido de las pasiones” (Virno, 2003, p. 18). Quedaban pendientes los *cómo lograrlo*.

Las medidas sanitarias en el 2020 por la actual pandemia que incluían el confinamiento, dificultaron enormemente las posibilidades para los encuentros grupales que habíamos planificado presencialmente. De alguna manera nos privamos de la voz viva de las y los participantes y la riqueza de lo que ello implica: cuerpos en interacción, gestos,



miradas, impostación de las voces, pausas. Pero nos quedaba eso sí el uso de las palabras para narrar, conmover, omitir, inventar, susurrar, gritar: palabras en oposición a la incomodidad de los silencios. Nuestras búsquedas se dirigieron a convocar las palabras mediante la **escritura** en un espacio privado, íntimo y seguro para las y los participantes. Una manera distinta para hablar, de otro modo.

Escribir y leer, leer y escribir. Poner en palabras la intimidad, la experiencia del cuerpo. Y es que como apunta Valeria Flores:

Escribir es poner un cuerpo. Escribir es poner en acción un cuerpo. Escribir es acción sobre el cuerpo (un cuerpo que, por otra parte, se escribe en la acción, y en una acción que puede llegar a conjurar inquietantes cuotas de pasividad, abstención, inmovilidad, espera, silencio y elusión). Los ejes cuerpo/escritura/acción son llamados a confabular y potenciarse de maneras porosas mediante el gesto-herida de la interrupción. Quizás porque interrumpir un texto es una provocadora perversión basada en desenhebrar y discontinuar —entre otras cosas— la cadena lineal que hace de la escritura una acción discreta desprendida de un cuerpo de impermeable y remota materialidad (Valeria Flores, 2003, p. 11).

Escribir se ha vuelto uno de los nuevos modos de encuentro y diálogo a través de las interacciones en internet. *Lo virtual*, siguiendo a Levy (1999), es un nudo problemático que no se define en oposición a lo real, sino que permite atravesar territorios como el cuerpo. Así, vemos cómo los cuerpos han sido intervenidos por celulares, programas y espacios virtuales y eso delimita una experiencia distinta, somos *cyborgs* (Braidotti, 2002; Figari, 2008; Haraway, 1984). Pero, no sólo se trata de escribir efímeramente, acá pensamos la escritura como un acto comunicativo para vincularse incluso desde la marginalidad ante los procesos de la vida que llevan a las juventudes a ser despojadas de derechos y oportunidades, es decir que ante esta desterritorialización en los distintos espacios de vida hay maneras de convocar, hacerse presentes, reunirse y conversar.

Convencidas de que nuestra labor era **escuchar con la mirada** (leer su escritura) y ante un mundo altamente tecnologizado, el espacio propicio para nuestros acercamientos fue migrar a la virtualidad que, por ahora parece el lugar más seguro ante el actual confinamiento, aunque problemático también si reconocemos su inverosimilitud. Desde Facebook, WhatsApp y zoom fuimos entonces hilvanando sus historias y sus deseos que acá entre nos, acabaron siendo *nuestras historias*.



Corpografar desde lo digital

Como primer paso del proceso de la intervención es necesario diseñar una propuesta metodológica que nos oriente y que permita ordenar, clasificar y analizar una o más experiencias vividas. Pero, atravesar una experiencia y reconocer desde el interior de sus prácticas, el sentido social de sus intervenciones, no puede partir de algo abstracto ni teórico, sino en primera instancia de uno o varios procesos vividos que generan interrogantes a partir de sus logros pero también de sus contradicciones, fisuras, tensiones y emergencias aparecidas. Este “detenerse”, en las prácticas para desnaturalizarlas, es decir, volver sobre ellas para observarlas, interrogarlas, repensarlas para encontrar sus formas, sus sentidos, sus mañas, sus detalles, genera un campo posible de construcción de nuevos saberes y aprendizajes. Taylor y Bogdan (1987), apuntan que para actuar inteligentemente en el mundo es necesario conocerlo y comprenderlo, y la primera acción para llegar hasta allá es interrogando.

Tal camino de interrogación lo encontramos desde el método etnográfico que busca describir el mundo de vida de grupos humanos, ello nos dio algunas pistas para iniciar el trabajo de campo. Es preciso aclarar que por éste entendemos, un proceso de investigación que implica salir del campo teórico y entrar en el terreno empírico; tiene una entrada, una permanencia y una salida. Pero nuestro trabajo no pretendió hacer una etnografía clásica, pues el método etnográfico tradicional se fundamenta de la estancia prolongada en un lugar concreto donde la/el investigador/a se adentra en el mundo que desea conocer. Y en el entorno digital tal relación se ve modificada porque las personas que interactúan en la web también transitan, entran y salen de distintos sitios, se conectan, interactúan y se desconectan (notas del curso UTN.BA, 2020).

El mapa inicial procuró integrar los aspectos centrales de la experiencia que recorreríamos, también se relacionó con las apuestas políticas (los cambios que queríamos lograr), y además indicó cuál es la información que necesitamos. Puede pensarse como el hilo conductor que atraviesa la experiencia, a partir de preguntas provocadoras respecto a las relaciones, procesos o situaciones identificados en la trayectoria de la experiencia que nos provoca interrogantes (Jara, Bickel, Cendales et al, 2006).

En ese sentido, nuestro lugar no fue neutro. Partimos de que la intervención es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias.



Implica una inscripción en ese “otro” sobre el cual se interviene, quien a su vez genera una marca en la institución y desencadena una serie de dispositivos e instrumentos. La intervención implica un contrato, en tanto determina con precisión un conjunto de reglas prácticas relacionadas, de ahí que sea un proceso fuertemente atravesado por estas cuestiones (Carballeda, 2002). Implica atravesar, abrir un espacio para recorrer ciertas interrogantes (a veces incómodas) que se entrometen en el desarrollo de la intervención: ¿qué estamos produciendo? ¿Qué necesitamos atender? ¿Hacia dónde conducir la intervención? Lo que implica pensar en su dimensión metodológica, ética y política, que a su vez marca una agenda pendiente en el campo del género y la sexualidad, donde se construyen diferentes demandas y respuestas. Nuestro “rol” durante la intervención se pareció al de facilitadoras de insumos y aprendizajes colectivos. Con un papel importante en cuanto acompaña los procesos, entrando y saliendo de ellos, conservando la posibilidad de una mirada con suficiente distancia aunque involucrada, brindando una perspectiva “preguntona” y crítica (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000), haciendo partícipes a todos los actores posibles para provocar su reflexión: provocando, observando y preguntando.

Antes de interactuar con las y los jóvenes, realizamos distintas reuniones de trabajo con el equipo de investigación conformado por dos investigadoras y cinco pasantes de psicología que hicieron su servicio social en nuestro proyecto. Este proceso duró tres meses. Se tomaron decisiones metodológicas emergentes, como el espacio digital en el que trabajaríamos con base en sus modalidades de seguridad para resguardar sus identidades, datos personales, temas sensibles, el dinamismo para interactuar y finalmente por la conveniencia de sistematizar el material producido. Inicialmente pensamos en interactuar mediante grupos de WhatsApp, por la referencia de otras investigaciones con poblaciones jóvenes, sin embargo, la voz de las y los pasantes fue sustancial para indicar que habría que aprovechar otras plataformas como Facebook. También implicó un trabajo de diseño y logística de la intervención por días, semanas y el tiempo oficial de la coordinación, así como la discusión de los nudos problemáticos necesarios a desentrañar con los grupos a partir de guía de preguntas perfiladas luego de una encuesta exploratoria con estudiantes de las nueve carreras de la FES Zaragoza, a partir de la literatura revisada y los objetivos de la investigación.

Decidimos invitar a estudiantes o recién egresadas/os de las nueve carreras de la FES Zaragoza, por disponer de experiencias recientes sobre las dinámicas actuales de la vida



escolar y las coyunturas de la universidad con respecto a la igualdad de género. El lugar de su participación en el proyecto se contempló desde el inicio como **co-investigadoras/es**, por su rol protagónico en la investigación acción participativa⁶, donde luego de la etapa indagatoria, se les invitaría a ser co-autoras/es de distintos productos (infografías, podcast, e-Book, etcétera)⁷. Es importante enfatizar que las juventudes con las que establecimos encuentros y diálogos, no fueron “objetos de estudio”, sino sujetos y sujetas con un cuerpo, con historias, vulnerabilidades, sensibilidades, deseos, sueños, posturas políticas e ideológicas, contradicciones, que luchan, resisten, subvierten, cambian, interpelan, enseñan y contribuyen a otras formas de pensar críticamente. Si por crítica entendemos “el arte de la inservidumbre voluntaria, el arte de la indocilidad reflexiva”, que pasa no por examinar a los demás, sino las propias prácticas de vida, como suponía Foucault.

Luego se planearon las estrategias para las convocatorias, carteles de invitación y difusión en redes sociales. Y finalmente, se elaboraron los documentos: carta de invitación, carta de bienvenida al proyecto, plan del trabajo y hoja del consentimiento informado en versión digital. El trabajo de la etapa propiamente indagatoria y de interacción en espacios virtuales duró dos meses para cada grupo (exceptuando el grupo de hombres heterosexuales, a quienes consideramos no experimentaban el mismo nivel de violencia que las jóvenes y la población LGBTIQ+)⁸, dados los temas que queríamos profundizar. Se posicionaron temas generales que se fueron profundizando, los cuales se presentan en el siguiente capítulo.

Pensamos a nuestra intervención como una comunidad de aprendizaje a partir de cuatro grupos privados de Facebook, que se denominaron así a partir de las propuestas de lxs jóvenes que colaboraron en el diseño: *Círculo de Litha* para el grupo de las mujeres cisgénero y con diversa orientación sexual, *Masculinidades en reflexión* para el

6 Para dar cierta formalidad a esta participación, y en concordancia con nuestro compromiso ético de “devolver” un beneficio a las y los participantes de la investigación. Se registraron los grupos de reflexión como seminarios de co-investigación ante la Unidad de Formación Integral de la FES Zaragoza, para emitir sus constancias correspondientes.

7 Nos encontramos en la construcción del e-book interactivo “Aquí entre nos. Sentí-pensares y haceres juveniles para el cuidado de sí en clave feminista.

8 Este fue un desatino de nuestra parte, suponer que tendríamos menos interés de su parte en estos temas.



conformado por varones heterosexuales, *Isla de Safo* para el grupo de mujeres lesbianas, bisexuales y trans, cisgénero y no binarias, y, finalmente *El baile de los 41* para el grupo de hombres gay, bisexuales y trans. Los nudos problemáticos que se abordaron en cada grupo, fueron resultado tanto de la intención inicial, como de las contribuciones de las y los pasantes y de lo que fuimos observando que se problematizaba en y con los grupos.

Tabla 1. Nudos problemáticos abordados por grupo.

Grupo	Nudos problemáticos
Círculo de Litha	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nuestros mandatos de género 2. Nuestras necesidades ante las violencias vividas en el espacio escolar e institucional 3. Nuestras experiencias en el ámbito erótico afectivo 4. Nuestros territorios / nuestros espacios universitarios 5. Una vida atravesada por las TIC 6. Lo personal es político: historias, agencias y feminismos 7. Vivir en la era del riesgo. Nuestro cuidado y cuidado colectivo 8. Nuestros deseos libertarios y de igualdad de género
Isla de Safo	<ol style="list-style-type: none"> 1. presentación de todas las colaboradoras y encuadre de trabajo 2. Cómo se descubre la diversidad 3. Mandatos de género 4. Violencias vividas en nuestros espacios de convivencia 5. Nuestras experiencias en el ámbito erótico/afectivo 6. La era digital 7. Representación LGBTQ+ y su impacto en nuestras vidas 8. Lo personal es político: historias, resistencias, visibilidad y orgullo.
El baile de los 41	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mandatos de género 2. Nuestros territorios, nuestros espacios universitarios 3. masculinidad y diversidad sexual en el ámbito erótico-afectivo 4. Masculinidad y TICs 5. Masculinidad y violencia 6. Feminismos 7. Cuidar y se cuidado 8. Desobedecer al sistema patriarcal



Tabla 1. Nudos problemáticos abordados por grupo.

Grupo	Nudos problemáticos
Masculinidades en reflexión	<ol style="list-style-type: none">1. Ser hombre joven y vivir en la era del riesgo2. Masculinidad, amor y erotismo ¿Cómo lo vivenciamos los hombres?3. Masculinidad y violencias de género. ¿Cómo accionar en nuestra universidad?4. Cuidar y ser cuidados. ¿Desobediencia al sistema patriarcal?

En lo posible y de manera inicial pretendíamos una intervención no directiva, buscábamos propiciar la reflexión a partir de preguntas detonadoras para que cada participante decidiera si intervenía o no durante los diálogos. Pero las observaciones de las y los pasantes, nos hizo rectificar ese planteamiento inicial. Si contábamos con un espacio virtual que ofrecía la posibilidad de compartir no solo palabras sino imágenes, videos, ligas de interés, podcast etcétera, no podíamos pretender que funcionaría una conversación como cuando vas a tomar un café con tus amigas/os y dispones de toda la atención a ese momento íntimo. Entendimos que nuestro dispositivo debía aprovechar esas fortalezas y mostrarnos otro tipo de interacciones. Así fue como decidimos dar dinamismo a los días y las semanas. Una intervención que fue bien recibida y estimulante, según los comentarios de las y los participantes que permitió rastrear distintas tesisuras entre los territorios y los afectos, entre la universidad y los vericuetos por los que se transita desde la experiencia.

A nuestro llamado a dialogar acudieron jóvenes con identidades y posturas éticas y políticas distintas. Es así que el diálogo sostenido en los cuatro grupos permitió comprender algunas problemáticas en materia de género y sexualidad, como también nos indicaron un trabajo de cuidado personal y colectivo en medio de un mundo fragmentado, hostil y violento. Al cierre de nuestra intervención logramos una participación nutrida de jóvenes entusiastas que tenían distintas intenciones de contribuir en el proyecto. Se conformó de 42 mujeres cisgénero y heterosexuales, 19 mujeres cisgénero lesbianas y bisexuales, 14 hombres heterosexuales, 21 hombres cisgénero gays y bisexuales, además de la participación de las dos investigadoras coordinadoras. Una multitud de historias, de maneras de situarse en la universidad y de narrar la vida. En total, interactuamos y dialogamos con 96 jóvenes.



Tabla 2. Logística de la intervención

Encuadre, Presentación y consentimiento informado Acuerdos de convivencia		
Día	Actividad	Cómo lo haremos y quién podrá intervenir por día
Lunes	Preguntas detonadoras que inciten a la reflexión personal de las/los participantes y propuesta de actividad creativa.	Cada lunes la coordinación abrirá el tema de reflexión a partir de preguntas detonadoras relacionadas con las violencias vividas en la universidad y los temas de cada semana, que incite a la reflexión personal y colectiva de participantes.
Martes	Compartir experiencias y sentires entre el grupo	Los martes y miércoles serán días para que el grupo conteste a través de texto o audio, sus reflexiones a partir de las preguntas detonadoras. También podrán comentar respetuosamente y de manera solidaria a las/los demás, destacando qué aprendieron de sus relatos.
Miércoles	Compartir-nos recursos para incrementar fortalezas y sanar-nos	Adicional a la actividad reflexiva, el grupo compartirá de manera opcional algún recurso (película, video, libro, podcast, etc.) que le haya ayudado en su fortalecimiento personal, para afianzar el acompañamiento (Todo este material se sistematizará para la publicación de un e-book digital interactivo).
Jueves	Recuperación de los relatos	La coordinación retroalimentará de manera general las participaciones a través de un conversatorio por zoom. Presentará una breve minuta de las reflexiones generadas del grupo (MATERIAL PARA EL DOCUMENTO COLECTIVO NARRATIVO).
Viernes	Memes y videos para reír, resistir y reinventar-nos. Sugerencias del grupo	Para cerrar el tema de la semana, el grupo podrá compartir memes, videos, ejercicios u otra actividad para incrementar sus recursos personales, para sanar y reparar nuestras afecciones emocionales, bajo la consigna de respeto, tolerancia y no violencia hacia sí mismo/a y los demás.



Durante esta travesía a la virtualidad con las y los jóvenes se recuperaron no solo fragmentos de historias, pues había en su escritura y sus silencios una disposición a compartir los tropiezos, necesidades, obstáculos o dificultades, como también sus logros, aprendizajes, fortalezas, propuestas y sobre todo la sabiduría cosechada desde sus cuerpos que se expresaba en una riqueza de recursos protectores para sanar, cuidar de sí, romper mandatos sociales y/o emanciparse. En este punto hay que enfatizar que ante la inaccesibilidad económica para tomar terapia psicológica que les permitiera trabajar las violencias vividas, las juventudes nos fueron mostrando distintos caminos subterráneos para sostenerse a sí mismas/os a través de libros, música, documentales, películas, videos, podcast, memes, etc. Quizás fue una de las primeras lecciones recibidas por ellas y ellos: la salud mental requiere no solo de un reconocimiento personal, hay que emprender un arduo trabajo de creatividad, proveerse de recursos y construir redes de apoyo.

Sobre la recuperación de saberes

Para dar cuenta de cómo se fue delineando nuestra labor de búsqueda y reconstrucción diremos que se enmarca en tres momentos importantes: *la exploración*, *la descripción* y *la significación*. La *exploración* supone la aproximación primaria a cualquier objeto de conocimiento, ir al campo y observar sucesos, momentos, prácticas. En este primer momento de la indagación todo lo que suceda es significativo, y por tanto el registro de la experiencia en todas sus dimensiones es relevante (notas sueltas de campo). La *descripción* como segundo momento requiere de una representación lo más cercana posible a la composición y a la organización de la experiencia; todo detalle es relevante, como relevante es la identificación de las constantes y las generalidades (relatorías). El tercer momento, *la significación*, es la apuesta al conocimiento, es donde el indagador ordena su información y le da significado, es el espacio en el que se interpreta, donde se configura el sentido de lo registrado y experimentado (documento de sistematización) (Galindo, 1997).

Para este abordaje nos apoyamos de distintas técnicas para recuperar información y reconstruir los procesos. El trabajo inició con la *observación participante*, que consiste en la observación directa de aspectos que permitan acceder al conocimiento de las



prácticas de la organización y los relatos que se tejen en lo colectivo. Y para ello fue indispensable crear una guía de observación que orientara tal labor. También implicó la construcción de relatorías para cada semana en los grupos y lo que aconteció, el énfasis en la construcción de relatorías se orientó en describir con el mayor detalle posible lo acontecido, así como los *otros registros* de utilidad: las notas al margen sobre preguntas hechas por el/la observador/a, las tensiones, los hechos sobresalientes, incluso las emociones experimentadas desde quienes observamos. Todo ello para disponer de material descriptivo, y luego elaborar el análisis de fondo.

Para contrastar la información de campo y construir el contexto de inteligibilidad de nuestros datos es necesario crear un diálogo, un ejercicio de triangulación, entre estos distintos medios de registro utilizados en la observación participante: los registros digitales de las conversaciones, las notas del cuaderno de campo, nuestro diario y nuestra propia memoria de la experiencia etnográfica.

De manera somera diremos que, la sistematización es un proceso que requiere distintos pasos y procedimientos (Jara, 1994):

1. El punto de partida. Haber vivido la experiencia, tener la voluntad de aprender de ella y además, acercarse a las fuentes para aprender a realizar la sistematización.
2. Las preguntas iniciales. Para qué se quiere sistematizar y cuál será la utilidad de la sistematización, son los ejes de la sistematización. Resulta fundamental entonces saber qué aspectos, dimensiones, factores que nos interesan más.
3. Recuperación del proceso vivido. Reconstruir y ordenar la historia, identifica las etapas del proceso, y clasifica la información disponible.
4. La reflexión de fondo. Implica dejarnos interpelar por la experiencia: analizar de manera crítica la historia e interpretarla. Analizar cada componente por separado y realizar síntesis e interrelaciones; observa particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo; comprender los factores claves y entender la lógica de la experiencia.
5. Los puntos de llegada. Realizar las conclusiones, recuperar los aprendizajes y efectuar las recomendaciones.



6. Comunicando nuestros aprendizajes. Es un proceso que implica regresar al punto inicial, y devolver los resultados del trabajo de los actores y socializar lo aprendido.
7. Complementar y elaborar conocimiento. La sistematización finaliza cuando llegamos a comprender la lógica interna del proceso y a obtener un aprendizaje valioso en relación a lo sucedido lo cual se debería traducir en un conocimiento superior que nos oriente una nueva intervención en ese campo.

En ese sentido, Oscar Jara (1998) nos dice: “La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su reordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y porqué lo han hecho de ese modo”. El alcance último de una sistematización es provocar procesos de aprendizaje, de forma que sea un recurso para otros procesos y otros equipos de trabajo, de modo que puedan acceder a ese conocimiento, puedan implementarla en un futuro o se apoyen de esa experiencia para emprender otros proyectos (Berdegue, Ocampo y Escobar, 2007).

Capítulo 4

Corpografías juveniles. Espacios, tránsitos y fronteras



Nadie sabe lo que puede un cuerpo.

Baruch Spinoza

El acto de escribir es el acto de hacer el alma, alquimia.

Gloria Anzaldúa

*Se escribe siempre para dar vida, para liberar la vida allí donde esté presa,
para trazar líneas de fuga.*

Guilles Deleuze

¿Qué puede un cuerpo? *Nadie sabe lo que puede un cuerpo*, decía la filosofía de Spinoza para hacer notar la indeterminación y potencia de los cuerpos. Para él, cuando el esfuerzo se refiere a la mente se llama “voluntad”, cuando se refiere a la mente y al cuerpo “apetito”, y cuando es apetito con conciencia se llama “deseo”. Los afectos son aumentos o disminuciones, la ayuda o estorba, de su potencia de actuar de ese mismo cuerpo. Todos los afectos por los que varía la potencia del conatus de un individuo, se derivan de tres primarios: la alegría, la tristeza y el deseo. La alegría es el aumento de la potencia con la que se esfuerza en perseverar en su ser. La tristeza, en cambio, es la disminución de la potencia con la que se esfuerza en perseverar en su ser. De estos tres afectos se desprenden todos los demás: amor, odio, esperanza, miedo (Aguilar, 2020). Deleuze, al hacer una lectura sobre Spinoza, afirma que “el individuo no es forma, es potencia (...) el individuo no es sustancia, es relación (Deleuze, 1996).



De la potencia de los cuerpos en resistencia, los afectos⁹ y deseos, queremos describir lo que implicó la experiencia de nuestras travesías en los intentos de conformar *colectivos de enunciación*. El lenguaje escrito pero también hablado, constituyó el acontecimiento que desplegó como horizonte reflexivo tres coordenadas: la política del reconocimiento, la política de la localización y la política de enunciación¹⁰.

Trazos, formas y sentidos de una intervención

El encuentro cuerpo a cuerpo fue imposible. La pandemia por la Covid-19 representó además de temor y zozobra, quietud y espera, luego tuvimos que arreglárnoslas para continuar con la investigación. Desde el inicio, estaba claro que la contingencia social delineó el territorio, nuestro desplazamiento fue sobrevivir a las condiciones del confinamiento, el temor a enfermarse y los duelos personales que nos acompañaban, pero también implicó resignificar la vida y agenciar prácticas de libertad intersticiales. De modo que migrar a la virtualidad fue nuestra única condición de posibilidad, la red social de facebook y zoom fueron los recursos para establecer comunicación y el intercambio de experiencias. Paradójicamente, en la sociedad de la información, resulta particularmente difícil percibir la dinámica del cambio que nos afecta, pues nuestra experiencia histórica es la de cuerpos anestesiados producidos por el modelo capitalista de gestión de la vida que coopta la sensibilidad humana. Las nuevas circunstancias de enajenación surgieron como la única posibilidad de afectarlas, de hacer visibles nuestros propios desvíos y devenires, de habitarlas transitoria y creativamente. Este fue nuestro primer registro, el del reconocimiento de que, ante las contingencias, los cuerpos emergen en la sociedad como espacio de resistencia, de lucha o de subjetivación. Resistir, nos dice Planella (2017), se relaciona directamente con vivir. Como bien apunta Judith Butler: “la agencia se deriva del hecho de que soy constituida por un mundo social que nunca escogí (...) el “yo” que soy se encuentra constituido por normas y

9 El afecto no es sentimiento ni emoción sino una fuerza o intensidad que registramos en el cuerpo. El afecto precede y excede el lenguaje, la subjetividad y el sentido.

10 Anticipamos que dada la vasta información que se tuvo con cada grupo, resultó un ejercicio inacabado describir en este capítulo, todo lo producido. Nos reservamos los resultados más específicos que, por su propia complejidad, serán publicados en otros artículos. Aquí queremos presentar, de manera general, la experiencia y algunos registros al producir cartografías.



depende de ellas, pero también aspira a vivir de maneras que mantengan con ellas una relación crítica y transformadora” (2004, p. 3).

Migramos pues, a un espacio virtual, al encuentro entre subjetividades, bajo condiciones específicas. Esta sensación de vagabundeo y caminar a la deriva sin tener certezas de cómo funcionaría el plan emergente, implicó algo así como apunta Rolnik (1989), que arrancadas del suelo, se tiene el don de la ubicuidad. Las subjetividades fluctúan ante las conexiones mutables del deseo con flujos de todos los lugares y todos los tiempos que transitan simultáneos por las ondas electrónicas, sin nombre o domicilio fijo, sin identidad: modulaciones metamorfoseantes en un proceso sin fin que se administra día a día, incansablemente. Indudablemente, lo que nos dio ubicación y rumbo, fue el dominio de las y los jóvenes pasantes que nos guiaron hacia las “bondades” de esta red social, de hecho, ellas/ellos coordinaron las interacciones tanto en Facebook como en zoom.

Nerviosas, alegres y más que entusiasmadas iniciamos la travesía. Un fin de semana antes, les pedimos que ingresaran al grupo de Facebook para que se familiarizaran con el lugar, mientras el equipo de investigación tomábamos decisiones metodológicas y logísticas. En esa coyuntura, al pensar en sus propios recorridos, sentimos como primer obstáculo, la sensación de frialdad y soledad que se podría experimentar al estar en grupos virtuales, pues la condición de anonimato y las ficciones de cada cuerpo en la interacción, son experiencias frecuentes, aunado a la contrariedad que se instala al buscar con quién hablar, pero donde el tránsito es en solitario. Y, por otro lado, nos ligaba un asunto delicado y sensible: las violencias de género vividas por las mujeres. Hicimos consciente que la *soledad* era parte ya de las juventudes al no sentirse escuchadas por las instituciones sociales, por lo que ha sido también un catalizador político de nuestro tiempo. Particularmente, resultado de la cuarta ola del feminismo joven a través del ciberactivismo y que ha sostenido el lema “no estás sola”, un lema que interpela esa sensación de orfandad y desamparo. Así que no era un asunto menor generar las condiciones adecuadas para su recibimiento, su acogida, para que no se sintieran en la “tierra de nadie”.

¿Cómo hacer de un espacio superfluo, nómada, un lugar de intimidad? Buscábamos más que una interacción mecánica de preguntas y respuestas, de leer y escribir, queríamos poner el cuerpo y la sensibilidad posible. Sabíamos que el tiempo era importante, por



lo que la primera semana fue para conocernos y establecer los acuerdos de convivencia y el plan de trabajo. Postear videos para mostrar nuestra disposición corporal que diera cuenta de las voces, las palabras y la narración, nos permitió derribar esa primera barrera. Así, le dimos *rostro* a ese primer encuentro, acompañando su bienvenida con algunos videos: uno que explicaba brevemente las intenciones de la educación popular, otros elaborados desde nuestras casas para irnos presentando con cada grupo contándoles algo de nosotras/os, lo que pretendíamos con el proyecto y el lugar que tendríamos ahí. Como complemento de nuestra recepción, compartimos un audio que nos ayudara a generar un ambiente cálido, seguro y sensible mediante un poema para cada grupo (a la distancia podemos decir que la poesía, fue una ruta importante que abrió la cercanía con las juventudes). Nuestra intención era provocar la escucha de las/ los participantes, como si le hablaran al oído.

Para el *círculo de Litha* compartimos “Cuando las cabezas de las mujeres se juntan alrededor del fuego” de Simone Seija Panceiro, en la voz de Patricia García. Para el grupo *Isla de Safo*, decidimos compartir “*Sobrevivientes*” de Rosamaría Roffiel. Finalmente, en el grupo *El baile de los 41* se compartió “*Mi vida es como un lago*”, de Salvador Novo:

Sobrevivientes

Yo conozco tu locura porque también es la mía.	locas fuertes, poderosas,
Somos locas rebeldes,	locas tiernas,
locas de estar vivas,	vulnerables.
locas maravillosas,	Cada día una batalla,
estrafalarias, floridas.	una norma que rompemos,
Ovejas negras	un milagro que creamos,
descarriadas sin remedio,	para poder seguir siendo.
vergüenza de la familia,	Locas solas,
piezas de seda fina,	tristes,
amazonas del asfalto,	plenas.
guerrilleras de la vida.	Mujeres locas, intensas,
Locas de mil edades	locas mujeres ciertas.
llenas de rabia y gritos,	
buscadoras de verdades,	



Mi vida es como un lago

Mi vida es como un lago taciturno.
 Si una nube lejana me saluda,
 si hay un ave que canta, si una muda
 y recóndita brisa
 inmola el desaliento de las rosas,
 si hay un rubor de sangre en la imprecisa
 hora crepuscular,
 yo me conturbo y tiendo mi sonrisa.

¡Mi vida es como un lago taciturno!
 Yo he sabido formar, gota por gota,
 mi fondo azul de ver el universo.
 Cada nuevo rumor me dio su nota,
 cada matiz diverso
 me dio su ritmo y me enseñó su verso.
 Mi vida es como un lago taciturno.

Luego de esto, se les pidió que se fueran presentando atendiendo lo siguiente: “Esta soy yo...”, “Este es mi mundo...”, “Este es mi cuerpo...”, “¿Por qué estoy aquí?” y “¿Qué quiero lograr?” De manera adicional se les invitaba a compartir (si así lo querían) alguna imagen, fotografía o video para acompañar sus relatos¹¹. La disposición, en los cuatro grupos fue muy nutrida, respetuosa, cálida y afectiva, pues compartían algo más de lo que se les solicitaba. De alguna manera, nos abrieron la puerta a su intimidad. De esta primera semana, se produjo un documento narrativo colectivo basado en la multiplicidad de sus territorios íntimos. Aquí mostramos el que se construyó con las compañeras del *Círculo de Litha*:

Provenimos de distintas disciplinas. Compañeras de psicología, medicina, biología, cirujana dentista. Algunas de nosotras son voluntarias en algunos organismos, porque extienden su solidaridad. Algunas son estudiantes y otras han emprendido el camino profesional y lo que tenemos en común es que todas estamos comprometidas con otras mujeres y en hacer “algo” en nuestra facultad.

Entre nosotras hay artistas, algunas les encanta la fotografía, la música, el canto o la pintura. También el deporte, el baile o la meditación, como formas valiosas de estar con y para nosotras, ante el estrés, la ansiedad, la premura de la vida joven o adulta, los mandatos sociales o nuestras auto-exigencias. Porque la travesía de habitar un cuerpo en clave femenino y un mundo construido para hombres no siempre ha sido fácil, de hecho,

11 En esta y algunas temáticas el equipo de investigación también participamos.



algunas de nosotras han tomado decisiones radicales, como emigrar del hogar por la violencia machista, buscar recursos protectores ante relaciones amorosas complicadas u hostilidad de distintas instituciones incluidas la escuela, eso nos ha llevado a mirarnos de nuevo, a creer en quiénes somos y qué podemos lograr ante situaciones complicadas o críticas de la escuela, o salirse de un trabajo por hostigamiento sexual y sanar ese daño a nuestra subjetividad. Por ello, algunas de nosotras se encuentran emprendiendo un camino importante de reconocimiento, de valía, amor propio, autocuidado, reconstruyendo sus relaciones interpersonales y erótico-afectivas, creando límites ante lo que nos lastimó y abriendo las fronteras hacia un entorno libre, amoroso, seguro. Sin duda, somos mujeres sensibles, fuertes, valientes.

Nos preocupa nuestro cuerpo, depositario de discursos dominantes que ha inscrito en nuestros territorios corporales, afectivos e intelectuales distintos mandatos. Nos ha llevado a no aceptarlo, respetarlo, amarlo como es, pero aquí entre nosotras hay mujeres que lo han reflexionado, que lo han procurado y cuidado de toda esa hostilidad cultural. Es un principio, mirarlo de nuevo, escucharlo, atenderlo y aceptarlo ante los cambios del tiempo.

Nuestro mundo lo conforman nuestros disfrutes, nuestras personas importantes quienes son nuestros apoyos como la familia nuclear o la que hemos elegido, las y los amigos, las parejas o hijos, también lo conforman nuestro amor y compromiso con la carrera que elegimos, nuestros proyectos, nuestros haceres cotidianos y el gusto por transformar el mundo de afuera, y el interno también. Amamos la vida, amamos a grandes amigos que han sido muchas veces nuestras mascotas, porque nos han acompañado en este transitar. Nos gusta divertirnos y pasarla bien. Y al mismo tiempo, nos preocupa el tema de las mujeres y las niñas, las morras que entrarán a la universidad y tengan que pasar por opresiones. Nos preocupan las violencias en las calles, en las familias y en la universidad.

Hay en este grupo, múltiples saberes de la vida, experiencias personales que han cobrado sentido y echado raíces para florecer en una sabiduría propia de las mujeres.

¿Por qué estamos aquí? Porque todas hemos vivido violencia, en algún momento de nuestra vida. Para algunas eso comenzó desde niñas, con miradas lascivas y penetrantes, con ofensas en el espacio público, con acoso u hostigamiento sexual. Porque la violencia que vivimos no sólo viene de los hombres, también se extiende a otras mujeres (madres, hermanas, amigas o conocidas). Eso no es raro, todas y todos estamos atrapados en



este sistema patriarcal que nos constriñe y nos hace ser vigilantes carcelarios de otras, otros, otras.

Qué queremos lograr

- Conocer a otras mujeres, compartir experiencias
- Incentivar el diálogo entre nosotras, pensar y ejecutar soluciones, crear redes de apoyo
- Que nuestras compañeras violentadas se sientan respaldadas, que unamos fuerzas para lograr un cambio
- Aprender, aportar, conocer, generar soluciones, técnicas que sean efectivas en la vida diaria.
- Aprender de todas y compartir lo que conocemos, emprender la construcción de otras formas de entender e involucrarnos
- Un ambiente seguro. Un espacio seguro en donde nos podamos escuchar y ser escuchadas en nuestras infinitas dudas sobre estos temas
- Hacer algo, como dijo una compañera “creo que incluso una gota de agua puede derramar un vaso a tope”
- Armarnos con argumentos, analizados e incorporados por nosotras
- Aprender de los caminos de la investigación
- Aprender de otras mujeres, compartir lo que pueda y colaborar en este proyecto
- Documentar este proceso y verlas florecer a todas
- Proponer y abrir el horizonte a otras mujeres, dejarles una mejor universidad a las que están por venir
- Abonar a una sociedad más justa para las mujeres y las niñas de este país, de la mano de las protagonistas de este proyecto: todas nosotras.

***Y estamos aquí, nos acompaña la noche, somos testigas de este documento.
QueNoSeApague***



Para continuar con nuestras reflexiones grupales transitamos cada dos semanas, los días jueves, a la plataforma de zoom para propiciar el encuentro de rostros y de viva voz, la resonancia de lo que habíamos experimentado con las preguntas detonadoras, las experiencias compartidas, los recursos protectores y en general la interacción y afectación colectiva. Propusimos que ante la sensación de lejanía que daba zoom, pues por el confinamiento todas/os lo conocíamos e interactuábamos ya sea para recibir o dar las clases semestrales, por lo que se convertía en una herramienta mecánica, lejana y fría; así que queríamos transformar esos encuentros más cálidos, habitarlo a manera de tertulia de café por lo que les sugerimos que cada una de nosotras estuviera con su bebida de preferencia (café, vino, agua) y algún bocado. Otro recurso fue el hashtag #QueNoSeApague, con el que les invitábamos a recordar, que contribuyó de manera importante a generar ese espacio de intimidad, la sensación de estar reunidas en el caso de las mujeres, alrededor de un fuego.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la interacción en los grupos se basó en un despliegue de momentos participativos que iniciaban los lunes con nudos problemáticos a desentrañar a través de preguntas detonadoras. Hay que decir que no implicó solo el planteo de preguntas, recurrimos a la propuesta de hacer cartografías para el tema de las violencias de género, cuando se abordó el amor romántico les pedimos que quien quisiera escribiera una carta a otras mujeres contando sus experiencias, en zoom poníamos canciones y se reflexionaba al respecto, entre otras cosas. Los martes estaban dedicados a compartir sus saberes, pero lo podían hacer a lo largo de los días de acuerdo a sus tiempos. Los miércoles estaban destinados a compartir recursos protectores para sanar. Jueves eran días de las tertulias con los grupos a través de zoom para recopilar y devolver lo creado en la semana. Y viernes se dedicaba a dar un tono de risa e ironía con los memes y luego incorporamos el compartir lecturas feministas. Así, se dispuso de relatos de vida que nos enseñaban acerca de las otras/otros/otres, como también de recursos como podcast, videos, libros, poesía, música, memes, películas, documentales, webinar, ligas de interés, directorio de organizaciones, etcétera. Esta producción colectiva devino en la construcción de un e-book interactivo dirigido a las juventudes **“Aquí entre nos. Sentí-pensares y haceres juveniles para el cuidado de sí en clave feminista”**, en proceso de ser publicado.

Ese fue el encuadre de nuestro trabajo para la intersección con las y los participantes. A partir de ahí se fueron desarrollando por semana los nudos problemáticos para cada



grupo. Es importante decir que el dispositivo de intervención se iba construyendo en colaboración con sus inquietudes, modos de interactuar y propuestas. Implicó distintas disposiciones de nuestra parte, un ejercicio de escucha activa, una mirada aguda de lo que se iba colocando y una apertura a captar nuestras afectaciones en el proceso cuando se daban ciertas disputas, disputas por el conocimiento como mostraremos más adelante. La experiencia de transitar de un grupo a otro, permitía explorar también nuestra implicación, cercanía y distancia con sus necesidades, problemáticas y apuestas políticas.

Espacios, tránsitos y fronteras

Intentaremos describir la relación entre la intervención corporal – producción colectiva de conocimientos dados en los cuatro espacios (grupos), sus particularidades en cuanto a lo visible, lo decible, lo pensable, lo posible, lo vivible y lo indecible. Tomaremos como referencia los espacios disputados, los espacios encarnados y las fronteras en esos tránsitos.

Por un lado, Low y Lawrence-Zúñiga (2003, p. 18) definen los espacios en disputa como: “ubicaciones geográficas donde los conflictos en forma de oposición, confrontación, subversión y/o resistencia involucran a actores cuyas posiciones sociales están definidas por el control diferencial de los recursos y el acceso al poder... Los espacios en disputa dan expresión material y actúan como lugares para crear, promulgar, contrarrestar y negociar temas culturales dominantes que encuentran expresión en innumerables aspectos de la vida social”. El espacio inscrito implica que los humanos escriben “de manera duradera su presencia en sus alrededores” y señalan “cómo las personas forman relaciones significativas con los lugares que ocupan, cómo asignan significado al espacio, y transformar ‘espacio’ en ‘lugar’” (Low y Lawrence-Zúñiga, 2003, p. 13). Mientras que, para el espacio encarnado, Miles Richardson (1984) utiliza la corporación encarnada para significar estar en el mundo, las realidades existenciales y fenomenológicas: la gente percibe olores, emociones, colores y otras dimensiones sensoriales.

Ahora bien, de acuerdo con Planella (2017), podemos pensar la frontera como cruce, como encuentro y desencuentro, la frontera como territorio desterritorializado, como



fusión y síntesis, transculturación y rechazo. Se convierte en el espacio posible e imposible a la vez, horizonte utópico de muchas pedagogías y corporeidades donde se ponen en juego múltiples variables: etnia, género, estéticas y formas corporales, clases etcétera. Hablar de cuerpo y frontera implica situarnos en el territorio donde tiene lugar la caracterización, la clasificación, la normalización y la anormalización, la construcción del otro corporal como sujeto peligroso, extraño y alejado de la idea mayoritaria de “cuerpos normales”. La frontera hace posible esta desaparición, construcción o reconceptualización de los sujetos y posibilita romper con las ontologías corporales que se forman.

Círculo de Litha

Nuestro primer espacio se conformó con 42 mujeres estudiantes y egresadas de las carreras de Biología, Enfermería, Medicina, Odontología y Psicología. Algunas de ellas se identificaban como feministas y para otras éste era su primer acercamiento para discutir asuntos de género y sexualidad. Sus intenciones al integrarse al grupo estaban vinculadas a las preocupaciones por la violencia de género, los feminicidios, la violencia en el noviazgo que muchas de ellas habían vivido, así como la violencia digital. En sus presentaciones destacaban la necesidad de sentirse escuchadas y generar espacios de apoyo mutuo y sentidos combativos. Lo que buscaban era aprender, conocer, aportar e incidir con algunas acciones para mejorar las condiciones en que se transita la universidad.

Algo que ocurre en la escuela es la segmentación, jerarquización, competencia y a veces estigma por las carreras que se cursa y que produce fronteras entre las estudiantes de medicina con las de enfermería, etcétera, por lo que nos sorprendió que, ante la diversidad de sus proveniencias académicas, su nivel de información y activismos, fuera posible la calidez, confianza y cercanía que se iba construyendo rápidamente en el grupo. Si bien establecimos las reglas de convivencia enmarcadas en el respeto, la pluralidad e inclusión de todas las voces, el grupo se caracterizó por su agencia más allá de las formas adquiridas, se fueron conduciendo por un camino de experimentación para fabricar un territorio de empatía que cultivaría un *nosotras*. Ese fue otro registro, *no somos grupo, devenimos grupo*.



La fuerza instituyente de devenir grupo se produjo también por la sensibilidad, primero para “aliviar” los sufrimientos compartidos, y luego, para *desindividualizar*, esto es, despsicologizar la vulnerabilidad de cada cuerpo. Así se evidenció con la rápida integración que se daba entre ellas, y en los trayectos semanales donde cada vez más aparecían nuevas preguntas que delimitaban las historias personales, las violencias vividas y los lugares de atolladero y repliegue distintos para cada una. A veces se tocaba el asunto de la escuela, el familiar o los amorosos, y dependiendo de sus circunstancias iban saliendo del anonimato. Con respeto y bajo un principio de sororidad, replicaban sus participaciones para reflejar: “yo te creo”, “no estás sola”, “A mí también me pasó”, “x2” “Aquí estamos”. La *desindividualización* fue un acto de resistencia importante, porque contribuyó a revertir la des-posesión de saberes sobre el cuerpo silenciado, avergonzado, triste, pasivo, titubeante. Esta desposesión ha sido resultado de las dificultades para dar voz propia y elaborar un saber situado. Ante este efecto, otro registro, *las micropolíticas de los grupos están ligadas a los saberes particulares que tienen resonancia y su legitimación que los convocan*.

Hay que decir que de este primer grupo surgió una necesidad importante, que a nuestra mirada se convirtió en una primera frontera. La disputa por el conocimiento se dio después de dos semanas, a través de nuestro primer encuentro por zoom donde el equipo de investigación haríamos una devolución al grupo de lo que se había construido en común a través de documentos narrativos colectivos. Al respecto, una joven comentó que le parecía muy bien el compartir experiencias y recursos, pero que ella consideraba que hacía falta la teoría, es decir, buscaba lecturas ofrecidas por nosotras sobre feminismos. Esta búsqueda también estuvo presente en otras compañeras. Ahí comentamos que su apreciación era importante para ir delimitando temáticas y logística de la intervención, también le recordamos que el marco de trabajo se daba desde la educación popular que nos descolocaba del lugar de “expertas” para dar cabida a todas las formas en que es posible educarnos:

“Este proyecto se va a ir transformando, porque ustedes saben que la escuela es muy vertical el asunto, es jerárquico y además siempre es de la cabeza, o sea todo lo intelectual y teórico a su máxima potencia. Y a lo mejor genera un poco de ruido que nosotras estamos empezando al revés. Porque justo nosotras estamos proponiendo empezar por el cuerpo, que hable nuestro cuerpo y todo lo que ha hecho raíz en él. Nuestra memoria de lo que hemos aprendido. En este momento nos parece vital poderlo compartir, poderlo



socializar para que más adelante podamos, entonces sí, llevarlo al nivel del intelecto y la acción para llevarlo a la universidad. Entonces denos oportunidad de empezarlo a trabajar así. Todos los saberes que hay en las historias de nuestras compañeras son importantes... Pero si ustedes dicen, no ya queremos entrarle a lo teórico pues lo vamos incorporarlo”.

Por supuesto hubo comprensión por parte del grupo. Para todas era una experiencia nueva la de aprender entre todas, la de incorporar la idea de que, nuestras sensibilidades eran poderosos insumos de exploración y conocimiento. En una era que desdeña la memoria, la pausa, la introspección, lo cotidiano, lo personal, resultaba extraño que hablar de nosotras constituyera el objeto de nuestro aprendizaje. Y luego la “indefinición” de las dos maestras coordinadoras que no les estaban “dictando” clase. Ante eso incorporamos dos propuestas que fueron bien recibidas. Por un lado, les propusimos que además de integrar la actividad de los memes para reír que estaban los viernes, ese día también estuviera destinado a compartirnos lecturas, conferencias en línea, videos educativos etcétera que no partiera desde nosotras sino de todo el grupo. Además, construimos la propuesta de impartir un curso-taller virtual más académico titulado “Diseño de proyectos con perspectiva de género feminista: incidencias en lo social y educativo” que se daría al terminar la experiencia del Círculo de Litha, con apoyo de dos profesoras-investigadoras más que fundaron la Academia de Género en la FES Zaragoza, para que quienes así lo deseaban continuara la reflexión política.

Otro asunto a destacar de este grupo fue cuando nos topamos con los silencios, especialmente en una semana en la que, les invitamos a que realizaran una cartografía de su cuerpo-territorio a través de un dibujo y tomando como referencia las siguientes preguntas: ¿En qué lugares de ese cuerpo-territorio se han manifestado violencias (psicológica, física, sexual, económica, patrimonial, digital)? ¿Cuáles han sido esas violencias? ¿Ese cuerpo-territorio ha experimentado y/o atestiguado en otras acoso u hostigamiento sexual? ¿En qué lugares del espacio universitario ese cuerpo-territorio ha sentido miedo, enojo, pero también alegría, esperanza y gozo? ¿Cómo cuida los límites de ese cuerpo-territorio en la universidad? Sin duda, fue el ejercicio más difícil, más problemático y más doloroso para ellas.

Para Le Breton (2001), el silencio es un vestigio arqueológico, un resto todavía no asimilado. Produce malestar y un deseo inmediato de yugularlo, pero al mismo tiempo, estimula el deseo de una escucha pausada del murmullo del mundo. Entonces el



silencio, tan contenido, cobra un valor infinito. Así, silencio y palabra no son contrarios, ambos son activos y significantes (Le Breton, 2001). Los silencios, en este espacio, se configuraron como el repliegue momentáneo que permitió el fluir de los significados. Se hicieron presentes como frontera en el compartir la vida íntima. Nuestra lectura de eso fue que la pausa se debió a lo difícil que era plasmar un mapa del cuerpo en el que se representara nuestras memorias hostiles. El problema no era compartir en ese grupo, ya habíamos pasado tiempo y se disponía de un espacio íntimo y seguro, el conflicto estaba en abrir y dar evidenciar, delimitar, marcar un rastro. Necesitaban tiempo, más de lo esperado para compartir la historia y sus grietas silenciosas.

Casi llegado el día viernes comenzaron a compartir, a cuenta gotas, uno a uno los dibujos y su participación, en el que no todas se atrevieron a hacerlo. Para algunas era, de hecho, la primera vez que lo hacían visible. Ahí nos preguntamos cómo actuar ante esto, cómo contribuir a sanar esas heridas del cuerpo, no pretendíamos revictimizar, nos angustiaba, nos interpelaba. Una de las pasantes colaboradoras jóvenes compartió en una de nuestras reuniones de equipo, que le preocupaba esa situación, nos preguntaba qué se podía hacer para *hacer algo con eso*. Fue un tema que reflexionamos, un pequeño extravío. Sabíamos que transitaríamos por temas difíciles, y aunque tuviéramos experiencia en intervención en crisis o terapia, nuestro lugar era distinto, estaba en la escucha y en el acompañar un proceso de aprendizaje grupal. De nuevo, la respuesta estuvo siempre en confiar en el sostenimiento del propio grupo, con base en la experiencia que se disponía como *tallerista* de otros procesos grupales.

Y ese fue otro registro, el de las micropolíticas de los grupos y su fuerza para irrumpir y transformar experiencias. Al narrar cada cartografía y su “estar de ese momento” se moviliza e involucra a la persona en su proyecto de vida y las otras se vuelven testigas. A su vez, para las otras, permite comprender mejor distintos significados, a manera de juego de espejos, su compromiso en el colectivo: las motivaciones, las aspiraciones, los miedos, las adhesiones, los proyectos personales que sostienen. Es decir, se van integrando saberes, conocimientos, valores, usanzas, normas que confrontan con anteriores lógicas de pensamiento, modos de sentir y de actuar. Así, el grupo logra sostenerse a sí mismo a partir del eje “no estás sola”. Entonces, la transformación en las participantes fue posible por los procesos y movilizaciones generados a partir del grupo. Es decir, lo que produce el grupo son momentos de significación. Así lo compartieron algunas compañeras:



“Los ejercicios sirvieron para quitarnos la venda de normalización de la violencia de género”.

“Me nutría, leer las experiencias de las demás, cómo cada una tenía unas experiencias diferentes, cómo cada una tomaba caminos distintos y soluciones distintas... si no hubiera sido por esto no las hubiera topado jamás, conocido sus experiencias y cómo ven la vida. Me llevo la riqueza de la experiencia de las compañeras”.

“Me sentí muy acompañada. Ha sido una experiencia muy bonita. Lamentablemente muchas experiencias en grupos, es complicada, a veces muy difícil. En este caso a mí me hizo sentir las muy cerca, el compartir los objetivos de hacer algo más, que nos estemos sumergiendo en esta transformación. Yo me sentí muy acompañada”.

“Para mí fue grata la experiencia que tuve en el grupo. Las experiencias, fui aprendiendo de las compañeras. Yo estoy de acuerdo que por la carrera que llevo (medicina) a veces cuesta la empatía. Por ejemplo, yo comenté cosas que nunca antes había compartido y me sentí con la libertad de haberlo hecho acompañada”.

“A mí me gustó mucho por toda la información que tuvimos, la verdad pude leerla, pude reflexionarla. Igual que en algunas actividades por ejemplo en la “carta”, a pesar de que tocábamos temas muy difíciles, se veía mucho amor por parte de las integrantes. Creo que fue una forma de liberar esas malas experiencias, pero también de mostrar lo fuertes que somos”.

“Me sirvió mucho para abrir mi mente, mi alma, mi sentir. Para reconocer que esto está pasando con otras y no porque no me haya pasado a mí no le pueda pasar a alguien más. Fue una forma de apoyo para generar una comprensión y reflexión colectiva”.

“El círculo fue un ambiente de mucha confianza. A pesar de ser virtual pude tener el acercamiento con las chicas. Hizo sentirme bien, tranquila, conocí más sobre los feminismos, los tipos de violencia. Y todas las experiencias me sirvieron para poder compartir y llevar la reflexión a otros espacios, con otras personas”.

Otro registro, *los espacios nos ayudan para que nos afecten. Si solo pasa por la información, el cambio no es radical, tiene que pasar por el cuerpo.* Cuando ya hay un registro en el cuerpo es cuando hay una ruptura distinta que cambia nuestros rumbos.



Los espacios contribuyen para resistir, que en términos foucaultianos, implica un acto de creación para transformar, no desde el lugar de un victimismo absoluto sino para salir desde estas circunstancias críticas. Como dice Deleuze (1980, p. 51), tenemos que saber traicionar a “las potencias fijas que quieren retenernos, las potencias establecidas de la Tierra (...) El tramposo pretende adueñarse de propiedades establecidas o conquistar un territorio o, incluso, instaurar un orden nuevo. El tramposo tiene mucho porvenir, pero no tiene el más mínimo devenir”.

Un último asunto que queremos rescatar de este espacio grupal fue el trabajo de cuidado (autocuidado y cuidado colectivo). Culturalmente, en tanto división del sistema de género, el cuidado ha estado como impronta en las mujeres, y esta disposición estuvo presente en el cuidado de las compañeras. Durante las semanas y a lo largo de participaciones aparecía la interrogante, ¿y ante esto cómo le hacemos? Lo que evidenciaba la necesidad de cuidar a sus mujeres (madre, hermanas, amigas, compañeras) y pensando en otras mujeres que aún no entran a la universidad. Es decir, su apuesta ética y política estaba siempre en la incidencia colectiva, no en lo individual, estaba en el poder ir juntas, ir en común. Así se reconocieron cuatro horizontes de acción:

- Acciones que lleven a la sensibilización
- Acciones que pongan en el centro la educación inclusiva
- Crear una red de apoyo que sostenga, que ayude a reflejar a identificar las cosas que duelen pero que pasan
- Construir una comunidad feminista en la universidad, que vaya más allá de abrir colectivas o grupos

Podemos decir que este espacio convocó y transitó por procesos de agenciamiento. La lectura de Deleuze y Guattari (2002), nos recuerda que todo agenciamiento es individual y social a la vez. Así mismo y, en línea con la noción de pliegue, la aparente profundidad de lo humano es menos un sistema psicológico que una superficie discontinua, una multiplicidad de espacios, cavidades, relaciones o divisiones que se establecen en y a través de ese pliegue. Esto es, formas de experiencia que ocurren como prácticas discursivas y no discursivas siempre en la contienda de la historia (sedimentada y en su actualidad). Somos en época y hacemos esa época. Este es precisamente el rol



de la noción de dispositivo en tanto permite acercarse al análisis del hacer cotidiano atendiendo a las dimensiones del ejercicio del poder, a la multiplicidad de las relaciones de fuerza que son inmanentes al dominio en el que ocurren y son constitutivas de su organización; al juego por el que operan; a las continuas batallas y confrontaciones que las transforman, refuerzan e invierten.

Masculinidades en reflexión

A la mitad del proceso de trabajo en el Círculo de Litha, iniciamos el grupo de *Masculinidades en reflexión*. Lo conformamos las dos investigadoras y bajo la coordinación del pasante de psicología. Este fue el grupo con menor cercanía y tiempo, ya que dedicamos solo cuatro semanas. Un poco a la deriva queríamos explorar qué necesidades, problemáticas y propuestas veían posible para atender las violencias en la universidad. Había opacidad en nuestra mirada acerca de las necesidades de los compañeros, lo que se vio reflejado también en las interacciones.

Se conformó de 14 varones de las carreras de psicología, medicina, biología, ingeniería química y químico farmacéutico biólogo. En general las intenciones de los participantes tenían que ver con reflexionar acerca de las violencias de género, identificar de qué manera eran parte del machismo, saber identificar micromachismos, transformar la masculinidad. En este grupo también aparecieron temas emergentes como la responsabilidad afectiva, las emociones y la vulnerabilidad de los hombres, y los privilegios al ocupar los espacios públicos como el no ser objeto de acoso u hostigamiento sexual en la universidad, lo que sí pasaba con las compañeras.

Llamó nuestra atención la toma del espacio. Esto mostró tanto el territorio como una primera frontera. A diferencia de las compañeras que esperaban los temas y preguntas de las semanas, ellos planteaban al grupo sus propias inquietudes y empezaron a compartir cosas. Eso nos hizo pensar en la facilidad con la que se puede habitar un lugar sea geográfico o virtual. Posicionarse, adueñarse del espacio digital, fue un primer indicador de las desigualdades en las formas de habitar el mundo entre jóvenes según su condición de género. Estas maneras de estar situados, sobre todo de un participante, provocaron una sensación de incomodidad y angustia a nosotras como también para



nuestro compañero pasante coordinador del grupo, pues al presentarse con el grupo subió unas fotografías que denotaban violencia, sangre y un rostro hostil. En nuestra reunión del equipo discutimos si era prudente pedirle que se saliera del grupo pues ya estaba rompiendo una regla de respeto, pero luego pensamos que era un signo más de lo que ocurre en el espacio público donde las mujeres parecemos invasoras de un territorio que ha pertenecido a los hombres, así que pudo ser un gesto de su hostilidad. Decidimos entonces observar también esa interacción para ver qué ocurría con los otros compañeros.

Una vez más vimos la fuerza del grupo cuando este participante preguntaba a otros hombres qué podía hacer con esa sensación de ser violento con las mujeres. Las respuestas incluyeron la sugerencia de que buscara realizar un trabajo terapéutico. Después de esto, esta voz se silenció, al tiempo que emergía más la reflexión de otros acerca de la masculinidad ligada a la violencia y la necesidad de salirse de ahí.

Pero hubo otros desvelamientos muy poderosos en este grupo. Decidimos emprender una travesía corta bajo la creencia de que no encontraríamos el mismo interés y disposición a sentipensar por parte de los hombres. Las interacciones entonces fueron más reflexivas que afectivas, y sin embargo, nos permitió ver a la distancia de la intervención, nuestras propias opacidades ante un sector que en lo evidente se muestra como “privilegiado” pues ellos nos fueron mostrando la necesidad de hablar y ser escuchados en un espacio subterráneo sobre las dificultades que tienen que sortear al ser hombres, trabajo que se tiene que construir día a día.

Así, una interrogante a lo largo del proceso fue, ¿qué es lo evidente y qué es lo que está velado, lo que está dicho, lo que no está apalabrado pero está en las prácticas? Ante esta producción de un sujeto hegemónico desde lo social, una narrativa que estuvo presente en sus discusiones fue el de las emociones. La sensibilidad de los hombres jóvenes que comenzaban un camino de interrogación.

Sus trayectos fueron mostrando que se iban distanciando, de diferentes maneras, de la masculinidad hegemónica, que además resultaba muy incómoda.

“No todos los hombres somos así. Nos han enseñado a aguantar, a ser estoicos... pero se vale llorar”



“La masculinidad es como tener que usar una máscara” “ser como una piedra”

“lo evidente es lo que se nos ha mostrado a lo largo de nuestras vidas... el hombre tiene que ser el proveedor, ser fuerte en general”

“Con estas exigencias de ser hombres, he perdido un poco de mí mismo”

Hay un asunto central que tiene que ver con la política de los silencios. Queríamos saber cómo operaban en sus dinámicas de vida pues si bien en las compañeras estaban encarnados a vivencias de violencia, en los compañeros aparecía de forma diferente, se manifestaba cuando se reconocía haber ejercido violencias, lo cual implicaba experiencias de vergüenza y culpa, pero también siendo testigos silenciosos. Esas incomodidades afectivas les llevaban a reflexionar tales prácticas. Por ejemplo, algún integrante del grupo posteó un hilo con información hecho por mujeres, sobre los pactos patriarcales donde estaba un mensaje: “necesitamos que dejen de protegerse entre ustedes”, a lo que replicó un compañero, “Me movió mucho esa frase”.

Al ir reflexionando los distintos temas aparecieron otros aspectos, por ejemplo, cómo operaba la impronta del cuidado en los hombres. Al respecto:

“Se descuida un putero de cosas, demasiadas. Higiene, interacciones personales, con uno mismo, se descuida el cuerpo (aún cuando en temas anteriores se habla de los hombres y el ejercicio van de la mano), se descuida el control de todo, no se mide cuanto de alguna sustancia, alimento, comportamiento, rutina se hace... Se descuida pensar en lo que daremos al mundo, a la pareja, a los seres queridos. Literal, hombres y descuido se va de la mano horriblemente”.

“Desde la masculinidad creo que lo que más se cuida es esa fachada o máscara de ser “hombre”, andarse cuidando de no llorar o mostrar sentimientos, cuidarse de no ser sumiso, atento o mostrarse sensible. El cuidado de la masculinidad está hecho toda una bola de nudos a mi parecer, me llegó a preguntar ¿Qué cosas puedo cuidar de mi masculinidad, pero sin tocar la línea de ser machista conmigo mismo o los demás?... Pensaré sobre eso esta semana”.



El autocuidado en los hombres estaba delimitado más bien por el descuidos, silencios y omisiones, y hacerlo visible con sus historias posibilitaba una *descolocación*. Otro registro, irrumpir y desarmar la hegemonía comienza en aquellos asuntos indecibles, para encontrar pistas “posibles”, “visibles”. En este grupo, el tema de los cuidados les llevaba a varios reconocimientos y ante esto apareció una ruta deseable que implicaba un trabajo para “dejar de ser”:

“Me dejó un espacio para poder expresar la visión como hombre en proceso de cambio y sobre todo obtener información de los demás para identificar si voy por un camino machista o si estoy por un camino de mejoras”.

“Pienso en la necesidad de abrir grupos... qué hacemos, cómo transformamos nuestro ser hombre”.

“Sería empezar a inculcar un cambio, empezar a ver el mundo y la cultura de otra forma, pasar de estar violentando a estar cuidando. Significaría dejar de solo ver por uno mismo y empezar a darnos cuenta que la persona que tenemos enfrente tiene exactamente los mismos sentimientos, derechos y miedos, que todos deberíamos de ser protegidos por todos para así llevar un día a día más a menos y de a poco, ir acabando con esa violencia que a todos nos ha hecho tanto daño”.

“Cuando una compañera/o está siendo acosada TODOS apoyarla/o y nadie quedarse sin hacer nada”.

“Si algún estudiante está siendo violentado por algún directivo o profesor no dejarlo solo y como grupo o comunidad hacer que ese problema se solucione y no solo se quede en “fui a denunciar a gobierno, pero no hicieron nada”.

“Hacer talleres o pláticas para que las personas puedan expresar lo que sienten o soltar lo que traen atorado (muchas veces es más fácil sacar lo que tenemos atorado con personas desconocidas porque sabemos que no nos juzgarán o tendrán una mala imagen de nosotros)”.



Isla de Safo

Con base en la experiencia de trabajo en Círculo de Litha, creímos que podíamos replicar los nudos problemáticos con las compañeras lesbianas y bisexuales. Pero un comentario de nuestra pasante de psicología que coordinaría *Isla de Safo* nos hizo reconocer un punto ciego. Ella como lesbiana nos dijo que, aunque eran mujeres los temas que problematizaba la comunidad LGBTQ+ eran distintos, por ejemplo, el amor romántico no operaba igual entre personas no heterosexuales. Su mirada y su perspectiva nos fueron guiando, ante un mundo en el que no estábamos en Heterolandia¹², sino en la Nación Queer. Así que ella y el compañero pasante que coordinaría *El baile de los 41*, propusieron los temas a descentrañar.

Isla de Safo se conformó con diecinueve participantes de distintas carreras. Destacaba más el asumirse como bisexuales y en menor medida como lesbianas. Todas registraron haber vivido violencias por su condición de género y acá se agregaba el que corresponde por orientación sexual para quienes ya habían salido del clóset. Eso estuvo presente en sus distintos espacios de vida, familiar, interpersonal, escolar y callejero. Quienes aún no lo declaraban, recibían de manera indirecta los distintos estigmas, prejuicios y exclusiones sociales por el hecho de ser diferentes a la heteronorma. El lenguaje misógino, sexista y excluyente configuraba en ellas, al igual que en el grupo *El baile de los 41*, una herida corporal.

¿Qué significa ser heridas y heridos por el lenguaje? Eribon (2001) explica que la injuria se ha convertido en la base constitutiva de la subjetividad gay. No se trata de simples palabras que enuncian, se convierten en veredicto sobre la diferencia y el lugar asignado socialmente en este mundo. Para Butler (2004), las palabras producen un daño lingüístico que actúa como una herida física. Ser herido por el lenguaje implica sufrir una pérdida de contexto, un no saber dónde se está. “Ser objeto de un enunciado

12 Para Marquet (2006), Heterolandia es el territorio simbólico en que las relaciones de producción y reproducción sociales se desarrollan en el marco de las fantasías del patriarcado y la violencia homogeneizadora del discurso heteronormado; mientras que la Nación Queer es un espacio alternativo que opera desde la periferia, que va superponiéndose poco a poco logrando minar el falso cuento de hadas de Heterolandia. En la Nación Queer aparecen las otras sexualidades que abanderan la resistencia y emergen de todos lados para mostrar que la realidad no es binaria, que Heterolandia no es ni natural ni la única opción posible.



insultante implica no sólo quedar abierto a un futuro desconocido, sino también no saber ni el tiempo ni el espacio del agravio, y estar desorientado con respecto a la posición de uno mismo como efecto de tal acto de habla” (2004, p. 19-20). Así, las palabras hirientes son actos discursivos, insultos que se inscriben en la memoria y en el cuerpo.

El lenguaje de odio y desprecio en sus contextos de vida les ha dado un no lugar o un lugar inferiorizado en el orden social. Tanto las palabras de la vida cotidiana como los discursos psiquiátricos, políticos, jurídicos, diríamos discursos y tecnologías, producen seres “extraños y enfermos”. Esa forma de habitar se reflejó en este espacio. En contraste con el de las compañeras heterosexuales que fueron conformando rápidamente un *nosotras*, este grupo se tornaba más tímido. No solo el sistema de género genera jerarquización, la construcción hegemónica de la sexualidad heteronormativa también produce otras exclusiones. Este grupo daba cuenta de esta distancia que hay en la experiencia de del privilegio de ser heterosexual en comparación con aquellas que han tenido que ocultar su orientación sexual. Los silencios también conformaban formas de comunicar y eran sus referentes, así lo habían aprendido, estar en el anonimato, no ser vistas, no hablar de sus deseos. Entonces los aspectos que se problematizaron fueron más volcados a sí mismas, hacia la crítica de la heteronormatividad, la ironía sobre la indtidades lésbicas y bisexuales y la necesidad de conformar espacios seguros, confiables e incluyentes. El nombre del grupo parecía un acto performativo, ser una isla de mujeres para el resto del mundo.

Pero si la sociedad produce cuerpos abyectos, cuerpos no reconocidos, expulsados desde el lenguaje; en oposición, existen cuerpos abyectos que se reapropian políticamente y se enfrentan al miedo y odio de la sociedad, construyendo sus propios espacios. Lo importante es que tal como lo muestra Butler (2004), al ser llamado con un nombre insultante, uno es menospreciado, pero también da la posibilidad paradójicamente, de una existencia social, se le inicia a uno en la vida temporal del lenguaje: “la palabra ofensiva corre el riesgo de introducir al sujeto en el lenguaje, de modo que el sujeto llega a usar el lenguaje para hacer frente a ese nombre ofensivo” (2004, p. 17).

Otro registro, *los silencios no son iguales en los cuerpos que los portan y se movilizan para romperlos*. Los pequeños detalles en la forma de habitar la escuela, pueden evidenciar el sesgo cisheteropatriarcal, androcéntrico y adultocéntrico.



El baile de los 41

El último grupo se conformó con veintiún participantes, el pasante coordinador y las dos investigadoras. Uno se identificó como pansexual y también se integró un joven trans. Podemos decir que una de las primeras referencias sobre este espacio fue el entusiasmo en sus interacciones que daba cuenta de una forma de tomar y habitar el espacio digital. Casi se conformó como un grupo autogestivo que compartía desde el primer día distintos temas de su interés. Este encuentro fue muy distinto en comparación con el de *Isla de Safo*, el no ser heterosexuales no les excluía de que los hombres han tomado los espacios con menos dificultades que las mujeres. Este grupo también se destacó porque fue más abierto al abordar temas difíciles en comparación con *Masculinidades en reflexión*. Acá hubo un atravesamiento de afectos que iba más allá de narrar ciertos hechos. Apareció el amor, la vergüenza, el miedo, la incertidumbre, la tristeza y la ternura, siendo una configuración de emociones que determinaron ciertas maneras de existir.

Los temas abordados fueron muy estimulantes desde sus apreciaciones, donde aparecía la interrogación y la sensibilidad para reconocer las diferencias y contrastes entre sus historias y las de sus pares. “Yo hablo desde el privilegio. Para mí fue muy sencillo. Mis padres siempre me apoyaron en mi proceso de definición...” Esta ubicación privilegiada nos mostraba que había un trabajo de reflexión personal por motivos de género, pero también del capital cultural y los recursos protectores con los que se disponía y que no aparecía en otras historias. En ese sentido, identificamos varios procesos en la construcción de su identidad genérica y sexual, mientras unos planteaban lo difícil que sería salir del clóset, otros problematizaban su existencia. También pudimos ubicar el peso de las coyunturas históricas y los efectos de la politización de la sexualidad entre estos procesos de identificación y reconocimiento. A diferencia de otras generaciones, se empezaron a dar cuenta en sus infancias (primaria, secundaria) que ya se situaban diferente con los demás.

“Yo vivo como encapsulado dentro de mi cuarto. A mí sí me gusta hablar sobre este proceso de salir del clóset”.

“Me agrada ser parte de esto porque me hace sentirme en comunidad”.



“Solo dejemos de asumir que todos somos heterosexuales”.

“Me he permitido explorar ciertas cosas que estaban asociadas a la feminidad”.

Estos procesos de reflexividad dieron cause al tema de los estigmas, la vigilancia del género, el sistema de exclusiones que opera dentro de la comunidad donde también persiste misoginia, machismo, y distintas formas de violencia por no cumplir los estereotipos de género y la impronta cultural gay. Al respecto Llamas (1998), describe el proceso histórico donde el homosexual es reducido a un cuerpo puramente sexual que construye una identidad social a partir de la hipersexualización, favoreciendo sólo el intercambio sexual y no el afectivo. El gueto gay implica una sofisticación de las tecnologías de control social que potencia la homofobia. Por su parte, Guash (2000), señala que la subcultura gay también es misógina, dado que en el universo gay las mujeres no existen, en ese sentido no hay opresión, pero sí ignorancia, es un tipo de desprecio que forma parte del modo en que la misoginia es socialmente expresada. Último registro, ahí cuando en apariencia se halla transformado el lenguaje de desprecio en orgullo y acción colectiva, hay gestos corporales de tristeza y sujeción que requieren seguir *deconstruyendo*. *La potencia de los cuerpos es indeterminada e inacabada, siempre se trata de un devenir.*

A modo de llegada. Tres coordenadas sensibles

Hemos mostrado una manera de producir cartografías desde los cuerpos. Corpografías que fueron mostrando nuestras subjetividades desde un campo politizado como lo es el género y la sexualidad. Hablamos de un proceso que devino en subjetividades políticas, una fabricación colectiva que se trama en el encuentro con el otro cuando se llega a la convicción, de que se comparten sufrimientos, pero donde también existen fronteras y divergencias. En estos tránsitos vimos que la experiencia está imbricada afectivamente con sentimientos de dolor, tristeza, rabia y también los mismos sueños de transformación de la opresión. Es el cuerpo en la experiencia de la herida, de la ofensa, de la venganza, de la lesión, del miedo, de las cicatrices. En su territorio se despliegan las máquinas de producción de saber/sentir/hacer que modelan una determinada relación entre el conocimiento y la sociedad.



Una historia no es igual a otra y en los trayectos nos topamos con muchas divergencias. No podemos seguir pensando a las juventudes como “juventud” aplanando e ignorando sus existencias, posiciones, identidades y modos de vida. Lazzarato, propone una política de la multiplicidad:

“(…) teoría de las relaciones exteriores, “flotantes”, “variadas”, “fluidas” (que) nos hace salir del universo de la totalidad y entrar en el mundo del pluralismo y de la singularidad, donde las conjunciones y las disyunciones entre las cosas son en cada momento contingentes, específicas y particulares y no remiten a ninguna esencia, sustancia a estructura profunda que las pudiesen fundar” (Lazzarato, 2006, p. 19).

Desde nuestro lugar y bajo la experiencia que implica hacer investigación acción participativa, nos queda por compartir algunos aprendizajes. Sumergirse en una experiencia grupal permite contornear malestares, supuestos establecidos, renunciar a saberes previos y pugnar su legítima existencia. Aprender la cuestión de que lo personal, la vida íntima es política, mediante un ejercicio clave entre el pensamiento y el cuerpo, entre los modos de existencia y sus articulaciones colectivas, entre los artificios y el grupo.

Los grupos fueron lugares de tensiones afectivas, discursivas, intelectuales, sociales; implicó hacer distintos viajes y experimentar el encuentro, la recepción, la hospitalidad, pero también la hostilidad y sus fronteras, un constante reconocimiento entre el consenso y disenso. Pese a la experiencia previa en la intervención grupal, no deja de sorprender la potencia de los grupos por su capacidad de contener, soportar, cultivar la producción de existencias singulares y generar un saber colectivo. Incluso, la potencia radica en las rupturas de ese saber colectivo. Existe más allá de quien coordina y facilita el proceso grupal, pues excede su fuerza a través de sus integrantes quienes sin saberlo desarrollan acciones para generar reflejos, espejos, proyecciones, rupturas, disensos, polaridades y posicionamientos.

Lo que sucede en un grupo, de acuerdo con Vercauteren, Mouss y Müller (2010), resulta transgresor por tres razones: 1) Ignorancia con respecto al azar. Un grupo es capaz de agenciar una fuerza corporal sin pensarla ni comprenderla en absoluto. 2) Ignorancia bis. Los grupos se agitan demasiado y no piensan lo bastante, lo contrario también sucede. Y 3) Fragilidad de una fuerza que nos afecta. Ambivalencia de una



potencia colectiva que abre una línea de creación y una línea de destrucción. Por lo tanto, como parte del proceso de reflexividad en estas juventudes, tuvo lugar la fuerza de lo grupal, pero el grupo más allá de un trabajo psicologizante, se constituyó como sitio de arranque para repensar el poder en el plano cotidiano, y en esas tientas, recrear o invertir el curso de sus vidas y sus micropolíticas.

Pero ¿qué lo hizo posible? Usar la palabra, posicionar-nos y comunicar-nos se configuró como un estratégico campo de reconocimientos, un sitio de pugnas en torno a los modelos de (in)inteligibilidad del mundo. El uso de las palabras nos llevó a entender el lugar central del lenguaje, pues éste nunca es neutro, ni es exterior a los sujetos, ni está solo. El que habla ha recibido primero la palabra de otros, otras voces. El lenguaje es todas las lenguas prestadas e incorporadas.

Valeria Flores (2013) nos dice que, el lenguaje, así como cualquier documento territorial, es una herramienta epistemológica porque codifica el conocimiento acumulado y delimita espacios territoriales y de significado:

“Como señala la geógrafa feminista Irit Rogoff acerca de los mapas, históricamente vinculados con la emergencia del colonialismo, han servido –y sirven– para naturalizar fronteras, regímenes, estados, modelos de gobernanza y sistemas de gestión de la población. Son significantes geográficos pero también identitarios, culturales, económicos y políticos. Lo mismo sucede con el lenguaje que, como sistema de ordenación del conocimiento al igual que un mapa, al objetivizar las estructuras de poder las normaliza. En las palabras acontecen los saberes bajos o inferiores en tanto saberes “locales, discontinuos, no centralizados, diferenciales, incapaces de unanimidad” entre los que se cuentan, los saberes del feminismo y de la disidencia sexual. Esos saberes están poblados de géneros y estratos textuales que han sido rechazados, reprimidos, desvalorizados, minorados, deslegitimados, ocultados, por los cánones hegemónicos (p. 79).

El lenguaje nos conecta con el deseo. Roland Barthes, nos anuncia que “El lenguaje es una piel: yo froto mi lenguaje contra otro. Mi lenguaje tiembla de deseo. La emoción proviene de un doble contacto: por una parte, toda una actividad discursiva viene a realzar discretamente, indirectamente, un significado único, que es «yo te deseo», y lo libera, lo alimenta, lo ramifica, lo hace estallar (el lenguaje goza tocándose a sí mismo); por otra parte, envuelvo al otro en mis palabras, lo acaricio, lo mimo, converso acerca



de estos mimos, me desvivo por hacer durar el comentario al que someto la relación” (1982, p. 82).

Nuestro dispositivo en tanto “máquina para hacer hablar” nos conectó con el uso del lenguaje y el deseo. Siguiendo a Val Flores (2013), el texto como máquina lectora que no escamotea a quien lee la experiencia del enloquecimiento, tejiendo no sólo una red de sentidos sino también de resonancias. El lenguaje entonces, se constituye como relación de fuerzas, como herramienta de aprehensión y como piel, nos proveyó de distintas disposiciones y registros para la producción de conocimientos. Acá queremos situar la pertinencia de tres procesos epistemológicos y políticos que fuimos reconstruyendo a manera de mapas estratégicos para intervenir con y para las juventudes.

Primer mapa. La política del reconocimiento

En nuestras búsquedas identificamos la potencia de volver a conocer algo, desde la curiosidad y la disposición al asombro. Comprender que somos resultado de relaciones de fuerza que se despliegan en la dinámica de subjetivación/desubjetivación lo teníamos incorporado desde la teoría, pero acá en el encuentro con otras/otros/otros requeríamos de otras tácticas corporales para aprehender. La primera disposición fue enfocar la mirada hacia un campo que se nos ha presentado desde lo histórico-social como problemático, pero eso implicó un acto de desenfocar a lo antes visto y mirar hacia otros lugares, otros sujetos que permanecen en la periferia. Ir al encuentro con otros mundos, reconocer nuevos territorios, otros lenguajes, otras formas de mirar y de mirarnos. Pero, hay que insistir que cambiar la vista hacia otro lugar implica detrás el pensar de otro modo, para incorporar los sentidos y lo sensible en nuestras formas de decir y de hacer, en la producción de nuestros saberes.

Una segunda disposición estuvo en nuestra escucha del lenguaje. Las palabras fueron claves, nos llevaron a un nivel activo de reconocimiento para abrirnos a los agenciamientos de las cosas dichas pero también de las no dichas con sus matices emocionales. Esto implicó también atender lo apenas mencionado, susurros del lenguaje, como también y de manera importante, la escucha de los silencios. *Silencios y palabras habitadas.*



Segundo mapa. La política de la localización (pensar críticamente)

Pensamos que esta fue otra estrategia que hace referencia al proceso de situar, de localizar espacial y temporalmente nuestro lugar en el entramado social. Auto-reconocernos en las distintas relaciones de sujeción para disponer de nuevos modos de conocer. Poner nuestras historias en perspectiva, a través del encuentro con otros, para descolocarnos, acercarnos o distanciarnos en los intentos por agenciar y politizar la vida.

Las juventudes comparten tres coordenadas históricas: el patriarcado, el colonialismo y el neoliberalismo, pero no se inscriben igual en sus cuerpos. La localización permite reconocer las distintas desigualdades, privilegios, montajes y desmontajes de las vulnerabilidades. Ubicar territorialmente, ¿quién habla?, ¿desde dónde se habla?, ¿qué intenciones hay detrás de ese lenguaje?, y ¿cómo opera en mí cuerpo? ¿En *nuestros* cuerpos y *otros* cuerpos? La política de la localización, permite dilucidar la relación lenguaje-poder-resistencias.

Tal como Piedrahita (2012) plantea, el pensar se asocia a un movimiento creador que excede al sujeto racional. El pensar vincula memorias vivas, integra tiempos pasados-presentes-futuros, implica apertura de indagación hacia nuestra subjetividad. Pero otro movimiento está en el pensar crítico a parir de otras maneras de pensar sobre la vida, sobre los cuerpos. Conlleva movimiento, irrupción de fuerzas de otros cuerpos que han resistido o que están en el proceso de resistir. La localización conlleva también un trabajo de creación. La creación se entiende “no como un estado fijo de conciencia; es un fluir de sensibilidades, percepciones y aperturas que le permiten al investigador vaciarse de significaciones y encontrarse con el acontecimiento” (2012, p. 40). Pensar críticamente está ligado al agenciamiento, al devenir y a la des(re)territorialización. De modo que el agenciamiento al interior del proceso colectivo es definido como:

Un estado altamente complejo que nombra fuerzas y disposiciones subjetivantes en cada persona con sus propias localizaciones éticas y políticas. Refleja un devenir que es siempre movimiento, intensidad y amplitud, y que además, posiciona una singularidad, un sujeto encarnado, con cuerpo y memoria, que se encarga de tejer sus particulares conexiones entre el adentro y el afuera (p. 41).



Este ejercicio de interrogación a partir de la *localización* abrió caminos epistemológicos. Cada pregunta arroja multiplicidad de respuestas, pero cada quien elige qué palabras colocar, que narraciones dominantes deben ser escuchadas y que silencios deben romperse y emerger por primera vez, además conecta con lo sensible del cuerpo, con los afectos, con la imaginación.

Tercer mapa. La política de la enunciación

Para Ranciere (2006, p. 38) “quien carece de nombre no puede hablar”. Las experiencias de las juventudes nos fueron mostrando que el extravío de su *ser* les dificultaba nombrar, interrogar, convocar. De ahí la pertinencia de la transformación del silencio en lenguaje y acción, Audre Lorde (2007), en un hermoso texto que nos eriza la piel, dice:

Cada vez estoy más convencida de que es necesario expresar aquello que para mí es más importante – es necesario verbalizarlo y compartirlo aún a riesgo de que se interprete mal o se tergiversar. Creo que por encima de todo – hablar me beneficia. Mantener un compromiso estable con el poder de la palabra entendiendo que cada uno tiene una labor específica en la lucha por la transformación del silencio en lenguaje y acción. - el trabajo que debe realizarse para lograr este cometido debe ser comunitario: a quienes escriben les toca analizar la verdad de lo que dicen y del lenguaje con el que hablan; a quienes no escriben les toca compartir y difundir las palabras que consideren importantes; todas deben enseñar mediante la vida y la palabra las verdades en que creen y que conocen - más allá de la razón blanca y occidental; todas deben compartir las palabras de esas mujeres que - como ella - hablan para ser escuchadas: “Es nuestra responsabilidad no refugiarnos tras las parodias de la segregación que nos han impuesto y que a menudo hemos aceptado como propias” (Lorde, 2007, p. 43).

La política del reconocimiento y de la localización requieren también del habla en primera persona. “Yo soy esta”, “yo soy aquél”, la voz, única y coherente, nos dice Flores (2013) es una de las implicaciones de la autoría, en la que la metafísica del sujeto –de la presencia, del autor-, y su arqueología que diseña el armazón en que se apoya la lógica de la definición, cobra toda su potencia. Fuerza anudada desde el comienzo al poder performativo del nombre: es la firma la que compromete al/la autor/a y la que



permite el olvido de estas multiplicaciones y traducciones. No obstante, para quienes hemos sido privados de existencia por la normatividad sexual, de género y racial, que nos expulsa al campo de lo irreal o lo fraudulento, la autoría es una comunidad de citas abyectas, la afirmación de una presencia que no descoloca la ausencia, sino que habla desde ella, desde su habitar fantasmático.

De hecho, como vimos, algunos cuerpos han tomado la palabra. Son cuerpos nómades, al decir de Braidotti (2004), el nomadismo se refiere al tipo de conciencia crítica que se resiste a asentarse en los modos de pensamiento y conducta socialmente codificados. Lo que define el estado nómade es la subversión del conjunto de convenciones, no el acto literal de viajar. Entonces, el cuerpo del nómade, dice Braidotti, implica una ruptura radical con la del migrante y del exiliado, que representan la renuncia y deconstrucción de la identidad fijada; la conciencia nómade implica una contramemoria, una forma de resistir a la asimilación y homologización dominante del yo. Son cuerpos que traspasan, cruzan, desestabilizan, rompen con las estructuras que promueven la “normalización” de las poblaciones y el borramiento de las subjetividades parlantes.

La conciencia nómade deviene de un proceso de subjetivación. Una intersección entre subjetividades y una experiencia entre actos, procesos y capacidad de enunciación que no eran identificables en un campo de experiencia dado, cuya identificación, por lo tanto, corre pareja con la nueva representación del campo de experiencia entre el poder/resistencia. Afectar y ser afectadas/os en el trayecto por las luchas por la verdad, por el decir veraz en una época, así como los haceres, las conductas que, a la vez que son conducidas, conducen, afectan y son afectadas. Una mirada, un punto en que anclar esa mirada, donde los sujetos somos producidos y ocurrimos en un constante desequilibrio en esa relación de fuerzas. Todo eso produce el poder hablar y lograr ser escuchadas/os.

No podemos dejar de lado, en estas reflexiones, el lugar protagónico del movimiento feminista en los intentos por elevar la voz y enunciarse, y que como respuesta dice “hermana, yo sí te creo”. Al convocar una conciencia y memoria periférica, de voces y escucha colectiva, produce distintos procesos: Conlleva un ejercicio de recepción, encuentro y hospitalidad. Hace aparecer el propio rostro ante otros cuerpos, donde sitúa el cuerpo y la implicación. Da existencia a las palabras que se desbordan, como la sensación de estar habitando y deshabitando. Por lo que también contribuye a



la desidentificación de los mandatos impuestos ante los decires que circulan en los distintos espacios de vida. Algunas compañeras, muestran la potencia de sus cuerpos, en estos procesos colectivos de enunciación:

“Cuestionar mucho TODOOOO. Y entender que no porque algo sea cotidiano quiere decir que esté bien. Tuve que aprender a expresarme, aunque mi voz temblara”.

“A escucharme sin negar ninguno de mis componentes, a dejarle a los otros sus proyecciones sobre lo que consideran correcto, adecuado, mejor, digno. Aprendí a ser más amorosa conmigo misma, a no negar mi sentir, mis formas de autocuidado son amorosas, comprensivas y compasivas. Fui consciente del sistema que sostiene mi opresión y rechazo. Empatiqué con las mujeres de mi linaje. Aprendí a escuchar las historias de otras mujeres y no compararlas. Aún lidio mucho con la frustración que me provoca el ver a mujeres juzgándose, pero entiendo que la resistencia a no ver la complejidad de la opresión no es porque no la vivan, sino porque ver duele, y como seres humanos huimos del dolor. El proceso de cada una es diferente, no hay una forma correcta de sanar o abrirte a la idea de tejer lazos con otras para sostener la realidad o comenzar a cambiarla. El feminismo te reta a ver y cambiar aquello que creías, pero también te ayuda a darle nombre a esa dolencia que cargabas y no sabías de dónde surgió; te permite comprender la realidad y sobrevivirla, y sobre todo, entrada en el feminismo, no hay forma de que no te vuelvas crítica y reflexiva en todo momento”.

“Cuando reconozco que he nacido libre y con potencial para tener la misma voz y valor que un hombre, he podido derribar la creencia que soy complemento de un hombre. He tratado de derribar el no ser escuchada por los hombres de mi casa, el ser respetada por otros hombres a la hora de vestirme como quiera, sabiendo que me visto para mí y mi bienestar. He derribado la idea que el hombre debe cuidarme y me reconozco como principal cuidadora, de mí y otras mujeres. He derribado la idea que he sido procreada para ser sólo madre y esposa, y que valgo si con esto cumplo. He derribado con la idea que el color rosa es de las niñas y el azul de los niños... Pues la vida tiene tantos colores como para clasificarnos en uno sólo”.

Todo eso produjeron las cartografías juveniles. Pensar la palabra como territorio político, mediante el texto como máquina lectora que afecta y se deja afectar, que encuentra no sólo una red de sentidos sino también de resonancias. Con ansias desmesuradas,



con avidez de apropiación, con pausas prudentes, contorneando a veces a ciegas. La intersección entre las pedagogías sensibles y el feminismo fueron herramientas en la toma de conciencia, de organización, de lucha. Lo que nos fue llevando a la toma de los espacios también en lo digital. Nuestro punto de llegada, el cuerpo, el género, la sexualidad, la amistad, todo es una cuestión política. Nuestro deseo es vincular el gesto al acto, la palabra a la práctica, crear algo de lo común, una cultura que reinvente, exista y vuelva a re-existir.

Capítulo 5

Co-habitar. Una brújula para docentes



*“El descuido del otro, es, al fin y al cabo, la pérdida del otro,
la masacre del otro, la desaparición del otro”*

Carlos Skliar

“Sin amor, tu inteligencia da monstruos o muertos”

Gabriela Mistral

El último trayecto que queremos reflexionar está en el poder pensar críticamente la relación escuela-cuerpo-juventudes. Nos interesa situar el lugar de las y los docentes por ser determinante en estas formas de habitar la escuela. Vamos a traer el fragmento de una escena que cada vez se hace más frecuente en la universidad, narrada por un joven:

“Creo que una de las cosas que más me han impactado es que una vez mientras iba caminando por CU y a la altura de la FCyA vi a una pareja pelear, era un vato como de 1.75-1.80, porque yo lo veía hacia arriba, porque estoy chiquito jajaja, pero la chava con la que estaba, era como de mi estatura o un poquito más pequeña y vi como que la jaló y le estaba gritando. Cabe decir que el vato parecía que jugaba americano, porque estaba todo ponchado y además traía un jersey en su mochila, yo sin pensarlo mucho me acerqué a ver qué onda y les pregunté que si estaba todo bien y el vato ese se me puso enfrente y me empezó a decir “Sácate a la chingada de aquí, sácate a la verga, no te quieras venir a hacer el héroe de nada, sácate a la chingada o te voy a partir tu madre”, yo lo ignoré y le pregunté a la chava que si estaba bien ella, mientras el vato me seguía amenazando. La chava me dijo que estaba bien, que ya iban por ella y que nomás estaba esperando a que llegaran. De nuevo le pregunté si estaba segura y me dijo que sí, que



muchas gracias, yo me alejé un poco para que el güey no se alterara más, porque cabe decir que estábamos en la banqueta, pero justo a lado del circuito vial, por donde pasa el puma. Esperé hasta que llegó un carro por la chava y ya después me fui. Lo que más me molestó de todo fue que no pude hacer nada más, ¿qué iba a hacer un morrito de 20 años en ese entonces todo escuálido contra un mastodonte descerebrado de 1.80 y a parte que jugaba americano? Me sentí impotente, sentí que debí haber llamado a alguien o algo, no sé, pero además, lo que me hizo sentir todavía peor y asqueado fue que a unos escasos dos metros estaba la parada del pumabús de la FCyA llena de alumnos, alumnas, profesores y profesoras, que, era obvio, escucharon la pelea y todo (digo que era obvio porque yo con audífonos puesto y mi música los escuché) y que ningunx hizo NADA se quedaron ahí fingiendo que no pasaba nada y que incluso la vida de esta compañera no estaba en peligro e incluso cuando me metí yo, ni siquiera se inmutaron. Ese día entendí lo dañina que es la apatía y lo asqueado que me podía sentir de esa indiferencia”.

Es desde este lugar epistemológico que cobra sentido la pregunta por el territorio y nuestro lugar en él. Desviar la mirada cuando tenemos de frente las violencias, es una práctica frecuente que se ha dado en los espacios públicos, pero algo que registraron también las y los jóvenes, fue *la indiferencia* generada en la escuela por parte de docentes, y en otros casos, como perpetradores de la misma:

“Además, lo he visto reflejado en profesores que tratan de ser graciosos o piensan que el hecho de que por tener poder o decir chistes verdes para generar gracia o un acercamiento con la gente cuando lo que en realidad hace es difundir esa idea de que los hombres pueden hablar mal de la gente sin ningún problema”.

Este fue nuestro último registro, mirar las caras con las que nos cruzamos. Una mirada que no separa la vida de los cuerpos. El cuerpo es, como nos recuerda Planella (2017), un elemento central de las praxis educativas, hasta el punto de que podemos afirmar que “sin cuerpo no hay educación”, que no podemos adentrarnos en ese proceso de humanización de espaldas a la corporalidad: hacer con el cuerpo, hacer desde el cuerpo, hacer al cuerpo, aprender el cuerpo, aprehender el cuerpo, aprender desde el cuerpo, aprender con el cuerpo.

Hay que desarmar simbólicamente la escuela. Los silenciamientos, el maltrato, las exclusiones han operado en las aulas de manera legítima y es urgente desnaturalizarlas,



interrogarlas y transformarlas. Al igual que bell hooks (2016) y Freire (1996) entendemos que no existe intervención educativa neutra, pretender la neutralidad en educación es asumir y perpetuar los valores hegemónicos. Y la omisión de acción implica la perpetuación de un sistema hegemónico que produce muchas violencias. Algunas muy evidentes y otras casi minúsculas pero que de igual manera hieren, marginan, denigran, matan. Por ello, se requiere generar un ambiente de cuidados en el aula, y es desde las pedagogías críticas que esto es posible. Para Sánchez (2019), la pedagogía que comprometa afecto y amor sería clave para el proceso educativo.

Los fragmentos antes citados, pero también las experiencias personales silentes que cada una de nosotras/nosotros han vivido en la universidad, dan cuenta de la pertinencia de crear *políticas de cuidado* que miren, escuchen, transformen y provean de recursos de protección, buen-trato y bienestar a universitarias/os. Es importante apuntar hacia intervenciones colectivas que posibiliten la toma de conciencia de estas construcciones y la autonomía que conlleven a relaciones igualitarias, solidarias, de cuidado de sí y de otros. Estas propuestas de acción para el bien común tendrían que pasar por una “ética de la responsabilidad” que sólo puede surgir paralelamente a la construcción de la autonomía, que implica deseo, voluntad y acción (Baz, 2014).

Al respecto, Norma Delia Amavizca, pedagoga mexicana dejó un importante legado que llamó pedagogía de lo corporal. Ella plantea a la escuela como un “espacio de acogida” es decir, la posibilidad de que ante las numerosas crisis que atraviesa el mundo y la vida del estudiante, la escuela pueda convertirse en un lugar donde se efectúen relaciones de cuidado entre docentes y estudiantes, volviendo efectiva la comunidad que en potencia puede ser. Este tema surge al pensar las afectividades que se dan en la escuela, tras rebasar “las relaciones exclusivamente técnicas y metodológicas que en el aula se proponen desde los planes y programas de estudios”. Implica formas distintas de habitar la escuela.

Pero, ¿qué significa habitar? Tal como lo plantea el Consejo Nocturno (2018, p. 97):

Habitar es un entrelazamiento de vínculos. Habitar es pertenecer a los lugares en la misma medida en que ellos nos pertenecen. Es un co-estar, co-habitar. Es no ser indiferente a las cosas que nos rodean, es estar enlazados a la gente, a los ambientes, a los campos, a los setos, a los bosques, a las casas, a tal planta que yace en el mismo



espacio, a tal animal que se puede ver ahí. es estar anclados y tener posibilidades abiertas en nuestros espacios. Habitar es lo opuesto a sus pesadillas de metrópoli, de las que solo cabe deshacernos.

Entendemos pues que habitar es construir mundos comunes, que en ningún sentido implica aplanar e invisibilizar nuestras diferencias. Cabe entonces la pregunta por las juventudes y cómo habitan esta pequeña metrópoli que es nuestra escuela. Especialmente la interrogación se dirige hacia las mujeres, en un contexto que privilegia la cultura androcéntrica. *Intrusas en la universidad* fue el título de un contundente libro escrito por las investigadoras Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), quienes exhiben y documentan el *habitus machista* en nuestra comunidad universitaria, *habitus* que en la actualidad se reformula y actualiza siendo más indirecto o benevolente que puede ser paternalista “proteger, cuidar”.

Pero de nuevo cabe la pregunta, ¿las jóvenes universitarias que llegan a la FES Zaragoza son intrusas? En nuestro primer encuentro, las jóvenes compartieron sus experiencias, necesidades y demandas donde quedó claro que se sienten ajenas, extranjeras, invasoras tanto de espacios privados, públicos y digitales. Nos decía una compañera estudiante de medicina “Mientras a nuestros compañeros les dicen doctores, a nosotras nos dicen señoritas”. Son migrantes de los espacios públicos pues tienen que tomar diariamente decisiones para sus distintos tránsitos a la escuela, al trabajo y de nuevo al hogar. Implica decidir vestirse “para no ser vistas”, cambian constantemente sus rutas y medios de transporte para no sufrir asaltos sexuales, y en las calles siguen escuchando ofensas, amenazas, burlas y acoso. ¿No es esto un mensaje claro de la sociedad de que la ciudad y la metrópoli no les pertenece? Son también exiliadas de su escuela. Implica estar constantemente en un *no lugar* ante la sensación de peligrosidad a su integridad corporal, física, afectiva, intelectual. Conlleva acciones de sobrevivencia, de escape, huida ante ciertas figuras de autoridad.

Desafortunadamente en nuestra escuela, como en muchas otras, se han identificado problemáticas de:

- Misoginia
- Machismo



- Hostigamiento y acoso sexual
- Discriminación por diversidad sexual
- Micro-violencias que van desde las miradas lascivas, tocamientos innecesarios, comentarios burlones y denigrantes en las aulas, laboratorios, clínicas, prácticas de campo y durante su servicio social

Dolor, rabia, miedo, tristeza, incertidumbre, odio, amor, esperanza, acompañaron sus relatos. Para nosotras, las emociones fueron otra herramienta de indagación epistemológica. Pero es necesario enfatizar que como apunta Sara Ahmed (2015), las emociones no deberían considerarse estados psicológicos, sino prácticas culturales y sociales, sitios de tensión personal y social. Las jóvenes, a nosotras nos mostraron además que, las emociones no se leen igual en los cuerpos que lo movilizan. Hay particularidades que requieren ser escuchadas.

Pero, detengámonos un poco en el dolor. Dice Sara Ahmed (2015) que la intensidad de sentimientos como el dolor nos lleva de vuelta a las superficies de nuestro cuerpo: el dolor me atrapa y me hace retornar a mi cuerpo. el dolor esta así vinculado con la manera en que habitamos el mundo, en que vivimos en relación con las superficies, con los otros. La pregunta no es qué es el dolor, sino qué hace el dolor.

Por su parte la antropóloga Veena Das (2016) se pregunta “¿dónde está mi dolor? ¿es posible que mi dolor resida en otro cuerpo? ¿podemos habitar juntos el mismo dolor? Ella encuentra que sí se puede construir una comunidad del dolor, de una suerte de privatización del dolor es posible configurar un saber distinto, hacer comunidad de eso que es tan íntimo y tan radical, ya se vislumbran modos de sostener y habitar el dolor en colectivo para transformarlo en acciones de co-cuidado. Pero ¿qué hace posible esta disposición?



La hospitalidad como filosofía práctica: claves éticas en la educación

El Otro, ese que es radicalmente distinto a mí se convierte en una extraña/o, extranjera/o, en el mejor de los términos, o invasor/a, amenazante, “anormal”, “rara/o”, “queer”. Pensar la alteridad, esa alteridad radical, debe convertirse en uno de los temas centrales del quehacer educativo, evitando en la medida de lo posible, sus opacidades porque nos guste o no el campo educativo tiene que ver con las inclusiones y exclusiones en el aula. Olga Sabido (2005, p. 35), apunta que:

siempre se trata de ubicar al Otro, de responder a qué categorías pertenece y en este sentido se le da un lugar [...]. Bajo tal argumento la condición de extraño supone una manera de posicionar a determinados seres humanos en un momento dado: como en toda relación cara a cara los seres humanos definen la presencia de Otros y se autoposicionan.

El filósofo Emmanuel Lévinas nos lleva a un horizonte ético distinto al que se planteaba la filosofía hasta Hegel, que era una pregunta por el sí mismo, pero con el concepto de *Hospitalidad*, inaugura una filosofía del otro. Según Lévinas (1977), el lazo social se anuda en la preocupación y ocupación por el prójimo, pues lo que da sentido al yo es cuidar del otro. El gesto de la responsabilidad constituye la estructura primera y fundamental de la subjetividad.

¿Se pregunta, ¿quién sufre? ¿Cómo puedo estar a la altura del sufrimiento del otro? ¿cómo puedo acompañar al otro? Así, cuando nos hacemos estas preguntas, desde que nos abrimos a la alteridad, desde que le damos cabida al otro (migrante, extranjera), ya estoy en una disposición hospitalaria, otorgándole un rostro: ¿Quién eres? ¿Quiénes son ellas? ¿Cómo podemos estar a la altura de su sufrimiento? Dar hospitalidad es dar un “sí” al otro; acoger su rostro se traduce como atender su palabra (Lévinas, 1987; Derrida, 1995,1998). Es un encuentro ético, en el que la palabra del otro es una enseñanza (Lévinas, 2006). La donación de hospitalidad implica la actitud receptiva y de apertura subjetiva ante la llegada del otro (Butler, 2009). Es apertura para habitar los espacios y re-existir.

¿Cuál debería ser el sentido del gesto-acto del educar? Para Carlos Skliar (2020) implica, recibir al otro, sin cuestiones, sin preguntas, sin sospechas y, sobre todo, sin juzgar, para



entablar una conversación a propósito de qué haremos con el mundo y qué haremos con nuestras vidas.

Enseñar con amor implica una suma de cuidado y compromiso a la vez que responsabilidad, respeto y confianza en nuestras prácticas docentes, sin dejar de lado el contenido a transmitir (hooks, 2003; Bello, 2018).

Las violencias de género se viven dentro de la FES Zaragoza, formando parte del currículo oculto. Por lo que al incidir desde una pedagogía del sujeto (que centra su relación educativa en las experiencias, las historias personales, los valores y actitudes ante “lo propio de las mujeres y lo propio de los hombres”) se puede subvertir el orden de género establecido que por su construcción es en sí mismo violento produciendo relaciones en desigualdad; por su parte, al incidir desde una pedagogía de la esperanza (Freire, 2005) que es reflexiva, amorosa, solidaria y emancipadora, se posibilitan otras maneras de ser y actuar en colectivo, desde un Nos-otras/Nos-otros.

Como hemos mostrado, entre la escuela y el género, están los cuerpos, los afectos y las afectaciones. La escucha hacia lo inenarrable, dentro de un espacio seguro posibilitó colectivizar la experiencia sensible. Sacar a la superficie el dolor, movilizarlo. Accionar para transformarlo en nuevos saberes. Habitar de otros modos. Lévinas nos insiste que el rostro se ve, el rostro es escucha, es una demanda, una apelación de un nombre propio, el rostro es alguien que tiene cuerpo, alguien que sufre. Alguien que pide que no pasemos de largo y ser indiferentes. Esa es la ética de Lévinas, una ética del reconocimiento del otro y un ofrecimiento de un “buen lugar para vivir”.

Notas finales: Cuerpos que importan

Necesitamos aliadxs en las aulas

- Tu grupo es diverso. No todos son hombres. Seguir homologando cuerpos en el acto educativo contribuye a perpetuar el sexismo. El sexismo está presente en el lenguaje y la comunicación: el uso del masculino genérico para referirse al alumnado: “A ver señores, pongan atención”, “Buenos días a todos”. Hablar de una mujer usando



el término masculino para referirse a su profesión “El médico-pediatra Carmen Suárez”. Usar únicamente lecturas hechas por hombres. También está presente en todos los actos de discriminación y sesgo por estereotipo de género que se da en el trato diferenciado a hombres, mujeres y personas no binarias. Dirígete con respeto a sus diferencias.

- Tus palabras importan, hieren, dignifican, proyectan, construyen mundos. Los “chistes” misóginos naturalizan y legitiman las desigualdades sociales, por género, raza o clase social. También excluyen y magnifican las vulnerabilidades. Tus palabras son actos performativos que construyen o destruyen mundos.
- Como facilitador/a de procesos educativos, es tu responsabilidad crear un espacio seguro para todxs. No te alíes con los silencios. No minimices los actos volentos. Establece un espacio de respeto y dignidad para cada unx de sus integrantes. Apoya a quien se acerque a ti para orientar su denuncia por acoso u hostigamiento sexual.
- Rompe con la tradición pedagógica de la crueldad. Apuesta por pedagogías críticas y emancipadoras.
- No califiques/descalifiques sobre la apariencia. su cuerpo, color de piel,
- No asumas que todo tu grupo es heterosexual. Reconoce sus diferencias y nómbralos como se sientan definidos.

Referencias



- Austin, J.L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. https://escrituradigital.net/wiki/images/Austin_-_Como_Hacer_Cosas_Con_Palabras.PDF
- Aguilar, Claudia. ¿Nadie sabe lo que puede un cuerpo? Historia de la inversión de un error. *Síntesis. Revista de filosofía*, III (2), pp 82-98.
- Ahamed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. México: UNAM-CIEG.
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación, en Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Barcena, Fernando; Melich, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Editorial Paidós.
- Barthes, R.(1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Siglo XXI.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N.
- Barret, M. y Phillips, A. (2002). Desestabilizar la teoría: debates feministas contemporáneos. UNAM-PUEG, Paidós.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: FCE.
- Baz, M. (2014). *Vínculo e institución*. En S. Radosh, L. Flores. (Coords.) *La reconstrucción de vínculos en el ámbito universitario* (pp.49-58). UAM-X.
- Bello, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate feminista*, 55, 104-128.
- Berman, M. (2008). Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad. Siglo XXI editores.



- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.
- Blazquez, et. al (coord.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Braidotti, Rossi. (2002). *Metamorfosis, hacia una teoría materialista del devenir*. Akal.
- Braidotti, Rosi. (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Gedisa.
- Braidotti, R., (2018). *Por una política afirmativa. Itinerarios éticos*, trad. de J.C. Gentile, Gedisa.
- Buquet, Ana; Cooper, Jennifer; Mingo, Araceli; Moreno, Hortensia. (2013). *Intrusas en la universidad*. UNAM.
- Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. Routledge.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
- Capel, H. (2016). Las ciencias sociales y el estudio del territorio. *Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XXI(1.149), pp 1-38.
- Carballeda, Alfredo. (2002). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Carballeda, A. (2017). Cartografías sociales: lenguaje y territorio. Una aproximación desde la intervención en lo social. *Revista Perspectivas*, 29, pp145-153.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. El poder de la identidad*. Siglo XXI.
- Churchill, N. y Binford, L. (2012). "La vida cotidiana en el México moderno", en *La conciencia contradictoria de la vida cotidiana*. México: BUAP.
- Consejo Nocturno. (2018). *Un habitar más fuerte que la metrópoli*. Pepitas de calabaza.
- Córdoba, D. (2005). Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad. En Córdoba, D. y Vidarte. P. (Coords.). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Egales.



- Cortez, C. (2014). *Investigación y acción social. Formas de trabajo, experiencias y reflexiones*. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Das, Veena. (2016). *Violencia, cuerpo y lenguaje*. Fondo de Cultura Económica.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Pre-textos.
- Deleuze, G. (1996). El agotado. *Revista Confines*, 2 (3).
- Deleuze, G. (1999). *Diferencia y repetición*. Amorrortu.
- Deleuze, G. (1999). *Post-scriptum. sobre las sociedades de control. en Conversaciones*. Pre-textos.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980). *Diálogos*. Pre-textos.
- Deleuze, G. y Guattari (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Paidós.
- Derrida, J. (1998). *Palabra de acogida*. Trotta.
- Díaz, R. (2012). La huella del cuerpo. *Tecnociencia, máquinas y el cuerpo fragmentado*. en Parrini, R. (Coord.). *Los archivos del cuerpo. ¿Cómo estudiar el cuerpo?* PUEG-UNAM. pp 51-72.
- Durán Amavizca, Norma. (2015). (coord.). *La didáctica es humanista*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010) "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital." Documento básico VI Foro Latinoamericano de Educación TIC y Educación: Experiencias y Aplicaciones en el aula. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Eribon, D. (2001). *Reflexiones sobre la cuestión gay*. Anagrama.
- Fals Borda, O. (2007). Investigación-acción participativa. En Pérez. *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural*. Narcea.
- Fazio, A. (2018). Los conceptos de ser genérico y ser social en Marx: sobre los fundamentos ontológicos de la emancipación. *Eidos*, 29, 40-67.



- Fernández, M., Ramos, C., y Porter, S. (2006). Los debates en torno a la historia de mujeres y la historia de género. En *Orden social e identidad de género. México, siglos XIX y XX*. CIESAS, Universidad de Guadalajara.
- Figari, Carlos. (2008). Placeres a la Carta: Consumo de Pornografía y Constitución de géneros. *Revista La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 3(27), 170-204,
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero) normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14-21.
- Flores, Valeria. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, poética, pedagogía*. Editora la Mondonga Dark.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (2000). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores.
- Franco TB, Merhy EE. (2011). "El reconocimiento de la producción subjetiva del cuidado", en *Salud Colectiva*, 7(1): 9-20.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galindo, J. (1997). *Sabor a ti. Metodología cualitativa en investigación social*. Universidad Veracruzana.
- García Canal, M. (2006). *Espacio y poder*. UAM Xochimilco.
- García, Canclini., N. (2009). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa.
- Giddens, A. (1998). Sociedad de riesgo: el contexto de la política británica. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 13(3), 517-528. <https://doi.org/10.24201/edu.v13i3.1026>
- González Rey, F. (2012). La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. En *Subjetividades políticas: desafíos y*



- debates latinoamericanos* (pp. 11-29). CLACSO, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo. Traficantes de sueños.*
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.* Paidós
- Guasch, O. (2000). *La crisis de la heterosexualidad.* Laertes.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización. Del fin de los territorios a la multiterritorialidad.* Siglo XXI Editores.
- Han, Byung-Chul (2013). *La sociedad de la transparencia.* Herder.
- Haraway, D. (1995) "Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial". En: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, (313-346). Cátedra.
- Hierro, Graciela. (2001). *La ética del placer.* UNAM-PUEG.
- Hooks, b. (2016). *Pedagogías transgresoras.* Bocavulvaria ediciones.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad.* Península.
- Jara, Óscar. (1994). *Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica.* Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA.
- Jara, O. (1998). *Para sistematizar experiencias.* Centro de Estudios y Publicaciones, ALFORJA.
- Jara, O., Bickel, A., Cendales, L. et al. (2006). *Sistematización de Experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes.* CEAAL.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control.* Traficantes de sueños.
- Le Breton, D. (2012). Personalizar el cuerpo. en Parrini, R. (Coord.). *Los archivos del cuerpo. ¿Cómo estudiar el cuerpo?* (37-50). PUEG-UNAM.
- Lévinas, E. (1977). *Totalidad e infinito.* Sígueme.



- Lévinas, E. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Sígueme.
- Lévinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Arena Libros.
- Lévy, P. (1999). ¿Qué es lo virtual? Paidós.
- Lindón, Alicia. (2009). La construcción socioespacial de la ciudad: el sujeto cuerpo y el sujeto sentimiento. *Cuerpos, emociones y sociedad* 1, 6-20.
- Lipovetsky, Gilles. (2013). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Anagrama.
- Llamas, R. (1998). Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la homosexualidad. Siglo XXI.
- Lorde, Audre. (2008). *Los diarios del cáncer*. Hipólita Ediciones.
- Low, S., Lawrence-Zúñiga, D. (2002), *La antropología del espacio y lugar*. Blackwell
- Martí, José. (1975). MARTÍ, JOSÉ (1975): “1884”, Obras completas, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, t. 8.
- Marquet, A. (2006) El crepúsculo de heterolandia. Mester de jotería. México: UAM Azcapotzalco
- Martínez de la Escalera, A. (2009). “Micropolíticas: inscripción y debate” en Gómez M. y Hamui L. (coord.) Saberes de integración y educación. Aproximaciones teóricas al debate. UNAM.
- Mingo, A., y Moreno, H. (2015). El ocioso intento de tapan el sol con un dedo: violencia de género en la universidad. *Perfiles educativos*, 37(148), pp138-155.
- Nancy, Jean Luc. (2003). *Corpus*. Ed. Arena libros.
- Nateras, A. (2016). Juventudes sitiadas y resistencias afectivas. Tomo 1. UNAM.
- Nirenberg, Olga; Brawerman, Josette; y Ruiz, Violeta. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Paidós.
- Pardo, J. (1996). La intimidad. Pre-texto.
- Parra, M. (2005). La construcción de los movimientos sociales como sujetos de estudio en América Latina. *Athenea digital*, 8: 72-94.



- Parrini, R. (Coord.). *Los archivos del cuerpo. ¿Cómo estudiar el cuerpo?* PUEG-UNAM. pp 51-72.
- Piedrahíta, L. (2010). Lo visual y lo visible. El cuerpo como autobiografía. <http://salauartecontemporaneo.wordpress.com/exposiciones/son-tus-armaslilithy-fuerza-extrana/son-tus-armas-lilith/lo-visual-y-lo-visible-el-cuerpocomo-autobiografia/> [Consulta: 20/02/2014]
- Planella, J. (2006). Corpografías: dar la palabra al cuerpo. *Revista de Intersecciones entre artes, ciencias y tecnologías*, 6, pp. 13-23.
- (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes del cuerpo y la educación*. Universitat de Barcelona.
- Quintar, E. (2018). Crítica teórica, crítica histórica. Las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de ciencias de la educación*, 12.
- Rancière, J. (2003). *A bordo de la política*. Gallimard.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM Ediciones.
- Restrepo, L. (2010). *El derecho a la ternura*. Edición digital.
- Richardson, M. (1984). Cultura material y ser en Cristo en la América española y el sur de Estados Unidos, En, *Formas construidas y actas de conferencias de cultura*, (18-20). Universidad de Kansas, Lawrence.
- Rolnik, Suely. (1989). *Cartografía sentimental: transformações contemporâneas do desejo*, *Liberdade*. Traducción de Andrea Alvarez Contreras.
- Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad, en Vance, C. *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Revolución.
- Sabido, O. (2005). *El extraño*, E. León (Edit.) *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Anthropos-CRIM.
- Scribano, A. (2009). *A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones?* CLACSO.
- Sáez, J. (2005). El contexto sociopolítico de surgimiento de la teoría queer. De la crisis del sida a Foucault. En Córdoba, D. y Vidarte. P. (Coords.). *Teoría queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Egales.



- Sánchez, M. (2019). *Pedagogías queer. ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.
- Scott, J. (2006). La historia del feminismo. En Fernández, M. y Ramos, C. *Orden social e identidad de género. México, siglos XIX y XX (35-64)*. CIESAS, Universidad de Guadalajara.
- Skliar, C. (2020). El cuidado del otro. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente.
- Sedgwick, Eve. (2002). A(queer) y ahora. En Mérida, R. *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Icaria.
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 10 (4), pp. 93-113.
- Scribano, A. (2013). *Encuentros Creativos Expresivos: Una metodología para estudiar sensibilidades*. Estudios Sociológicos Editora.
- Segato, Rita. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Silva, L. (2010). "A cibersexualidade e a pesquisa online: algumas reflexões sobre o conceito de barebacking". *Interface (Botucatu)* [online], vol.14, n.34, pp.513-528.
- Sibilia, Paula. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2013). ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión. Tinta fresca Ediciones.
- Silvestri, Leonor. (2021). *Sin esperanza y sin miedo. Cínicos, estoicos, epicúreos*. Traficantes de sueños.
- Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y praxis latinoamericana*, 16 (54), pp 17-39.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Turner, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. Fondo de Cultura Económica.



- Useche, O. (2012). Diferencia, subjetividades en resistencia y micropolítica del acontecimiento, en Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (Comp.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. CLACSO.
- Useche, O., y Pérez, C. (2018). Territorio, jóvenes y ciudad: la resistencia de los jóvenes en los territorios urbanos. *Pucara*, 29, pp. 51-69.
- Valencia, Sayak; Sepúlveda, Katia. (2016). Del fascinante fascismo a la fascinante violencia: Psico/bio/necro/política y mercado gore. *Mitologías hoy*, [en línea], 14, 75-91. <https://raco.cat/index.php/mitologias/article/view/315891> [Consulta: 20-06-2022].
- Vance, C. (1989). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*. Revolución.
- Vercauteren, D., Mouss, O., y Müller, T. (2010). *Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas*. Traficantes de sueños.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Traficantes de sueños.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17.
- Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial, en Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (Comp.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. CLACSO.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales.
- Zavaleta de Sautu, C. (2005). "El paisaje en la relación cuerpo-ciudad". En I Foro urbano de paisaje. Jornadas "Periferias: hacia dentro, hacia fuera". [www. posgradofadu. com.ar](http://www.posgradofadu.com.ar) [Consulta: 04/02/2014].

Acerca de la autora



Doctora en Ciencias Sociales, con área de especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones por la UAM Xochimilco. Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM.

Diplomada en *Administración de la Práctica Profesional en Salud* por la UNAM, en *Salud Pública* por EP de México, en *Estudios sobre Diversidad Sexual* por la UNAM-PUEG, en *Antropología y Sexología* por el INAH, y en *Medios Digitales Integrados a Estrategias de Enseñanza para el Aprendizaje. La didáctica en el siglo XXI* por la FES Zaragoza.

Realizó una estancia posdoctoral (beca CONACYT 2015-2016) en la investigación *Mujeres y VIH. Estudio exploratorio sobre experiencia y necesidades de atención a la salud*, en la UAM Xochimilco.

Cuenta con experiencia de investigación-acción, intervenciones focalizadas y evaluación de proyectos psicosociales a poblaciones clave: participación infantil en la construcción de ciudadanía, mujeres en situaciones de violencia, mujeres afectadas por el VIH, mujeres presas, hombres migrantes, jóvenes con prácticas homoeróticas, bisexuales y transexuales y sus familias, y juventudes universitarias.

Es Profesora Asociada C Tiempo Completo en el área de Epidemiología de la carrera de Médico Cirujano de la FES Zaragoza. Cuenta con publicaciones en capítulos en libros como **Instrucciones para sobrevivir en un mundo diverso. Sujeto, cultura y diversidad sexual**, editado por el PUEG-UNAM, así como el libro **Ciudadanía, democracia y sexualidad**, editado por Fundación Arcoíris A.C. Cuenta con artículos de investigación, entre ellos **Escuela, salud y derechos. Un abordaje de investigación-acción en sexualidad con/para jóvenes universitarias/os**, publicado en el 2021 en la Revista Innovación Educativa.

Es Candidata a Investigadora Nacional (por CONACYT, periodo 2020-2022).

Corpografías juveniles. Escuela y malestares sobre género y sexualidad en clave digital, Primera edición. Editado por la FES Zaragoza de la

UNAM. Av. Guelatao Núm. 66, Col. Ejército de Oriente, C.P. 09230, Ciudad de México, México. Se terminó de imprimir en septiembre de 2022 en Grafitia, S.A. de C.V., GRA110728K36, Fuente de la Luna, 131, Fuentes del Pedregal, México, Tlalpan, D.F., C.P. 14140, México. Tel. 044.55.16856626. Para su composición se utilizó tipografía Olijo de 22 puntos y Calibri de 11 puntos. Impresos en offset a cuatro tintas, encuadernado rústico, en papel couché de 110 gramos y los forros de cartulina couché blanco importado de 250 gramos.

Diseño de portada: Carlos Raziel Leños Castillo.

Formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

Cuidado editorial: Raúl Rocha Romero.

Corpografías juveniles

Escuela y malestares sobre género y sexualidad en clave digital

Azucena Ojeda Sánchez

“Tuve que aprender a expresarme, aunque mi voz temblara”,

“Ese día entendí lo dañina que es la apatía y lo asqueado que me podía sentir de esa indiferencia”.

¿En qué coordenada “lo que nos pasa” puede ser un camino de indagación epistemológica, donde confluyen las sensibilidades, las afectaciones y los deseos de impugnar lo establecido? ¿Qué es lo que puede un cuerpo en red? Este libro es una invitación a explorar la pertinencia de las pedagogías críticas para estudiar los territorios corporales de las subjetividades juveniles desde los malestares en el sistema de género y la sexualidad, partiendo de un contexto local situado: la universidad. A lo largo de las páginas se va delineando una cartografía que muestra un trayecto que narra las intenciones y acercamientos sensibles, afectivos y solidarios, los desplazamientos en clave digital, los espacios de enunciación, los encuentros y sus fronteras, así como los registros y el punto de llegada de lo que implicó las escrituras con el cuerpo. Está rehecho de las reflexiones teóricas, los sentipensares, las afectaciones colectivas, las sensibilidades a flor de piel, los diálogos y apuestas políticas; del placer del encuentro con las corpografías juveniles y los temas pendientes para la educación.



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.
Col. Ejército de Oriente.
Iztapalapa, C.P. 09230 Ciudad de México.
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,
San Miguel ConTLa, Santa Cruz Tlaxcala.

<http://www.zaragoza.unam.mx>

