



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Espacios pedagógicos frente al feminicidio en Ciudad Juárez. La  
toma de la palabra de las madres

T E S I S

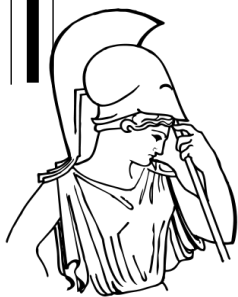
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

Omar Escutia Girón

ASESORA

Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez



CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi familia, amigxs y profesorxs, gracias por estar.*

# Índice

	Página
Introducción .....	1
Capítulo 1. Apuntes metodológicos .....	5
1.1 Leer desde un ángulo pedagógico .....	6
1.2. Construcción del objeto de estudio .....	8
1.3. Las categorías intermedias .....	10
1.4. Acceder al espacio .....	11
1.5. ¿Qué es un archivo? .....	14
Capítulo 2. Imbricaciones con lo educativo.....	18
2.1 Lo educativo.....	19
2.2 Lo educativo y lo político .....	24
2.2.1. Los movimientos sociales como sujeto pedagógico .....	28
2.3 Lo educativo y lo afectivo .....	30
2.3.1 La pedagogía de la crueldad y del terror .....	34
2.4 Los espacios pedagógicos .....	36
Capítulo 3. Cartografía de la violencia feminicida.....	43
3.1 Preludio: sobre la noción de feminicidio .....	45
3.2 Esbozo de Ciudad Juárez .....	48
3.3 La textura de Ciudad Juárez.....	52
3.3.1 Falotopías juarenses .....	53
3.3.2 Globalización y vulnerabilidad.....	60
3.3.3 Nuevas formas de guerra .....	65
3.4. Trazos de la trayectoria educativa de la crueldad y el terror.....	70

3.4.1. La crueldad y la cancelación de la empatía .....	70
3.4.2. Los cuerpos que produce el miedo .....	75
3.5. La trayectoria educativa de las madres.....	79
Capítulo 4. Los Espacios Pedagógicos de las Madres de Ciudad Juárez.....	84
4.1. Las operaciones pedagógicas .....	87
4.1.1. Las tretas.....	89
4.1.2. La sororidad .....	95
4.1.3. Demanda pedagógica .....	100
4.1.4. Esperanza.....	104
Conclusiones.....	108
Obras consultadas .....	112

## Introducción

Elaborar esta tesis resultó un proceso profundamente revelador para quien sustenta. Me ha mostrado que, lo que Ana Gallardo llamaba en nuestras reuniones “la alquimia de la investigación”, implica un fuerte esfuerzo técnico y escasa astucia creadora propia del “genio”. Me alejo de ese tipo de narrativas pues suele ocultar el arduo trabajo teórico y metodológico detrás de la producción de conocimiento, proceso que implica otras formas de creación e imaginación, las cuales están atravesadas por múltiples fuerzas.

Entre las cosas que atraviesan la labor de producir conocimiento están los compromisos, no solo epistémicos, sino también los éticos y políticos que se asumen en la comprensión de un fenómeno social. Con esto rechazo la ingenua premisa del desinterés de la ciencia, y apuesto por una forma de construir conocimiento que, teniendo como preocupación aquello que fractura lo humano, aquello que pone a prueba nuestras percepciones de lo que debería ser “lo humano” y lo que esperamos de lo social, elabora su palabra aceptando la interpelación de las personas sobre las que está pensado.

Lo anterior implica un desplazamiento en el tipo las practicas educativas que interesa, lo cual ha generado nuevas nomenclaturas, por ejemplo: “a) educación incidental, no formal; b) educación para la vida o permanente, y c) educación para la participación ciudadana” (Padierna, 2012: 46) esos nombres derivan en muchos casos de objetos específicos, o bien de temas emergentes, en todo caso hablaríamos de una serie de estudios que teniendo como interés lo educativo no se circunscriben a problemáticas escolares, didácticas, curriculares, etc., ya que se piensa la educación como un fenómeno que acontece a lo largo de la vida, y no está encerrado en el aula. Esta investigación es un trazo que interroga por lo educativo en los llamados espacios de educación colectiva (Chanona, 2014), particularmente la que se da en movimiento, esto es la educación en los movimientos sociales (Zibechi, 2003, 2007; Padierna, 2007, 2012).

Si pudiéramos hablar de otro trazo que enmarca las inquietudes de esta investigación sería el referente a los estudios de género, ya que la mirada sobre el objeto de estudio intenta, en diversas ocasiones, evidenciar las implicaciones y consecuencias de la construcción cultural

de género, entendiendo a éste como una categoría que lee y produce diferencialmente cuerpos, discursos, instituciones, etc. generando efectos desiguales (Rubin, 1996).

Dicho lo anterior, el espacio pedagógico<sup>1</sup> es la noción detonante de este trabajo pues permite recuperar una serie de dimensiones que se entremezclan como parte de la educación en el movimiento social de las madres y familiares de Ciudad Juárez. La categoría de espacio me sirve para indagar la producción de una agencia, de un acontecer de lo educativo en el marco de una toma de la palabra que hace de los lugares un campo en disputa, lo cual permite pensar a las madres como agentes educativos que practican los espacios de maneras nuevas que tratan de movilizar otras fuerzas en la ciudad que “devora a sus hijas”.

El propósito de esta investigación es analizar el tipo de prácticas que hacen de algunos espacios del movimiento social de madres contra el feminicidio en Ciudad Juárez (1993-2006) espacios pedagógicos. Para lograr lo anterior se elaboró un andamiaje teórico que ayudaron a dar sentido a la noción de espacio pedagógico, siempre en el marco de la toma de la palabra de las madres, y que es evidencia del recorrido teórico realizado en la elaboración de este trabajo. Por otro lado, se buscó dar cuenta de las condiciones de posibilidad de la agencia, es decir, se explican y describen las condiciones que enmarcan el fenómeno de los feminicidios en Ciudad Juárez.

En esta indagación se acudió al recaudo de la memoria que representan los documentales sobre el caso, ya que son numerosos y existen pocos trabajos sobre el contenido de los mismos, por lo que se aprovechó la existencia y alcance de esos documentos para plantear un tema poco problematizado al respecto de ese movimiento social: lo educativo, por ello se

---

<sup>1</sup> El uso de lo pedagógico y lo educativo en el curso de la redacción se entrecruzan y parece que no se distinguen, sin embargo, como se verá en el primer capítulo lo pedagógico implica una marca, una mirada, y no apela a una distinción entre fenómeno y campo de conocimiento, aunque quien escribe es consciente de los matices y deferencias conceptuales y terminológicas. A propósito, un fragmento de Claudia Pontón que muestra las complejidades internas del uso de los términos en las “principales” tradiciones: “Por ejemplo, en la escuela alemana, pedagogía remite directamente a debate teórico de lo educativo y sus implicaciones prácticas a partir de la moral, la política, el plan de estudios, la normatividad institucional, entre otros. Para la escuela francesa, ciencias de la educación dirige el debate teórico de la educación y lo pedagógico a análisis de las prácticas escolares y educativas. La escuela norteamericana, por su parte, entiende a la educación como instrucción y a la pedagogía como el análisis de las propuestas de formación escolar. (Pontón, 2011: 23)

trató de activar una mirada sobre esos documentales que, constituyendo un archivo, instaurara una lectura pedagógica que cuestionara por lo educativo.

Es importante mencionar que este estudio surge de la exigencia por pensar, inicialmente, un tema central de la agenda feminista: la violencia de género; fenómeno generador de respuestas y búsqueda de soluciones que requieren sistematizarse, no sólo para comprenderlas, sino para hacerlas públicas, hablar de ellas y tomar consciencia de las luchas de nuestros tiempos, haciendo memoria de aquellas que las preceden. En ese marco, lo educativo parecería no central, sin embargo, es el trabajo de quienes nos interesamos por ese objeto de estudio rescatar y hacer un diagnóstico que nos permita dar cuenta del tipo de deseos y modificaciones que experimentan las y los sujetos que participan de esos espacios.

Finalmente, el tomar como centro la noción de espacio se presenta una necesidad analítica que da cuenta de elementos que no solemos problematizar; de tal manera, esta tesis es también un esfuerzo por pensar una categoría que nos hace preguntarnos por el sentido de lo educativo, sobre todo cuando el interés por pensar fuera de lo escolar tiene como supuesto implícito que la educación no depende de ese espacio que llamamos escuela, y que, no obstante, la educación produce temporalidades y espacialidades muy particulares.

Para finalizar esta introducción sólo resta señalar la organización de esta tesis la cual es, utilizando un término de Walter Kohan el itinerario de una *errancia*, entendiendo a ésta en dos sentidos, como la importancia de cometer errores, pero también como una forma de andar que supone que para viajar no hay que anticipar los sentidos del recorrido, pues es el propio viaje el que da sentido. Dicho lo anterior este informe es la huella no sólo de los resultados, sino también del proceso de elaboración.

El primer capítulo, “Apuntes metodológicos”, está dedicado a las reflexiones metodológicas que organizaron la construcción de la tesis. Ahí se indica cuáles fueron algunos de los presupuestos metodológicos que guiaron la investigación y la definición del objeto de estudio. En el segundo capítulo, “Imbricaciones con lo educativo”, se recuperan y muestran los referentes teóricos desde los cuales se funda la propuesta de investigación, se explica el sentido de la noción de espacio pedagógico, se habla de las dimensiones que lo atraviesan (lo político, lo afectivo y lo educativo) y las categorías intermedias que se construyeron para



recuperar la densidad pedagógica del espacio. En los dos capítulos restantes, dado que el motivo de escritura de esta tesis es lo espacial, tienen la intención de metaforizar estrategias de mapeo. En primer lugar, para recuperar el contexto de Ciudad Juárez, en el tercer capítulo, “Cartografía de la violencia feminicida”, se hace una descripción del lugar recuperando una serie de organizadores (coordenadas) que ofrecen una visión general del fenómeno y el tipo de organización espacial que se genera. El capítulo cuarto, “Los Espacios Pedagógicos de las Madres de Ciudad Juárez”, es una Topografía, por lo que tiene un corte más analítico y específico, ahí se ofrece la representación de los espacios pedagógicos que las madres construyen, por lo que se presentan los resultados de la investigación y se intenta aclarar la trayectoria educativa construida por las madres vía las categorías intermedias (trayectoria, treta, sororidad, demanda y esperanza).

Queda pues aquí el registro, la huella de un recorrido, como representación de un espacio, como esfuerzo por aclarar el desorden que nos toca vivir; queda la sorpresa y la conmoción; queda hacer memoria, indagar en las cenizas de los recorridos de las personas en resistencia; pero sobre todo queda la lucha para seguir alimentando la esperanza.

## Capítulo 1. Apuntes metodológicos

Etimológicamente la palabra método refiere a camino, habla de un recorrido, una forma de caminar, pero ¿a dónde se llega? eso es siempre incierto, en todo caso lo que importa es recomponer los pasos, saber por dónde hemos pasado, el tipo de pasos que hemos dado, esto para aclarar cuáles fueron algunas de las decisiones que se tomaron en esta errancia y la forma en que se fue constituyendo el viaje.

Lo primero que me gustaría hacer es dar cuenta de lo que movilizó esta tesis, pues puede resultar importante para entender el sentido de esta investigación y los intereses de quien investiga, intereses situados en los límites de la pedagogía. El tema de esta investigación interpela al sujeto que soy con una historia propia, desde un género específico y que dice una palabra cercado por una serie de requerimientos epistemológicos con los que se busca “convencer” a sus interlocutores e interlocutoras en un campo de conocimiento como lo es la Pedagogía, el cual posee mecanismos de control y distribución del discurso específicos (Foucault, 2009). Tomar en cuenta esas disposiciones permite que el ejercicio de investigar sobre temas no escolares tenga una cierta holgura y exige, al mismo tiempo, rigurosidad; en el jaloneo, entre salir del “sentido común” y construir un discurso legítimo, se nos revela algo de cómo devenimos seres humanos, de las caras oscuras de la educación que tienden a generar resistencias que apuestan por la autonomía creadora y liberadora.

No quiero dejar de lado el proceso ambivalente que representa para un varón enfrentarse a un tema de esta naturaleza, el esfuerzo y dificultad para comprender a las mujeres que hablan desde un ser marcado por la herida del patriarcado, y el aprendizaje y revelación de lo que implica ser un ser sexuado en una sociedad como la nuestra; por ello la necesidad de pensar los afectos es un primer intento, de carácter personal, por hacerse responsable de lo que uno es, y también un primer ejercicio metodológico para producir conocimiento sobre el papel del afecto en la educación.

Así, esta investigación representa para mí un cruce entre las interpelaciones intelectuales y la convocatoria personal de descubrir el hombre que soy y el que quiero ser, caminos que no se oponen, sino que se encuentran de manera productiva para pensar un tema que considero

relevante para hacer memoria de la historia de una lucha que ha sido fuertemente golpeada por un sistema que se esfuerza por acallar las dignas voces de quienes buscan justicia.

La organización de este capítulo es como la de un itinerario, pues enumera los puntos centrales que organizaron las decisiones metodológicas, las brújulas que ayudaron a guiar los descubrimientos teóricos y a sistematizar las interpelaciones del referente empírico. Sirva pues este capítulo para evidenciar desde dónde se pensó, comprendió e interpretó.

### **1.1 Leer desde un ángulo pedagógico**

Construir conocimiento implica pensar sobre algo y desde un “lugar”; la preocupación por lo que significa ese lugar fue uno de los grandes temas de la epistemología de la segunda mitad del siglo pasado; ya no preocupaba sólo la relación del sujeto con un objeto de conocimiento (contexto de justificación), sino las condiciones que determinan y posibilitan tal relación (contexto de descubrimiento), por lo que se produce en esa interacción. Quien investiga “lee” su objeto de estudio y en esa lectura la dicotomía neutralidad/interés hace aguas, pues no se pueden distinguir del todo esos componentes, el interés de quien estudia codifica el tipo de lectura que damos al objeto, y éste no se revela en un acto simple, llano, ni unívoco; el objeto se revela múltiple pues tiene modos de presentarse, modos de ser abordado; esas condiciones producen una lectura específica. Para explicar cuál es la lectura que aquí se hizo, quisiera ofrecer dos las referencias que me ayudan a dar cuenta de lo que se entiende y se exige como una lectura de carácter pedagógico.

En primer lugar, la posición de Adriana Puiggrós quien dice que “lo pedagógico está en todas partes, lo cual no quiere decir que todo sea pedagógico, ni tampoco que la educación se diluya como parte de otras prácticas o la pedagogía dentro de otros campos teóricos” (Puiggrós, 1984: 11). Lo anterior tiene como fundamento dos cosas: la composición siempre precaria y abierta de la noción de lo educativo; y señalar que lo pedagógico refiere a una lectura específica sobre las prácticas educativas, pues la pedagógica es una mirada que habla desde un campo de conocimiento cuya constitución histórica y epistemológica se tensa entre lo filosófico y lo “científico” (en clave positivista y/o neopositivista), se debate entre lo disciplinario, y lo pluri o multidisciplinario; en fin la pedagogía es un campo en disputa que construye conocimiento sobre un fenómeno social que trastoca y atraviesa diversas dimensiones del acontecer humano y social; y que, por tanto se apropia y transforma la

lectura que se da en distintas claves (sociológica, psicológica, psicológica, antropológica, etc.). Mi lectura va a subordinar conceptos provenientes de otros campos a una mirada pedagógica interesada en pensar lo educativo. Esto exige reconocer la importancia de otras fuentes para pensar lo educativo, pero dado que esta investigación se hace desde el marco de una formación pedagógica, el mecanismo disciplinar obliga a dar cuenta de la especificidad de este conocimiento, y en este marco cobra sentido la siguiente cita del Pedagogo Omar Chanona:

La lectura pedagógica nos remite así a una especie de arqueología de lo aprendido, a una visualización de los contextos en los que la experiencia se da y se constituye como entidad para dar base a todo el conocimiento como propone Kant; pone también en perspectiva a la experiencia humana para identificar sus mutaciones, evoluciones, estadios y las maneras en que a cada paso y bajo lógicas diversas y disímboles el aprendizaje se multiplica y diversifica de tal forma que siendo éste un *uno genérico*, como hidra de mil cabezas, se reproduce y revela en una dinámica aparentemente caótica, compleja, pero integrada y sistémica, todas las dimensiones de ese y esos aprendizajes en la persona, ya no sólo en lo individual, sino también en lo colectivo. (Chanona, 2014: 218)

El uso del término arqueología, cobrará más sentido más adelante, sobre todo cuando se aclare el uso y sentido de la noción de archivo, por ahora basta con rescatar que la lectura pedagógica se interesa por los aprendizajes, y cómo estos acontecen, además por algo que en esta cita no se detalla de todo, esto es, la centralidad que adquiere la aparición y constitución del sujeto en los procesos educativos.

Para no extenderme demasiado en este punto, pues en el capítulo dos se tratarán con más detalle las implicaciones a nivel teórico, de la posición que se toma para leer desde el ángulo pedagógico; basta con aclarar que a nivel metodológico la apelación a una lectura pedagógica exige que al trabajar con los materiales recuperados, producidos con intereses distintos a los educativos, se use una lente para mirar las claves que refieren a procesos de producción de la subjetividad. Eso se hace en parte preguntándose por lo aprendido, lo enseñado, a las necesidades como objetivos y en un cierto sentido a los objetivos sociales. Dicho esto, es importante explicitar cómo desde esta mirada se construyó el objeto de estudio, y cómo se entiende éste.

## 1.2. Construcción del objeto de estudio

Para mostrar el espacio desde el cual se construye conocimiento es importante señalar el sentido que tiene la noción de objeto de estudio, éste no se refiere al objeto del conocimiento del que se habló antes, es decir, no es el referente empírico, sino que es un “híbrido que involucra las huellas de la subjetividad del investigador, inscripciones de la particularidad histórica -situada o contextualizada- del referente empírico y marcas del armado teórico con cuyos lentes se enfocan ciertas áreas y se difuminan otras” (Buenfil, 2012:61). El objeto de estudio resulta de la articulación entre tres elementos: la dimensión teórica (contiene los principios ontológicos, epistemológicos y conceptuales); el referente empírico (al cual se accede por el *corpus*); y las preguntas de quien investiga. Es importante entender que el objeto de estudio es un ente en constante construcción, por lo que aquí se presenta el registro de algunas de esas modificaciones.

Dado que la dimensión teórica se aborda en el capítulo dos y la discusión sobre el *corpus* aparece en la parte final de este apartado, de lo primero que quiero hablar es de los cuestionamientos que originaron y condujeron esta investigación. Vale la pena señalar que las preguntas aparecen, desaparecen, se conservan y se transforman al entrar en contacto con las teorías y el referente; así que dar cabal cuenta de los caminos de esas interrogantes alude al trayecto de conocimiento que motiva y dirige la investigación; las marcas que este trayecto ha dejado en mi persona son múltiples y no siempre son de fácil reconstrucción, pues las interpelaciones iniciales que motivaron esta tesis se fueron modificando dado el tiempo en que se entró en contacto con el tema y aparecieron los primeros cuestionamientos; sin embargo, aquí lo que se trata de mostrar es el estado en que iniciaron las preguntas que corresponden propiamente al desarrollo de esta investigación:

¿Cómo se constituyen las madres de Ciudad Juárez en un Sujeto Pedagógico en relación con el espacio (que es político y pedagógico)?

Al principio lo que se buscaba era analizar las prácticas político-pedagógicas de las madres de Cd. Juárez (ejercicios de protesta, rastreos en los lotes, creación de organizaciones, etc.) y su repercusión en la constitución del espacio y su identidad (política- pedagógica), por lo que otras preguntas guías eran:

¿Qué acciones realizaron las madres de Ciudad Juárez frente al asesinato de sus hijas?, ¿de qué dan cuenta esas acciones?, ¿cómo las cambia el asesinato de sus hijas y las acciones emprendidas de exigencia de justicia?, ¿qué afectos están presentes en cada momento y qué papel juegan?, ¿de qué naturaleza es el cambio que atraviesan (si es que dicho cambio ocurre)?, ¿cuál es la relación que establecen las madres de Ciudad Juárez en diversos momentos (antes y después del asesinato de sus hijas, antes y después de la exigencia de justicia) con el espacio?, ¿qué implicaciones políticas y pedagógicas tienen esas relaciones?, ¿cuál es el discurso que ellas construyen sobre el espacio (cómo ocupan el espacio, cómo lo dotan de sentido)?, ¿de qué manera la ocupación y construcción del espacio está atravesada por procesos formativos?, ¿por qué la acción de las madres sería pedagógica (o educativa) y a la vez política?, ¿cómo se entrecruzan lo político y lo educativo en la construcción de los espacios?, ¿cómo transforman o intentan modificar sus condiciones de existencia las madres?, y eso ¿qué tiene que ver con el espacio (su uso y/o constitución)?, ¿cómo es la relación de la construcción del espacio con lo político y lo pedagógico?

En ese momento no había leído lo suficiente sobre teoría del espacio, por lo que había una especie de lectura escindida entre el espacio (como lugar o materialidad bruta) y la constitución de lo social. Sin embargo, ya desde ese momento el espacio aparecía como una cuestión fundamental. Después de diversas lecturas, particularmente Michele de Certeau (1980) y Doreen Massey (2005), pude apreciar el engarce entre lo social y el espacio y su mutua implicación.

Otra división que trataba de resolver fue la de lo educativo y lo político, sin embargo, después de leer a Mercedes Ruiz (2003) y sus interesantes trabajos en donde recupera la relación entre esos dos registros aprendí cómo pensar lo pedagógico y su articulación con lo político, dado que el fenómeno estudiado estaba claramente enmarcado como un fenómeno de tipo político.

Para ese momento ya tenía conciencia del giro afectivo y esa dimensión comenzó a parecerme de mayor centralidad que la política, dada su fuerza y persistencia en los testimonios de las madres, por lo que al final me di cuenta que al hablar de los espacios es importante recuperar las fuerzas afectivas que atraviesan la práctica del espacio, pues ésta se da por los cuerpos. Así entendí que todo espacio que se construya como educativo tiende a elaborarse por la fuerza de lo político y el movimiento de los afectos.

Al final, la preocupación siempre fue por la construcción de los espacios educativos, lo que se afinó es la manera en que lo educativo se sedimenta; esto es, por las intensidades políticas y afectivas implícitas, y ya que el interés era pensar a las madres como sujetos pedagógicos

que elaboran esos espacios, al leer sus testimonios aparecieron como necesarios esos nuevos registros.

Después de las primeras problematizaciones se afinaron los objetivos y quedó claro que lo que se buscaba era dar cuenta de las prácticas que constituyen los espacios pedagógicos del movimiento social de las madres de mujeres asesinadas en Ciudad Juárez, tomando como rango temporal de 1993 a 2006 (aproximadamente).

Una de las maneras en que se afinó la comprensión de las interrogantes fue la construcción de las categorías que describen la constitución de los espacios educativos y que invocan de alguna manera las fuerzas que se han descrito, y que se refiere al componente teórico del objeto de estudio.

### **1.3. Las categorías intermedias**

La articulación entre lo teórico, el referente y las preguntas hacen que cada elemento se vaya modificando, eso exige del registro teórico un acercamiento que particularice la universalidad de los conceptos; para ello se construyen las categorías intermedias:

[...] la categoría intermedia es el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano lógico de lo general y abstracto, al plano de lo histórico y lo particular, Por lo anterior, esta figura de intelección se construye *ad hoc*, y lo que para un objeto de estudio resulta una categoría intermedia, para otro puede no serlo. Dicho de otra manera, es una herramienta analítica que depende de su relación con el objeto en construcción y no tiene una positividad o autonomía propias. (Buenfil, 2008: 33)

Ya que el interés de esta investigación es identificar cómo se construyen los espacios pedagógicos en los que se educan las madres de las mujeres asesinadas de Ciudad Juárez, la categoría general de espacio tuvo que devenir en intermedia. La concepción que en esta investigación asume el espacio tiene un sentido simbólico y en constante construcción, por lo que, metodológicamente, la manera de acceder a la noción de espacio era ingresar desde las narraciones y los testimonios de las madres. El espacio, como espacio vivido y practicado, da sentido a la fisicalidad para genera una segunda materialidad que es la de las prácticas y a las cuales sólo accedemos por sus huellas en las narraciones de quienes vienen a hacer uso del espacio, quiénes construyen sus trayectorias, de las cuales nos interesa la educativa. Así la noción de *trayectoria pedagógica* es la categoría intermedia que nos permite describir la

manera en que se hace un uso educativo del espacio, la manera en que se opera el espacio como espacio pedagógico.

El siguiente paso fue desmontar una serie de conceptos procedentes de distintos campos de conocimiento que permitieran mostrar el tipo de prácticas que efectuaban un espacio como pedagógico; dichas nociones (categorías intermedias según lo dicho), fueron categorizadas en la noción (más general) de operación pedagógica (de Alba: 2018); así las operaciones fueron el puente analítico para comprender cómo es que las madres toman la palabra. Esas categorías son:

- A) Tretas
- B) Sororidad
- C) Demanda
- D) Esperanza

Es de notar que el uso y aparición de esas categorías intermedias no proceden de los decires de las madres, en primer lugar, por no ser este un trabajo etnográfico, y en segundo por el tipo de sujeto heterogéneo que representan las madres. Dado lo anterior, se buscaron categorías que pudieran capturar las estrategias dentro del movimiento y que ayudaran a contornear y comprender el trozo de realidad estudiado, su aparición fue una exigencia del movimiento de la propia investigación, por lo que a partir de ellas se puede comprender cómo el ángulo pedagógico tiene lugar en el proceso de desmontaje y construcción de las categorías como pedagógicas; esto es, destacar lo educativo que se encuentra inscrito en la noción misma y que no siempre es la preocupación de quien propuso o hace uso de la noción.

#### **1.4. Acceder al espacio**

Una de las preguntas metodológicas que se plantearon al principio de la investigación fue: ¿cómo dar cuenta del espacio sin hacer trabajo de campo? pues dadas mis condiciones y posibilidades era difícil costear un viaje. Los desplazamientos en la comprensión del espacio me permitieron identificar otro camino para acceder a los espacios pedagógicos: los documentales; a la accesibilidad de éstos se sumaba la existencia de un buen número de ellos sobre el caso. Éstos se presentaban como una gran oportunidad de análisis, por la conjugación entre imágenes y testimonios, aunque había que asumir las lecciones de Didi-Huberman:



Nunca, al parecer, la imagen –y el archivo que conforma desde el momento en que se multiplica, por muy poco que sea, y que se desea agruparla, entender su multiplicidad–, nunca la imagen se ha impuesto con tanta fuerza en nuestro universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca ha mostrado tantas verdades tan crudas; nunca, sin embargo, nos ha mentido tanto solicitando nuestra credulidad; nunca ha proliferado tanto y nunca ha sufrido tanta censura y destrucción. Nunca, por lo tanto [...], la imagen ha sufrido tantos desgarros, tantas reivindicaciones contradictorias y tantos rechazos cruzados, manipulaciones inmorales y execraciones moralizantes. (Didi-Huberman, 2013: 2)

La insistente presencia de las imágenes sobre los feminicidios en nuestros días, con todas sus paradojas vienen no sólo a cortar un trozo de la realidad, sino que son una huella de la tragedia; huella que en el sentido de Didi-Huberman arde al entrar al contacto con lo real, por eso el acto de investigar haciendo uso de imágenes, (en este caso, imágenes en movimiento) supone rebuscar entre las cenizas para identificar los rastros de la realidad y de una verdad que escapa a la univocidad. Ahora bien, es importante aclarar que las imágenes fueron un soporte importante para esta investigación, sobre todo para el acto heurístico e interpretativo del referente testimonial al que estaban unidas esas imágenes, pues las imágenes al igual que las palabras son una “tumba de la memoria” (Didi-Huberman, 2013) en la que encontramos el síntoma (interrupción del saber) y el conocimiento (interrupción del caos), sin embargo el análisis que aquí se hace no es en ningún sentido iconográfico, pues lo que interesaba eran los testimonios.

Fue en esas cenizas de los testimonios en las que se intentó recuperar la experiencia del espacio, pero antes de explicar cómo se puede, desde los documentales, dar cuenta del espacio es importante explicar qué tipo de soporte discursivo representan los documentales, y para ello las notas de Michel Chanan (2003) son reveladoras.

Para comenzar, es importante situar la distinción que se suele hacer entre el cine de ficción y el cine documental, pues se suele pensar que el primero está dirigido al espectador como individuo y que el segundo está guiado por lo antropológico, lo social y lo político; sin embargo, la historia del cine y el documental muestra cómo existe un cierto grado de simbiosis entre ambos géneros.<sup>2</sup> Esta precaución es importante para la investigación pues el

---

<sup>2</sup> Un ejemplo y experiencia que experimenta con esto es la película de Alejandra Sánchez *Seguir viviendo* (2014). En el filme actúan el hijo y la hija de Alejandra García Andrade, una de las mujeres asesinadas cuyo caso es abordado en el

foco no está puesto en lo estético o en el montaje fílmico, por lo que fue un reto desmenuzar esa simbiosis y centrarse en los testimonios.

En el caso del documental latinoamericano (particularmente con el movimiento que inicia en las décadas de los 50 y 60) esta tensión entre lo estético y la preocupación política y social, se encuentran ya fundidas en las propuestas documentales que se producen en la región, pues muchas de las cintas tienen una fuerte raíz en la realidad social. La necesidad de dar voz a la gente que normalmente está excluida del diálogo público es palpable en muchas de las producciones fílmicas de la región, las cuales buscan romper con la “cultura del silencio” que se vive; así los intereses que motivan la edición y montaje de los documentales seleccionados rondan entre “enseñar, ofrecer testimonio, denunciar, investigar, traer a la luz la historia, [...]proveer un espacio para la reflexión, informar, expresar solidaridad, militar a favor de una causa” (Chanan, 2003: 29).

Lo anterior es relevante, pues nos da pistas que sobre y debajo del montaje estético hay cenizas de la memoria que pueden ser recuperadas para detectar el síntoma, en nuestro caso, el síntoma de lo educativo que trata de buscar caminos alternos frente a la violencia retratada en los documentales.

Finalmente, ya aclarado cómo se recurrió a la imagen y a los documentales, falta por explicar el salto de esos materiales a la descripción de los espacios pedagógicos; y en ese trayecto nos guía Michele de Certeau (1980), quien en el tomo 1 de *La invención de lo cotidiano* construye una teoría y hace una propuesta para estudiar el espacio.

La pretensión del historiador francés es pensar la experiencia del espacio que es distinta al “espacio geométrico o geográfico” (los lugares), le interesa más bien advertir las *operaciones* o maneras de hacer el espacio (prácticas del espacio) que los *caminantes* elaboran; esto es, las operaciones que constituyen otra espacialidad frente a la geográfica.

---

documental de la misma directora *Bajo Juárez* (2006), el cual, dicho sea de paso, detonó la idea usar documentales para esta investigación.

Dichas operaciones conforman una *textualidad* que es opaca y ciega en la vivencia concreta del espacio (Certeau, 1980:105). Para nuestro autor las practicas del espacio *tejen* las condiciones determinantes de la vida social.

Así, dirá que “las variedades de pasos son hechuras del espacio, *tejen* los lugares” (Certeau, 1980:109). El francés dice que dichos pasos no se localizan sino que se espacializan, y se puede acceder a ellos por las huellas y trayectorias que se constituyen en las practicas del espacio. Tenemos en el texto espacial una presencia de lo ausente, de lo que ha pasado, como lo serían las palabras.

Es importante destacar otra idea del historiador: “andar es no tener lugar”, pues como se indicó lo único que poseemos son las huellas y los trayectos de los andares. Tenemos, al trabajar sobre el espacio, un registro que no se fija, como el lugar, sino una dimensión de carácter abierto (o precario) que produce *nebulosidades de sentido* que los transeúntes distribuyen en los lugares, Partiendo de la idea: “andar es no tener lugar” se entiende que las huellas y trayectorias que se insinúan en la fisicalidad del espacio no son suficientes para dar cuenta del entramado textual que es el espacio, por ello para acceder a la experiencia de los caminantes necesitamos del *relato*, que sería el lugar en donde se encuentran los vestigios de la experiencia espacial; en las estructuras narrativas es donde observaríamos que el espacio es un lugar en donde se tejen los sentidos. Esa forma de textualidad (el relato) atraviesa y organiza los lugares, los selecciona y los reúne a un tiempo; nacen con los lugares, frases e itinerarios (recorridos del espacio), así “todo relato, es un relato de viaje una práctica del espacio” (Certeau, 1980:128), los relatos no son suplementos de las *enunciaciones espaciales* y *las retóricas caminantes*, no sólo se encargan de desplazar y trasladar al campo del lenguaje, también organizan los *andares*. De tal modo que los relatos son nuestra llave de acceso, pero los relatos que nos interesan son los del testigo (testimonio), en el último apartado se explicará desde dónde y cómo se organizó la información expropiada de los documentales, los testimonios, pues antes hay que explicar la noción de archivo para que se entienda por qué y desde dónde se seleccionaron los documentos con los que se trabajó.

### **1.5. ¿Qué es un archivo?**

Hay que comenzar explicando qué es el *corpus* de la investigación. Éste se entiende como el resultado de la documentación de lo que hemos nombrado como referente empírico, el cual

aparece en distintos tipos de soportes con códigos diversos, no sólo refiere al fenómeno que intentamos analizar sino la manera en que éste se produjo (Buenfil, 2008: 60-61).

El archivo en Foucault (2010) no refiere al conjunto de documentos que una cultura guarda como memoria y testimonio del pasado, ni la institución encargada de conservarlos, el archivo se forma sobre los enunciados de los que los documentos son un registro, así el archivo más que preocuparse por la existencia del documento le inquieta salvaguardar el acontecimiento de los enunciados, los cuales son un acontecimiento discursivo, es la forma en que acontece el lenguaje y no es sólo la proposición, pues el análisis sería meramente lingüístico e incluso logicista. El archivo es la ley de lo que puede ser dicho y no dicho, y es una ley porque busca que las cosas dichas no se amontonen simplemente, sino que se agrupen de ciertas formas.

El archivo es el puente entre la lengua, como sistema de construcción de frases posibles, y el *corpus*, como aquello que recoge pasivamente las palabras enunciadas, el archivo busca identificar el acontecimiento del enunciado señalando al sujeto como una mera posición, esto es, el enunciado señala la posición que el sujeto debe ocupar, pero esto no es suficiente, pues nuestra preocupación es por la aparición y agencia del sujeto. Ésta es, me parece, la misma preocupación de Agamben (2005) quien se interroga: ¿qué significa ser sujeto de la desobjetivación?, al igual que él no queremos perder al sujeto, sobre todo a ese sujeto que subsiste frente a la tragedia.

La estrategia de Agamben es mirar al testimonio, y dice que éste es la relación entre la posibilidad de decir y su tener lugar, como imposibilidad de decir, es la mera contingencia que es posible cuando se pone a prueba al sujeto, pues como veremos más adelante el tipo de sujeto que nos interesa es ese que toma la palabra en un escenario en donde esa posibilidad se pone a prueba como algo imposible, y ya que el testimonio es esa liga entre la lengua (lo posible) y el archivo (la ley de lo dicho y lo no dicho), es el sujeto quien en el momento de la desobjetivación y la subjetivación contempla la posibilidad misma de hablar y su imposibilidad de palabra.

Así accedemos al sujeto, que son las madres de Ciudad Juárez, por el archivo que permite la existencia de los documentales, y rescatando el testimonio que expresa esa paradoja entre lo

posible y lo imposible de la palabra, entre la escisión de la contingencia y la necesidad de la palabra que la ciudad y sus agentes ponen a prueba al constituir el tipo de experiencias tan devastadoras que hace que la fuerza de la imposibilidad se abra camino en el campo de lo real, así el testimonio expresa esa necesidad de aparición del enunciado, objeto del archivo.

Se ve entonces que la manera de recuperar el relato del espacio es a través de los testimonios que el archivo contiene. Los testimonios fueron recuperados e identificados a partir de documentales, espacio muy peculiar de enunciación como ya se señaló. Una vez revisados los materiales se seleccionaron los que tenían testimonios e información relevante, y dado el arco histórico que se eligió (1993-2006) éstos fueron:

- *La herencia de las ausentes* (2013) Katerina Anfossi y Andrea Alvarado, México
- *La carta. Sagrario nunca has muerto* (2010) Rafel Bonilla y Patricia Ravelo, México
- *El silencio en Juárez* (2009) Discovery Channel, México
- *La batalla de las cruces* (2005) Rafael Bonilla y Patricia Ravelo, México

En el proceso de revisión de documentos se consideró relevante contemplar los libros de corte periodístico sobre el caso, por un lado, para triangular la información y por otro para tener una serie de testimonios e ideas relevantes para los capítulos segundo y tercero. En esa búsqueda me encontré con el libro *De regreso a casa* de Elena Ortega, el cual estaba plagado de testimonios relevantes para el corpus, por lo que se aplicó el mismo criterio de sistematización de la información que con los documentales y éste se integró al corpus, esta decisión abrió la puerta a integrar otros documentos audiovisuales y así tener más información que permitiera identificar regularidades y cortes, estos documentos fueron principalmente entrevistas hechas por páginas periodísticas y organizaciones civiles:

- “Norma Andrade: 17 años de exigir justicia a Fox, FCH y Peña justicia para su hija” (2018) *SinEmbargo TV*, México
- “Heridas vivas. Testimonio de Norma Andrade” (2017) *INPRFM*, México
- “Entrevista a Norma Andrade 1era Parte” (2016) *Colectivo 9 de mayo*, México

- “Nuestras hijas de regreso a casa” (2010) *Fondo Semillas*, México

Durante la selección de dichos materiales y aún después se construyeron las categorías intermedias que sirvieran para la codificación del material; esto es, el ejercicio de organizar la dispersión de enunciados en las operaciones pedagógicas que señalan cómo se practica el espacio pedagógicamente. Así se construyeron las categorías vía las cuales se volvieron a revisar los materiales y se fue seleccionando fragmentos de los documentales con testimonios en los que se identificaban las categorías.

Cada testimonio se consignó identificando, además de las categorías, a la persona (madre o familiar) que lo enunció y el espacio al que hace referencia el testimonio. Así, el último paso fue interpretar el material y dar cuenta de la forma en que las madres practicaron los espacios como pedagógicos.

Los capítulos restantes son el esfuerzo de sistematización, organización y comprensión de un fenómeno que nos expone a esa paradoja entre la posibilidad del decir y el no decir que conmociona; son la manera en que se busca contribuir a una discusión cuya relevancia se presenta con mayor fuerza hoy en día, en que nos queda hacer un uso efectivo de la memoria, de hacer presentes a las ausentes.

## Capítulo 2. Imbricaciones con lo educativo

El objeto de estudio de esta investigación convoca una serie de dimensiones o registros que sirven para contornear los espacios pedagógicos que las madres de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez han construido. Como la preocupación central es comprender el espectro educativo del fenómeno, es importante recordar lo que Buenfil (2018) señala:

Lo educativo como recurso de intelección, permite iluminar aquellas dimensiones cognitivas, afectivas, políticas, y éticas, estéticas (*sic*) que se movilizan en la formación (sea ésta intencional o incidental, acorde o contraria a los valores predominantes en una comunidad, dentro o fuera de los espacios escolares), que han sido objeto de interés de los pedagogos y teóricos de la educación (259)

En este caso, la dimensión política aporta elementos para comprender el sentido y dirección que adquiere la educación de las madres de Ciudad Juárez pues ésta acontece en el marco de un movimiento social. Así que iluminar la inmersión de lo político en lo educativo se vuelve imprescindible para dar cuenta de los compromisos y la direccionalidad que adquieren los procesos formativos y el tipo de lugares en donde se lleva a cabo la educación.

Por otro lado, lo afectivo es un elemento que membrana y moviliza la producción de sujetos educativos en el caso que se estudia<sup>3</sup>, su incorporación en esta investigación atiende a los aprendizajes obtenidos del contacto con los discursos feministas y de género; y por lo poco problematizado del vínculo educación-afectos desde una mirada política y cultural, más que psicológica, en el ámbito educativo.<sup>4</sup>

Finalmente, resulta imprescindible no dar por sentada la noción de espacio, pues es el concepto clave a construir, en su especificidad o adjetivación educativa. Así la

---

<sup>3</sup> Esta necesidad apareció después de revisar los documentos que constituyen el corpus de la investigación y del contacto con bibliografía perteneciente al llamado giro afectivo. Los testimonios recuperados están densamente plagados con referencias a emociones y de experiencias afectivas de los cuerpos que dan testimonio; lo anterior nos permiten iluminar cómo se constituyen las madres en sujetos políticos por los afectos que atraviesan, circulan y se pegan en los procesos educativos.

<sup>4</sup> Un ejemplo reciente de ese tipo de lectura se encuentra en el libro *Política y afectos. Investigaciones educativas* (2019), producto del “Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación”. Dentro del libro hay varios artículos que se vinculan con esta investigación, tal vez el más cercano es el artículo de Mónica García (“Claves para el análisis de lo político-afectivo en las demandas sociales: reflexiones sobre los casos de Ciudad Juárez, Estado de México y Ayotzinapa”) pues en parte del referente empírico hay coincidencias, pero no así en la comprensión teórica de lo afectivo ni en el aterrizaje de lo educativo, por lo que esta investigación inaugura otra mirada para leer a dicho movimiento social.

problematización de la noción debe recuperar el cruce de las dimensiones afectiva y política, pues son éstas las que tejen los espacios educativos de las madres de Ciudad Juárez.

Retomo de Mercedes Ruiz (2003) el concepto de imbricación para referir a las articulaciones que se producen entre lo educativo, lo político y lo afectivo. La noción de articulación en el trabajo de Ruiz procede del trabajo de Laclau y Mouffe (1985) quienes, en su libro *Hegemonía y estrategia socialista*, dicen que la articulación es “toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica” (176) la articulación o imbricación refiere a una serie de relaciones y vínculos que producen un trastocamiento de aquello que se cruza. De tal modo, lo que se busca en este capítulo es mostrar las relaciones que existen entre lo educativo, lo político y lo afectivo, para que, al pensar los espacios educativos, se evidencien las huellas de lo político y lo afectivo como dimensiones presentes en la educación.

Para lograr lo anterior, el orden de exposición es el siguiente: primero se presentará la comprensión que en esta investigación se tiene de lo educativo, después la imbricación entre lo educativo y lo político, seguida de la articulación entre lo educativo y lo afectivo; posteriormente se mostrará desde dónde se construye la noción de espacio pedagógico, tratando de evidenciar los efectos de pensar las articulaciones previas. A lo largo de la exposición se irán identificando las categorías intermedias que se derivan de esta reflexión y de las necesidades del objeto de estudio de este trabajo.

## **2.1 Lo educativo**

La elección del artículo indefinido “lo” (educativo) frente al definido “la” (educación) no resulta una simple elección de estilo, pues se intenta dar cuenta de una dimensión o registro ontológico, más que a una alusión óptica que referiría a las practicas educativas.

Al hablar de registro estamos comprendiendo lo educativo como un recurso de intelección interesado en descifrar la producción de sujetos, “a lo que está implicado en su constitución, a lo que permite distinguir aquello que marca un antes y un después, y en este sentido alude a su dimensión de acontecimiento.” (Buenfil, 2018: 259) y en eso hay coincidencias con el trabajo de José Carbajal quien hace la siguiente aclaración:



Definimos aquí “lo educativo” como la operación política vía la cual los sujetos sociales se constituyen como tales. Esta operación no es necesariamente un acto consciente; sin embargo, acontece en tanto los “individuos” eligen aquellos ingredientes con los que se identifican de una oferta amplia de bienes socioculturales que los interpela. Es decir, toman una “decisión”, al adscribirse o rechazar estos bienes. Por otro parte, entendemos “la educación” como el ejercicio institucionalizado de transmisión de conocimientos, saberes y valores, donde la escuela ocupa un lugar preponderante, aunque no exclusivo. (Carbajal, 2003: 44)

Esta división incorpora lo político a lo educativo, pues se instala en una crítica posmoderna que observa cómo la modernidad ha construido el concepto de (la) educación entendiéndolo como herramienta para el progreso y la civilización de los Estados, esto significa que la educación se ha construido equivalencialmente con la idea de escuela, por eso se dice que la escuela tiene el monopolio de la educación. Carbajal trata de mostrar cómo en el escenario de la posmodernidad las prácticas educativas, que se dan en y por la *internet*, suponen el resquebrajamiento de la noción de educación (como escolarización) lo que permite un desbordamiento de la noción y le obliga a pensar lo educativo.

La importancia de descentrar la noción de educación y optar por el uso de lo educativo entonces tiene que ver en este trabajo con la naturaleza no “clásica” de nuestro objeto de estudio, pues quiero observar la educación que se da en los movimientos sociales y en los espacios públicos, espacios difusamente construidos como educativos. En lo que tomo distancia con Carbajal es cuando dice que lo educativo no se define por el espacio en donde ocurre, a diferencia de la educación (Carbajal, 2003: 57). Desde mi punto de vista, el espacio es condición de posibilidad para la textura que tenga cualquier práctica educativa, incluso si ésta se da en el marco de la virtualidad, y aunque lo educativo no depende de un espacio, sí tiende a construir espacialidades; el espacio es, por tanto, condición de posibilidad en la producción de sujetos.

Otro referente teórico que nos ayuda a pensar la noción de lo educativo es Adriana Puiggrós, quien trata de elaborar una teoría que aclare la especificidad de lo educativo (pedagógico dice ella) en la interioridad de los procesos sociales (Puiggrós, 1990: 25). Para Puiggrós (1990), los sujetos sociales participan de situaciones educativas que tiene como finalidad la constitución de sujetos. Así, la educación es un puente entre un tipo de sujeto que existe de *facto* y uno que se espera o desea. Lo educativo sería pues una mediación, en tanto práctica

productora de sujetos a partir de otros sujetos, que constituye un *sujeto pedagógico* que determina y ordena el tipo de vínculos que se establecen entre los sujetos sociales (educadores y/o educandos) que entran en las situaciones educativas. El sujeto pedagógico direcciona el sentido de lo educativo a partir de la organización de las series significantes implicadas en la constitución de identidades, y que se puede localizar por las modificaciones o desplazamientos que atraviesan a los sujetos en su ser y actuar (ese cambio puede ser leído como progresivo, regresivo, conservador o transformador).

Como se alcanza a ver, lo educativo supone procesos de subjetivación, en tanto acontecimiento que implica un proceso de interpelación entre sujetos que entran en contacto en las situaciones educativas produciendo nuevos sujetos, por lo que la idea de sujeto y subjetividad son centrales para comprender desde dónde mirar lo educativo:

La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la *subjetividad* no es algo así como ‘el producto del sujeto’, sino *la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto*. El *sujeto es sujeto de la subjetividad*, es constitución de la subjetividad (Anzaldúa en Anzaldúa, 2009: 2-3)

En efecto, lo educativo alude a procesos de subjetivación, o sea a las maneras en que se deviene sujeto en un proceso educativo. Enrique Anzaldúa y Beatriz Ramírez (2005) en su libro *Subjetividad y relación educativa* proponen tres elementos implicados en la constitución de los sujetos: el lenguaje, las identificaciones y el saber, no entraré en la problematización que se hace de esos elementos, pero tomo como referente y ejemplo este planteamiento para proponer los elementos que me ayudarán a sobredeterminar ciertos procesos de subjetivación como educativos, y que son estos elementos los que nos permiten identificar el vínculo entre lo educativo como registro ontológico, y lo óntico como lugar en el que se revela el ser de lo educativo, en nuestro caso la toma de las palabras de las madres.

Esos elementos implicado en la subjetivación son: las intencionalidades,<sup>5</sup> la utopía<sup>6</sup> y los saberes.<sup>7</sup>

Hasta ahora tenemos una buena cantidad de ideas y elementos procedentes de varios itinerarios teóricos y conceptuales para comprender lo educativo. Para finalizar este apartado recuperaré a Alicia de Alba (2018) quien ofrece un concepto que condensa los elementos centrales para este estudio en una noción que resulta útil, la *operación pedagógica*:

La operación pedagógica consiste en la interpelación que desde una mediación discursiva pedagógica se hace a un ente y en la respuesta de este ente, que en el momento de la decisión o del desplazamiento hacia la interpelación, se constituye en un sujeto pedagógico, lo cual implica un complejo movimiento de las subjetividades ya que la respuesta a la interpelación o el desplazamiento hacia ésta es[*sic*] produce a través de un movimiento trópico, el cual no está regido por ninguna regla sintáctica, contenida en una determinada gramática, esto es se produce una nueva significación, una forma distinta de subjetivación, traducida en polos o rasgos de identificación y en la producción o resignificación de aprendizajes de los contenidos culturales que circulan en las interpelaciones del entramado social. (Alba, 2018)

La operación alude al contacto que se establece entre dos (o más) entes por una interpelación que tiende a modificar la subjetividad de alguno de los entes, o ambos. El contacto supone que el ente elige los contenidos que le son significativos, dando como resultado una rearticulación (educativa) en los contenido, atributos y papeles sociales que entran en juego, generando con ese material: intenciones, utopía y saberes.

---

<sup>5</sup> Un elemento común en varias de la teorías que hasta ahora se han expuesto, y de otras consultadas, es que lo pedagógico y/o educativo se caracteriza por la intencionalidad de formar sujetos, ese elemento en algunos casos resulta periférico, sin embargo en toda práctica educativa hay diversos grados y formalizaciones de las intenciones, las cuales movilizan y dan sentido a las prácticas, si esas intenciones se cumplen o no depende de variados factores, lo que interesa en todo caso es que la intención educativa acontece en algún sentido.

<sup>6</sup> Si bien podría parecer similar a las intenciones, la utopía alude al hecho de que todo proyecto educativo se vincula con un proyecto más amplio del cual es subsidiaría. La apelación a la utopía viene a colación pues los movimientos sociales tienden a proponer o demandar proyectos políticos o culturales a los que trata de responder sus prácticas educativas, la utopía viene a producir las demandas educativas y se coordina con las intencionalidades, es por eso que el Sujeto Pedagógico refiere, no sólo a las intenciones educativas, sino a la utopía.

<sup>7</sup> Coincidimos en este elemento con Anzaldúa y Ramírez (2009), y nos referimos a los saberes, y no sólo conocimientos, que circulan en las prácticas educativas respondiendo a las demandas utópicas, esos saberes pueden ser de diversa índole, incluso reglas prácticas que permitan a los sujetos actuar en determinados contextos. Así en los espacios educativos circulan los saberes que poseerá al nuevo sujeto social en los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

La decisión de emplear la noción de operación pedagógica, no sólo tiene que ver con los itinerarios teóricos en los cuales me he formado, también porque el concepto de operar<sup>8</sup> me parece hermoso y productivo para condensar lo que comprendo como educativo. Opto entonces por operación pedagógica, para detallar cómo acontece lo educativo, por su increíble plasticidad metafórica, y porque reúne los elementos que me interesan, además de la apertura que tiene la noción para tejer con el par de ontologías restantes.

Las operaciones pedagógicas, que se trabajarán con más amplitud en el último capítulo, son las siguientes:

- Treta: “La treta (otra típica táctica del débil) consiste en que, desde el lugar asignado y aceptado, se cambia no sólo el sentido de ese lugar sino el sentido mismo de lo que se instaure en él.” (Ludmer, 1985: 53) en nuestro caso se entiende como la operación que se produce en el momento en que un sujeto minorizado, “extrae” de su situación un aprendizaje o recurso que les permite no sólo comprender su situación, sino también introducirse a espacios que le permiten acceder a saberes o narrar su caso. Esto se expresa como un percatarse de algo, por sí misma.

- Sororidad: Es la operación pedagógica implícita en el encuentro, convivencia y alianza entre mujeres, espacio que se dispone para la transmisión de saberes y no-saberes, vehiculados y unificados por afectos que les permiten identificarse y mapear la situación colectiva en que se encuentra y posicionar su intenciones, intereses y necesidades como individuos y grupo. También es la práctica que permite el reconocimiento de sus diferencias y similitudes como mujeres a partir de lo cual se constituye una identidad colectiva.

- Demanda: La demanda refiere a una operación en la que un sujeto “deseante” interpela a un (otro) sujeto de “autoridad” (política o intelectual) al cual se acude para solicitar un

---

<sup>8</sup> La noción de operación es empleada en distintos campos y tiene sentidos diversos: en ciertos campos parece apelar a la pasividad del ente sobre quien se ejerce la acción (medicina); en otros implica procesos de negociación e intercambio (lo financiero) que nos permitirían contraponer con el primer sentido y vincular la noción con lo político; y en otros implica un acto creativo que se podría entender en términos de un acontecimiento resultado de las relaciones de elementos que entran en juego y que son imprescindibles para calcular sus consecuencias (matemática).

conocimiento, saber o habilidad que le permita comprender mejor sus problemas o su situación, con la intención de acceder a un bienestar mayor o a ciertos recursos formativos.

- Esperanza: es una fuerza que tiene que ver con la espera de algo. Lo interesante de este afecto recae en que a pesar de proceder de un afecto de tristeza (pues la esperanza entra en juego con el miedo) aumenta la potencia del ser, generando agencia, es decir, moviliza la acción autónoma del sujeto. La esperanza es educativa porque coloca al sujeto en una posición que lo predispone o direcciona a la búsqueda educativa de algo que le permita llegar a eso que espera.

Una vez expuesto el sentido de lo educativo podremos comprender cómo se articula éste con las otras dimensiones, que es lo que sigue.

## 2.2 Lo educativo y lo político

Žižek (2010) en su lectura de Rancière explica el sentido y origen de lo político:

Un fenómeno que apareció, por primera vez, en la Antigua Grecia, cuando los pertenecientes al *demos* (aquellos sin un lugar claramente definido en la jerarquía de la estructura social) no sólo exigieron que su voz se oyera frente a los gobernantes, frente a los que ejercían el control social; esto es, no sólo protestaron contra la injusticia (*le tort*) que padecían y exigieron ser oídos, formar parte de la esfera pública en pie de igualdad con la oligarquía y la aristocracia dominantes, sino que, ellos, los excluidos, los que no tenían un lugar fijo en el entramado social, se postularon como los representantes, los portavoces, de la sociedad en su conjunto, de la verdadera universalidad (<<Nosotros, la “nada” que no cuenta en el orden social, somos el pueblo y todos juntos nos oponemos a aquellos que sólo defienden sus propios intereses y privilegios>>). El conflicto político, en suma, designa la tensión entre el cuerpo social estructurado, en el que cada parte tiene su sitio, y la <<parte sin parte>>, que desajusta ese orden en nombre de un vacío principio de universalidad [...] La verdadera política, por tanto, trae siempre consigo una suerte de cortocircuito entre el Universal y el Particular: la paradoja de un *singulier universel*, de un singular que aparece ocupando el universal y desestabilizando el orden operativo <<natural>> de las relaciones en el cuerpo social. (25-26)

De esta cita me interesa resaltar el hecho de que lo político tiene que ver con posicionar una voz (e instaurar una espacialidad) que no tiene *lugar* en el orden social preconstruido en el que cada elemento parece ocupar un *lugar* de manera natural (*lo policial*); así la tensión frente a un universal vacío es representativa de la acción política en la que se pone en duda lo policial, se cuestiona, con el interés de que esa voz (*singulier universel*) sea escuchada y

reconocida como igual en la discusión sobre lo público y lo común; y esa, según Žižek (2010), es la verdadera apuesta política y no tanto las reivindicaciones explícitas por los derechos.

La discusión sobre la identidad, por otro lado, resulta nodal en la reflexión sobre lo político. Por ejemplo, para Chantal Mouffe (2005) las formas colectivas de identificación están presentes como modos de diferenciar entre un *nosotros* y un *ellos*; esto nos permite subrayar, nuevamente, que el antagonismo sería el elemento esencial de lo político (como nivel ontológico) y que la política actual (el nivel de lo óntico) intenta negar apelando a la unidad de los individuos y el rechazo a la diferencia. El antagonismo se produce por la existencia de identidades que se construyen diferencialmente, precisan de ciertas relaciones jerárquicas que la construyen (relacionalmente) en su objetividad; es decir, las relaciones de poder que ordenan y constituyen lo social, definiendo los bordes que contienen lo propio en oposición a lo otro. La constitución de un *nosotros* y un *ellos*, es el movimiento o diferencia típica de la política según Schmitt (1963), entre los *amigos* y los *enemigos* (los adversarios referirán otras voces).

Es importante matizar la impronta patriarcal de lo que, de hecho, se ha comprendido en occidente como lo político; es decir, la definición de lo común, lo público, siempre se ha constituido con la marca de la masculinidad, entre hermanos que pactan y la exclusión de los cuerpos femeninos y feminizados (entre ellos los cuerpos infantiles, los indígenas y los de la disidencia sexual y de género), esto es el patriarcado, una estructura política que tiene como universal, más que al patriarca, a los hermanos pactantes que han engullido al padre en un intento por incorporarlo (Parrini, 2012: 19)<sup>9</sup>, y como singular ese resto de cuerpos feminizados, en palabras de Rita Segato:

El patriarcado, o relación de género basada en la desigualdad, es la estructura política más arcaica y permanente de la humanidad. Esta estructura moldea el funcionamiento de todas las desigualdades de prestigio y poder en todos los otros ámbitos de la vida; podríamos decir que se transpone en ellos. Las supremacías en los órdenes económico, político, colonial, racial son réplicas funcionales del orden patriarcal. Es por esto que nos encontramos todavía en el estacionario tiempo de la *prehistoria patriarcal de la humanidad*—tiempo histórico y

---

<sup>9</sup> Esto es una clara referencia a Freud en su libro *Tótem y tabú*, cuando explica el origen de la ley.

no biológico, porque necesita de narrativas míticas y de preceptos morales para sustentarse. (Segato, 2018 :213)

Dos cosas son importantes de la cita, la primera es la tesis propuesta por la autora según la cual la estructura de género es la estructura política más arcaica, a la cual otras estructuras, como la raza, se han engarzado o imitado. Lo que tenemos aquí es la persistencia de la dinámica esencial del patriarcado como el esquema básico de lo político que no podemos soslayar, la lucha o guerra, la competencia y la desigualdad son huellas de lo político en clave patriarcal que persisten. La segunda reflexión derivada de la cita es que lo dicho por Segato, a la luz de lo expuesto hasta el momento, sobre todo lo referente a la “verdadera” política de la que habla Žižek como tensión del singular frente al universal, nos permite ver que la estructura patriarcal genera las condiciones de desigualdad para producir una política del resto, cabría preguntarse si eso que se lee como verdadera política se des-hace de la huella de la política patriarcal.

Una vez situado este breve panorama sobre cómo entender lo político, hay que hablar de las relaciones entre esta dimensión y lo educativo, para ello hago acopio del trabajo de Mercedes Ruiz (2003), quien trata de identificar las relaciones entre los dos registros basándose en fuentes de la filosofía política y la pedagogía. A continuación, presento una síntesis de sus conclusiones:

- a) El *rapport* político-pedagógico, Gramsci: para el filósofo italiano hay relaciones de poder en todos los espacios sociales, relaciones de autoridad (enseñantes y enseñados, intelectuales y masa, dirigentes y dirigidos, etc.) que acontecen en espacios educativos también. En ese sentido, la educación es una práctica política pues en el seno de las relaciones educativas se reproducen relaciones desiguales, pero lo político para Gramsci no se subsume a una “relación de dominación (coerción), sino también de dirección intelectual y moral (consenso). Es decir, lo político es construcción de hegemonía” (Ruiz, 2003: 70). Así la relación entre lo educativo y lo político es de interioridad, se reconoce a la educación como una práctica política y a su vez que no existe práctica política que no sea pedagógica (Gramsci en Ruiz, 2003: 169). Este tipo de relación le permite establecer diversos espacios en donde esta vinculación se da (la escuela, el partido, los consejos obreros, etc.) y que no son sólo escolares.

- b) La naturaleza política de los procesos educativos, Freire: Para el pedagogo brasileño la educación es primordial en la constitución de las identidades sociales, por lo cual nunca es neutral, sino que siempre hay una presencia de lo político como registro constitutivo de lo educativo. Lo político está en el interior de lo educativo y viceversa, ya que en la educación encontramos relaciones de poder que reproducen o trastocan el orden social establecido, por lo que la selección de contenidos, técnicas y métodos están atravesados por proyectos políticos de diversa índole. Freire al igual que Gramsci no logra superar el determinismo dicotómico (opresor-oprimido), pero lo complejiza incorporando otros polos de identidad, además de la clase social. Es importante señalar que para el pedagogo “las nociones de educador y educando no serían entidades positivas sino relacionales” (Ruiz, 2003: 172) pues no existen poseedores exclusivos del saber, de tal manera que las funciones educador y educando dependen de la circunstancia educativa y pueden virar las funciones en los sujetos concretos.
- c) La indisociabilidad de lo político y lo pedagógico, Puiggrós: en el caso de la pedagoga argentina, lo político y lo educativo tienen una relación estrecha en la que se suele subordinar los procesos educativos al orden de lo social. Para la autora “lo político es el momento de producción de las diferencias y las articulaciones y lo educativo es el proceso de transmisión y adquisición, el acto de enseñanza y aprendizaje” (Puiggrós en Ruiz, 2003: 175). La pretensión de Adriana tiene que ver con identificar la especificidad de lo educativo, que no se refiere sólo a lo escolar, sino que lo encontramos en una diversidad de prácticas sociales y por fuera de la dicotomía de los agentes educativos escolares; así logra diversificar el tipo de agencias que participan de las prácticas educativas y con ello los espacios donde acontece.

A partir de esas relaciones Mercedes Ruiz construye una categoría que le posibilita abordar su propio objeto de estudio (la educación de adultos), que para fines de este trabajo nos viene bien mencionar: el *archipiélago educativo*. La noción tiene su origen en el pensamiento filosófico y político de autores como Lyotard, Deleuze, Guattari y Arditi. Ruiz tiene el interés de evidenciar con este concepto el tipo de espacios (y las redes que se construyen entre ellos) en el nivel de la micropolítica, para la constitución de la identidad de los sujetos adultos. Se



entiende que los sujetos adultos participan de una diversidad de espacios, interactuando con los objetos y actuando de manera activa en los espacios, en tanto islas, que afectan a las otras con las que se relacionan. Ello es importante porque evidencia que por fuera de la escuela encontramos una multiplicidad de espacios, siempre abiertos y relacionales, que participan de la constitución de sus identidades (Ruiz, 2003).

Merece la pena observar que el trabajo de Ruiz tiene una carencia, que para nuestro trabajo resulta esencial, y es la problematización del concepto de espacio. Ese concepto aparece una y otra vez en sus reflexiones, pero no lo explica ni lo problematiza, más allá de su caracterización en la noción de archipiélago, por lo que más adelante me propongo hablar de lo espacial, pero antes señalaré algunas reflexiones sobre los movimientos sociales en donde se pueda observar la imbricación entre lo educativo y lo político.

### **2.2.1. Los movimientos sociales como sujeto pedagógico**

Las madres de Ciudad Juárez son conocidas en el mundo por la actividad política que han llevado a cabo en la defensa de sus casos y en denuncia a la impunidad y encubrimiento de las autoridades, lo que se concretó incluso con una sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos al Estado Mexicano por el conocido caso del campo algodonero. Es aquí donde la articulación adquiere consistencia, pues las madres que se reunían en actos públicos de toma de la palabra participaban de espacios en los que su voz no ingresaba (en tanto singulares), pero que buscan colocar para que se les “hiciera justicia”, lo que implicó el desarrollo de formas de organización y de acción política. Ese ejercicio las obligó entrar a la esfera pública (el espacio de la política patriarcal), en el que tuvieron que aprender a moverse.

Podríamos leer al movimiento de madres como un movimiento social, en el marco de lo que se conoce como los nuevos movimientos sociales, que siguiendo a Zibechi (2007), son nuevas formas de resistencia en América Latina que comparten algunos puntos: 1) territorialización del movimiento 2) búsqueda de autonomía, 3) revalorización de la cultura y afirmación de la identidad de los pueblos, 4) capacidad para formar a sus propios intelectuales, 5) el nuevo papel de las mujeres, 6) preocupación por la organización del trabajo y la relación con la naturaleza, 7) rechazo a las organizaciones jerárquicas, 6) formas de acción políticas nuevas principalmente “autoafirmativas”.

Si bien en el caso de las madres no existe una coincidencia plena en todos los puntos señalados, pues el tema de lo racial no es nodal como si lo es el de la clase, tendríamos que destacar las diferencias en las formas de actuar, dadas por el marco específico de acción al que se enfrentan las madres. Lo único que quiero señalar es la posibilidad de leer la acción de las madres como movimiento social, en el sentido de no ser una simple movilización o reacción, pues incluso en su relativa dispersión, las madres lograron construir líneas de acción muy concretas de acompañamiento, atención y prevención, articulando demandas específicas al Estado.

Ahora bien, en el cuarto rasgo señalado por Zibechi (la capacidad para formar a sus intelectuales) es un elemento en el que quisiera detenerme, esto es, en los movimientos sociales contemporáneos la educación cumple una función esencial, lo que se expresa por lo menos de dos maneras: “la educación como forma de construcción de los movimientos, al convertirla en un aspecto esencial de la vida cotidiana, Por otro lado, los movimientos están creando en sus territorios espacios educativos en los que deciden cómo funciona la escuela” (Zibechi, 2007: 30).

El primer movimiento es el que me interesa, es decir, los movimientos sociales como espacios educativos:

[son] educativos en la medida en que forman sujetos sociales desde muy diversos referentes [...] educativos en la medida en que las experiencias que favorecen a lo largo de la interacción cotidiana, conlleva la posibilidad de que los sujetos participantes resignifiquen su hacer público y las estrategias valorativas que sostendrán para su inserción en distintos espacios de su cotidianidad (Zibechi, 2007: 31-32).

Zibechi retomará la noción de educación en movimiento (que no *para* el movimiento, ni *en el* movimiento) para indicar esta forma particular de entender lo educativo en los movimientos sociales lo cual nos ayuda para pensar los espacios pedagógicos que se constituyen dentro del movimiento social, que ya es un espacio en sí mismo, una trayectoria de fuerzas e intensidades:

Aquí lo decisivo no es qué pedagogía se sigue ni qué modelo de escuela se persigue, sino el *clima* y las *relaciones* humanas vinculadas a las prácticas sociales. La educación no es más, ni menos, que un clima social inserto en relaciones sociales; el resultado del proceso educativo dependerá del tipo de clima y del carácter de las relaciones sociales en un espacio-tiempo determinado. (Zibechi, 2007:31-32)

Lo interesante de esta apreciación son las ideas de clima y relación las cuales nos permiten intervenir su planteamiento introduciendo el papel de los afectos en los movimientos sociales; éstos cumplen un papel relevante en la constitución de los sujetos políticos pues catalizan y movilizan las acciones que perfilan al movimiento, entre ellas las educativas, por eso ese elemento (el afectivo) es el que explicaré a continuación.

### **2.3 Lo educativo y lo afectivo**

Durante el desarrollo histórico y epistemológico de las ciencias sociales y humanas han sido atravesados por una serie de *giros* cuya intención es atender carencias y emergencias en la producción del conocimiento ofreciendo nuevos ángulos o temas productivos para leer los fenómenos que estudian. El giro lingüístico, el giro cultural, el hermenéutico, etc. han sido contrapuntos respecto a las maneras previas de producir conocimiento gestadas en la modernidad.

En la académica anglosajona, particular aunque no exclusivamente, se gestó el llamado giro afectivo, el cual trata de atender la llamada emocionalización del espacio público (Lara y Enciso, 2013: 101) el giro plantea nuevas formas de enunciar lo afectivo, tema que la modernidad había desplazado como posibilidad legítima para construir conocimiento. El tropo ha tenido poca fuerza en el contexto latinoamericano; sin embargo, encontramos el interés por las emociones y/o los afectos en diversos discursos en la región, en los feminismos por ejemplo.

Dentro del giro afectivo, un debate central tiene que ver con diferenciar afectos, emociones y sentimientos, pero ya nos advierten Lara y Enciso (2013):

La diferencia en las etiquetas ha servido principalmente para marcar divisiones entre los grupos de académicas y sus tendencias, alimentando lo que Steve Brown [...] definió como la reticencia y hostilidad tan características de la teoría “crítica” que siempre implica sostener sus posturas con base en la crítica de otras aproximaciones y a través de su descalificación. (110)

Para evadir, en algún sentido, ese debate que no resulta productivo para los objetivos de este capítulo, seguiré una de las líneas que Lara y Enciso ubican como punto de partida, o fundamento, de un conjunto de discusiones contemporáneas sobre los afectos. Me refiero al filósofo holandés Spinoza, de tal manera que no intentaré diferenciar entre afecto o

emociones ya que en el libro III de la *Ética* no se distingue entre un concepto y otro cuando se ofrece un amplio catálogo de afectos, que en determinados registros podrían ser leídos como emociones, pero que en nuestro autor son leídas como intensidades de los cuerpos que pueden ser tristes o alegres.<sup>10</sup> Además, el interés de este apartado es posicionar una mirada ontológica sobre lo afectivo que se vincule con lo educativo, y esa dimensión puede ser construida desde Spinoza.

Los afectos, para Spinoza, están ligados estrechamente con la noción de cuerpo (es bien conocida la frase “Nadie sabe lo que puede un cuerpo”), que en el planteamiento spinoziano no se subsume a la razón, aunque sí tienen una relación que se conoce como teoría del paralelismo, según la cual el ser humano es el cruce de dos atributos, lo corporal (*corpus*) y lo racional (el alma o *mens*), ambos atributos son independientes y no se determinan uno a otro, pero pueden establecer comunicaciones entre sí.

Se podría plantear que la lectura que hace Spinoza de los afectos puede ser interpretada como una teoría que da cuenta de las formas de subjetivación y de producción de sujetos, que pone en el centro a los cuerpos. Pues es una teoría que indica lo que acontece en los encuentros entre cuerpos (modos singulares los llamaría Spinoza)<sup>11</sup>, cuerpos que son leídos por su grado de potencia (esto es, lo que pueden hacer o actuar un cuerpo), el cual varía según el tipo de encuentros que se experimente.

Ahora bien, la idea de afecto es conceptualizada por Spinoza de la siguiente manera:

Por *afectos* entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones. *Así pues, si podemos ser causa adecuada de alguna de esas afecciones, entonces entiendo por «afecto» una acción; en los otros casos, una pasión.* (EIII, Def.3)<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> Los afectos alegres son los que aumentan la potencia del cuerpo, y los tristes los que disminuyen la potencia, esto es, lo que puede un cuerpo.

<sup>11</sup> Los modos son expresiones de la substancia única que es *Deus* o la Naturaleza, nos encontramos, según Deleuze, frente a una ontología de la inmanencia y no de la trascendencia (como lo sería la de Platón).

<sup>12</sup> Esta es la forma típica de citar entre los Spinozistas, en donde E refiere a la *Ética* y TP, es el *Tratado Político*, y aunque no es uniforme con el resto de la citación, este ejercicio es un reconocimiento a la experiencia de acercarse a esos espacios para pensar lo afectivo

El afecto refiere, como se ve, a una fuerza o intensidad, que mueve o inmoviliza al sujeto, definiendo lo que puede; es decir, está implicada en sus acciones y pasiones. Es importante matizar lo afectivo con la lectura de Deleuze quien diferencia entre afecto (*affectus*) y afección (*affectio*):

Se había determinado el *affectus* como la variación de la potencia de actuar. ¿Qué es una afección? En primera instancia, una afección es esto: el estado de un cuerpo en tanto que sufre la acción de otro cuerpo. ¿Qué quiere decir esto? "Siento el sol sobre mí", o bien "un rayo de sol se posa sobre usted"; es una afección de su cuerpo. ¿Qué es una afección de su cuerpo? No el sol, sino la acción del sol o el efecto del sol sobre ustedes. En otros términos, un efecto, o la acción que un cuerpo produce sobre otro [...] Toda mezcla de cuerpos será llamada afección. (Deleuze, 1978: 6)

La afección implica, en ese sentido, la huella que produce el contacto o encuentro entre cuerpos<sup>13</sup> y determina el afecto que circula en el cuerpo o cuerpos, el cual se anuda a la intensidad del sujeto en cada momento y demarca la manera en que ese sujeto actúa o puede actuar.

Muy en ese tenor, la lectura de Sara Ahmed puede ser esclarecedora para comprender, no lo qué es un afecto, sino lo qué hace un afecto, o sea la afección, interés central de la antropóloga, quien en su libro *La política cultural de las emociones* dice que su objetivo es: “[explorar] cómo funcionan las emociones para moldear las "superficies" de los cuerpos individuales y colectivos. Los cuerpos adoptan justo la forma del contacto que tienen con los objetos y con los otros.” (Ahmed, 2015: 19) ese moldeamiento nos interesa en el marco de lo educativo por el tema de la subjetividad y el sujeto<sup>14</sup>.

Una propuesta de la feminista muy productiva es la noción de *objetos de sentimientos* (o de emoción), los cuales se incrustan en su discusión respecto a la localización de las emociones, según ella las emociones no se encuentran ni en el sujeto ni en el objeto, sino que, circulan

---

<sup>13</sup> Spinoza no parece distinguir cuando habla de cuerpo, entre cuerpos humanos y cuerpo como cosa u objeto. El cuerpo parece ser una instancia o modo de la substancia única (Dios o la Naturaleza), así cualquier forma de extensión es un cuerpo, y el individuo es un conjunto de cuerpos que se caracteriza por sus grados de reposo y movimiento como efecto de los cuerpos que lo constituyen. De tal modo que el ser humano es una relación de relaciones, que se define por la potencia resultado de sus componentes.

<sup>14</sup> Por eso es importante no olvidar que la idea de sujeto desde la lectura afectiva anuda el espectro cognitivo y el corporal.

entre los cuerpos y se pegan. Esto es, los afectos son producidos por los efectos de la circulación y contacto entre personas y objetos:

Si el objeto de sentimiento moldea y es moldeado a la vez por las emociones, entonces el objeto de sentimiento no está nunca simplemente ante el sujeto. La manera en que nos impresiona el objeto puede depender de historias que siguen vivas en tanto ya han dejado sus impresiones. El objeto puede sustituir a otros objetos o estar próximo a ellos. Los sentimientos pueden pegarse a ciertos objetos y resbalarse por otros. (Ahmed, 2015: 31)

Lo que circula y puede leerse no son los afectos en sí mismos, sino los objetos de sentimiento que condensan y evocan las emociones (Ahmed, 2015: 35), las cuales no son comprendidos como estados psicológicos en la lectura de Ahmed, sino como prácticas sociales y culturales que crean superficies o límites entre los individuos, el nosotros (eje fundante de la política) y los otros (Ahmed, 2015: 34).

La relación entre lo afectivo y lo educativo tiene que ver entonces con los procesos de subjetivación que movilizan los afectos marcando la textura de la educación en cada caso, es decir, si hay un aumento o disminución en la potencia del cuerpo. La persistencia del cuerpo implica la persistencia de los afectos. Una lectura de lo educativo no puede dejar fuera los afectos sobre todo si lo hace en relación con lo político, pues ya nos advertía Spinoza que:

Si la constitución de la naturaleza humana llevase a los hombres a vivir únicamente según las prescripciones de la razón, de modo que nunca intentase otra cosa, el derecho natural en lo que respecta al género humano estaría determinado únicamente por el poder la razón. Pero los humanos se guían con bastante frecuencia por el ciego deseo en lugar de la razón. (TPII, 5)

Spinoza no soslayaba la importancia teórica de pensar el papel de los afectos en la constitución del lazo social, pero no se escapó de ubicar el uso de la razón como la respuesta única. Aun así fue capaz de señalar cómo los afectos son ese elemento que persiste en la constitución de lo político, pues son éstos los que nos permiten consolidar la diferencia entre el nosotros y los otros, ya que si los afectos son intensidades que se elaboran en los encuentros, la distinción entre afectos tristes y alegres, da cuenta de cómo los cuerpos tienden a unirse para formar cuerpos con más potencia, sobre todo si eso deviene en beneficio y aumento de la potencia para cada cuerpo, y para el nuevo cuerpo colectivo. Las operaciones pedagógicas vendrían a señalar por tanto una forma de encuentro, motivada por afectos y que pone a circular objetos afectivos que se dirijan a la producción de un cierto tipo de sujeto. En

consecuencia, lo educativo incorpora no sólo lo que se obtiene en términos de saberes, sino también con relación al aumento o disminución de la potencia.

A continuación, quisiera mostrar la relación entre lo educativo y lo afectivo, a partir de la pedagogía de la crueldad y el terror, que si bien dicho tema no es la preocupación central de este estudio sí forma parte del contexto y es ilustrativo para mostrar la imbricación, y además porque es frente a ese clima afectivo que las madres elaboran afectos que contrarresten ese escenario, como respuesta educativa.

### **2.3.1 La pedagogía de la crueldad y del terror**

Estas categorías describen una especie de trayectoria educativa<sup>15</sup> que delimita el espacio social y cultural de Ciudad Juárez lo podríamos denominar pedagogía de la crueldad atendiendo al concepto acuñado por la antropóloga argentina Rita Segato (2018):

Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. 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. La trata y la explotación sexual practicadas en estos días son los más perfectos ejemplos y, al mismo tiempo, alegorías de lo que quiero decir con pedagogía de la crueldad. (11)

La pedagogía de la crueldad es una trayectoria educativa múltiple, puesto que produce formas de subjetividad diversas, dado que el sujeto de esta pedagogía es el sujeto que performa un género específico: los hombres en el marco de un cierto tipo de masculinidad, aunque también se dirige aleccionadoramente a los cuerpos que en oposición asumen los ropajes de la feminidad. La pedagogía de la crueldad tiene como resultado sedimentar y exacerbar las desigualdades de género, utilizando como engarce los actos crueles

Ahora bien, es imperativo distinguir la pedagogía de la crueldad de la pedagogía del terror:

[...] la *pedagogía de la crueldad* no es una pedagogía del terror, la *pedagogía del terror* es otra cosa, es mostrar que existen poderes, que estos poderes son soberanos, que actúan en la impunidad más absoluta, eso es una pedagogía del control territorial de la soberanía; pero la *pedagogía de la crueldad* es otro concepto diferente que tiene que ver con la exhibición de formas de crueldad en los medios, las formas repetitivas en que aparecen en los medios la

---

<sup>15</sup> El uso de la noción exige un cuidado y una crítica que nos permita diferenciar entre el campo de conocimiento y las prácticas, incluso en este caso se podría substituir la noción de pedagogía por dispositivo. No hago en este caso un desmontaje de la noción porque ello implicaría un trabajo que desborda los alcances de este estudio; sin embargo, en el capítulo siguiente me detendré a pensar lo que estos dispositivos producen.

crueledad en los cuerpos de las mujeres porque es funcional al capital, a las formas contemporáneas de la producción, de la acumulación; reducir los niveles de empatía, es decir, reducir la vibración que tenemos con relación al sufrimiento, a la posibilidad del sufrimiento inclusive de uno mismo y sobre todo a la empatía con el sufrimiento de los otros. Entonces disminuir esos umbrales de empatía es un proyecto, es una política que está a ojos visto en la televisión, en los *seriados*, en la exhibición de crueldad como no existía antes [...] Enseñar el desprecio la vida, enseñar a la gente que estamos en un mundo de cosas, en un mundo donde las cosas dominan la vida y los cuerpos son cosas y las cosas no sienten. Aprender a no sentir, aprender a no sufrir, aprender a soportar el dolor, que es una característica de todos los entrenamientos militares [...] soportar el dolor propio y después ser absolutamente insensible al dolor ajeno, es indispensable para pensar esta fase [...] (Segato, 2016b)

La distinción que hace la antropóloga tiene sentido para este trabajo, pues está pensando en Juárez, aunque su reflexión se extiende a la región Latinoamericana, sin embargo, en esa franja fronteriza se conjugan ambos dispositivos educativos, pues lo que llamaremos más adelante nuevas formas de guerra son las que hacen uso de una pedagogía del terror, que tiene como principio o fundamento el miedo, una política del miedo.

La política del miedo se vuelve central cuando la guerra tiñe el horizonte, atmósfera en la cual se teme de manera constante la propia muerte (Cavarero, 2009: 27) “la guerra y el miedo se hallan indisolublemente unidas. El terror forma parte de la guerra y más que su arma es su esencia” (Cavarero, 2009: 29). El miedo es un arma política que funciona con eficiencia pues alinea a los cuerpos más que otras emociones como el amor (Ahmed, 2015: 119) de ahí la importancia de pensar lo qué hace el miedo en esa pedagogía del terror.

Entonces la guerra y el miedo van juntas por la presencia del terror; sin embargo, en las guerras de nuestros días hay otro componente cuya predominancia es nodal: el horror:

La muerte violenta forma parte del cuadro pero no está en el centro. No es cuestión de escapar a la muerte. Al contrario de cuanto sucede con el terror, en el caso del horror no hay movimientos instintivos de huida para sobrevivir ni, mucho menos, el desorden contagioso del pánico. Pero el movimiento aquí se bloquea en la parálisis total y atañe a cada uno, uno a uno. Invasión por el asco frente a una forma de violencia que se muestra más inaceptable que la muerte, el cuerpo reacciona agarrotándose y erizando los pelos. [...] Ante todo, repugna al cuerpo su desmembramiento, la violencia que lo deshace y lo desfigura. El ser humano, en cuanto ser encarnado, es aquí ofendido en la dignidad ontológica de su ser cuerpo y, más precisamente, cuerpo singular. Aunque se lo transforme en cadáver, la muerte no ofende a la dignidad o, por lo menos, no lo hace mientras que el cuerpo muerto conserve su unidad simbólica, aquel semblante humano apagado ya pero todavía visible, *mirable* durante algún tiempo antes de la pira o de la sepultura. (Cavarero, 2009: 24)



El horror y el terror comparten el miedo como núcleo básico, pero en la guerra el horror que proyecta la violencia sobre el cuerpo del inerme, intensifica el miedo, sobre todo en los casos en que se genera una identificación de algún tipo con aquel cuerpo, por eso la pedagogía de la crueldad aparece para anular la posibilidad de empatía con el cuerpo abyectificado que yace en el espacio público, pero conservando los efectos del miedo.

El miedo es una fuerza afectiva que opera sobre y a través de los cuerpos, asegurando la relación entre los cuerpos, lo anterior quiere decir que el miedo reúne y aleja los cuerpos a través de los afecciones que el cuerpo padece (Ahmed, 2015: 106) constituyendo ciertas formas de subjetividad que tienden a asociar historias pasadas con el momento presente, construyendo superficies corporales en oposición a otras corporalidades, y esto debido a que el miedo se pega a ciertos cuerpos y signos estableciendo fronteras (Ahmed, 2015: 112).

En el capítulo siguiente se describirá cuáles son las condiciones que ponen a circular el miedo, afecto que será la condición de posibilidad para la construcción de otros afectos que en el plano educativo busquen erradicar la economía del miedo que inauguran los feminicidios; estos afectos conformaran dos trayectorias educativas, pero ahora basta con estas indicaciones para entender cómo se cruza lo afectivo y lo educativo al producir cierto tipo de cuerpos con ciertas intensidades, dicho lo anterior lo que resta por hacer es esbozar algunas ideas sobre el espacio.

## **2.4 Los espacios pedagógicos**

Recientemente las discusiones sobre el espacio han cobrado especial relevancia en las ciencias sociales y humanas (Kuri, 2013; Massey, 2005), sin embargo, las reflexiones al respecto no son recientes, pues ya encontramos ideas sobre el espacio en Kant (2010) y Foucault (1984), en el ámbito filosófico, por ejemplo. En la sociología, los más destacados son Bourdieu (1999) y Simmel (1986), aunque es posible identificar muchos más interesados en el tema desde diversas disciplinas.

Lo que encontramos en casi todos es una distinción entre dos dimensiones de lo espacial, que, no obstante, tienen un punto de encuentro, es una distinción entre lo físico y lo simbólico; esto es, entre la mera materialidad y la discursividad de lo espacial. La distinción resulta relevante pues interesa el espacio, en tanto espacio construido, espacio habitado, lugar

realizado por los sentidos que le da el uso del mismo; las apropiaciones y desapropiaciones que se hacen de los lugares para volverlos espacios. Ahora me encargaré de presentar algunas aproximaciones al sentido de lo espacial, y la textura que adquiere cuando el espacio es practicado, como espacio educativo, espacio de producción de sujetos.

Comenzaré con Doreen Massey (2005) quien intenta conceptualizar lo espacial mostrando la relación que guarda con lo político (pensando en las teorías políticas contemporáneas), lo desarrolla en tres tesis:

1. El espacio como producto de interrelaciones: con esto se apunta una doble determinación, el espacio produce y es producto de relaciones, esto se identifica con una serie de teorías políticas que tratan de alejarse de los esencialismos, poniendo acento en la constructividad de las identidades y los objetos; son teorías que observan en lo social una naturaleza relacional. El espacio se concibe por tanto como parte integral de la constitución de subjetividades políticas, como producto de esas relaciones de poder (el ellos y el nosotros).
2. El espacio como esfera de la multiplicidad: hay múltiples trayectorias en el espacio, ello posibilita la existencia de varias voces, porque si el espacio es producto de interrelaciones, la pluralidad es una consecuencia de ello. No hay espacio sin multiplicidad. La condición relacional se vincula con las teorías políticas que resaltan el papel de la diferencia, tratando de desmontar el universalismo de ciertas posturas políticas, por lo que el reconocimiento de la multiplicidad debería incorporar el reconocimiento de la espacialidad.
3. El espacio como proceso de formación abierto: esto quiere decir que, el espacio al ser producto relaciones, siempre está en devenir, no hay sutura, está siempre haciéndose y por hacerse. Aquí las posturas políticas que se imbrican son las que entienden la historia como abierta, alejándose de las ideas teleológicas de la historia ligadas a al progreso, así la apertura de la historia y del espacio son dos caras de la misma moneda.

Después de todo ese ejercicio conceptual la autora llega a una conclusión que resulta potente para este trabajo: *el espacio no es una superficie*, lo cual implica dejar de pensar al espacio como un reino de lo muerto o de lo pasivo, no se intenta saber cómo se produce el espacio,

sino que el espacio es parte integral de la producción de la sociedad y de sus diversas trayectorias constitutivas: “La propuesta es que debería reconocerse el espacio como esfera de encuentro -o desencuentro- de esas trayectorias, un lugar donde coexisten, se influyen y entran en conflicto” (Massey, 2005: 119) Así, lo político y lo afectivo, son fuerza que se encuentran en los espacios educativos, los cuales son la materialización de proyectos o trayectorias que se tensionan entre sí, y es ese encuentro del que se intenta dar cuenta.

Ahora bien, en el campo educativo (entendido como espacio de reflexión sobre el objeto educación) las teorías acerca del espacio no tienen un lugar fundamental como lo sería en otros campos; no obstante, es posible identificar algunos trabajos en los que se cruza la educación y el espacio. Para efectos ilustrativos se señalan dos ejemplos.

El primer trabajo a explicar se da en uno de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el referente al volumen de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación, por lo que el espacio está pensando para dar cuenta de la investigación sobre educación y no precisamente sobre la educación (como fenómeno), es decir, es en un nivel epistemológico y no pedagógico. No obstante, es relevante lo que Marcela Gómez Sollano (2003) reflexiona acerca del concepto de espacio.

Gómez Sollano comienza por explicar que la noción de espacio puede ser conceptualizada en dos sentidos: a) como topos o lugar, y b) como “campo de significación que los sujetos construyen simbólicamente y dotan de sentido, rearticulando, organizando o estructurando diversos significantes en torno a un punto nodal, precariamente construido” (Gómez, 2003: 97). La noción de precario alude a que el espacio está abierto a una multiplicidad de relaciones que se pueden establecer entre los elementos que participan en esa superficie de inscripción para abrir nuevas formas de significación, esto evidentemente nos regresa a Massey.

Aquella distinción le permite pensar a Gómez Sollano los espacios (particularmente los académicos) en donde se intenta fijar el sentido de lo educativo, posicionando el papel de los agentes que participan de esos movimientos y articulan de maneras específicas saberes, discursos, formas de actuación. Es pues un recurso metodológico para señalar desde dónde se construyen saberes sobre lo educativo y cómo esos espacios definen lo que se pone en

circulación sobre el campo de lo educativo, lo interesante es que la comprensión del espacio coincide con la de Massey (2005), quien se aleja del espacio como superficie, y lo piensa en su dimensión simbólica, producto de las relaciones humanas.

Aunque es esclarecedor el planteamiento de Marcela Gómez, lo que atiende este trabajo está colocado en otro punto, uno interesado por lo educativo como fenómeno; sin embargo, resulta importante la referencia, ya que señala una manera de activar la noción de espacio en el campo de la pedagogía.

En otro trabajo, que es más significativo, Andrés Klaus Runge y Diego Alejandro Muñoz (2005) recuperan la noción de espacio en una discusión que se inscribe en la llamada Antropología pedagógica,<sup>16</sup> campo de conocimiento en el que ellos proponen la recuperación del concepto de mundo de vida<sup>17</sup> (procedente de la fenomenología) pues están pensando que no se puede suponer el espacio como dado, pues la formación se da en y mediante el espacio, de esta manera se están cuestionando por el papel del espacio en la formación.

Lo anterior les posibilita plantear a estos autores que esa relación, la de la formación y el espacio, se establece a través del cuerpo, como posibilidad y límite del mundo de vida, el cual se constituye como horizonte espacial, pero también temporal:

El ser humano, en tanto ser-corporal-en-el-mundo, se encuentra en un espacio vital y vive su tiempo —lo anterior supone una diferenciación frente al espacio físico-formal y frente al tiempo homogéneo, mecánico y medible—. El ser humano es entonces el donador de sentido de su mundo, de su entorno (*Unwelt*) pero a partir de su mundo de la vida (*Lebenswelt*). De allí entonces que el ser humano sea lo que es como sujeto gracias también a un entorno que lo forma y que forma, incluso con la posibilidad de su trans-formación. Todo esto se logra a partir de un sentido que es otorgado, o mejor, resignificado por el sujeto mismo. (Runge y Muñoz, 2005: 14)

---

<sup>16</sup> Para ellos se trata de poner en relación dos disciplinas (la pedagogía y la antropología) que se encarga de estudiar al ser humano como *homo educandus*, es decir, “la pregunta por los seres humanos y sus modos particulares de formarse, es decir, de subjetivarse, de socializarse, de culturizarse, de devenir seres humanos” (Runge y Muñoz, 2005: 7).

<sup>17</sup> El mundo de vida es el “espacio de historias sedimentadas y en tanto marco situacional del ser humano, para rastrear a partir de allí cómo se configuran los espacios pedagógicos y los espacios escolares con sus respectivas orientaciones hacia la formación” (Runge y Muñoz, 2005: 8).

Según lo anterior, podemos decir que los mundos de vida tienen como mediación y posibilidad a los espacios que ellos denominan pedagógicos, los cuales reciben tal adjetivación por su configuración, ésta se distingue, según los autores, por la intencionalidad: “un espacio pedagógico se configura a la luz de una pretensión de formación y en términos de su estructuración, cuando incluye las instancias de enseñante, aprendiz, aquello que se aprende, un ideal de formación, etc.” (Runge y Muñoz, 2005: 16) no se olvide que los elementos que hemos propuesto además de las intencionalidades, son la utopía y los saberes.

Finalmente, nuestros autores (Runge y Muñoz) abren la posibilidad de pensar espacios distintos al escolar como espacios de formación (pedagógicos). Retoman la clasificación de María Osorio quien habla de tres tipos de prácticas educativas: a) prácticas educativas directas, b) prácticas instituyentes, c) prácticas como movimientos de dirección (Runge y Muñoz, 2005: 17). Con lo anterior tenemos una gama de espacios que van de los espacios de educación informal, pasando por las prácticas educativas que ocurren en las instituciones (entre ellas la escuela) y las que tienen lugar en los espacios públicos, con los colectivos humanos.

La propuesta de los autores se relaciona con la que se teje aquí, sin embargo, esas implicaciones deben de ser leídas a la luz de las articulaciones hechas, esto quiere decir que el espacio pedagógico es intrínsecamente político y afectivo, en este último caso falta mencionar la aportación de Sloterdijk quien, según la lectura de Parrini (2016), nos ofrece la noción de atmósfera. La atmósfera se entiende como: “una totalidad estructural tenida de sentimiento” (Sloterdijk en Parrini, 2016: 37) eso nos ayuda a pensar que el espacio pedagógico produce cierta atmósfera, poniendo en circulación determinados objetos de emoción, que están estrechamente vinculada con el tipo de sujetos que participan de las operaciones pedagógicas, y al sujeto pedagógico que se construye, la atmósfera nos conecta con la noción de trayectoria (de Massey) del espacio como esfera en la que confluyen múltiples trayectorias que se encuentran, chocan o se entrelazan. La noción de trayectoria recupera, además, la idea de direccionalidad que tiene que ver con el registro de lo político.

Así la noción de *trayectoria educativa* es una noción que incorpora la dimensión política y afectiva, y cuando la adjetivamos (desde lo educativo) el énfasis de esa frecuencia, atmósfera, o itinerario espacial tiene claramente como índice significativo la producción de sujetos.

Para cerrar este capítulo ofrezco un breve resumen de las conclusiones o puntos más importantes de lo dicho hasta ahora:

- Lo educativo es un registro que nos permite leer, por fuera de lo escolar, a la educación como una práctica productora de sujetos.
- Las prácticas concretas para dar cuenta de lo educativo las llamaremos operaciones pedagógicas, las cuales están constituidas por intencionalidades, saberes y utopía.
- La relación entre lo político y lo educativo es de interioridad como se ha mostrado, todo proyecto formativo tiene una direccionalidad y está enmarcado por las relaciones de poder de las que es productor y las que se establecen en su interioridad, las cuales tienden a la construcción de un nosotros y un ellos.
- Doreen Massey (2005) permite advertir que lo político y lo espacial están entreverados pues el espacio (en tanto discursivo) comparte similitudes (las interrelaciones, la multiplicidad y la apertura de su formación) con lo político.
- Entonces, si lo político demarca lo educativo y lo espacial tendríamos que aceptar que los espacios pedagógicos son trayectorias marcadas por la politicidad intrínseca de los espacios sociales en los que lo educativo funge como mediación en la producción de subjetividades.
- A partir de una lectura muy específica de los afectos se pudo esbozar la manera en que lo político está atravesado por los afectos, siendo éstos un cierto grado de intensidad corporal que circula entre los sujetos y que permite establecer vínculos y límites entre ellos (diferencian el nosotros del ellos, al amigo del enemigo).
- Si los espacios pedagógicos son políticos por el espacio social amplio del cual dependen (el cual tiene una cierta direccionalidad) y por lo que hacen los afectos al poner en circulación ciertos objetos, los espacios son afectivos también porque, dichos objetos configuran una cierta atmósfera que da textura a cada espacio y que nos permite leerla como pedagógica en tanto que produce sujetos.
- Finalmente, los espacios pedagógicos se identifican como tales, por las operaciones pedagógicas que en ellos tiene lugar y por los afectos que dan textura a sus componentes

(intenciones, utopía y saberes), son las prácticas educativas las que sobredeterminan un espacio como educativo, son hechuras<sup>18</sup> educativas del espacio, que podemos identificar por la trayectoria educativa que estas operaciones consolidan.

---

<sup>18</sup> El término utilizado en francés por Certeau es *façonnage*, y tiene que ver con una manera de hacer o dar forma a algo, pero es un sustantivo y no un verbo, así que no refiere a la acción propiamente sino a aquello que produce o genera un espacio, en español fue traducida como *hechuras* para tratar de conservar ese sentido.

### Capítulo 3. Cartografía de la violencia feminicida

En el capítulo anterior se describieron las categorías utilizadas para comprender los espacios pedagógicos (lo educativo, lo político y lo afectivo) y se esbozaron dos trayectorias, dos itinerarios del espacio que dan forma al objeto de estudio. En primer lugar, la trayectoria que podríamos llamar también contexto, entendiendo éste como las condiciones de posibilidad; esto es, los recortes de lugar que muestran el escenario en que acontece el movimiento de madres frente al feminicidio en Ciudad Juárez. En segundo lugar, aunque este será tema del último capítulo, la trayectoria educativa de las madres, que se contrapone a lo que se producen en la primera trayectoria que es objeto de este capítulo. De lo que se trata en este capítulo es de una serie de indicaciones para entender qué sucede en Juárez para que los feminicidios tengan lugar y así comprender las condiciones de emergencia de la toma de la palabra de las madres.

Ciudad Juárez (CJ) es lo que Robert Ressler llama *a twilight zone*,<sup>19</sup> un espacio en los límites de la realidad y lo irreal, rasgo común del horizonte mexicano, es por eso que André Breton calificó a México como un país surrealista, al igual que el excéntrico pintor Salvador Dalí; este último es un digno paradigma de la pictórica de este movimiento, con sus pinturas llenas de fluidez, contradicción y persistencia de lo crepuscular. México y CJ desbordan surrealismo, lo que enmarca la constitución de un espacio persistentemente crepuscular, desconocido, múltiple y paradójico, espacio en el que tiene lugar un tipo muy particular de feminicidio.

Desentrañar la construcción de la región, en su relación con la violencia de género, implica el riesgo de consolidar un estigma y particularizar excesivamente pasando por alto que la violencia de género en la sociedad mexicana es un problema estructural y no es exclusivo de CJ (Martínez, 2010: 105); sin embargo, cuando hablamos de feminicidio hay que hilar fino y señalar lo paradigmático del caso de CJ: “en el año 2000 presentaba un índice de homicidios

---

<sup>19</sup> Es una clara referencia al programa de televisión conocido en Latinoamérica como “La dimensión desconocida”, es probable que el experto en asesinos seriales se refiera a la paradójica realidad que caracteriza ese trozo fronterizo: “Es una zona que por su naturaleza misma, por el tráfico de personas y de drogas, se convierte en una dimensión desconocida” (Ressler en González, 2006: 14)



contra mujeres 5, 8 veces superior respecto de los reportados a nivel mundial” (González, 2006: IV).

Además de los números hay que distinguir entre tipos de feminicidios, pues no es lo mismo el asesinato orquestado por un conocido, a aquel perpetrado por alguien que resulta desconocido para la víctima, como en varios casos de CJ, lo que hablaría de una forma específica del feminicidio en la que se mueven otro tipo de estructuras. Aunado a ello habría que agregar la excesiva violencia infligida a los cuerpos y aparente uso que se hace de éstos cuando son arrojados en la vía pública:

A raíz de este descubrimiento en el Cristo Negro [de 6 cuerpos en 2003], comenzamos a venir más habitualmente a realizar rastreos. Hay otras zonas y fechas claves. El primer grupo de cuerpos apareció en las Lomas de Poleo en 1995. Eran los esqueletos de ocho chicas. Después aparecieron otros tres cuerpos [...] en Lote Bravo, también en 1995. Y el tercer grupo lo encontraron curiosamente dentro de la ciudad, en el Campo Algodonero, con otras ocho muchachas muertas en 2001. Luego vino el Cristo Negro en 2003, y en 2012 los más de veinte cadáveres del Valle de Juárez. (Malú García en Ortega, 2015: 118)

La cita revela un acertijo que se tejía y se sigue tejiendo en esa franja fronteriza, acertijo que ha convocado a multitud de personas que proponen múltiples teorías e hipótesis. De ahí la recuperación de la cartografía, como estrategia para tejer la escritura de este capítulo.

Una cartografía es, en palabras de Rodrigo Parrini, “la representación posible de un espacio, imaginario o real, que entrega algunas coordenadas para conocerlo y orientarse en él” (2012: 16), se trata de ofrecer un mapa que nos muestre la manera en que se constituye un espacio; dichas coordenadas se entienden aquí como ordenadores (categorías, ideas, descripciones, etc.) que indican trazos, que intenta capturar o señalar una construcción y uso del espacio, y que nos facilitan el acceso al acertijo que se ha instaurado y ha construido dicho espacio.

El capítulo está organizado, en términos generales, en dos grandes rutas: la primera se refiere a una serie de apartados que intentan entender algunas de las frecuencias que atraviesan Ciudad Juárez, esa ciudad en guerra contra sus mujeres. Se proponen en ese sentido algunos núcleos temáticos (coordenadas) que describan cómo se organiza la región. La segunda ruta pretende hacer un *zoom* a la primera trayectoria educativa que se produce en el marco de las nuevas formas de guerra: pedagogía de la crueldad y del terror.

### 3.1 Preludio: sobre la noción de feminicidio

La importancia de nombrar los homicidios contra mujeres en CJ como “feminicidios” recae en un posicionamiento político, un uso del lenguaje que invoca y hace cosas en su acontecer (Martínez, 2010), al emplear la noción feminicidio se asume una posición política que evidencia la construcción desigual del género y sus consecuencias necropolíticas. A continuación, algunas consideraciones sobre el origen, desarrollo y uso del término.

Habría que señalar, en primer lugar, el trabajo de Diana Russell, Jane Caputi y Jill Radford, quienes desde la mirada feminista ofrecen una lectura política sobre el asesinato de mujeres. Diana Russell explica que el término *femicide* se ha usando desde hace poco más de dos siglos, apareció por primera vez en 1801 en *A Satirical View of London at the Commencement of the Nineteenth Century*, en dicho documento *femicide* refería simplemente el asesinato de una mujer. Otro documento que se destaca es la edición de 1989 del *The Oxford English Dictionary* en el cual se sugería que desde 1848 *femicide* se había convertido en un crimen punible (Russell, 2006: 75-76), es sugerente el hecho que de 1801 a 1848 no se considerara como crimen el asesinato de una mujer.

Es hasta 1990 que la misma Russell y Jane Caputi logran incorporar una inflexión al término, con la intención de señalar el sexismo implícito en los asesinatos de mujeres, y entenderán que *femicide* es el asesinato de mujeres, por hombres<sup>20</sup>, *por el hecho* de ser mujeres (Russell, 2006: 76), el concepto intenta desde entonces invocar una fuerza que evidencie los mecanismos de género que operan en los asesinatos de mujeres; esto es, al incorporar los componentes misóginos y sexistas como móviles de los asesinatos de mujeres, lo que se incorpora es un componente político que en épocas previas no poseía la noción (Russell, 2006: 79).

Este rasgo es importante, pues cuando Marcela Lagarde traduce a nuestro idioma *femicide* por feminicidio<sup>21</sup> el concepto trata de denunciar el lugar del patriarcado en el asesinato de

---

<sup>20</sup> Este componente de la definición es problemático para ciertas sensibilidades, sin embargo es de notar que en la mayoría de los asesinatos (intencionales) contra mujeres son cuerpos de varones los perpetradores, pero eso tiene su razón de ser en la estructura patriarcal en la cual se inscriben los sujetos que cometen dichos crímenes; aunque puede haber casos en los que las mujeres asesinen a otras mujeres los móviles no siempre son de género, porque esa condición (la del género) es trascendental en el caso; no obstante, es de atención las situaciones en donde son mujeres que por razón de género asesinen a otras mujeres.

<sup>21</sup> Lagarde refiere su recuperación del término de la lectura de *Femicide: The politics of woman killing*, libro coordinado por Russell y Caputi y traducido al español en 2006.

mujeres, siendo el extremo de la dominación de género contra las mujeres (Lagarde, 2011: 18). La apropiación que Lagarde hizo para esclarecer teóricamente lo que estaba aconteciendo en Ciudad Juárez, tiene una fuerza teórica-política relevante que de alguna manera persistió en su proceso de tipificación e incorporación a las leyes mexicanas, proceso en el que la antropóloga participó.

Por otro lado, en Latinoamérica existe un amplio debate sobre cual término usar: femicidio o feminicidio, debate que tiene que ver con los contenidos que se adjudican a la noción, y para esclarecer el tipo penal. Marcela Lagarde optó por feminicidio al observar que femicidio refería únicamente al asesinato de una mujer. Con la intención de distinguir y dar fuerza política a término, la antropóloga prefirió feminicidio “y denominar así el conjunto de violaciones a los derechos humanos de las mujeres que contienen los crímenes y las desapariciones de mujeres y que, éstos fuesen identificados como crímenes de *lesa humanidad*” (Lagarde, 2011: 19)

Es relevante observar el cambio que operó la noción. Cuando la antropóloga propuso el término, éste pretendía señalar un contexto de violencia estructural contra las mujeres. Feminicidio venía a englobar los asesinatos (misóginos y sexistas) de mujeres, pero también las prácticas que vulneran y ponen en riesgo la vida de mujeres y niñas, haciendo responsable al Estado de esas condiciones (el feminicidio es un crimen de Estado). Sin embargo, cuando el término era usado por activistas y algunas académicas se hablaba de feminicidios y no de feminicidio (en singular), refiriéndose al asesinato de mujeres y optando por otras estrategias para referir al contexto generalizado o sistémico de violencia contra las mujeres, que de alguna manera era lo que refería la acepción de la exdiputada. Por lo anterior, en 2003, cuando Lagarde fue parte de la Cámara de Diputados con la intención de tipificar el delito, tuvo que desplazar el contenido que le había dado al término feminicidio al de violencia feminicida (Lagarde, 2011: 20-21), con lo cual:

[...] feminicidio [...] fue quedando acotado en torno a los homicidios, y adquirió fundamento empírico además de teórico la categoría de violencia feminicida que implica las muertes violentas de niñas y mujeres tales productos de accidentes, suicidios, desatención de la salud y violencia y, desde luego, el conjunto de determinaciones que las producen. Esta definición parte del supuesto de que dichas muertes son producidas en el marco de la opresión de género y de otras formas de opresión y, por ende, son evitables. Por este hecho, se trata de muertes violentas. (Lagarde, 2011: 28)

El esfuerzo teórico y político quedó plasmado en la redacción de la *Ley General de Acceso a las Mujeres a Una Vida Libre de Violencia*, la cual entró en vigor en febrero del 2007, dicha ley fue pionera en Iberoamérica por la incorporación de la perspectiva de género (Enríquez, 2010) y vino a representar una estrategia de resistencia jurídica (Enríquez, 2010) pues la categoría pone en tensión la naturaleza universal de la ley colocando una noción que nombra una singularidad (pues sólo refiere a un sector de la población). Además, al indicar que son un crimen de Estado, denuncia a éste como responsable de que la violencia feminicida se produzca y reproduzca (Lindig, 2011) pues una condición de posibilidad del Estado es su estructura siempre patriarcal, de ahí que la noción muestre lo complejo del fenómeno, al evidenciar y sancionar que la estructura que genera el feminicidio es el mismo Estado.

Otro esfuerzo que es conveniente señalar es el de Rita Segato que ha propuesto la noción de femigenocidio, con la intención de llevar la categoría al fuero internacional de los DDHH. Para la autora:

El término femigenocidio quedaría reservado para los crímenes que, por su cualidad de sistemáticos e impersonales, tienen por objetivo específico la destrucción de las mujeres (y los hombres feminizados) solamente por ser mujeres sin que haya posibilidad, y, como he señalado, de personalizar o individualizar ni el móvil de la autoría ni la relación entre perpetrador y víctima. A esta característica se le suma otra, a ella vinculada, que es nada menos que la multiplicidad de las víctimas en relación inversa con el número de responsables por el crimen, ya que los feminicidios de naturaleza impersonal, llamados aquí femi-genocidios, revisten una sistematicidad y un carácter repetitivo resultantes de normas compartidas dentro de la facción armada que los perpetra, que los diferencia de los crímenes que ocurren en contextos interpersonales o de motivaciones subjetivas, como en el caso de los seriales. (Segato, 2016: 149)

En este esfuerzo teórico-jurídico aparece de nuevo la fuerza de la política feminista que busca delatar la sistematicidad que tiene en algunas regiones, como la de CJ, el asesinato de mujeres. La noción no busca desplazar la de feminicidio, pues su interés está en interpelar el derecho internacional y denunciar el fenómeno, de ahí que el libro que copila sus ensayos sobre violencia de género lleve por título *La guerra contra las mujeres*.

Con lo anterior se entiende cuál es la eficacia performativa del feminicidio, esto es, lo que hace un término al ser usado, en este caso evidencia la desigualdad de género, introduce

inflexiones en la ley,<sup>22</sup> señala responsabilidades, y sobre todo politiza el asesinato de mujeres. En mi caso uso el término por la densidad política que convoca su historia, al identificar las condiciones de posibilidad del fenómeno que intento asir, buscando distinguir feminicidio de violencia de género,<sup>23</sup> incorporando una observación que resulta crucial:

[la noción de feminicidio] Introduce en el análisis la necesidad de describir la instrumentación de una política de muerte, dirigida contra una parte de la población que hace uso de la impunidad que el aparato de estado pone a su servicio [...] La fuerza hiperbólica y conmocionante del término *feminicidio* es precisamente la que declara el carácter general o constitutivo (prosopopéyico) frente al carácter contingente de la noción jurídica de crimen (fundada en la idea de falta contra la totalidad del orden social) (Martínez, 2011: 107-108).

Esta última idea refiere a esa insistencia de volver contingentes los feminicidios, cuando se apela a un ‘crimen pasional’ o al producto de una mente enferma o criminal, pues lo que trata de destacar la noción es una condición generalizada de violencia contra las mujeres que tiene efectos necropolíticos.

De tal suerte que al usar el término feminicidio intento evidenciar aquella política de muerte, poniendo sobre la mesa sus componentes, lo cual es el objetivo de este capítulo, es decir, presentar una serie de elementos que indique las condiciones de posibilidad de la violencia feminicida en Ciudad Juárez. En lo que sigue, ofrezco las coordenadas que se anudan en la región y otorgan direccionalidad a la trayectoria educativa de la crueldad.

### **3.2 Esbozo de Ciudad Juárez**

Ciudad Juárez no es sólo un territorio que marca el intersticio entre dos países, es ante todo una frontera, y las fronteras son lugares de cruce, de límites, de contrastes, de flujos múltiples. Estos dos últimos rasgos persisten en las narrativas que se hacen de la región, por ejemplo,

---

<sup>22</sup> Resulta interesante que Alejandro Gertz Manero, Fiscal en México, haya expresado a inicios de 2020 su interés por modificar la tipificación del delito de feminicidio, con el argumento de empoderar a las mujeres y hacer más “sencillo” proteger a las víctimas. Dos cosas hay que señalar de esta posición, primero: es real la dificultad que existe en el sistema de justicia mexicano en la comprensión y aplicación de la ley al respecto, pues como ya se dijo la singularidad propia del término en el ámbito de lo jurídico es paradójica para un sistema cuya estructura patriarcal le pone límites a los *hermanos* que inconsciente o conscientemente hacen una defensa de sus iguales. En segundo lugar, y en relación con la primera observación, ese “hacer más sencillo” al que refiere Gertz Manero, tiene que ver con subsumir el feminicidio como un agravante de tipo homicidio, con lo cual se perdería la independencia del término y se conservaría la estructura universal de la ley, esa acción busca mermar la fuerza performática de la categoría, pues su existencia paradójica representa un reto para la ley mexicana y sus representantes.

<sup>23</sup> La noción de violencia de género es a todas luces un concepto más general que feminicidio, pues éste estaría incluido dentro del primero como la expresión más letal de esa forma de la violencia.

en relación a los contrastes Héctor Domínguez y Patricia Ravelo ofrecen un retrato de la urbanística de la región:

[en] el Plan Municipal de Desarrollo 1998-2001 se estima el rezago en la pavimentación ya que de acuerdo con cifras del año 1998, un millón 540 mil 600 metros lineales de las calles no cuentan con pavimento (48.62% del total)' [...] Digamos que este rezago en la pavimentación es un buen indicador de que estos barrios irregulares en Ciudad Juárez cubren casi un 50% de la superficie urbana. La otra parte de la ciudad la constituyen la zona centro, en gran medida ocupada por los negocios de entretenimiento, las zonas residenciales de las clases media y alta, con su respectiva oferta comercial y ocio, y los parques industriales donde se concentran las plantas maquiladoras. Podemos entonces dividir la ciudad en dos grandes áreas: una urbanizada (entendiéndola como una zona de la ciudad en la que se invierten en recursos para la infraestructura) y la zona marginalizada que no recibe todos los servicios públicos, tanto en el aspecto de infraestructura urbana como en los de educación, salud y seguridad. *Grosso modo*, diríamos que 50% de la ciudad no está urbanizada, y se puede considerar ciudad inacabada o ciudad denegada (Domínguez y Ravelo, 2011: 40)

También sobre el contraste Sergio González Rodríguez nos pinta un cuadro con los colores de la ciudad:

Ciudad Juárez muestra una fuerza expansiva que se repliega hacia las lomas y los cerros bajo el cielo azul del desierto. En primavera, los tonos del territorio -inserto en la confluencia del Río Grande o Río Bravo, dos cadenas montañosas y El Paso Texas- enlazan un tamiz gris, lo arenoso, el calcinamiento blancuzco, los matorrales amarillentos. En invierno, los mismos colores de atenúan y se funden con el velo espectral de las nubes o la niebla. A pesar de la luminosidad celeste que cae sobre el desierto, la urbe fronteriza luce pálida, aquí y allá descolorida. Algún reflejo metálico o un color restallante rompe la monotonía: la potencia solar y el polvo tienden una pátina cruda sobre las avenidas, las azoteas, el cristal de las ventanas, las láminas de zinc y los vehículos.

Como tantas ciudades mexicanas, Juárez presenta el aspecto de un enorme traspatio que alternara con la multitud, el reposo de cosas obsoletas, el verdor esporádico, el asfalto irregular y las calles terregosas, con la eficacia de las máquinas, las telecomunicaciones, los servicios modernos, la industria de vanguardia. Una prótesis de concreto, alta tecnología, basura en los baldíos urbanos, que decoran el plástico, los baches, el óxido y los jirones de trapo. (González, 2006: 27)

Las contradicciones encuentran en Juárez múltiples expresiones que dan cuenta de las desigualdades, las aspiraciones, la realidad y lo fluido de la región. Ese rasgo, lo fluido, lo relaciona Sergio González con las intensidades migratorias de aquí (México) y de allá (Estados Unidos):

Cualquier frontera del norte de México conforma un territorio idóneo que urde el anonimato radical de los migrantes. Para los menos de ellos, la <<línea>> fronteriza implica una nueva

identidad, para los más, aquella encarna la experiencia del tránsito de México a Estados Unidos, la pérdida de la identidad natal y la búsqueda de otra nueva, volátil, proclive a enfrentar riesgos. Una golpiza policiaca, estafas, robos, cohechos, o hasta la muerte (González, 2006: 13)

Migración, identidad, contrastes y fluidez, se conjugan para hacer de la *línea* un espacio propicio para la violencia y, sin embargo, centro de grandes intensidades que atraen a la población que busca mejorar sus condiciones de vida.

El atractivo de CJ se encuentra representado por tres símbolos de la imagen urbana. El primero, el puente, símbolo primario que designa el espacio más intersticial con los vecinos norteamericanos, de ahí que la migración se hayan asentado precariamente en la sierra de Juárez (al oeste) con la *esperanza* de otra vida; el segundo es la maquila, icono de la economía global y la *promesa* de un trabajo rápido y efectivo; y finalmente el automóvil, el cual señala la necesidad de movimiento, el *anhelo* de prosperidad. (González, 2005: 40). Los tres símbolos convocan fuerzas múltiples y dotan de fluidez a la zona, fluidez persistente, fluidez identitaria que revela un espacio siempre cambiante, siempre múltiple y desarraigado, pero con anhelos, promesas y esperanzas.

Esa fluidez hunde sus raíces históricas durante el prohibicionismo del alcohol (1919-1933) o la llamada ley seca que se impuso en los Estados Unidos. Esa ley “arrojaría al sur de la frontera a los prófugos de las restricciones y al crimen organizado” (González, 2006: 28). Y es que desde 1659 Juárez era productora y consumidora de vino (González, 2006: 81) de ahí el gran atractivo que representaba para aquella población privada de bebidas alcohólicas. Si en el siglo XVII la circulación de alcohol era incipiente, hacia finales del siglo XIX, la modernidad que representó la llegada del tren a el Paso Texas, consolidó el comercio de la bebida y promovió la apertura de hoteles, cantinas, restaurante y salones de baile, lo que aumentó la demanda de licor por la presencia de los nuevos trabajadores (González, 2006: 82). Y esos hoteles, cantinas, bares y salones, se volvieron, junto con el alcohol, una marca de la vida nocturna en CJ que atrae, aún hoy, una gran diversidad de personas. Por ejemplo, durante la segunda mitad del siglo pasado la mayoría de los locales de diversión convocaban principalmente a los trabajadores de las maquilas que en la década de los 60 se habían instalado en la región (González, 2006: 82).

Esa esfera de la vida nocturna que había sido apropiada por los trabajadores, fue fracturada después del 98 cuando se ordenó que los bares, cantinas, salones, cerrarían a las dos de la mañana, y ya no a las 5, debido a la violencia que se respiraba en la ciudad (entre ello los feminicidios). Esto desató, según González Rodríguez, tres inconvenientes: “el clandestinaje o expansión del festejo fuera de la zona tradicional; el círculo de extorsiones y sobornos entre autoridades y trasgresores y, por último, el consumo de bebidas de bajo contenido alcohólico, sobre todo de cerveza” (González, 2005: 82).

Las maquilas fueron otro elemento que representó un imán de flujos migratorios de diversas partes de la República. El *Programa Nacional Fronterizo* (1961) que se desarrolló durante el mandato de Adolfo López Mateos tenía la intención de mejorar las condiciones económicas y urbanísticas de la región, lo que se concretó con la pavimentación de varias calles y avenidas, la creación de espacios culturales y al mejoramiento de la imagen urbana (Martínez, s/f). Aquel programa sentó las bases para la industria maquiladora, pues sólo unos años después, durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz con el *Programa de Industrialización de la Frontera* (1965), se crearon las primeras maquilas en la frontera, siendo CJ el lugar en donde se construyó el primer parque industrial (1966). Según el programa:

[...] las empresas maquiladoras se responsabilizan de crear fuentes de empleo, fortalecer la balanza comercial del país, a través de una mayor aportación neta de divisas; contribuir a una mayor integración interindustrial y coadyuvar a incrementar la competitividad internacional de la industria nacional y la capacitación de los trabajadores; así como impulsar el desarrollo y la transferencia de tecnología en el país. (IMMEX, s/f)

Las maquilas son fábricas de capital extranjero donde se producen distintas piezas para productos de exportación mediante la contratación de mano de obra barata (González, 2006: 29), esta estrategia que en apariencia trataba de resolver la asimetría económica, aumentó la fluidez poblacional, en una región que no lograba resolver ni ofrecer las condiciones mínimas de vida, además con serios problemas de contaminación y carencia de agua, pues para 1999 “sería la cuarta urbe más contaminada de México” (González, 2006: 29).

El aumento de empresas maquiladoras, después del Tratado de Libre Comercio, buscaba ofrecer una visión modernizadora del país en el nuevo ámbito global (González, 2006: 67),



sin embargo, operó en la población lo que Alfredo Limas Hernández nombra como la *maquilación* de la ciudad:

[...]la industria maquiladora <<maquila>> a la ciudad entera. Ha reestructurado su forma urbana y figurado dinámicas de segregación sociocultural que incluyen a todos los grupos de habitantes en el empleo. Esto vendría de los <<ciclos de valor y capitalización para los *trusts* mundiales>> a costa del empobrecimiento urbano. Por lo tanto, se reduce el espacio público, las responsabilidades del capital y las gestiones del desarrollo en el propio gobierno local. Todo a costa del cuerpo de las personas, en especial, de las mujeres. (Limas en González, 2006: 30)

La responsabilidad de las maquilas en relación a los feminicidios es uno de los temas que más se han debatido a lo largo de los años y que sigue siendo problemático, pero lo que busco señalar ahora es cómo el proceso económico que *maquila* la ciudad (para hacer uso del concepto de Alfredo Limas) exagera las desigualdades sociales es un trazo importante para comprender esta frontera en constante tensión, cuya fluidez sigue siendo un problema a pensar.

### **3.3 La textura de Ciudad Juárez**

Con la palabra textura trato de recuperar el origen de la palabra texto<sup>24</sup> (*textum*), que es el mismo que tejido (*texere*), siendo la textura (*textura*) la disposición de los hilos en una tela. La metáfora aquí, me sirve para indicar dos estructuras que tejen CJ, son coordenadas que en su intersección producen, no sólo la fluidez, sino “una atmósfera del terror y un clima de miedo” (Parrini, 2016: 29).

Las dos coordenadas refieren a ángulos de interpretación recurrentes para leer el fenómeno de los feminicidios en Ciudad Juárez: el género y la economía, las dos son perspectivas de análisis que nos permiten comprender las formas de desigualdad y violencia que tienen lugar en esa franja territorial, son hilos que efectúan la trama de la vida juareense.

Una vez dispuestas las dos estructuras, tendremos elementos para comprender la profundidad de las tesis de Rita Segato sobre las nuevas formas de guerra<sup>25</sup>, quien ha comprendido el

---

<sup>24</sup> Ya en el capítulo 1 se ha indicado como la manera de acceder a las experiencias espaciales es a través de la condición textual del espacio, y dichas experiencias son rastreadas en los archivos que contienen las huellas de las trayectorias. En este capítulo gran parte de la información (no teórica) es recuperada de dos textos periodísticos que son imprescindibles: *Huesos en el desierto* (Sergio González Rodríguez) y *Cosecha de mujeres* (Diana Whashington Valdez). Además de una memoria elaborada por la organización Epikeia: *Ciudad Juárez: de este lado del puente*.

<sup>25</sup> Segato incluso fue invitada por familiares de las víctimas a la Ciudad en 2004 a exponer sus teorías. Estas prácticas serán analizadas en el capítulo posterior, por ahora las reflexiones de la antropóloga son fuentes teóricas.

fenómeno en CJ de manera lucida y creativa, además de ofrecer conceptos para indagar la trayectoria educativa de la crueldad y el terror que tiene lugar en la región.

### **3.3.1 Falotopías juarenses**

Jean Franco en su libro *Una modernidad cruel* usa el término “masculinidad extrema” para dar cuenta de cómo los hombres devienen en figuras masculinas dominantes y despiadadas, en palabras de la autora: “Las matanzas, las violaciones y la profanación sugieren un colapso del núcleo fundamental que permite a los humanos reconocer su propia vulnerabilidad y, por consiguiente, aceptar la del otro” (Franco. 2016: 31) y agrega: “El drama de la masculinidad se representa en el cuerpo de la mujer indefensa” (Franco, 2016: 33)

La primera coordenada refiere a la estructura de género, y nos lleva a ese escenario que refiere Franco; tenemos que pensar pues las maneras en que el género se construye y manifiesta espacialmente en Ciudad Juárez.

Habría que iniciar planteando cuál es la relación entre género y violencia. Rita Segato en *Las estructuras elementales de la violencia* (2003) al sistematizar sus reflexiones en torno a la violación, encuentra que ésta es una práctica violenta que funda y conserva la estructura de género, es uno de los escenarios en lo que se concreta el mandato de la masculinidad de manera más dramática. La violencia de la que se hace uso en esas prácticas, nos dice Rita, es instrumental y expresiva. El primer adjetivo alude al fin que se persigue con el acto; esto es, castigar a la mujer, señalar una falta y confirmar la pertenencia del sujeto que viola al grupo que ostenta la virilidad y afirmar la pertenencia del sujeto violado al grupo que no posee dicho atributo; por otro lado, lo expresivo se refiere a una dimensión de la violencia que elabora un código que se inscribe en los cuerpos violentados para enviar un mensaje, sólo que dicho mensaje no va dirigido a la corporalidad que es violentada, pues el cuerpo se cosifica para abrir canales de comunicación entre *cofradías* de hombres, Segato identificó, en entrevistas hechas a sentenciados por violación en las cárceles de Brasilia, que incluso en las violaciones “solitarias” existe una apelación del violador a hombres que se manifiestan espectralmente en la conciencia del sujeto (Segato, 2003: 35)

De lo anterior se desprenden dos consecuencias: en primer lugar, se despatologiza la violencia de género dirigida a mujeres; y en segundos se politiza dicha expresión al mostrar

que la violencia de género está relacionada con la manera (colectiva) en que se constituye la masculinidad.

Si la masculinidad se conforma como lo explica Celia Amorós:

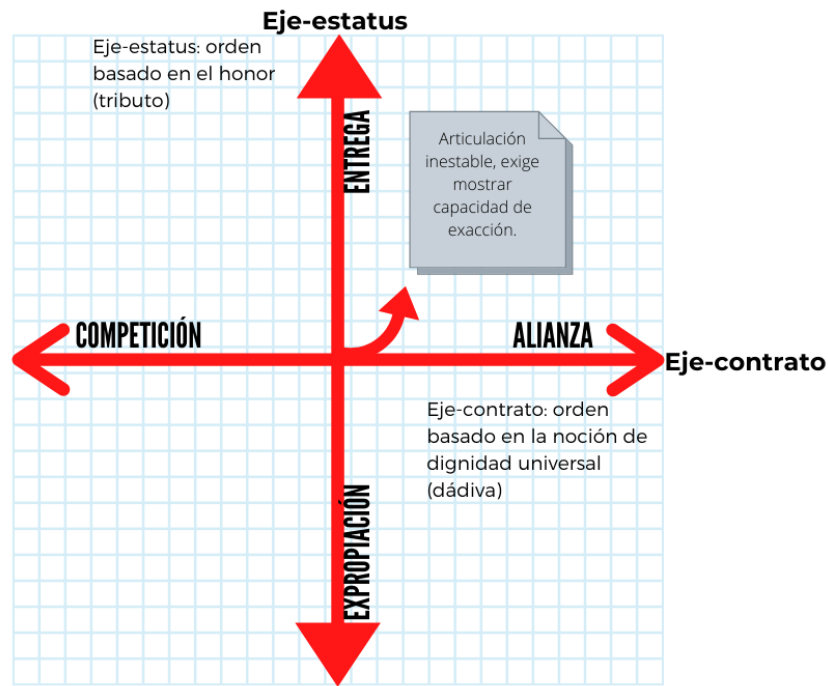
[...]los varones son varones porque *se* lo creen sin que *sepan* en realidad en qué consiste esa virilidad salvo en *la exigencia* misma de todos ellos de valorarla, de sentirse obligados a valorarla [...] ¿Por qué se valora? Porque implica, si no poder, al menos *poder estar*, estar, en principio, del lado de los que pueden: el poder es percibido como patrimonio genérico (Amorós, 1990: 41)

Entonces la autodesignación como varones es la condición inicial que articula las prácticas por la cuales un cuerpo se coloca como poseedor de la virilidad. Pero, esto no es un acto individual, pues los contenidos de la masculinidad implícitos en el *idea-fantasma regulador* (Amorós, 1990) que condiciona las prácticas de los hombres, se elaboran por la existencia de un hombre paradigmático que, sin existir de *facto*, regula las relaciones entre hombres, pues un hombre nunca es hombre de inmediato, o *in recto*, sino que practica la masculinidad en referencia a otros hombres que le permite constituir ese espectro de virilidad (Amorós, 1990: 41).

De lo anterior podemos observar la condición relacional de la masculinidad; esto coincide y se puede ampliar con la teoría de Segato sobre la existencia de un plano imaginario (Ver la Figura 1) que ubica a las corporalidades en una posición específica según el índice diacrítico que se les asigne en razón de su género, pero también de su clase, raza, etc. Hay un eje horizontal, el del “contrato”, que se establece entre hombres en términos de alianza y competición; y un eje vertical, el del “estatus”, que diferencia a hombres y mujeres (pero también otro tipo de identidades) y se define por vínculos de entrega y expropiación. Así para concretar la pertenencia al eje del “contrato” se debe de extraer un tributo a un cuerpo del eje vertical que feminiza a este último y permite el acceso del hombre al eje de los iguales, esa exacción<sup>26</sup> es siempre violenta y se debe espectacularizar pues la masculinidad depende de la mostración de la potencia a otros hombres (Segato, 2016a).

---

<sup>26</sup> El concepto exacción, utilizado por Segato, es interesante porque puede referir a la acción o efecto de exigir un impuesto, prestación, multa, etc., o bien, a un cobro injusto o violento; esos dos sentidos están reunidos en la descripción de los ejes, pues la exacción refiere a ese cobro o multa que un cuerpo (que busca la masculinidad) exige y extrae de otro (el cual es feminizado) para demostrar su virilidad, esto se puede ver en múltiples ejemplos de la vida cotidiana: escenas en donde un hombre frente a sus amigos regaña a su pareja o



(Figura 1) "La célula violenta" Elaboración propia, a partir de Segato (2003: 253-255)

Resumiendo, tenemos dos características que vertebran la masculinidad: primero es relacional y se regula colectivamente; después la posesión de la masculinidad implica siempre un proceso público de exhibición de la potencia, en el que se demuestra a los hermanos la posesión de virilidad.

Ese ejercicio de la masculinidad tiende a organizar el espacio, pues no hay que olvidar que el espacio funciona también para expresar las relaciones de poder; lo que encontramos en CJ es un uso del espacio por parte de diversos grupos masculinos, que en sus disputas por el poder y el territorio, instauran una falotopía. Para Rodrigo Parrini (2016):

Una falotopía es un modo en el que las hipermasculinidades [...] se adueñan de los espacios públicos y figurales. El falo es hoy el vector espacial de una ocupación violenta del territorio social y una forma autoritaria de organizar sus usos. En esa medida, una *falotopía* es el mapa de una imposición agresiva de modos de vida, que se instaura en torno a la diferencia sexual. El falo traza los mapas sociales surgidos de las guerras de baja intensidad en las que vivimos, y distribuye las coordenadas espaciales, pero también políticas y afectivas, de la vida social. (28)

---

la golpea para enseñarle “quien manda”, esa acción es un ejemplo de exacción, aunque esas demostraciones son diversas y los llamados micromachismos serían otros ejemplos más sutiles en donde la exacción es a menor escala, todos estos ejemplos muestran diversas formas en que el mandato de masculinidad se efectúa.

Las intensidades afectivas se analizarán más adelante, pues son cruciales para comprender cómo se organizan los usos del espacio a partir de la circulación de objetos afectivos que permiten la circulación de ciertos cuerpos más que otros. Por el momento basta con decir que en CJ los afectos devienen de la existencia de una guerra, que Parrini llama de baja intensidad, entre grupos delincuenciales, que organizan falotópicamente las relaciones entre las corporalidades que discurren por la región, materializa el plano del que habla Segato. Esa falotopía encuentran en los cuerpos de mujeres asesinadas y arrojados al espacio público, el lugar en el que se espectaculariza la masculinidad y se establecen los canales de comunicación entre los hombres que practican esa hipermasculinidad, o masculinidad extrema y que en sus juegos de competición y alianza, luchan por el territorio produciendo un espacio en el que lo fálico ocupa el espacio público, lo produce.

Otra expresión de la falotopía en Juárez es la Teatrocracia, término empleado por Rodrigo Parrini retomando a Georges Balandier quien logró identificar la dimensión teatral del poder con este concepto. La escena pública de la política se entiende aquí como una puesta en escena en la que los hermanos construyen una narrativa que encubre<sup>27</sup> una forma de dominación masculina con retóricas que camuflan el núcleo perverso de los actores políticos que vienen a representar un papel, pero que en ciertas ocasiones puede ser evidenciado, cuando algo suspende la retórica que suelen representar (Parrini, 2016: 30-32).

Los chivos expiatorios que se construyeron para apaciguar la opinión pública durante los primeros años de los feminicidios en CJ (los 90s) eran, para el juego de la teatrocracia, objetos afectivos que condensaban la rabia de las familias y el temor de la población que creyeron el *relato* ofrecido por los representantes del Estado. Sin embargo, el telón que buscaba cerrar el acto no tardó en caerse.

El primer chivo expiatorio fue Abdel Latif Sharif Sharif,<sup>28</sup> un químico de nacionalidad egipcia que en su historial contaba con varias denuncias de violación, además de frecuentar centros nocturnos ligados con las desapariciones; no obstante, después de su detención el 3

---

<sup>27</sup> Aquí el juego entre el encubrimiento y la espectacularización como rasgo de lo hipermasculino no son paradójicos, sino productivos por las formas de practicar la masculinidad.

<sup>28</sup> Sergio González Rodríguez dedica un capítulo al árabe: “La maldición de la bruja”, además de fragmentos dispersos a lo largo del libro; lo mismo que Diana Washington en su capítulo titulado “Sospechosos” trabaja la historia del químico. Otro libro que puede ser de interés es el de Víctor Ronquillo *Las muertas de Juárez*, en donde dedica varios capítulos en la recuperación de los relatos sobre el acusado.

de octubre de 1995 (González 2006: 16) los asesinatos de mujeres continuaron, por lo que el 18 de abril de 1996 el relato sobre el egipcio se complejizó con la detención de *los Rebeldes*, una banda a la que supuestamente pagaba Sharif para que continuara asesinando mujeres y tirara sus cuerpos a la vía pública. Paradójicamente el día posterior a la detención de *los Rebeldes* sucedieron dos hechos que pusieron en evidencia el núcleo violento de esa masculinidad que teatralizaba sus “buenos resultados”: primero la Comisión Estatal de Derechos Humanos denunció que al menos 6 de los 8 detenidos habían sido privados ilegalmente de su libertad, además de que se les obligó a firmar declaraciones alteradas. La denuncia fue respaldada con la declaración de *los Rebeldes* que se quejaron de golpes y torturas. El otro acontecimiento que indicaba un teatro de simulaciones fue la rueda de prensa ofrecida por Abdel Latif Sharif Sharif en el Centro de Readaptación Social, en el evento el egipcio leyó una cuento que narraba la historia del supuesto responsable, después de las presiones de la prensa, el egipcio ofreció el nombre Alejandro Máynez, hijo adoptivo de Guillermo Máynez un conocido dueño de bares en la ciudad, bares en lo que los policías solían reunirse con narcotraficantes. El padre aparentemente había pagado para evitar la detención de su hijo, el otro responsable, según Sharif, era Melchor el primo de Alejandro, quien había redactado “El diario de Richy” un conjunto de hojas encontradas por un peatón en la ciudad y divulgadas por la prensa, las hojas narraban asesinatos de mujeres que parecían coincidir con algunos de los casos documentados hasta ese momento (González, 2006: 19-22). Los objetos afectivos que veían a representar los acusados siguieron funcionando en ese momento, pues la desconfianza de los familiares y los periodistas sobre la fiabilidad de las declaraciones era amplia. Sin embargo, tiempo después en Lomas de Poleo (un asentamiento en los extremos de la Ciudad), se convertiría en un nuevo cementerio de cuerpos, un basurero para los restos de la política teatral, un espacio que vendría a instalar la dominación fálica del territorio y aumentaría la desconfianza acerca del relato “oficial”.

Otro caso que da cuenta del dispositivo teatrocrático fue la invitación a Robert K. Ressler en junio de 1998, el pionero en las teorías sobre asesinos seriales (en la época era común la hipótesis de un asesino serial, y Sharif funcionaba bien para el papel), el especialista realizó una visita a partir de la cual no se llegó a resultados concretos, pero funcionó como fachada del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que en su regreso al gobierno estatal buscaba instaurar una retórica en la cual se legitimará el trabajo “profesional” del nuevo grupo de

hermanos que tomaban las instituciones y la responsabilidad; empero, durante la visita del especialista el cuerpo de Brenda Patricia Méndez Vázquez de 15 años fue encontrado en Lote Bravo (González, 2006: 128-131) enviando un mensaje que sólo los hermanos podían descifrar.

Ese “estire y afloje” entre la retórica y el mandato de masculinidad era recurrente, pues no olvidemos que la condición colectiva de la masculinidad refiere a las relaciones de alianza y competición entre cofradías de hombres, que en el caso juarense son los vínculos entre el poder criminal, el empresarial y el político.

Diana Washington explica en su libro cómo Amado Carrillo Fuentes (capo del Cártel de Juárez en los años 90) cortejó a varios miembros del Partido Acción Nacional (PAN) del estado de Chihuahua, entre ellos a Francisco Barrio Terrazas quien desplazó al PRI en la gobernatura del estado en 1992<sup>29</sup>. Es de interés que durante el mandato del PAN la fuerza del Cártel de Juárez se acrecentó; este grupo, tras la llegada de Amado, utilizó el terror como una estrategia para deshacerse de sus enemigos (competición) y generar disciplina entre sus miembros (alianza) para lo cual no evitó el asesinato de mujeres y niños, cuerpos que anteriormente no se tocaban (Washington, 2005: 110). Este doble fenómeno, el del fortalecimiento del cártel y la escalada de feminicidios, habla de las alianzas y competencias entre los poderes que organizan económica y territorialmente la región, y como sugiere la periodista de El Paso, muy probablemente utilizaban los cuerpos para el envío de mensajes.

En referencia al caso del campo algodonerero de 2001, Diana Washington encontró información en la que se hablaba sobre la posibilidad de que los cuerpos en realidad fueron “sembrados” ahí, pues antes habían sido encontrados detrás de la tienda de autoservicios Del Río, en donde trabajaba un familiar de Marta Sahagún,<sup>30</sup> hecho que supuestamente intentaba dañar políticamente a la familia, pero además, como señala la periodista, el mismo campo algodonerero y otros de los lugares emblemáticos, como Lote Bravo y Lomas de Poleo, son

---

<sup>29</sup> Este es el año en que se suele fechar el inicio de los feminicidios en la ciudad, por lo que la relación que representa la llegada del PAN, en su vínculo con el cártel de Juárez, y los asesinatos de mujeres es profundamente sugerente.

<sup>30</sup> Marta Sahagún es esposa del expresidente panista Vicente Fox Quesada (su periodo fue de 2000 a 2006) con quien anunció su matrimonio en julio de 2001, mismo mes en que se encontraron los cuerpos en el campo algodonerero.

lugares en disputa en donde se han instalado familias a cambio de apoyo en periodos electorales.

Otra de las hipótesis que se han vertido sobre los feminicidios, y que consignan Diana Washington y Sergio González, es que los asesinatos responden a una especie de protesta de empresarios locales por la firma del Tratado de Libre Comercio para América del Norte. Aparentemente algunas empresas se sentían desconfiadas de poder competir contra empresas foráneas, y entonces contrataron sicarios para asesinar a jovencitas, tirar sus cuerpos y así dañar la imagen de ciertos políticos, eso explicaría los cuerpos encontrados cerca de las empresas maquiladoras, como el de Lilia Alejandra García; o bien cuando se encontró en Zihuatanejo, Guerrero, en un terreno baldío propiedad de la familia de Carlos Salinas de Gortari, dos cuerpos de mujeres, que fueron arrojados ahí, con la intención de dañar la imagen del político, siendo este personaje el responsable de la firma del TLCAN.

Un caso más que ilustra las disputas entre grupos y sus mensajes, es el atentado que sufrió en enero de 2001 Patricio Martínez que en ese momento era gobernador de Chihuahua, el gobernador venía a remplazar a la anterior administración panista. Fuentes del FBI habían notificado al priísta de una conspiración en su contra orquestada por Vicente Carrillo Fuentes, hermano de Amado, el líder del cártel de Juárez; la razón del tiroteo fue que Martínez y su equipo habían tratado de entablar negociaciones al mismo tiempo con los Carrillo Fuentes y con los Arrellano Félix (del cartel de Tijuana) (Washington, 2005: 114-115). Las peleas por las plazas en la frontera utilizan la violencia de ese tipo para marcar distancias y desacuerdos. Por ejemplo, el caso de Lardizábal y su relación con el llamado cártel de policías (Washington, 2005: 117).

Lardizábal realizaba en 1993 una investigación encubierta, encomendada por Francisco Barrio (el gobernador panista), sobre la corrupción de la policía del Estado, sin embargo, desapareció sin concluir la investigación. Su cuerpo fue encontrado después en Lote Bravo, el mismo lugar en que un par de años después arrojarían varios cuerpos de mujeres, el cuerpo del policía se encontraba atado con unas esposas que no eran suyas, pero que sí pertenecían a la policía del estado. Lardizábal fue visto por última vez en el hotel Montecarlo, lugar en el cual el subdirector de la Policía Judicial del Estado de Chihuahua tenía una oficina. Después de Lardizábal no se realizó ninguna investigación a nivel local (Washington, 2005:



118-119). Sin embargo, los vínculos de la policía con el narcotráfico se han evidenciado una y otra vez; el encubrimiento de los personajes ligados muestra los pactos de silencio y los secretos que entre hermanos se tejen, un ejercicio de ocultamiento que muestra lo que oculta en su escenificación (Parrini, 2016: 35); y es que las alianzas entre hombres en el espacio de la teatocracia resultan positivas, se obtienen beneficios mutuos como ganar una candidatura, asegurar el dominio de la plaza, obtener beneficios económicos, etc.

En CJ los hermanos han matado al padre y con sus nuevos pactos instauran el falo en el espacio, para indicar quién se puede mover y cómo; el control de los cuerpos y la disciplina de los hermanos son los lazos de la escena política que se arroja con la violencia como mecanismo de control y disciplina, con los cuerpos se siembra el miedo con la firma de los dueños en los cuerpos feminizados, las demás, el resto, ocupan un lugar endeble en el espacio público, ser un cuerpo de mujer deviene en inermidad.

### **3.3.2 Globalización y vulnerabilidad**

Ya antes se han señalado algunos de los rasgos y elementos sobre la relación entre lo económico y los crímenes contra mujeres en CJ, pero es importante ahondar un poco más en ello, atendiendo a lo dicho por Deborah M. Weissman<sup>31</sup>:

Las teorías sobre los asesinatos deben de ser examinadas teniendo en cuenta la perspectiva de la vida diaria en Ciudad Juárez, una ciudad transformada por políticas económicas globales que favorecen el flujo de capital y mercados libres sin restricciones, en vez de proteger los intereses de los/as trabajadores/as que van a esta ciudad en búsqueda de una vida mejor. La ciudad ha caído dramáticamente en una economía de exportación, y su característica sobresaliente ha sido el grado en que este cambio ha significado la desintegración de los controles sociales (Weissman, 2011: 331)

Para Weissman las intolerables condiciones de vida a la que se ven sometida parte de la población juarense que habita esa franja entre dos países con economías tan diferentes, pero relacionados por las políticas propias de la globalización y el neoliberalismo, han creado inseguridad y temor, pero ¿cómo es el paso de un punto a otro para establecer tal relación

---

<sup>31</sup> A lo largo de este apartado expongo y discuto algunas de las ideas propuestas por la autora en su artículo “La economía global y sus progenies: teorización del feminicidio en contexto”. El artículo es un planteamiento ejemplar de cómo pensar los feminicidios a la luz de la economía política. Además, incluyó algunas de las reflexiones de Sayak Valencia sobre la noción de capitalismo gore, pues ofrece más elementos para situar el tema desde una mirada más local que comprende las particularidades de la región, el Estado y la ciudad.

entre economía y una atmósfera de inseguridad y temor? y ¿cuál es papel de los grupos delincuenciales en esa fórmula?

Existe pues un aparato social que de manera sistemática emplea a las mujeres como materia prima y las modela como producto (Rubin, 1996: 36) pues las empresas maquiladoras observan en las mujeres un “tipo” de capital humano que trabaja mucho y produce a bajo costo. Esta visión de las mujeres como trabajadoras es lo que le permite a Weissman ubicar la vulnerabilidad que maquila los cuerpos de las jóvenes en la línea fronteriza:

La violencia es perpetrada contra las mujeres cuyo lugar en la jerarquía de los valores de mercado no es más que el de engranajes intercambiables en la rueda de producción. Las mujeres son vulnerables porque son prescindibles. Se les niega los derechos porque se les niega su humanidad. (Weissman, 2011: 332-333)

El hecho es que esa percepción deshumanizada de las mujeres en la frontera es generalizada, no sólo afecta a las trabajadoras, por ejemplo las víctimas invisibles del feminicidio como las prostitutas y consumidoras de drogas, cuyos nombres no aparecen en los encabezados de los periódicos ni en los volantes de “se busca” (Washington, 2005: 59), engranajes de una ciudad en constante tensión de flujos económicos que despersonaliza a los individuos, ciudad de desigualdades económicas, ciudad que maquila cuerpos y vidas que no le importan.

Por otro lado, la economista explica como en una ciudad como Juárez, en donde las condiciones de pobreza y desigualdad son amplias, las personas alienadas tienen poco que ganar adaptándose a las normas sociales (Weissman, 2011: 333-334); de ahí que los varones, jóvenes en su mayoría (aunque también algunas mujeres) se sientan fuertemente atraídos por otro “tipo” de negocios que les permitan obtener más ganancias, es así como son reclutados para transportar y vender marihuana, cocaína y heroína (Washington, 2005: 57).

Dichas condiciones de desigualdad y pobreza se han ampliado en México y CJ con las apariciones de las políticas neoliberales en la región, en palabras de la autora:

Las políticas de ajuste estructural impuestas durante de la década de 1980 requerían la privatización de los sistemas del sector estatal, como el transporte, el cuidado de la salud, pensiones, y gran parte del sistema educativo, así también como la eliminación de los subsidios del gobierno y la reducción del gasto público en los programas sociales que se mantuvieran. El costo de los alimentos y los remedios ha aumentado considerablemente y el precio de los artículos de consumo básico en la dieta de los mexicanos se ha cuadruplicado. Faltan sistemas

adecuados de cuidado de la salud y el sistema de transporte es insuficiente y está sobrecargado (Weissman, 2011: 334)

Es en dicho escenario en el cual los asesinatos de mujeres evidencian la mortal conjugación del mercado libre, la privatización y el abandono de programas sociales (Weissman, 2011: 338). Sin embargo, la pensadora no alcanza a problematizar con suficiencia las peculiaridades de la región, como el papel que juega México en el orden económico mundial, lo que representa Juárez en esa economía como centro maquilador y la participación de los grupos dedicados al narcotráfico; los anteriores son elementos que nos permiten completar la ecuación, pues no hay que olvidar que “las maquiladoras y el tráfico de drogas son los motores que manejan la economía en Juárez” (Washington, 2005: 82).

Sayak Valencia emplea el término *capitalismo Gore*, para indicar la manera en que esta nueva fase del capital hace uso de una necropolítica<sup>32</sup> en contextos enmarcados por condiciones de desigualdad, particularmente los países tercermundistas que conjugan una serie de condiciones que hacen pensar en un contexto de guerra, en palabras de la autora:

[...] con dicho término [Capitalismo Gore] nos referimos al derramamiento de sangre explícito e injustificado, al altísimo porcentaje de vísceras y desmembramientos, frecuentemente mezclados con la precarización económica, el crimen organizado, la construcción binaria del género y los usos predatorios de los cuerpos, todo esto por medio de la violencia más explícita como herramienta de “necroempoderamiento”.

Denominamos “necroempoderamiento” a los procesos que transforman contextos y/o situaciones de vulnerabilidad y/o subalternidad en posibilidad de acción y autopoder, pero que los reconfiguran desde prácticas distópicas y desde la autoafirmación perversa lograda por medio de prácticas violentas rentables dentro de las lógicas de la economía capitalista. (Valencia, 2012: 84)

El capitalismo Gore nos habla de una lógica económica que hace uso de la extrema violencia para obtener ganancias, y en dónde el cuerpo se vuelve cosa al volverse mercancía, y agrega: “al hablar de capitalismo gore nos referimos a una transvalorización de valores y de prácticas (económicas, políticas, sociales y simbólicas) que se llevan a cabo (de forma más visible) en los territorios fronterizos y vulnerabilizados de todo el orbe” (Valencia, 2012: 84-85) y observa que en esos espacio se opera una nueva forma de trabajo el cual viene emparejado

---

<sup>32</sup> La filósofa recupera la noción de Achille Mbembe, quien trata de pensar las “formas contemporáneas de sumisión de la vida al poder la muerte (política de la muerte)” (Mbembe, 2011: 74) el poder propio del soberano, siendo la guerra el escenario de la política donde este se ejerce.

con “demandas excesivas de hiperconsumo dictadas por la economía global, remanentes coloniales, construcción binaria del género y ejercicio despótico del poder por parte de gobiernos corruptos y autoritarios que desemboca en una creciente necropolítica” (Valencia, 2012: 85).

Lo que encuentro en Spivak, y es una coincidencia con Weissman, es la comprensión acerca de cómo el capitalismo en esta nueva fase produce una precaria idea de trabajo, que haría sentido con el papel de las maquilas en la región, pero también con el nuevo valor que se les da a las prácticas delictivas como una fuente de trabajo en CJ, donde ciertos grupos hacen uso de la violencia para el enriquecimiento rápido y así obtener un estatus social. Esta nueva manera de concebir el trabajo, nos exige prestar atención a las implicaciones de dicho desplazamiento:

La desmantelación del concepto tradicional de trabajo también trae cambios en cuanto a las políticas del género, ya que en las condiciones actuales se ve amenazado el cumplimiento de las principales demandas hecha por la masculinidad hegemónica hacia los varones: encarnar el papel del “macho proveedor”, ya que trabajar precariamente es considerado una deshonra que entra en conflicto con la legitimidad y pertinencia de éstos dentro del sistema capitalista. (Valencia, 2012: 88)

Ese tipo de hipermasculinidad, del que ya se habló, se incorpora a estas nuevas formas de trabajo. Ese tipo de masculinidad que con gran facilidad se alinea a las filas del narcotráfico, pues se ve como una opción bastante tentadora por el poder económico y político que representa, y no hay que olvidar que la posesión y exhibición de la potencia (puede ser sexual, bélica, económica, política, intelectual o moral) es central para considerarse y ser considerado hombre (Segato, 2018: 214) aunque ello exija practicar y exponerse a la violencia; como ejemplo tenemos el caso del Cártel de Policías en Ciudad Juárez.

El Cártel de Policías se refiere al grupo de agentes que protegían a narcotraficantes, con lo que percibían grandes cantidades de dinero comparadas con sus bajos sueldos como policías, entre sus principales tareas estaban la de proteger los cargamentos de drogas. Un personaje que lo ejemplifica es Roberto Corral, primo del exsenador y hoy gobernador Panista Javier Corral, el policía ofrecía protección a un narcotraficante que fue acusado de abusar sexualmente de una niña de 11 años. Dicho narcotraficante iba a ser atrapado por otro policía municipal, pero Roberto Corral que era el comandante le ordenó retirarse pues, según su

decir, no era competencia de un policía municipal (Washington, 2005: 119-120). Corral murió acribillado camino a su casa, una ejecución con la huella del narcotráfico, hecho que muestra las exigencias y venganzas de la hermandad.

El cártel de policías viene a revelar dos cosas que apunta Sayak Valencia; primero respecto a la ficcionalidad y duplicidad del Estado: “[...] existen por lo menos dos [Estados]: el de la insurgencia y el legal, y ambos contienen rasgos, caracteres y lógicas, al mismo tiempo formales e informales o clásicas y no-clásicas” (Valencia, 2012: 45); después que esa duplicidad se sostiene porque el poder político y el poder criminal “detentan [el] mantenimiento de una masculinidad violenta emparentada a la construcción de lo nacional”(Valencia, 2012: 96) que conecta económicamente ambos Estados. El delicado vínculo sellado entre hermanos nacionalistas, supone una relación entre la economía formal y la del narcotráfico, que es sumamente compleja. En su libro Sergio González Rodríguez cita un reporte del CISEN, según el cual “si se terminará con el narcotráfico, la economía de Estados Unidos caería entre 19 y 22%, en tanto que la mexicana se desplomaría hasta un 63%” (Loret en González, 2005: 109).

Para concluir este apartado quisiera volver a Weissman quien trata de repensar la responsabilidad que tiene el Estado frente a las políticas neoliberales y las consecuencias que he esbozado, políticas impuestas a través de instituciones financieras que debilitan su capacidad de acción y sus funciones (Weissman, 2011: 344). Por ejemplo en su posibilidad de responder al aumento de la violencia contra las mujeres, y agrega: “Los bajos salarios de los funcionarios de orden público crean las condiciones ideales para la corrupción generalizada entre los agentes de policía” (Weissman, 2011: 346); no obstante, resulta complicado ignorar el papel de ciertos políticos que deben su ascenso al crimen organizado, mismo que se fortalece más en las alianzas con el poder político; es decir, no se puede pensar a los representantes del Estado como entes pasivos que carecen de responsabilidades, o que no pueden hacer mucho frente a las condiciones globales del sistema económico, aunque es muy importante ubicar los efectos de esta fase del capitalismo para matizar las responsabilidades.

Por otro lado, coincido con Weissman cuando dice que el término impunidad debería ser aplicado tanto al Estado como a los “empresarios multinacionales que actúan en contra de

los intereses de la mayoría de los mexicanos” (Weissman, 2011: 347). “Los defensores y activistas deben usar el marco de la ley de los derechos humanos no solamente para criticar el papel del Estado, sino también para responsabilizar a empresas transnacionales e instituciones financieras internacionales como violadores de tales derechos” (Weissman, 2011: 354).

### **3.3.3 Nuevas formas de guerra**

En lo esbozado hasta este momento, y como efecto de esas dos coordenadas (el tema de género y el económico), se ha mencionado la guerra como parte de la atmósfera juarensis, por lo que es importante explicar en qué sentido hay una guerra en CJ.

Eso que Rita Segato llama las nuevas formas de guerra, es un fenómeno que se caracteriza por su informalidad o para-estatalidad, guerra dispersa en la que no hay propiamente vencedores y vencidos y que se presenta como una empresa a largo plazo para ciertas naciones exportadoras de armas (Segato, 2018). La antropóloga en su artículo *Las nuevas formas de guerra y el cuerpo de las mujeres* intenta rastrear los cambios históricos de la guerra y los nuevos ropajes que ésta asume, y lo hace pensando en CJ (y en otros lugares como Yugoslavia y Guatemala), concluyendo que esta nueva fase de la historia bélica ha generado que la violencia dirigida a las corporalidades femeninas y feminizadas deje de ser colateral y se vuelva central, ya no es la apropiación del cuerpo de las mujeres un anexo del territorio como botín de las guerras entre Estados, sino que la apropiación y rapiña de dichas corporalidades ha pasado a ser el objetivo central de las empresas bélicas, en las que el cuerpo ya no es concebido como una parte del territorio, sino el territorio mismo; es el cuerpo de las mujeres el bastidor privilegiado en el que los múltiples y dispersos grupos delincuenciales inscriben sus marcas de pertenencia y expresan su control territorial y soberanía (Segato, 2014). Pero ¿cómo se llega a esa centralidad?, ¿cómo se posiciona ahí?, ¿Cuáles son los ejes que lo sostienen?

Adriana Cavarero nos explica que en la antigüedad la guerra toma de Homero su esquema: “[...] el modelo del guerrero homérico prevé una violencia recíproca, simétrica, no una violencia unilateral que se descarga sobre quien está indefenso.” (Cavarero, 2009: 28), ese mismo modelo se desplaza a la guerra entre Estados, a las guerras por la soberanía como

continuación de la política; sin embargo, Cavarero identifica, apoyándose en Arendt, un cambio después de la primera guerra mundial:

La Primera Guerra Mundial no es simplemente una de tantas guerras que, desde Homero a nuestros días, han ensangrentado el planeta. Ésta inaugura el modelo de la *guerra total*, inscrito después en la Segunda Guerra Mundial y caracterizado «por la equiparación de los civiles a militares y por la propensión a exterminarlos sin ningún miramiento». El concepto tradicional, e incluso heroico, que la definía como «un duelo a gran escala», un enfrentamiento leal entre soldados uniformados, queda definitivamente liquidado. Los soldados continúan, como es obvio, combatiendo, mientras el terror y el horror, en cuanto que formas esenciales de la fenomenología de la guerra, continúan concerniéndolos siempre más. No obstante, el escenario cambia radicalmente. Cambia para los soldados mismos, enviados en masa a la carnicería. Pero con una aceleración decisiva en el segundo conflicto mundial, cambia sobre todo para los civiles que, en el cómputo global de las víctimas, crecen en número hasta llegar a ser una extensísima mayoría.

No hay duda que Hiroshima y Nagasaki evidencian este viraje de la guerra que se dirige ahora al inerme y ya no sólo entre los cuerpos armados de los Estados, también los cuerpos de mujeres asesinadas en Juárez hablan de ese cambio, sin olvidar lo que nos dice Segato:

Las guerras de la antigua Yugoslavia y de Ruanda son paradigmáticas de esta transformación e inauguran un nuevo tipo de acción bélica en el que la agresión sexual pasa a ocupar una posición central como arma de guerra productora de crueldad y letalidad, dentro de una forma de daño que es simultáneamente material y moral. (Segato, 2016: 59)

Hay otras dos transformaciones asociadas con el paradigma de la guerra y de las que habla Segato:

#### a) Cambio en el paradigma territorial

No hay que perder de vista la distinción de Segato sobre la *violencia instrumental* y *violencia expresiva*. Esta división de la violencia se enmarca y caracteriza a las nuevas formas de guerra, pues es preciso mostrar la soberanía y el poder sobre los cuerpos, cuerpos que indican por donde fluye el territorio, dado que para Segato (2014) estamos operando un cambio en el paradigma de la territorialidad, asociado con las modificaciones en el paradigma del poder que Foucault llama *biopoder*, y que tienen que ver con el cambio de un *gobierno del territorio* a un *gobierno de la población*, o sea, la administración de la vidas circunscritas a una topografía específica. Ese tipo de poder opera gobernando los cuerpos por medio de *técnicas pastorales*, es decir, las propias de un rebaño; lo que tenemos es el establecimiento de redes poblacionales fluidas que desplazan al territorio por los cuerpos, ello implica un viraje

funcional y semántico que supondría que el territorio está dado por los cuerpos, por la alianza de los cuerpos. Así “los elementos constitutivos de una experiencia territorial no son fijos sino históricamente definidos”<sup>33</sup> (Segato, 2014, p. 33). En CJ este cambio en el paradigma territorial está facilitado por la historia que caracteriza a la ciudad como fluida. La existencia y confluencia de diversos grupos con intereses diversos que se confrontan y establecen alianzas, han venido a definir esa nueva forma de territorialidad en la que lo corporal es central al mostrar las marcar de pertenencia, pero también para expresar y mandar mensajes en los que se expresa la potencia sobre cuerpos femeninos.

De lo anterior se deriva el uso de estrategias que marcan el dominio del espacio, por los grupos que vienen a definir las fronteras y formas de administración del territorio. Estos ejercicios son siempre violentos por estar vinculados con esas experiencias de la masculinidad extrema y dejan en los cuerpos la Huella del Narcotráfico (González, 2006). Huella que se engarza en todo un código de comunicación y ocultamiento; por ejemplo, las referencias zoológicas en el léxico para referirse a las drogas, el gallo es la marihuana, el perico la cocaína y la chiva, la heroína (González, 2005: 85). A esto además hay que agregar las marcas de violencia dejadas en los cuerpos arrojados, cuerpos que al ser tirados de ciertas maneras a la vía pública, en ciertos lugares, envía mensajes como ejercicio de una cierta identidad masculina que exhibe su poder y control territorial.

En aquel escenario *biopolítico* y desde este paradigma territorial el cuerpo de las mujeres es el espacio del despojo de naturaleza bélico en nuestros días como ya se había dicho, pues en el pasado la mujer venía a representar el arraigo con la tierra y con determinadas identidades, noción que se ha desplazado hasta nuestros días, pero modificando sus sentidos y funciones (Segato, 2018). Esta tesis, sin duda, encuentra en CJ una forma de expresión en las hipermasculinidades y con los cuerpos arrojados como si fueran basura. Ese ejercicio de abyección convierte al cuerpo de las mujeres, más que en un objeto, en una frontera (Kristeva,

---

<sup>33</sup> Resulta esclarecedor la manera en que Segato comprende lo territorial, asociado a la idea de administración, poder, dominio y frontera, en donde existe una identidad que organiza y detenta dichas características: “Territorio es siempre representación social del espacio, espacio fijado y espacio de fijación vinculado a entidades sociológicas, unidades políticas, órganos de administración, y a la acción y existencia de sujetos individuales y colectivos. Por lo tanto, no es espacio ni es cualquier lugar. Territorio es espacio apropiado, trazado, recorrido, delimitado. Es ámbito bajo el control de un sujeto individual o colectivo, marcado por la identidad de su presencia, y por lo tanto indisociable de las categorías de dominio y de poder. Por la misma razón, no existe idea de territorio que no venga acompañada de una idea de frontera.” (Segato, 2007: 130)



1988: 18); en una frontera para aquel que lo contempla, que refiere no a la identidad del cuerpo, sino del sujeto o sujetos que llevan a cabo tal acción, acción que habla de una elaboración animal de tal acto (Kristeva, 1988: 21); abyección del asesinato, abyección de la violencia contra el cuerpo, abyección de la violación, abyección de la exhibición pública del cuerpo:

No es por lo tanto la ausencia de limpieza o de salud lo que vuelve abyecto, sino aquello que perturba una identidad, un sistema, un orden. Aquello que no respeta los límites, los lugares, las reglas. La complicidad, lo ambiguo, lo mixto. El traidor, el mentiroso, el criminal con la conciencia limpia, el violador desvergonzado, el asesino que pretende salvar ... Todo crimen, porque señala la fragilidad de la ley, es abyecto, pero el crimen premeditado, la muerte solapada, la venganza hipócrita lo son aún más porque aumentan esta exhibición de la fragilidad legal. (Kristeva, 1988: 11)

Cuando a los cuerpos “arrojados” se les niega su identidad devienen en lo abyecto, esa fragilidad de la ley que se inscribe en esos cuerpos, produce en la población temor a algo que evidencia su inermidad, y ese efecto es finalmente el que logra instaurar un cierto uso del miedo en el espacio, la construcción del territorio en CJ implica uso de la violencia por los administradores del espacio.

#### b) La duplicidad del Estado

El segundo cambio que inauguran las nuevas formas de guerra tiene que ver con la institucionalización de la criminalidad y el establecimiento de vasos comunicantes entre representantes del Estado y un submundo criminal, pues en el contrato entre hermanos, en esta nueva fase apocalíptica de capital (Segato, 2016b) se mafializa y la violencia en ese teatro se recrudece y extrema. Aquí es cuando la antropóloga habla de la segunda realidad (o segundo estado)<sup>34</sup> que incluye a mafias, narcotraficantes, maras, etc., la cual establece relaciones con la primera Realidad o primer Estado. Ambas realidades son la bifurcación de una estructura patriarcal cuya finalidad última es la gestión y administración de la vida; cada una posee sus reglas expresadas en formas de organización distintas.

---

<sup>34</sup> En *La escritura y...* (2006), hablaba de Segundo Estado, pero después en *Las nuevas formas de guerra* (2014), se decide por usar el término Segunda Realidad, “pues es una realidad especular con relación a la primera: con monto de capital y caudal de circulante probablemente idéntico, y con fuerzas de seguridad propias, es decir, corporaciones armadas ocupadas en proteger para sus «dueños» la propiedad sobre la riqueza incalculable que en ese universo se produce y administra.” (Segato, 2018: 75)

Ya he citado varios ejemplos que muestran esa duplicidad, son casos de individuos que funcionan como bisagras entre ambas realidades: el caso de los presidentes Francisco Barrio Terrazas y Patricio Martínez; y el Cartel de Policías. Quisiera agregar un dato más sobre este tema.

González habla de unos datos revelados en 1998 por la Comisión de Seguridad Pública de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal sobre el crimen organizado, el cual era favorecido por mandos medios de la policía que los protegían, y agregaba la existencia de rituales de iniciación relacionados con el consumo de drogas o fechorías realizadas por quien deseaba ingresar a la hermandad (González, 2006: 72). El caso es ilustrativo pues otra de las tesis sobre los feminicidios en CJ tiene que ver con la presunción de este tipo de prácticas en las fronteras o bien fiestas con orgías que culminaban en el asesinato de mujeres y en las que participaban empresarios (González, 2006: 251). Eso vendría a explicar por qué los cuerpos de muchas de las chicas coincidían en marcas de violencia y señales en sus cuerpos, además de que muchas de ellas compartían rasgos físicos.

Volviendo a la duplicidad del Estado, las adherencias capilares permiten que no se pierda contacto entre las dos realidades, pero esa comunicación es inestable y demarca la ficcionalidad del Estado (la primera realidad), que no puede terminar de contener estas nuevas formas de guerra producto de la inestabilidad entre estados y por las propias dinámicas del segundo estado, y termina por mostrar aquello que oculta: su duplicidad. Son los cadáveres lanzados a la calle el objeto de la crueldad que denuncia la insostenibilidad del mito de la democracia y del Estado, y el establecimiento y la espectacularidad de la capacidad de exacción de los hermanos que pactan en el eje del contrato.

La pedagogía de la crueldad y del terror son los dispositivos que sostiene la duplicidad de ese Estado y que constituye las subjetividades necesarias para el sostenimiento de la empresa bélica y las dadas que supone para aquellos que se benefician con aquel orden de cosas; esta pedagogía reproduce esa forma de habitar el mundo. Como última coordenada trataré de explicar las características de esta trayectoria educativa.

### **3.4. Trazos de la trayectoria educativa de la crueldad y el terror**

Con lo dicho hasta ahora se puede esbozar una primera trayectoria educativa, la pedagogía de la crueldad y del terror, estos dispositivos culturales sostiene ese escenario bélico de gran fluidez, produciendo al sujeto que hace uso del miedo, este es el hombre de la hipermasculinidad o masculinidad extrema, pues otro tipo de sujeto que produce la crueldad es el ciudadano indiferente al fenómeno de los feminicidios, el cual además está atravesado por la pedagogía del terror. Se pondrá acento en ese primer sujeto, ya que es el responsable de los feminicidios, por su acción u omisión, es el representante de alguna de las dos realidades y forma parte de la hermandad que controla y administra el espacio, por eso es relevante advertir los mecanismos que producen a los sujetos que sostienen ese orden de cosas.

#### **3.4.1. La crueldad y la cancelación de la empatía**

La crueldad refiere a lo crudo, a lo inhumano, a la abyección que supone el cambio de ropajes habituales de un cuerpo y que se suele asociar con la sangre. La crueldad es un camino de la violencia que, en palabras de Balibar, corresponde a “aquellas formas de violencia extrema, ya sea intencional o sistémica, física o moral [...] que, por así decirlo, nos parecen ‘peores que la muerte’” (Balibar en Parrini, 2012: 39) es una excepción que despoja a la vida de su cualificación, es la fuerza que irrumpe para expresar una forma del poder que domina y gobierna sobre la vida.

Se entiende que la trayectoria de la crueldad y el terror implica el uso y exhibición de la crueldad, esto con la intención de mostrar que se vive en un mundo de *cosas*, que las cosas dominan la vida, cosas que adquieren distintos valores, así es como el cuerpo de las mujeres se transforma en cosa, y si es una cosa no siente, esta forma en que se desliza el valor de lo humano es precisa para que la crueldad pueda realizarse, llevarse al acto.

Lo que se enseña en la pedagogía se la crueldad, según habíamos visto, es un desprecio a la vida, para que se aprenda a no sufrir, a soportar el dolor propio y ajeno, lo que revela el argumento de la antropóloga argentina es la necesidad de adiestrarse en la crueldad para que los sujetos hagan uso de ella, esa crueldad que delata los bajos umbrales de empatía, produce sujetos con una falta de vibración afectiva propia y ajena.

La exposición a la crueldad enseña a no sentir dolor, y esto es decisivo en la construcción de la empatía, pues si bien es cierto que el dolor es una experiencia privada, y que al intentar hablar del dolor ajeno, no se habla en estricto sentido de la experiencia del otro, sino de la propia, pues se evocan las propias experiencias de dolor (Ahmed, 2015: 47-48), también es cierto que el dolor, al definir las superficies corporales, tiene la capacidad de producir empatía pues genera la sociabilidad de las superficies (Ahmed, 2015: 65) que aún en su heterogeneidad, permite una cierta forma de vínculo y un cierto grado y esfuerzo de comprensión, esta función del dolor es la que se anula con el dispositivo de la crueldad.

De tal manera, la pedagogía de la crueldad no sólo es la supresión de cierto tipo de afectos asociados con el dolor, sino también la circulación de saberes que lo acompañan, saberes que conforma a los cuerpos de hombres guerreros, produciendo determinados perfiles que sean capaces de ejecutar los mandatos necesarios para mantener la organización de los ejes y de los Estados o realidades, a partir de la violencia:

La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predatoria. La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisístico y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros. Un proyecto histórico dirigido por la meta del vínculo como realización de la felicidad muta hacia un proyecto histórico dirigido por la meta de las cosas como forma de satisfacción. (Segato, 2018: 11)

Lo que observamos en la cita de Segato es que la intencionalidad educativa de la crueldad refiere a la necesidad de desensibilización frente al sufrimiento de los otros (reducir los niveles de empatía) pues con ello se busca el aislamiento de las personas, lo cual conecta necesariamente con la pedagogía de terror, ésta hace uso del miedo para producir cuerpos que buscan su resguardo, hecho que individualiza y aísla a los cuerpos. Ese aislamiento y desensibilización son funcionales a el proyecto que Segato nombra el proyecto histórico de las Cosas, en su libro más reciente *Contrapedagogías de la crueldad*, distingue entre éste y el llamado proyecto de los vínculos:

De una forma esquemática es posible decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles. El proyecto histórico centrado en las cosas como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformarán

en cosas. El proyecto histórico de los vínculos insta a la reciprocidad, que produce comunidad. Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contrapedagogía de la crueldad trabaja la consciencia de que solamente un mundo vincular y comunitario pone límites a la cosificación de la vida. (Segato, 2018: 16)

Presenciamos la ponderación de la economía frente a otras esferas, fase económica que vulnera a las personas y que sólo se interesa por la defensa de la propiedad de unos cuantos dueños, que hacen uso de la pedagogía de la crueldad para la reproducción del sistema que les permite gozar de sus privilegios, o bien de sujetos que en el marco de una necropolítica encuentran en la industria de la guerra la mejor oportunidad para acumular capital, siendo esta pedagogía la que produce a los individuos capaces de hacer uso de la violencia cruenta. Lo que es decisivo en ese proyecto es su condición histórica, en el caso de Ciudad Juárez es necesario referir a algunos de los hallazgos de Diana Washington y de Sergio González para comprender cómo esas intencionalidades educativas refieren a la construcción histórica de ese proyecto de las cosas. Al respecto:

La complicidad de funcionarios con el narcotráfico en ese tiempo, además de la tolerancia hacia toda clase de abusos, se combinaron para alimentar la corrupción oficial, sin precedentes, que alcanzó su punto culminante con los crímenes contra mujeres. Los enlaces de complicidad se fueron tejiendo antes de la década de los noventa, y sirvieron después para sembrar el terror e inestabilidad en estados de ensayo, como Chihuahua, México y Morelos, donde se ha producido la industria del secuestro, la extensión del narcomenudeo y la violencia extrema. Esto se llamaría la “colombianización” de México, una aparente estrategia de los Carrillo Fuentes, que a su vez ha producido en ciertos lugares un gobierno *amafiado*. (Washington, 2005: 193)

En Juárez el proyecto de las cosas se vertebra, como hemos visto, por la existencia de dos Estados conectados por intereses económicos. Ya en los apartados previos se ha señalado esos vínculos, pero lo que ahora interesa son los itinerarios educativos que han permitido que se construyeran y mantuvieran esas relaciones, esos itinerarios hunden sus raíces hasta la década de los 70's durante la llamada guerra sucia de México, periodo en que se reprimió desde el gobierno a los movimientos sociales y políticos contrarios a las políticas estatales durante las administraciones de Gustavo Díaz Ordaz, Luis Echeverría y José López Portillo.

Durante ese periodo se creó la Brigada Blanca (1976), a cargo de Miguel Nazar Haro, cuando éste formaba parte de la Dirección Federal de Seguridad (DFS), de la cual llegó a ser jefe en 1978. La Brigada Blanca era un grupo paramilitar integrado por 240 policías y soldados de la capital y del Estado de México, “[...] detectaba a los sospechosos de disidencia en varios estados

de la república, incluyendo Chihuahua” (Washington, 2005: 186). Según un artículo de La Jornada en el que se citan documentos de la DFS, los elementos de la Brigada:

[...] se sometieron a un programa de entrenamiento que incluía: “información y análisis sobre la integración, desarrollo y actividades de la llamada Liga Comunista 23 de septiembre; conocimientos sobre armamento y prácticas de tiro; técnicas de seguridad; entrenamiento físico y combate sin armas; comunicaciones y codificación; conducción de vehículos en patrullaje y conservación del equipo de trabajo”.

También eran adiestrados en la “fabricación de artefactos explosivos e incendiarios; técnicas de búsqueda y seguridad y neutralización de artefactos explosivos”. (Castillo, 2008)

Lo anterior resulta relevante, pues los primeros jefes del Cártel de Juárez fueron Baldomero Fuentes y Rafael Aguilar Guajardo (Washington, 2005: 69), éste último ex-policía federal que formó parte de la Brigada Blanca y que se asentó en el cartel gracias al apoyo de Fernando Gutiérrez Barrios, ex-director de la Dirección Federal de Seguridad y ex-secretario de gobernación, Gutiérrez gestionó los pactos entre el Estado mexicano y el crimen organizado hasta que Aguilar fue asesinado en 1993 por órdenes de Amado Carrillo Fuentes quien tomó su lugar (González, 2005: XX-XXI).

Otro dato relevante sobre la relación entre la Brigada Blanca y el cártel de Juárez es el que ofrece Washington sobre La Operación Plaza *Sweep* (2005: 186-187), llevada a cabo por el FBI en 1999 para investigar las fosas clandestinas en México, la información de la investigación fue entregada a Jorge Madrazo quien después de dos años y debido a la presión mediática, anunció la detención de los militares Mario Acosta Chaparro y Francisco Quiroz Hermosillo en 2001, ellos eran acusados de proteger al cartel de los Carrillo Fuentes. Paradójicamente Acosta era graduado de la Escuela de las Américas de Estados Unidos, en donde fue adiestrado en técnicas de tortura, conocimientos que aplicó en México durante la guerra sucia, y muy seguramente en sus años como protector del cártel. Sobre Quiroz, en unas declaraciones de 2002 se dio a conocer que el militar autorizó el uso de aviones en la década de los 70 para transportar presos políticos y drogas. Los disidentes políticos eran, según declaró Gustavo Tarín un ex-capitán del ejército, lanzados desde helicópteros, esta misma táctica fue empleada por el cártel en los noventas para deshacerse de ciertas personas en aviones del gobierno (Washington, 2005: 189).

Otra de las técnicas utilizadas por la Brigada Blanca en aquellos años fue la violación a mujeres (Washington, 2005: 192) herramienta de coerción que podría arrojar luz sobre el lugar que ocupa la violación como estrategia de intimidación y tortura y no sólo de rito de iniciación de policías

protectores del crimen organizado. La violación en México además ha funcionado como una operación educativa.

Javier Coello Trejo en la década de los 90 estuvo en el centro de una polémica por múltiples acusaciones de violación en contra de un grupo de policías federales, entre los que se encontraban su sobrino y otro pariente del entonces Fiscal anticorrupción; fueron 50 las acusaciones y la mitad de los acusados fueron encontrados culpables. Al parecer un oficial policial de alto rango presenció y observó uno o más ataques, aunque el nombre del oficial no fue revelado, sí se encontró que los vehículos utilizados en esas tácticas de violencia sexual eran los asignados a Coello Trejo. Estas violaciones fueron el campo de adiestramiento para las mafias policiales que proliferaron en la década de los 80 y los 90. Washington utiliza el término endurecer para dar cuenta de esta estrategia (2005: 129), ese endurecer refiere justamente a ese objetivo de reducir los niveles de empatía, incluso cita un caso argentino que en 2004 en el que algunos soldados habían sido sometidos a torturas y tratos degradantes para entender los límites del abuso físico en la obtención de declaraciones, esas estrategias, según las periodista “echan a perder” a cualquier policía y los prepara para participar en el crimen organizado (Washington, 2005: 131).

Un ejemplo de cómo ese tipo de adiestramiento los capacita para servir a los fines del crimen organizado es el de los Zetas, estos sicarios se formaron después de 1996 cuando “el ejército estadounidense creó un programa para adiestrar y equipar ‘tropas de choque antinarcóticos’ denominada Grupos Aeromóviles de Fuerzas Especiales (GAFES)” (Washington, 2005: 190) se esperaba que los instruidos en el programa se infiltrarían en los grupos del narco y acabarían con estos, sin embargo, hubo varios detractores que se emplearon en los cárteles, fue por aquellos años en que aumentó el número de feminicidios (Washington, 2005: 191).

Otro proyecto que falló fue el “Chihuahua *Pilot Project*” que se llevó a cabo en 1995, durante la gestión de Ernesto Zedillo:

Para realizar este proyecto sustituyeron a agentes de la Procuraduría General de la República con elementos del ejército. Y en el estado de Chihuahua, 120 policías judiciales federales fueron remplazados por soldados [...] El proyecto [...] fracasó desde el principio, puesto que elementos del ejército -los nuevos agentes antidrogas- se pasaron a las filas del cártel de drogas. Así fue como se originó un extraño coctel de expolicías federales y de soldados en la nómina del narco. (Washington, 2005: 233)

La periodista observa como aquellos años, 1995 y 1996, fueron años muy violentos en CJ con un alto número de feminicidios. Las guerras libradas entre la primera y segunda realidad mostraban los efectos secundarios del adiestramiento en la crueldad por los que eran producidos, quienes se integraban a sus filas; evidencian además la construcción histórica de una suerte de trayectoria educativa que persiguen endurecer a los cuerpos reduciendo sus niveles de empatía.

Si la crueldad es el elemento que demarca la producción de identidades, y la corporalidad es nodal por el paradigma de la territorialidad que genera identidades a partir de la redes que se producen mostrando en los cuerpos las marcas de pertenencia, entonces el cuerpo es el espacio en donde se escenifica la identidad (en el eje del contrato) y como estrategia de reproducción del sistema, pues es sobre el cuerpo de lo otro en dónde se escenifica también la identidad, pertenencia y orden territorial, es en donde se transmiten los mensajes entre identidades masculinas.

En resumen, las identidades se constituyen en lo corporal, en el cuerpo propio (el eje del contrato) y de lo otro, el resto (el eje del status). El sujeto para formarse en la crueldad toma como materia su propio cuerpo y el cuerpo ajeno, el cual al ser cosificado le permite extraer el insumo por el que deviene cuerpo masculino a los ojos de los otros cuerpos poseedores de la virilidad que vigilan la sustracción y conceden la pertenencia. Es por eso que la espectacularidad de la exacción resulta vital, pues es el paso que posibilita su acceso a una determinada identidad.

Son estos los componentes educativos que producen un escenario tal que maquila cuerpos, normaliza la violencia, perpetua la corrupción y la impunidad. El escenario que asesina a las hijas, a las madres, a las mujeres y niñas, el resto, las vidas que no importan. Y es frente a este escenario que las madres van a actuar, es el estado de cosas que se plantean dislocar.

#### **3.4.2. Los cuerpos que produce el miedo**

En varios momentos he hablado ya del miedo en relación al horror y el terror, pero es importante recalcar como ese tipo de identidad hipermasculina, produce otros cuerpos, los cuerpos de la pedagogía del terror, esto es necesario para comprender el clima afectivo en el que las madres van a tomar la palabra.



En el libro *Ciudad Juárez: De este lado del puente*, se recuperan una serie de testimonios de habitantes de la Ciudad en dos apartados (“Ser joven en Ciudad Juárez” y “Mi ciudad”) y es recurrente el uso de la palabra miedo y temor, y ahí se puede observar lo que hace el miedo:

No tengo un número exacto de las veces que he salido a la calle de noche o de día sin que mi mirada, mis ojos volteen a todos lados, con miedo a que alguien, alguna persona se me acerque... con miedo a que un carro pase a vuelta de rueda, sobre todo si ese alguien es un hombre, un hombre el cual me pueda hacer daño... mucho... de la manera más espantosa empiezo a imaginarme cosas horribles, el que un hombre pase enseguida de mí o se detenga a preguntarme algo, solamente por eso... mi miedo es tanto que mi imaginación empieza a trabajar a mil por hora, empiezo a recopilar todo lo que he visto, lo que he vivido, lo que me han platicado, lo que ha salido en primera plana, en nota roja... “encuentran otra mujer muerta” ... como si fuera ya costumbre encontrarse mujeres, como si para los secuestradores fuera un hobby, un juego... (Yanileth en Vericat, 2005: 111)

Lo que encontramos en este testimonio es una serie de objetos que condensan el miedo: la calle, un carro a vuelta de rueda, un hombre, y esos objetos hacen que la imaginación de Yanileth produzca escenarios evocando recuerdos e imágenes ya vividos, lo interesante es que ese miedo no se define por el espasmo, como si este procediera del horror, al proceder del terror, el miedo se caracteriza por el movimiento, el movimiento de la imaginación. En la última parte del relato, en la referencia a los medios, podemos ver una apreciación crítica de lo que generan los medios como elementos indispensables de la pedagogía de la crueldad, es en ese sentido un sujeto que pone en tensión ese dispositivo.

Volviendo al miedo, las fronteras que produce al miedo se elaboran como anticipación a un posible daño o herida, el miedo es una relación tensa del presente con el futuro en la cual la proximidad de una herida retrae el cuerpo, restringe la corporalidad a ciertos espacios. El miedo toma su lugar cuando un objeto aparece y desaparece, al objeto se le pegan los signos producto de las proyecciones del pasado y la pérdida del objeto intensifica la potencia del miedo, pues la cercanía y alejamiento hacen que el peligro aparezca siempre como algo potencial que pone en riesgo la vida, así resulta evidente que al aparecer un cuerpo asesinado en el espacio público de CJ la presencia de una ausencia aumenta el miedo, pues el autor del asesinato no aparece más que en las huellas de violencia sobre el cuerpo, consolida el miedo en los cuerpos que temen por su vida y seguridad al presenciar ese espectáculo del horror. El miedo se materializa en diversos objetos que exhiben la huella del narco, los cuerpos de las mujeres se despersonalizan para condensar el miedo que se desea distribuir.

En su relato una chica de Chihuahua, nos dice: “No me gustaría ser una de ellas, me da mucho miedo sentir el dolor que ellas tuvieron que sentir y también sus familiares, que creo que ya no vivirían tranquilos ni en paz nunca” (en Vericat 2005: 113) Aquí se aprecia un efecto de la pedagogía del terror, en tanto que opera el miedo y alcanzamos a apreciar alguna suerte de empatía, pues el escenario que produce miedo consiste en elaborar lo que sintieron o pudieron sentir otras personas, y en la pedagogía de la crueldad lo que se genera es una disminución de la empatía.

En otro relato: “[...] me doy cuenta de que la gente de mi ciudad está muerta de miedo, sé que todos temen y que ese miedo los acobarda, los calla, los detiene. Todos creen que no hablar significa seguridad para su familia, mientras la tragedia y el dolor no llegue a su hogar seguirán creyendo que están haciendo lo mejor” (Nakarowari en Vericat, 2005: 113). El miedo colectivo produce un espasmo del cuerpo, espasmo para hablar; el temor producto de una amenaza parece encerrar a los sujetos en su espacio personal y familiar, para protegerse y conservar su relativa estabilidad, en esto último podemos identificar una disminución de la empatía, que lo conecta con una pedagogía de la crueldad. Es relevante la posición crítica que contiene este testimonio y que lo aleja en algún sentido de posiciones más enajenadas.

Por este tipo de testimonios es que puedo argumentar que en CJ la pedagogía del terror y pedagogía de la crueldad aparecen relacionadas, produciendo diversidad de cuerpos, pues si la atmósfera masculina (fálica) organiza a los cuerpos según su déficit de poder, dada su corporalidad, identidad y/o territorialidad, ambos dispositivos suponen operaciones de producción de sujetos distintas según su ubicación en el plano del que hablaba Segato. Lo anterior nos revela la relación del miedo con el espacio y lo que enseña el miedo a los individuos.

La relación entre el miedo y el espacio, es la de distribución y exclusión, esto debido a que las superficies que crea el miedo tienden a sobredeterminar las desigualdades de uso del espacio (y las económicas y políticas que con ello va emparejado), la movilidad es un factor que se calibra dependiendo de la intensidad en la que fluye el miedo (Ahmed, 2015: 114).

La vulnerabilidad propia de los cuerpos se intensifica cuando la apertura del cuerpo en un mundo potencialmente peligroso se matiza dependiendo del tipo de corporalidad que se

posee, no es lo mismo ser mujer que ser hombre en CJ, y ahí el miedo funciona orillando la exclusión de los cuerpos inermes del espacio público, sacándolos del campo de la política. Pues cuando hay miedo “el mundo presiona contra el cuerpo, el cuerpo se encoje y se retira del mundo con el deseo de evitar el objeto del miedo” (Ahmed, 2015: 115) esa fuerza alinea el cuerpo al espacio social pues contiene a los cuerpos y permite que otros puedan moverse, unos se encogen y otros se expande. Asistimos entonces a una política del miedo, que con su sello de masculinidad extrema tiende a distribuir los cuerpos y sus movimientos en los espacios.

Lo que hacen las experiencias de terror y horror es producir encuentros de los cuerpos con distintos objetos, sujetos, cuerpos, etc, que distribuyen el miedo entre esos cuerpos, y condicionan encuentros futuros, es por eso ilustrativo encontrar en los testimonios que aparecen el *Ciudad Juárez: de este lado del puente*, la calle como un lugar temido al que prefieren evadir, pues es en la calle en donde asecha el fantasma del asesino, en donde la posibilidad de herida es más grande, en dónde está el peligro para sí y para los suyos.

Otro testimonio que es muy revelador:

Quando paso por los lugares donde se han encontrado cuerpos siento una sensación muy triste, como si las mujeres nos gritaran. Imagino que están ahí viendo a toda la gente que pasa esperando ser rescatadas y yo pienso que quieren decirnos quienes las asesinaron y se sienten impotentes porque no las podemos escuchar o quieren mandar algún mensaje a sus familias, decirles algo que no pudieron. (Nakarowari, 2005: 113)

Los lugares de los que habla el testimonio parecen conservar la huella de las mujeres, sus historias, la imposibilidad de la verdad, la impunidad que produce el poder soberano. La fetichización del espacio evoca intensidades tristes, esas que fantasma del asesino intenta producir elaborando el acertijo que continúa siendo CJ. En los espacios así elaborados, además, parece revelarse la clave para resolver el enigma, pero que el poder soberano entorpece en su versión teatocrática. La pedagogía del terror al mostrar su fuerza produce cuerpos tristes que tienden a normalizar ese orden de cosas, por el miedo que construye cuerpos encogidos.

En referencia a esto último, el poder soberano tiene otra forma de operar para conservar su poder, y evidenciar la impunidad. Esta estrategia se aprecia en el inicio del capítulo “Muertas

sin fin” del libro de Sergio González Rodríguez, en las dos primeras páginas construye una narración alrededor de los carteles de Se Busca, los cuales se encuentran:

[...] en los postes frente a la Clínica del Seguro Social, en la terminal de los autobuses foráneos, en los tableros de los supermercados, en las afueras de los templos. En las oficinas policiacas, en el interior de los vehículos del transporte urbano, en el aeropuerto. En los muros junto a las fachadas de los comercios y en los restaurantes de comida mexicana o china. (González, 2006: 143)

Los volantes que tapizan CJ son la metáfora de la vida urbana que fluye, como los rostros que piden ayuda, justicia, información, un “montaje espectral” de multitudes de rostros que vienen a sustituirse mientras el tiempo transcurre sin que la verdad se revele, pues los volantes además, cuentan las historias de las familias que tienen que enfrentarse a la intriga hostil de la “muchedumbre de la frontera” y de los supuestos agentes de la justicia, que culpan a la familia, a la joven desaparecida, declinan de su responsabilidad, ajenos al dolor de los familiares (González, 2006: 142-143), así los familiares se enfrentan a un relato construido por los representantes del Estado, esos que enseñan a las familias la existencia de esos poderes impunes que controlan el territorio y ante el cual uno se observa pequeño, imposibilitado, debilitado.

### **3.5. La trayectoria educativa de las madres**

Para terminar esta cartografía, cuyo sentido es de contexto, voy a esbozar los momentos de la toma de la palabra de las madres, esto para comprender de qué manera ese escenario descrito es condición de posibilidad del movimiento de las madres.

Antes de la descripción de los momentos es importante tener presente dos grupos de movimientos temporales en la región para dar marco a ese itinerario. El primero tiene que ver con los hallazgos más conocidos en la región; es decir, los grupos de cuerpos encontrados en la región que registran los flujos de violencia y apropiación de los territorios;<sup>35</sup> el otro grupo se refiere a los movimientos de la política partidista en la región, pues las luchas por ese poder son esenciales para entender la falta de voluntad política frente a los asesinatos de mujeres y las formas de operar y construir narrativas de éstos, que son finalmente a los que

---

<sup>35</sup> En el 95 hay dos hallazgos, Lomas de Poleo con 8 cuerpos y Lote Bravo con 3, después en 2001 los 8 cuerpos de Campo Algodonero y luego en 2003 los 6 de Cristo Negro, es importante decir que del 93 para el 2003 muchos más cuerpos son encontrados en esos mismos lugares y en otros lugares, por ejemplo el cuerpo de Sagrario González Flores encontrado en 1998 en Loma Blanca en el Valle de Juárez, o el cuerpo Lilia Alejandra García Andrade encontrado en un lote baldío frente a la plaza Juárez Mall en 2001, aparentemente su caso está relacionado con los del campo Algodonero; estos hallazgos resuenan como sintomáticos del clima de violencia por lo que ocultan y revelan.

se oponen las madres,<sup>36</sup> ambos movimientos están, como se pudo ver, conectados por la duplicidad de un Estado que construye un vacío institucional, de ahí que el movimiento esté medulado por la creación de organizaciones que presionan y vigilan a los gobiernos.

Es posible esbozar los momentos del movimiento social de las madres en CJ, a partir de los trabajos de varias autoras,<sup>37</sup> y aunque no hay grandes diferencias en la forma de periodizar, es importante identificar el criterio de referencia de cada una, pues lo que interesa es ubicar la agencia de las madres y no del movimiento contra la violencia de género en general, pues aunque el movimiento en CJ está vertebrado por la creación y participación de distintas organizaciones, no en todas son protagonistas las madres. Así es posible ubicar los siguientes momentos:

0. El silencio (1993-1995): El activismo en contra de los feminicidios y violencia de género tiene como antecedente el trabajo de documentación que algunas organizaciones locales hicieron (particularmente el grupo 8 de marzo liderado por Esther Chávez Cano) pues se dieron cuenta de la singularidad y aumento de asesinatos de mujeres, fenómeno que sólo aparecía en los periódicos de nota roja. Este momento 0 es el antecedente en nuestro estudio, pues quienes toman la palabra principalmente no son las madres, sino las activistas y organizaciones locales (Además de Esther Chávez, Victoria Caraveo tenía una presencia y liderazgo importante) quienes se agruparon en la Coordinadora Pro Derechos de la Mujer (1994). La fuerza de esta agrupación de organizaciones dura hasta el año 1998 con el movimiento “Ni una más” y el “Milenio Feminista”. Es en este momento, y con esta coordinadora, cuando se teje el primer enfrentamiento entre autoridades y sociedad civil organizada, ya que las voces de las madres eran mediadas por las liderezas, quienes hicieron uso de los testimonios de las madres para la obtención de recursos; podemos hablar de una ausencia de agencia. En este momento de la lucha las madres hacen uso de la sororidad y de una demanda no orquestada por ellas; sin embargo, la falta de autonomía de las madres nos

---

<sup>36</sup> El municipio de Juárez ha sido principalmente panista, por lo menos desde 1992 hasta el 2004, excepto un corto periodo de tiempo (2001-2002) en el que José Reyes Estrada Ferriz del PRI ocupó el poder del municipio. A nivel estatal del 92 al 98, le toca vivir la alternancia a Chihuahua con el PAN bajo el mando de Francisco Barrio Terrazas, pero en 1998 el PRI recupera el estado con Patricio Martínez; no hay que olvidar que a nivel federal la alternancia llega hasta el 2000 con Vicente Fox, quien en su gabinete incluyó a funcionarios chihuahuenses del periodo de Barrio.

<sup>37</sup> Revisar los trabajos de: Ravelo (2004, 2011); Monárrez Fragoso (2011); Rojas Blanco (2007); Wright (2007); Pérez García (2005). También se consultó: Tabuenca (2003); Monárrez Fragoso (2007)

hace pensar que las tretas y la esperanza aparecen como dispersas y de manera individual por las dificultades de no saber hablar en el escenario político y las formas asistencialistas de las organizaciones, cuyas lideresas muestran huellas de esas viejas formas caciquiles de la política mexicana, huella que perdura en el movimiento de las madres; no obstante, es el trabajo de estas organizaciones el que nombra y hace visible el fenómeno de la violencia feminicida y sienta las bases para el movimiento de las madres.

1. Nace la voz (1996-1998): Asumiendo que las Organizaciones No Gubernamentales y de la Sociedad Civil no son la única estrategia de lucha, es con esta forma colectiva de acción y vigilancia política que se vertebra el movimiento contra la violencia feminicida en CJ y que encontramos asentada en el momento 0. Por lo anterior, la aparición de la primera organización de familiares marca el inicio del movimiento de madres. La organización Voces sin Eco es coordinada principalmente por madres, aunque hermanos y padres también formaban parte; sin embargo, el protagonismo fue de las madres. Este grupo conserva cierta herencia de Esther, pero adquiere autonomía por el tipo de liderazgo de Paula Flores<sup>38</sup> y su hija Guillermina González, quienes no tenían en su biografía antecedentes de activismo. Las madres de *Voces sin Eco* no sólo fueron las primeras en asumir el liderazgo de una asociación, también fueron ellas las que dieron una imagen a la lucha contra los feminicidios (la cruz negra con el fondo rosa) y quienes en su papel de madres hicieron frente a la impunidad, elaborando las primeras estrategias de sororidad y esbozando formas incipientes de la demanda y esperanza. Podemos identificar en este momento las primeras respuestas del gobierno, no sólo el teatro de culpables también la creación de dos entidades: La Unidad Especializada de Delitos Sexuales y contra la Familia (1996) y la Fiscalía Especial para la investigación de Homicidios de Mujeres Desaparecidas y Atención de Víctimas (1998). Es importante decir que la voluntad política del gobierno Francisco Barrio fue nula, y que articulada con un discurso moralista, muy a tono con la historia de su partido, victimizaron a las mujeres asesinadas, generando una imagen excepcional de ellas como “mujeres públicas”, hecho que obligó a las madres a elaborar una de las primeras tretas, la cual consistió en hacer relatos de quiénes eran sus hijas, en defensa de la dignidad de ellas, dándoles nombre y

---

<sup>38</sup> La desaparición y asesinato de la hija de Paula en el 98, Sagrario González, con-movió a la ciudad, particularmente a Lomas de Poleo, lugar donde vivían, pues ella era una querida catequista de la colonia, imagen que rompía con el discurso oficial, que decía que las jóvenes asesinadas de alguna manera se lo habían buscado por el tipo de vida que llevaban.

biografía. Sin desmontar la densidad moral de la dicotomía: mujer pública y privada, intentaron hacer oposición a la expresión “las muertas de Juárez”, generando una imagen pública de sus hijas, hecho relevante para la política del duelo.

2. Silenciamiento (1998-2000): tras el cambio de gobierno, la acción del priísta Patricio Martínez consistió en cerrar el diálogo abierto por el movimiento previo. Con una imagen dura se concentró en acusar al gobierno pasado de la opacidad en la resolución de los crímenes, limpiándose las manos de los casos previos, y buscando montar un teatro de “buenos resultados”<sup>39</sup> de los casos que sí tuvieron lugar en su periodo. El nuevo (viejo) grupo al poder aprovechó también las dificultades organizativas que la coordinadora estaba viviendo para desactivar el movimiento. Las dificultades tenían que ver con discusiones internas: primero sobre las formas verticales y centralistas de liderazgo relacionada con la pregunta ¿Quién tiene el derecho a hablar por las víctimas y sus familias?, la otra discusión se centró en el uso y distribución de los recursos entre las organizaciones, relacionado con la pregunta previa y vinculado al llamado “lucro” del dolor de las familias. Esas discusiones, que son naturales en los espacios de organización, dificultaban la toma de acuerdos, y fue ese quiebre el que se aprovechó para abrir una grieta en el movimiento y sedimentar el sexismo político con la idea de la enemistad “natural” entre mujeres, con lo cual las madres y demás mujeres del movimiento eran recluidas nuevamente al espacio privado. El caso de madres como Paula Flores es interesante, pues a pesar de ese intento de silenciamiento su lucha no cesó, sino que se replegó al trabajo comunitario y en la elaboración de tretas, en las que se conservó su preocupación por la violencia de género, no obstante, en términos generales se desactivó el movimiento por un tiempo y con ello las otras operaciones pedagógicas que se estaban elaborando desde el primero momento.

3. **Amplificando la voz (2001-2003):** En 2001 se encuentran los 8 cuerpos en el viejo campo algodouero, y el movimiento se reactiva, pero esta vez se vuelve internacional. En ese momento se crean tres organizaciones de madres y familiares: *Nuestras Hijas de Regreso a Casa* (2001) *Justicia para Nuestras Hijas* (2002) e *Integración de Madres por Juárez* (2003). La última de éstas era dirigida por Benita Monárrez quien estuvo en el centro del huracán,

---

<sup>39</sup> Una de las primeras acciones fue invitar al criminólogo Robert Ressler, cuyas recomendaciones e hipótesis no fueron tomadas en cuenta.

pues al estar relacionada con distintos nombres de funcionarias, obtuvo recursos que, según acusaciones, no llegaron a las madres; ella misma se encargó en varias ocasiones de acusar por su lado a otras activistas y organizaciones, ello como parte de la estrategia de quiebre que se deslizó hasta este momento. En esta tercera fase se retomó el movimiento “Ni una más”, pero esta vez se logró ampliar a nivel internacional con el trabajo de las organizaciones (ya antes, en el momento 0 Esther Chávez lo había intentado con mediano éxito). Ese ejercicio internacional de denuncia se concretó en las cuatro solicitudes presentadas a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, tres de las cuales pasaron a la Corte, la cual en 2009 realizó la histórica sentencia al Estado Mexicano. Sin embargo, el grupo político en el poder aprovechó las viejas estrategias que ya le habían servido para apaciguar el movimiento: la acusación del lucrar con el dolor de los familiares; la de poner cuerpos de mujeres en puestos políticos, por ejemplo en 2003 puso a la activista Victoria Caraveo frente al Instituto Chihuahuense de la Mujer, quien en esa posición se encargó de dividir nuevamente al movimiento acusando a las madres de incapacidad para trascender el dolor y la denuncia; arguyendo que la mayoría de los casos estaban resueltos y poniendo en duda las cifras de asesinatos; alineándose a la estrategia de ciertos grupos empresariales y políticos que buscaban “limpiar” la imagen de Juárez para lo cual responsabilizaron a las madres de manchar el nombre de la Ciudad. No obstante, el movimiento no se desactivó en este momento, sino que con cierta fortaleza consolidó estrategias de lucha relacionadas con las operaciones pedagógicas de la sororidad, la esperanza y la demanda.



## Capítulo 4. Los Espacios Pedagógicos de las Madres de Ciudad Juárez<sup>40</sup>

En el capítulo anterior se hizo uso de la noción de cartografía para bordear y describir el espacio juarence, lo que sirvió para enmarcar las condiciones de posibilidad del movimiento social de las madres; esto es, lo que movilizó la producción de esta agencia social. Dados los alcances e intereses centrales de esta investigación el texto que se intenta tejer en este capítulo es el nudo analítico de la tesis, y por eso es de un tono más específico, pues es la reflexión pedagógica del referente empírico, por lo que nos servimos de la topografía (en un sentido metafórico) para organizar este capítulo.

A diferencia de la cartografía que nos ofrece apenas un esbozo, una descripción, una representación de un espacio para poder orientarse en él; la topografía supone un “intento de describir y dilucidar lugares y darles un logos” (Parrini, 2012: 19) es un ejercicio más específico pues se focaliza en una intensidad, en un flujo, en una movilidad específica, es decir, refiere a la comprensión y sistematización de una serie de prácticas que dotan de densidad a un lugar; el cómo se practica un lugar y se le dota de sentido. En este caso el logos es educativo y atiende al espacio del movimiento social.

Quisiera comenzar por recordar la distinción entre espacio y lugar, para dar sentido a los análisis topográficos de los espacios pedagógicos que se propone:

Un *lugar* es el orden (cualquiera que sea) según el cual los elementos se distribuyen en relaciones de coexistencia. [...] Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad.

Hay *espacio* en cuanto se toma en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movilidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. Espacio es el efecto producido por las operaciones que lo orientan, lo circunstancian, lo temporalizan y lo llevan a funcionar como una unidad polivalente de programas conflictuales o de proximidades contractuales. [...] En suma, *el espacio es un lugar practicado*. (Certeau, 1980: 129)

---

<sup>40</sup> En este capítulo se prefirió citar el nombre de las madres, pues son los relatos y testimonios de ellas las que se retoman, así que el análisis no tiene uniformidad con la citación del resto de la tesis (se omitieron intencionalmente los ‘nombres’ de especialistas, compiladores, cineastas, etc.), esto tiene que ver con ponderar las voces subalternas (Spivak, 2009) y no de quienes las recuperaron, tiene que ver también con escucharlas y poner en tensión esa subalternidad. Es importante señalar que algunos de los testimonios vienen entremezclados con la voz narrativa en la cual se incrusta los fragmentos (textos periodísticos o narrativas) la cual se conservó para no perder el contexto. Remítase a la bibliografía o al capítulo 1 para revisar el conjunto de materiales que integran el *corpus*.

He decidido recuperar este fragmento por la coincidencia con lo discutido desde el capítulo 2, acerca de cómo los lugares están múltiplemente espacializados por trayectorias diversas, trayectorias que se cruzan, chocan y conectan. Lo que agrega Certeau, y ya se podría haber supuesto, es la idea de que los lugares son practicados por operaciones que lo efectúan como espacio.

Si el movimiento social lo entendemos como el espacio practicado, que dota de cierta movilidad al lugar, hay en el movimiento distintas operaciones que le dan densidad a ese espacio social, entre esas operaciones es posible identificar las que tienen la intención de producir sujetos que actúen en el movimiento social, son las operaciones pedagógicas que conforman la trayectoria educativa del movimiento social.

Es importante recordar que en esta investigación el movimiento social tiene el sentido de una toma de la palabra. La noción de toma de la palabra no se refiere a la acción de decir algo, pues es un acto de enunciación muy particular, un ejercicio de poder en el cual se pone en juego una identidad subalterna (Spivak) que abandona el silencio (silenciamiento) y expresa su deseo y su necesidad en la arena pública. La toma de la palabra pone en juego (expone) a una agencia social que busca entrar en el campo de la negociación y la diferencia, el campo de la política. Podemos dar cuenta de la toma de la palabra por las acciones y ejercicios en los que se elabora la palabra y se constituye una agencia:

La agencia social, no viene a referir solamente a la “resistencia” antes bien refiere a la capacidad de acción que ciertas situaciones de subordinación hacen posible, así la agencia social depende de un proceso de formación que dirige a las operaciones por las cuales un individuo trabaja sobre sí mismo (en sus pensamientos, cuerpo, conducta y forma de ser) para alcanzar un estado “deseado” que se inscribe en un espacio específico o tradición discursiva particular. (Mahmood, 2008: 164-165)

Como se alcanza a ver la toma de la palabra (y la producción de su agencia) depende de la formación, y este es el componente implícito en la categoría de toma de la palabra que se intenta destacar en esta investigación, esto es, la operaciones pedagógicas por las que se elabora la palabra en el movimiento social de las madres, es por eso que no interesan los lugares en concreto, pues la trayectoria educativa del movimiento social alude a una intensidad, algo que se mueve, se practica, no a una localización específica, sino a los mecanismos por lo que se pone en acción lo educativo.

Para iniciar con el análisis se presenta a continuación un resumen de lo que se expone, un mapa general. La toma de la palabra de las madres es una serie de movimientos, un conjunto de velocidades que se activan frente a un vacío. Diana Washington nos ofrece la clave para comprender la existencia de ese vacío, de esa ausencia institucional, y la consecuencia que representa la búsqueda de justicia por parte de los familiares:

Cómo se puede defender la mujer de Ciudad Juárez, no puede contar con la policía ni con el gobierno, la ausencia de todo eso es lo que obligó a las familias de víctimas y a otras personas e incluso los familiares de desaparecidos por otras causas a recurrir a Amnistía internacional, a las Naciones Unidas al parlamento europeo, alguien fuera de México que no tuviera que ver con lo que estaba sucediendo (Diana Washington)

Ese vacío está relacionado con el duelo y la búsqueda de la justicia, pues el duelo conduce la búsqueda de justicia, tiene que ver con un deber que procede de distintos frentes y que mueven a la toma de la palabra:

Nuestras Hijas de Regreso a Casa nace primeramente como una protesta verdad, como una denuncia pública escrita, que poco a poco pues atrae a familiares de mujeres desaparecidas, de jovencitas que habían desaparecido. Estas madres no eligieron estar en esta organización y creo que son las menos interesadas en pertenecer a esta organización. Ojalá no hubiera que haber creado esta organización, ellas están, porque tienen que estar, están porque quién más va a defender sus derechos si no son ellas mismas verdad. (Marisela Ortiz)

Ese deber abre diversas velocidades que organiza las demandas. Es importante diferenciar desde ya la demanda política de la demanda pedagógica, y no es que la demanda pedagógica no conserve la huella de lo político, pero la demanda política refiere a objetivos políticos, relacionados en ocasiones con un proyecto; la demanda pedagógica, se relaciona y distingue de la política porque es un escalón, esto quiere decir que la demanda pedagógica supone la identificación de lo que necesitan aprender para el movimiento, por sus objetivos políticos. Las demandas políticas de las madres se pueden clasificar en tres grupos:

En la creación de instancias verdaderas de procuración e impartición de justicia, y en el reconocimiento de la ciudadanía como fuerza organizada y representativa. En la implementación de métodos científicos con las herramientas criminalísticas necesarias, personal competente y calificado (en términos cualitativos y cuantitativos), con el apoyo de laboratorios especializados para la realización de los exámenes de ADN y, en general, para la realización de las investigaciones forenses.

En la demanda de intervenciones de instancias federales, binacionales e internacionales en la investigación de los crímenes. Incluso se ha exigido en varias ocasiones la intervención del Buró Federal de Investigaciones (FBI). Otra demanda, aunque desafortunadamente menos referida, pero de suma importancia, es que no se denigre la imagen de las mujeres, se propicie

el respeto hacia ellas, en términos culturales y sociales, y se abandone la misoginia que generalmente predomina. (Ravelo, 2011 :203-204)

Esas demandas políticas mueven un querer saber, y ahí ya nos encontramos con la demanda pedagógica:

A raíz de su desaparición y posterior asesinato, empiezo como toda mamá a exigir justicia, a querer saber qué era lo que había pasado con mi hija, realmente no tenía idea de lo que estaba sucediendo cuando Ale está desaparecida yo siempre la busqué desaparecida, o sea nunca me imaginé que la fuera a encontrar asesinada, desconocía lo que estaba sucediendo en la ciudad yo me doy cuenta de lo que está pasando en la ciudad después de que mi hija es asesinada (Norma Andrade)

Esas demandas son pedagógicas porque trasciende el espacio individual:

Cuando me preguntan que por qué no me retiro y me aparto, siempre contesto lo mismo: no voy a parar hasta que se haga justicia, y ya no solo con el caso de Alejandra. Quiero que todo esto pare. Que termine el dolor y que acabemos con el miedo de que las jóvenes salgan solas de casa. Quiero que mis nietas puedan andar libremente por la calle, que puedan regresar a Ciudad Juárez sin temor a que les pase nada (Norma Andrade)

Finalmente, la toma de la palabra se relaciona con la expresión tomar consciencia y es en esa expresión en donde encontramos la persistencia y aparición de la trayectoria educativa:

Ver esas imágenes fue muy doloroso, pero también gracias a ellas comencé a tomar consciencia. Aunque no lograba entender por qué le habían causado tanto daño, el hecho de ser consciente de su sufrimiento me fue despertando de mi letargo. (Malú García)

#### **4.1. Las operaciones pedagógicas**

Con la topografía lo que se intenta ubicar son los relieves, generar una suerte de acercamiento al espacio para observar los detalles, las curvas, las desviaciones, etc. En lugar de emplear un código geográfico, se hace uso de otra serie de categorías que nos permitirán sistematizar el conjunto de prácticas educativas que se lograron identificar. Para comprender la densidad educativa del movimiento social, la noción ordenadora es operación pedagógica.

Lo anterior intenta señalar que nuestra llave de acceso a los espacios educativos es vía las operaciones pedagógicas, pues a diferencia de otros movimientos sociales en donde existe un espacio concreto o bien definido para el(los) tiempo(s) educativo(s), en este movimiento

social los espacios educativos acontecen de manera dispersa, en diversos lugares. Los lugares<sup>41</sup> en los que se identificaron acciones educativas son:

1. Organizaciones no Gubernamentales y Organizaciones de la Sociedad Civil: en Ciudad Juárez la creación y fortalecimiento de estos espacios colectivos ha sido medular en la acción política con acciones de mediación y vigilancia del Estado, logrando aglutinar a los familiares de víctimas.

2. Espacios de reflexión: estos se refieren a foros, encuentros, reuniones y todo tipo de espacios en los que se comparten saberes y opiniones, se exponen obras, se presentan investigaciones, se dan testimonios, etc. Muchos de estos eventos son organizados por colectivos, ONG, universidades, etc. quienes tienen la intención de construir saberes y reflexiones que ayuden en las acciones de búsqueda de justicia.

3. Espacios de negociación y cabildeo: se refiere a los espacios existentes y creados para la legislación y procuración de justicia, en donde se encuentran y negocian los representantes del Estado con los familiares de víctimas. Esto se da en mesas de trabajo, encuentros, cartas, diálogos, etc. El objetivo es llegar a acuerdos sobre las acciones o bien para dar a conocer la situación; estos espacios también se refieren a los lugares en donde las familias acuden para dar seguimiento a sus casos.

4. Campañas de difusión y prevención: Son los espacios y acciones en donde se intenta generar, en diversos niveles y sentidos, toma de consciencia, de sensibilización y prevención de la violencia. También se incluyen los espacios en donde se daba a conocer nacional e internacionalmente lo que sucedía en la ciudad.

5. Espacios de educación formal y no formal: estos son los espacios que, sin formar parte central del movimiento social se agregan, pues quienes participan en la lucha ven la necesidad de formarse o capacitarse en algún campo de conocimiento o habilidad que les ayude en sus actividades dentro del movimiento.

---

<sup>41</sup> La clasificación fue elaborada tomando como base el referente empírico y la propuesta de clasificación de Patricio Ravelo (2011) sobre las acciones colectivas contra la violencia feminicida: a) Protestas callejeras, acciones luctuosas y de vigilia, b) Acciones comunicativas-reflexivas, c) Acciones de cabildeo, d) Rastros y campañas y e) Acciones internacionales y electrónicas.

6. Calles y Plazas públicas: es el espacio por excelencia de los movimientos sociales. Además de ser el lugar en donde se llevan a cabo protestas, son el espacio en donde tienen lugar actos luctuosos o de vigilia. En este espacio son pocas las acciones educativas identificadas; no obstante, es primordial el uso y reapropiación del espacio público, y de ahí la toma de la calle como la práctica en donde se aprende a hacer uso del espacio público.

Lo que queda es presentar las operaciones que se lograron identificar y que consolidan a los lugares antes mencionados como espacios educativos, las operaciones son: las tretas, la sororidad, la demanda y la esperanza. Es importante señalar dos cosas: primero, como ya se señaló en el capítulo 1, dichas categorías (intermedias) fueron recuperadas de otras fuentes teóricas, pero para este trabajo adquirieron un matiz pedagógico; en otras palabras, se *operó* una dislocación que intenta evidenciar o recuperar la fuerza educativa de las acciones a las que vendría a referir el concepto en su origen, esto con el fin de tender un puente que permitiera comprender las especificidades del objeto de estudio y que la noción de espacio (en general) no podría asir; la segunda observación es una aclaración sobre la relación entre los lugares mencionados y las operaciones: no hay, según el lugar del que se trate, una operación característica o única para cada tipo de lugar, las operaciones se materializan en distintos lugares.

#### **4.1.1. Las tretas**

Josefina Ludmer en su análisis de la *Carta atenagórica* dice que: “La treta (otra típica táctica del débil) consiste en que, desde el lugar asignado y aceptado, se cambia no sólo el sentido de ese lugar sino el sentido mismo de lo que se instaure en él.” (Ludmer, 1985: 53). La treta aparece por la necesidad de comprensión y la falta de respuestas, lo cual hace que las madres intenten organizar el desorden de sentido, hacer inteligible su experiencia teñida por el dolor de su pérdida. Por su naturaleza, las tretas son una operación que se puede identificar a lo largo de todo el movimiento, en el espacio de lo individual pero también en relación con la sororidad, y en ocasiones como un previo a la demanda.

Frente al vacío que se instaure por la falta de voluntad política del Estado y la necesidad de comprensión es común que las madres *aprendan sobre el terreno* las cosas que requieren en su búsqueda de la verdad, por ejemplo en las organizaciones de familiares, cuando se carecía de experiencia frente a los retos que encontraban, la necesidad de una respuesta les orillaba

a elucubrar, descubrir o inventar soluciones sobre la marcha, lo cual nos habla de la adquisición, en gran medida autónoma, de habilidades y conocimientos necesarios para la solución de problemas. Así los espacios mismos del movimiento constituyen una oportunidad para el desenvolvimiento de espacios pedagógicos:

Las reuniones al principio eran un desastre, no apuntábamos nada, no había orden ni concierto. Aprendimos sobre el terreno (Norma Andrade).

Pero no sólo en la organización, también en el trabajo de cabildeo, con las autoridades responsables se vuelven oportunidades para el tiempo educativo, para hacer educación en el terreno:

[...] un día conseguí que Norma me acompañara a un desayuno con las familias y allí escuchó cómo ninguna de las madres confiaba en la autoridad. Fue entonces cuando comenzamos a presionar y a comprobar *in situ* que no se abrían los expedientes y que los que se abrían estaban muy pobres. Tampoco nos dejaban verlos, cuando estaban obligados a hacerlo por ley. Poco a poco fuimos tejiendo redes y conociendo gente experta en las Leyes, y nos fuimos extendiendo como un eco (Marisela Ortiz).

Como se ve en el fragmento, en la construcción de la demanda política se van tejiendo múltiples saberes; por ejemplo, éstos que diagnostican los límites, carencias y necesidades de las mismas autoridades, saberes y no-saberes que van apareciendo en los diversos momentos del movimiento, pues cada nuevo escenario supone la búsqueda de comprensión, y en consecuencia la elaboración de una estrategia educativa, la treta.

Otro testimonio de una de las representantes del grupo *Voces sin Eco*, Guillermina González, resulta esencial para entender cómo los rastreos son otra práctica en donde podemos localizar las tretas, y que nos conecta con una modalidad con la que se puede identificar esta operación:

La mayoría desaparecen en el día. Si tú le preguntas a la mamá de fulanita: mi hija desapareció las 4 de la tarde, la mía a las 3 de la tarde, en el caso de mi hermana a las 3:30 de la tarde. O sea, no estamos hablando de lo mismo. De hecho, trabajamos mucho en rastreos porque sabíamos que era una realidad, o sea de que, si las mujeres no las encontramos vivas, iban a estar muertas. Nosotros nos dedicábamos a juntar gente y nos íbamos al desierto de Ciudad Juárez y nos íbamos a rastrear con una botella de agua y una cachucha únicamente. Las recogían en la ciudad, en el centro de la ciudad, no sé a dónde las llevan, las asesinan y después sus cuerpos son arrojados al desierto. O sea, el desierto, de hecho, yo digo que es el que sabe más la historia, el desierto tiene muchos secretos (Guillermina González).

La treta repite su mecanismo, inaugura un no-saber, el no saber alude aquí a una identificación, un diagnóstico de lo que no se sabe, pero se desea saber, es pues educativo en la medida en que identifica con claridad qué es lo que se requiere o necesita saber induce a la práctica educativa que construye un saber que continúa movilizándolo la búsqueda. En este caso se abren preguntas sobre la desaparición que generan respuestas hipotéticas frente a una verdad silenciosa que se representa en la imagen del desierto “que devora a sus hijas”, ese desierto como incógnita viene a ser un objeto afectivo que representa ese intersticio entre el saber y el no saber que aviva la inclinación, o afán que caracteriza la intensidad afectiva de la treta. Sobre la práctica de los rastreos del que habla Guillermina, uno de los integrantes de la radio comunitaria los Zorros del desierto, nos explica cómo se llevan a cabo:

Nosotros nos dedicamos a rastreos, a ayudar a la comunidad. Si encontramos alguna persona muerta, o ‘x’ cosa, algunas osamentas, nosotros la reportamos a los medios de comunicación primeramente y a las autoridades y ya ellos hacen todo el peritaje que se debe de hacer. Tenemos la precaución nosotros de no tocar nada, de no agarrar nada, a retirarnos del lugar, acordonar el área y ya las autoridades son las que hacen lo que continúa, lo demás; es lo que podemos hacer nosotros como agrupación [...] (Juan Alonso Martínez)

Hay algo que no aparece en el testimonio, pero permite la elaboración de la explicación. En lo dicho se evidencia, por el uso de ciertas palabras y la apreciación de una metodología, un saber que procede, por un lado de la treta, de ese aprender en el terreno y, por otro, de la asesoría de expertos que refiere más a la demanda que a la treta, pero de esa operación se hablará más adelante, lo que sí hay que recalcar aquí es un saber generado producto del vacío institucional<sup>42</sup>, y que, sin embargo, sigue dando un lugar al papel de la institución, pues ellos saben hasta dónde pueden actuar y cuándo es momento de otros actores.

Las tretas aparecen también, ya lo habíamos adelantado con el relato de Guillermina, como saberes que podríamos llamar espontáneos, tiene que ver con un *darse cuenta*:

Yo no he revisado en sí todo lo que tiene Fiscalía, yo me enfoqué mucho en lo que es el levantamiento del cuerpo, cuándo hacen la necropsia de ley, cuándo se hizo la exhumación [...] y yo no sabía ni siquiera la palabra exhumación yo siempre les decía que si ya, cuándo iban a decirme, que si ya lo habían hecho y yo dije ¿ya hicieron eso... lo que iban a hacer? [...] y yo me

---

<sup>42</sup> En el libro *Ciudad Juárez: de este lado del puente*, se recoge una nota periodística en la que Manuel Esparza Navarrete, quien, en 2004, fecha de la nota, era el coordinador de agentes del Ministerio Público de la Fiscalía Mixta. En la nota el policía descalificaba el trabajo de la Radio Banda Civil, por no pedir la ayuda y hacer el trabajo de manera desorganizada, cosa que contrasta con lo que tenemos en el testimonio. Es importante decir que Manuel Esparza fue acusado de entorpecer la integración de expedientes, además de ser señalado como parte del llamado “Cártel de policías”.



imagino como que le amarraron sus manitas y después se las desataron o se las reventó ella sola no sé, pero la agujeta aparece trozada [está cortada a la mitad][...] es que yo no quiero que se... que se publiquen porque la investigación de mi hija está a medias, entonces ahí tenemos todavía donde falta que se capture a los demás responsables, me queda claro que los principales asesinos de Sagrario[\*] Entonces está a medias y otra porque, ya lo general, todos los casos están igual[...] a cuál funcionario se ha visto que se castiguen, dónde está Arturo Chávez Chávez, dónde está Sully Ponce, dónde está este Manuel Esparza. Nosotros pedíamos la reconstrucción de hechos. ¿Qué es la reconstrucción de hechos? de que lo lleven a él y diga aquí estábamos, así levantamos a Sagrario y recorrimos todo esto y hasta aquí llegamos, y así, así... y nunca lo han hecho porque yo digo que las propias autoridades están involucradas en todo eso y yo siempre lo he dicho, ¿por qué?, porque no han resuelto ni un caso de éstos, no hay ni uno resuelto. [...] Yo creo que el expediente de mi hija es un libro para mí, porque yo estoy aprendiendo muchas cosas, aunque todavía muchas no las entiendo, yo trato de leerlo, aunque no puedo, yo lo leo un rato y lo dejé porque de plano yo me siento mal, me empiezan unos temblores que no puedo y lo que hago es que lo dejo (Paula Flores).

Cuando Paula elabora una hipótesis, a partir de lo que ha aprendido leyendo el expediente de su hija, reconoce sus no-saberes, lo que falta por saber, por investigar. Podemos identificar sus intuiciones con una treta pues refiere a un saber construido en la reflexión de enfrentarse al expediente, aún a pesar de los espasmos y los temblores que reavivan la herida, es importante observar el grado de deducción de Paula Flores, y la gran claridad que posee en sus objetivos políticos, de quiénes deberían responder y los grados de responsabilidad.

Otra cosa que es relevante del fragmento es el expediente como un libro, como un objeto de saber, un elemento que invoca la intensidad de afectos, a veces opuestos, con los cuales tiene que convivir para poder descifrar los saberes ocultos entre sus palabras desconocidas, nótese que ese enfrentarse con el expediente aquí se presenta como una acción individual que nos regresa a la treta, pues en otras ocasiones el trabajo con el expediente está en el marco de la demanda, cuando hay una asesoría, la apelación a un experto, pero en el caso de la treta es un enfrentamiento sin mayores armas que su propia astucia.

Es importante señalar, ya por el testimonio anterior, que el dolor es un afecto movilizador, que contrario a lo que se podría creer, no pasma a estas madres; esa herida, por el contrario, viene a ser una afección que activa la acción de estas mujeres, es lo que genera una forma de conciencia, un ubicar los límites de acción y la necesidad de saber que se inaugura por el vacío de sentido, el vacío institucional:

Empiezas a entender, o a tratar de entender qué es una desaparición, y empiezas como a brincar del hecho de sufrir y de... y de pensar ¿cómo? a pasar a las acciones, a decir ¿qué hago? [...] Y son cosas que culturalmente también te retraen de ir hacer una denuncia, te detienen, te cuestionan, ¿porqué?, pues... porque de eso estamos hechas las mujeres finalmente no, de cuestionamientos y de culpas y de cosas así no, además era una hija, ¿dónde diantres la dejaste? (Rosario Acosta)

Otra cosa que se juega como fundamental en la treta es la condición de madre, pues como lo dice Rosario, lo que significa ser madre culturalmente, implica una ser para los otros, un deber que orilla a la madre al entendimiento, ese entendimiento fincado en la culpa y el dolor en muchas ocasiones puede politizarse y producir una madre (ese sujeto débil del que habla Ludmer) que cambia el sentido de su maternidad, conservando varios de los componentes pero redefiniendo la direccionalidad de su *ser* en una cultura como la nuestra.

No hay que perder de vista que, para que ese dolor pueda generar el despertar de un cuerpo (consciencia), la escucha, el encuentro e identificación mutua de un dolor que se considera el mismo entre personas es fundamental, de ahí que la treta se mezcle con la sororidad en el marco de las organizaciones:

Yo ya había tenido algún contacto con algunas madres de Chihuahua que me había presentado Marisela, la maestra de mi hija, quien despertó mi conciencia. Ella al principio comenzó la lucha con otra mujer, Rosario, y a mí me pasó algo muy curioso, y es que los primeros meses tras la muerte de Alejandra yo estaba dormida. Estaba muerta en vida, pero cuando comencé a escucharlas hablar algo se fue despertando... A través de ellas, y de escucharas otras historias, fui dándome cuenta de qué era exactamente lo que estaba sucediendo en mi Juárez del alma. Hasta el momento yo no comprendía nada, ¿no sabía por qué habían matado a mi hija! si lo que querían era violarla, ¿por qué tuvieron que asesinarla? Eso era lo que yo me preguntaba día y noche. Yo era muy inocente y no era consciente para nada de la gravedad de la situación (Norma Andrade).

Ese darse cuenta y ese aprender *in situ* de las tretas les permite acceder a ciertos espacios y obtener ciertas cosas (deseadas) que también pueden referirse a espacios educativos, que no aportan necesariamente a su propia formación, pero se vinculan con su proyecto político o a las intencionalidades de su lucha, por ejemplo, construir espacios para la prevención de la violencia. Lo anterior quiere decir que la treta es una sombrilla que cubre los efectos en la formación de las madres y las acciones educativas de prevención o concientización derivadas de la lucha, en ese juego de saber y no saber:

Es cierto que mi labor ahora es principalmente de difusión. Estando aquí [habla desde su exilio en el Paso] no puedo acompañar a las mamás, pero hacemos también un trabajo importante. Ahora mismo vamos por las escuelas realizando campañas de prevención con unos cómics explicativos donde mostramos de una manera más amena las diferentes formas que tienen de llevarse chicas e intentar prevenir así la trata de mujeres. También hicimos hace muy poco un taller muy interesante, ¡con policías! Lo propusimos para que ellos sepan cómo enfrentarse y atender los feminicidios, que actúen con prontitud y eficiencia. Esto era algo fundamental, y ellos son los primeros que deben estar preparados y en alerta (Marisela Ortiz).

Este último sentido de la treta, el de fundar espacios educativos, es fundamental pues ahí se ve el juego de saber y no saber del débil; la madre vive y le permite politizar su maternidad, pues dentro de los contenidos de esa maternidad cultural está la reproducción que refiere, como bien lo sabemos, la reproducción de los contenidos culturales, a la acción educativa. Con la treta el deber de reproducción se conserva, pero la dirección que adquiere no es conservadora, sino transformadora en el mejor de los casos, pues hay ocasiones que aquellas campañas no funcionan para remover consciencias sino para asentar roles y consolidar la victimización de ciertos sectores. No obstante, quisiera rescatar un par de proyectos educativos derivados de las tretas que me parecen de gran interés. El primero es el proyecto “La Esperanza” de Nuestras Hijas de Regreso a Casa:

Esta es la única organización que trabaja el tema de atención a familiares de víctimas, que les ofrece terapia, y eso fue gracias a Marisela y su Proyecto La Esperanza; ella comenzó a hacer talleres para niños, de canto, de baile, de fotografía y escritura, y mis hijos a veces iban y convivían con el resto de las familias, para ir aprendiendo a que no estaban solos y que otras personas habían pasado por lo mismo; al final fuimos formando una gran familia. Norma comenzó por su parte a volcarse en la difusión a escala nacional e internacional, a crear conciencia; cuando a ella le llegaba un caso me lo pasaba a mí, esa era mi función. Ella es la vocera pública de la organización, nuestra portavoz (Malú García).

El otro proyecto, que no responde al fenómeno de los feminicidios, pero que tiene la huella de esta toma de la palabra, es la creación de un preescolar; dicha huella está en el nombre seleccionado para la escuela, que es el de una de las chicas asesinadas: Sagrario González, hija de Paula Flores, quien ha continuado trabajando en la comunidad y que estuvo involucrada en las gestiones de esta escuela:

Fue la necesidad de la comunidad. En el 2002 varios de los niños se quedaron fuera de la escuela, no tenían lugar. Primeramente iniciamos como vecinos, ya cuando se da un proyecto como vecinos lo hicimos, y ya después cuando se da el proyecto hacemos como un equipo de señoras, pero más que nada los papás de estos niños, porque era así como ya hacerlo a la de ya, porque

ya, ya teníamos la autorización de que sí podíamos abrir un preescolar.[...] Entonces éste es el censo de los niños que hicimos en ese entonces.[...] Era un jardín de alternativas, no era un jardín oficial... no era oficial porque nada más son jardines de... como rurales, algo así, entonces este Jardín era de alternativas [...] Una de esas madres propone el nombre de María Sagrario [...] Entonces hay muchas maneras de educarlos, no precisamente golpeándolos, o con maltratos, o con insultos, ¿por qué?, porque si se cría a un niño así, desde ahí se está formando a que ese niño va a ser violento, a que ese niño va a ser agresivo (Paula Flores)

Estas experiencias pueden ser interesante para estudiar en un futuro, pero que ahora sólo sobrevuelo, es relevante como esa treta genera que las propuestas de educación en los dos pretenden ser innovadoras, ese cambio de sentido a la treta, lo es también en la comprensión de lo educativo y sus modalidades.

#### **4.1.2. La sororidad**

Es la operación pedagógica que se da en el encuentro, convivencia y alianza entre mujeres, espacio que se dispone para la transmisión de saberes y no-saberes, vehiculados y unificados por afectos comunes, hecho que posibilita el reconocimiento de sus diferencias y similitudes como mujeres, a partir de lo cual se constituye una identidad colectiva que les permite posicionar su palabra; es en la aparición de las organizaciones en donde lo podemos identificar con mayor claridad, esto es desde el momento 1 de la trayectoria, aunque hay ejercicios de sororidad en otros de los espacios y momentos.

Frente a las falotopías que buscan organizar el uso del espacio y la administración de los cuerpos en CJ; frente a la pedagogía de la crueldad y del terror que busca fracturar la posibilidad de empatía y el recogimiento de los cuerpos albergados por el miedo, es la sororidad una consecuencia muy poderosa frente a esa otra trayectoria, la sororidad es una política que propicia la relación y alianza entre mujeres:

Ese mismo año [1995], y justo antes de la desaparición de Silvia Elena, habían desaparecido tres chicas más de la ciudad. Las cuatro madres se entrevistaron y desde entonces hicieron piña (Ramona Morales).

La práctica de la sororidad se ha referido al ámbito de una política feminista de los vínculos entre mujeres que en el caso de las madres de Ciudad Juárez resulta central, incluso parece entenderse como un movimiento *natural* el acercarse a otras madres dado el contexto que ha dejado su huella en los cuerpos en duelo de las madres:

Yo siempre he dicho que una madre que pierde a su hija tiene el mismo dolor que el mío. Las veo como familiares míos porque sé cuánto les queda por sufrir... Cuando desapareció Alejandra, busqué su dirección y me presenté en la casa de la maestra Norma para decirle que me tenía con ella para lo que necesitará. Tiempo después ellas me invitaron a la asociación, y desde entonces estoy con ellas. Aunque ahora estoy triste, porque ya no las puedo ver, se las llevaron lejos, en el fondo me alegro, pues no quiero que me las maten. Se las echa en falta mucho porque ya no tenemos quien nos arree, nadie nos anima a luchar como lo hacía ellas, me encantaría que volvieran porque nos hacen mucha falta. Fue gracias a Malú que yo pude sacar adelante a mi familia, porque ella consiguió reunir el dinero necesario para que yo pudiera montar un pequeño negocio, una papelería escolar (Ramona Morales).

Es imprescindible señalar la manera en que el dolor y el vacío de justicia hermana a estas mujeres en un duelo colectivo, esto tras la suposición de que cada una de ellas experimenta el mismo dolor, una empatía fundada en el dolor tiene como telón de fondo una idea cultural de la maternidad, como colectiva<sup>43</sup>, que es punto de partida pero que se redirecciona, dolor que les permite generar los espacios de confianza necesarios para aprender lo necesario para la lucha que libran.

Yo me sumo al dolor de todas ellas. Con ellas he formado una familia, nos lo contamos todo. El lazo que hemos creado es muy fuerte y nuestra amistad profunda ha nacido del duelo. Eso es algo que ya nadie puede romper. Para mí, conocer a Malú e integrarme a la asociación fueron dos de las cosas que me dieron un poco de vida dentro del infierno en el que me vi sumida. Al día siguiente de la desaparición de Airis ellas llegaron a casa y se ofrecieron a acompañarme a volar. Vinieron muchas más organizaciones, pero me agobiaba, me sobornaban, me ofrecían cosas materiales que yo no necesitaba en ese momento... y todo lo hacían por ver qué organización se quedaban conmigo. Yo lo único que quería era que apareciera mi hija y cuando Norma y Malú llegaron a casa en seguida las noté como un familiar más entendían mi dolor y fueron las primeras en preguntarme realmente qué era lo que yo quería. Me ofrecieron simplemente acompañarme, y eso me gustó porque me hacían sentir cómoda. Desde entonces estoy unida a ellas y a la asociación (Rubí Pando).

En ese espacio, en esa nueva familia la escucha y la comprensión son las condiciones necesarias para la elaboración de saberes y la adquisición de habilidades. En el encuentro

---

<sup>43</sup> La idea de maternidad colectiva tiene que ver con que uno no es hijo de una sola madre, hay formas de maternidad que se extienden por correspondencia familiar (las tías, las abuelas, las hermanas, etc.), por circunstancias de inscripción y pertenencia ciertos lugares (las maestras, las amigas, etc.) o bien como vínculo espiritual e identitarias (la virgen de Guadalupe como la madre de los mexicanos, y la Malinche como imagen de la *chingada* según lo describe Paz en su conocido ensayo). La maternidad colectiva además implica que en la cultura las mujeres son madres de muchos hijos e hijas, aunque nunca hayan tenido descendencia, pues es una función que se espera que las mujeres cumplan, función que implica dar soporte, y brindar apoyo y vigilancia.

entre mujeres se hilan los saberes y los no saberes que les permiten elaborar las necesidades y las demandas educativas y políticas que las conforma como identidad política colectiva

Se unió a nosotros la Comisión de los Derechos Humanos de la mujer, con Adriana Carmona al frente, que nos estuvo instruyendo. Nos enseñaba cómo conseguir los expedientes de las investigaciones y cómo debíamos hacer para lograr la colaboración del Gobierno en nuestros casos. Ella nos enseñaba a Marisela y a mí, y nosotras enseñábamos a las mamás de cero, ya que a algunas teníamos primero que enseñarles a escribir y leer. Recuerdo por ejemplo que a la señora Ramona ¡tuvimos que enseñarle a hablar!, ella estaba tan bloqueada que no se atrevía a decir palabra. Su proceso fue muy lento. A Malú le enseñaron leyes, y así, poco a poco, fuimos todas aprendiendo. Las reuniones al principio eran un desastre, no apuntábamos nada, no había orden ni concierto. Aprendimos sobre el terreno” (Norma Andrade)

Este fragmento es crucial para entender como la transmisión de saberes en los colectivos es central para la elaboración de la palabra, por eso la insistencia de poder hablar en público, pero también de leer y adquirir en general los conocimientos necesarios para el trabajo de cabildeo, por ejemplo. La multiplicidad de saberes solo se puede identificar en el trato cercano y consciente de los límites y necesidades de cada quien, y es por eso relevante el hecho que Norma y Marisela estén formadas en la docencia, pudiendo suponer en ellas cierto tacto que pone en el centro la formación de las madres y familiares parte de su agrupación:

Fortalecimiento de casi la mayoría de los casos que estamos llevando. Las familias ya no necesitan que se les acompañe de la mano, que se les está asesorando de manera continua, porque ya saben exigir sus derechos, ya saben callarles la boca, de alguna manera, al Ministerio Público cuando ellas no les entienden y hacen que les expliquen con palabras que ellas puedan entender, claro que esto no significa que una mamá pueda llevar legalmente su caso. Cuando empezamos teníamos mamás que no sabían lo que significaba la palabra funcionario, siquiera; mas sin embargo, ahora saben lo que es una necropsia, una autopsia, cómo se realiza la exhumación para tomar nuevas muestras o para identificar el cuerpo de su hija. Las mamás están fortalecidas que son con las que queremos nosotros trabajar, con esos casos de las señoras que están fortalecidas que realmente ya saben qué es lo que quieren, qué es lo que esperan, y cómo brincar esos obstáculos que nos lleguen a poner en el camino (Malú García).

En este fragmento, se alcanza a ver cómo entre sus objetivos como organización hay algunos de tipo educativo y no sólo en la impartición de justicia, hecho de interés pues, aunque lo educativo no esté en el centro, ocupa un lugar relevante.

La organización de mujeres es, siguiendo con el tema de la sororidad, el campo de la formación colectiva y el empoderamiento político que las construye como madres públicas,

y es en esa maternidad que se inicia el campo de la sororidad y, por tanto, la oportunidad para la adquisición de un aprendizaje, en ese tenor es ejemplar el relato de Norma Andrade:

Una no nace siendo activista, simplemente te juntas con otras mamás, te olvidas de tu periodo de luto, cosa que yo no me permití. Nunca hubo una decisión como tal a la hora de comenzar con la asociación Nuestras Hijas de Regreso a Casa. Simplemente Marisela escribió una carta en el periódico *El Heraldo de Chihuahua*, y varios padres y madres la buscaron. Marisela me arrastró a mí y nos reunimos con padres que nos pedían ayuda, ¡a nosotras! Yo les dije al principio que no entendía cómo iba a poder ayudarlos si ni siquiera había sido capaz de ayudar a mi hija... Me levanté y me marché de la sala.

Pero cuando Norma llegó a casa de su madre, de Esther, la anciana que tantos buenos consejos había dado siempre a Malú, ésta la hizo reflexionar.

Cuando llegué a casa, mi mamá me preguntó que para qué me querían. Yo le empecé a contar todo y cuando me callé, ella me dijo: <<Precisamente por eso, porque Alejandra no la pudimos ayudar, ayúdalos a ellos. Recuerda cómo andábamos tú y yo solas tratando de tapizar la ciudad con pesquisas>>. Salí de casa y volví al punto de reunión donde se había quedado hablando Marisela con el grupo de madres y padres de Chihuahua; entonces les dije que no sabía muy bien qué podía yo hacer por ellos, pero que aquí tenían mis manos y mi voz, y que, por favor, contarán conmigo.

Poco a poco comenzaron a organizar protestas fuera del palacio gubernamental de Chihuahua, y al movimiento se le fueron uniendo más familiares de víctimas. Cuando días después desapareció otra joven llamada Paloma, se plantaron definitivamente y decidieron poner nombre a la organización [...] El nombre lo decidimos gracias al padre de una chica [...] los padres también sufren, y mucho. Ellos ayudan con lo que más, porque además son los que principalmente nos ayudan económicamente por cómo funciona aún esta sociedad, son ellos los que sostiene la economía familiar en los hogares. Nuestras Hijas de Regreso a Casa era perfecto, porque eso era lo que deseábamos todos, mamás y papás. (Norma Andrade)

Este relato es muy interesante, pues vienen a cuestionar esta idea de que las mujeres sólo se ponen el pie unas a otras, relato instaurado por los gobiernos en turno, en el relato aparece tan natural, tan de sentido común, “sólo te juntas con otras mamás” como un efecto casi natural, pues sólo entre mujeres que comparten los mandatos de la maternidad, como ese ser para los otros, el deber de reproducción, es que se genera el vínculo propicio de comprensión que permite el tejido de saberes entre mujeres:

Nosotras siempre decimos que todas son nuestras hijas, todas son nuestras muertas. La hija de Ramona es mi hija, Airis es mi hija, y Rubí tiene a Alejandra también en su mente. Todas las desaparecidas son nuestras hijas, y cada chica que se pierde se convierte en una joven que te remueve de nuevo todo lo vivido y una madre que sufre lo mismo que tú. Yo les digo que somos hermanas de un dolor, que nos mueve la misma lucha y la misma causa, y que estamos aquí

porque queremos que los asesinos de nuestras hijas sean detenidos o bien que estas aparezcan. Y cada una lo demostramos a nuestra manera: unas lloran, otras gritan, otras pelean (Norma Andrade).

Una de las cosas que explica Marcela Lagarde (1990) es que la maternidad es colectiva, ese componente cultural tiene aquí la centralidad en la construcción de una política del duelo que parte de un mandato cultural de cómo ser madre y que se extiende y opera políticamente, pero ya en un sentido de construcción de comunidad y de búsqueda y exigencia de justicia; una maternidad que habría que agregar posee un sentido político, pues ese componente de ser para los demás les permite la generación del vínculo, vínculo que posibilita la construcción del saber y estimula la toma de la palabra:

[...] Solo llegué a entender bien en lo que andaba metida mamá cuando conocí al resto de las madres y a la maestra Marisela, quien se convirtió en mi segunda mamá. Ella se involucró porque tanto como profesora y como ser humano es una mujer que se quita el pan de la boca para dárselo a los demás, es algo innato en ella, no lo puede remediar, yo la admiro muchísimo por lo bondadosa que es. Ella tiene muchos hijos adoptivos aparte de los suyos propios, disfruta ayudando al prójimo, es algo vocacional en ella (Malú García).

No hay que soslayar el potencial educativo y político de la sororidad, pues es frente a ese vínculo que las hipermasculinidades y el sistema sexo-género va a arremeter. Para eso basta recordar las estrategias para desactivar el movimiento, particularmente le momento 2, con esas prácticas de acusar a las ONG de lucrar con el dolor ajeno, o elegir como funcionaria pública a Victoria Cavareo, quien ya había formado parte del primer movimiento contra la violencia feminicida, quien en su trabajo como funcionaria pública desconoció el trabajo de las organizaciones, puso en tela de juicio las cifras y fracturó ciertas alianzas del movimiento. Este tipo de fenómenos viene acompañado de algo que caracteriza como sujetos a las madres, la heterogeneidad, pues la alianza no siempre se logra y esto depende de muchos factores, principalmente esa porosidad, esa diversidad, esas muchas direcciones e intenciones que tiene cada una. No hay que tener pues una mirada idílica del movimiento, aunque el ejercicio de sororidad es importante como se ha señalado.

También el ataque a la alianza de mujeres se puede apreciar cuando las fuerzas del segundo Estado lograron que Marisela Ortiz, Norma Andrade y Malú García salieran de la ciudad, por amenazas y presiones, esto al parecer ha resultado en el repliegue de las madres, pues estas lideresas de la organización NHRC tenían el papel de nuclear, eran el centro de la



organización. Esto último, sin duda, es una de las grandes debilidades del movimiento, si bien aceptamos la existencia de la sororidad, la historia del movimiento muestra la imposibilidad de pensar nuevas formas de organización no centralizadas o verticales;<sup>44</sup> no obstante, en la sororidad se construye el espacio propicio para que las madres puedan aprender en un círculo de confianza y seguridad, en el cual esas mismas formas de liderazgo son cuestionadas, es la convivencia entre mujeres en donde se elucidan nuevas formas de ser, de pensar y se organizan las prácticas.

#### **4.1.3. Demanda pedagógica**

La demanda pedagógica responde a una necesidad de educación que un sujeto deseante debe elaborar, es por eso que está relacionada con la sororidad y las tretas como operaciones previas a la demanda o resultado de la demanda. Aunque podemos encontrar la demanda desde el primer momento del movimiento, no es hasta que se reactiva el movimiento (2001) en que encontramos demandas pedagógicas con total claridad.

La demanda es pedagógica cuando interpela a un (otro) sujeto de “autoridad” (política o intelectual) al cual se acude para solicitar un conocimiento, saber o habilidad que le permita comprender mejor sus problemas o su situación, con la intención de acceder a un bienestar mayor o a ciertos recursos:

Una mañana, las mamás estaban en el local impacientes [se refieren a las oficinas de la organización NHRC que en ese momento eran unos cuartos en la casa de la señora Ramona] porque tenían una entrevista con una fiscal para analizar varios expedientes. David Peña las iba acompañar, pero aún no había podido escaparse de su trabajo. Mamá y Marisela andaban fuera, por un viaje relacionado con la organización, y las madres me suplicaron que las acompañara porque ellas no se veían preparadas para ir solas. Yo me ofrecí a ir a sabiendas de que estaba igual que ellas y de que tampoco me iba a enterar de absolutamente nada. Yo no entendía el lenguaje que usaba esa gente pues solo había estudiado hasta la secundaria, ya que dejé la prepa a medias.

Al principio me impidieron entrar, ya que no figuraba como representante legal de esas mujeres. Llamé a David, le pregunté que a qué se estaban refiriendo exactamente y él me dijo que las propias mamás podían nombrarme su representante en ese mismo instante, ya que podían tener todos los representantes que tuvieran. Así lo hicimos y entré en la reunión. David, al otro lado del teléfono, me iba aclarando todo lo que se iba hablando en la entrevista, ¡me dio un curso intensivo de Derecho por teléfono, Derecho Penal en diez minutos! Yo comencé a rebatir todo

---

<sup>44</sup> La misma Rosario Acosta, una de las primeras lideresas de NHRC observó este problema como parte de los problemas de las organizaciones de mujeres.

lo que la fiscal decía y la gente empezó a alucinar, sobre todo lo de las Fiscalía, porque no sabían de dónde salía yo ni mucho menos cuál era mi formación académica. A todo lo que decían yo les contestaba. Y así salí bien airosa de aquella situación (Malú García).

Este relato es con precisión la definición de esta operación, aunque como se puede ver hay un par de demandas, la de las madres a Malú y la de Malú a David (abogado de la organización) como intermediación en la negociación. Ahí la demanda exige un proceso, no necesariamente de educación, pero sí de exigencia de información, que en la biografía de Malú se concretó en la demanda de una formación profesional para el mejor acompañamiento de las madres:

Me vine arriba y me empezó a entrar el gusanillo por las leyes. Me gustaba eso de ser abogada, y todas mis dudas las iba consultando con expertos. Fui aprendiendo poco a poco, hasta que se cruzó en mi vida Emilienne de León, la directora de la Organización Semillas, una institución que invertía en mujeres y que ayudaba económicamente a la asociación Nuestras Hijas de Regreso a Casa con el único fin de formar responsables. Ella vino a la sede a saludarnos y nos dijo que en unos días tenía una conferencia con el director de la Fundación Ford en México, Mario Brockman, aquí en Juárez, y que le encantaría que este hombre nos conociera a nosotras y la labor que realizábamos [...] Yo no era de ir llorando ni dando pena, pero me quedé en silencio a un lado, escuchando todo lo que las mamás iban contando.

En un momento dado me preguntaron que si yo tenía algo que decir y dije que sí. Me levanté y fui caso por caso contando todo aquello que a las mamás se les había olvidado. Comencé a explicar cómo iban los expedientes y cada una de las investigaciones, y les di muchos detalles hablé sobre las irregularidades, las violaciones que se cometían contra los derechos humanos, las trabas que nos ponían las administraciones continuamente... En fin, que no me callé durante una hora. No hablé de mi caso y sí que lo hice de los casos del resto, me convertí en una asesora por sorpresa. Pero entonces se quedaron muy serios, y el señor Brockman me pidió que le hablará del caso de mi hermana, y de nuevo volví a hacer lo mismo, no hablé en calidad de hermana sino en calidad de abogada. Me salté la parte emocional y les conté la jurídica. Cuando terminamos la exposición de los casos hicimos una pausa y fuimos desayunar. Recuerdo que se me acercó el presidente de la Fundación Ford que era rubio, alto, de ojos azules y de unos 50 años, y me felicitó por mi trabajo. Yo le pregunté que a qué trabajo se refería y él me contestó que al de abogada. Le dije que no era abogada y tampoco había estudiado Derecho; él se quedó muy sorprendido y acto seguido nos despedimos. Malú se presenta como Malú García Andrade, defensora de los derechos humanos, y jamás como hermana de una víctima, algo que hace para marcar distancia y poner un límite entre las mamás y ella, y que así la autoridad la respete. Emilienne de León volvió a la sede de Nuestras Hijas al cabo de un mes después de esta reunión y pidió hablar conmigo, con Norma y con Marisela. Nos contó que Mario Brockman se había quedado prendado de mí y de mi coraje, y que en mí veía una gran potencia como defensora de los derechos humanos. Que me veía siendo una abogada brillante y que quería pagarme los estudios. El presidente de la Fundación Ford quería patrocinar mi carrera como abogada. Que me graduara y me formara académicamente para poder ayudar correctamente a las mamás. Emilienne traía el financiamiento en un talón y la única condición que puso fue que yo

percibiera un salario semanal para que pudiera dedicarme completamente al tema y me centrara en los estudios. ¡Y así es comencé a estudiar! Malú terminó la escuela preparatoria, se graduó en Derecho y se diplomó en Derechos Humanos y también en Equidad de Género. Los funcionarios empezaban a llamarme Licenciada, adquirí un buen lenguaje y comencé a defender a las familias. Me gané el respeto de la autoridad. (Malú García)

Es importante decir que la demanda no siempre acontece como una exigencia *in recto* pues muchas veces tiene lugar cuando se acepta una ayuda que responde a una necesidad, y en ese sentido su deseo de formación acepta la oferta, como en el caso de Malú. La demanda pedagógica entonces, se relaciona a una demanda política<sup>45</sup>, a una necesidad de saber que se identifica y a la treta que a veces se requiere formular, pero que se conecta con un exterior, un ente más o menos ajeno al movimiento:

Mientras anduvimos documentándonos sobre unos casos en Chihuahua decidimos que había una serie de ellos que debía pasar por la autoridad federal, así que juntamos dinero para viajar al DF, reunirnos con los federales y pasarles los expedientes. Nuestra sorpresa fue que nos dijeron que no podían hacer nada, pese a tratarse de temas en los que había policías involucrados y crímenes con arma de fuego. Preguntamos qué debíamos hacer para que ellos lo investigaran y nos contestaron que para ello debía tener un gran impacto social. Y eso es lo que hicimos. Nos pusimos manos a la obra y conocimos a la actriz Vanessa Bauche, una mexicana que nos ayudó mucho y nos puso en contacto con el juez español Baltazar Garzón. Él nos invitó a un curso sobre violencia de género y ahí comenzó el escándalo (Marisela Ortiz).

El ejemplo de la demanda es peculiar en el caso del campo algodonnero, a continuación, el relato de una de las madres y dos de las abogadas del caso:

Se nos puso a todas las familias de los 8 cuerpos que estaban ahí y a otras más que no eran de ese tiempo, ya eran de tiempo atrás, pues nadie quiso, nadie quiso, entonces yo y las otras dos mamás lo aceptamos a sabiendas de que... pues podía llegar hasta allá, o no lo podían ni recibir y si lo recibían ni siquiera lo abrieran. Ellos nos ayudaron a elaborar la denuncia así de puño y letra de nosotros así con faltas de ortografía, este... y pos' sin experiencia alguna la verdad (Irma J. González).

---

<sup>45</sup> Patricia Ravelo condensa en 4 grupos las demandas de las madres desde 1993: “Primero, en la creación de instancias eficaces de procuración e impartición de justicia y el enjuiciamiento político a los representantes del gobierno y del sistema judicial, caracterizados por actos de impunidad y negligencia. Segundo, en la implementación de métodos científicos, con las herramientas criminalísticas necesarias, personal competente y calificado, con el apoyo de laboratorios especializados para la realización de los exámenes de ADN y en general para la realización de las investigaciones. [...] Otra demanda, aunque desafortunadamente menos referida, pero de suma importancia, es la exigencia de que no se denigre la imagen de las mujeres; sea porque aparecen públicamente como “muñequitas de aparador” o como “putas”, es necesario que se propicie el respeto hacia ellas y cambie la actitud misógina que en general predomina, tanto en las instituciones como entre los propios representantes de la ley.” (Ravelo, 2004: 27)

En el año 2005 precisamente, reciben una notificación de la Comisión Interamericana donde les dice que el caso, que la petición, había sido admitida y que por lo tanto se convertía en un caso (Karla).

Una de las madres tiene una relación mucho más estrecha con una organización, CEDIMAC; otra madre, Benita, tenía su propio proceso político, de vida y su interés con acciones muy distintas, y ella, bueno pues ella por ejemplo fue la primera que solicitó asilo también a Estados Unidos y que se movió de manera distinta; e Irma que bueno... ella tenía una claridad precisa sobre la búsqueda de la justicia y tenía claridad de que requería un soporte jurídico al respecto, no sólo asistencial o psicológico. Y eso llevó a que cada una buscara apoyos distintos, y por eso al final el equipo de representación que incluyó tanto abogados y abogadas, como psicólogo y distintas organizaciones civiles pues fue amplio (Andrea).

Lo que es importante rescatar de la cita es que para que una demanda pedagógica se pueda dar, se tiene que elaborar; quiere decir que la necesidad se debe clarificar y el interés demarcar, eso supone el juego del saber y el no-saber, para ello el encuentro y la fundación de los vínculos entre madres; es decir, la demanda es la operación que atrae a las otras operaciones, pues conduce a la concreción de situaciones educativas que intentan cubrir su deseo de justicia.

Por último, es importante señalar que ese proceso de elaboración de la demanda pedagógica responde también a la necesidad de ir organizando las emociones, pues si la demanda pedagógica responde a una demanda política, para tomar la palabra es necesario clarificar y hacer inteligible lo que se busca, por eso el dolor tiene que inscribirse en una política del duelo que les permite hacer de su herida la justificación de su demanda y no algo que la oscurezca. Así como parte de las demandas pedagógicas encontramos las que responden a la necesidad de comprender sus afectos para darles una potencia política,<sup>46</sup> por eso es común encontrar, como parte de los objetivos de las organizaciones, algunos referentes a este tema; por ejemplo, NHRC busca “Promover programas de rehabilitación ocupacional para atender la salud física y afectiva de integrantes de las familias que lo soliciten.” (s/f), la elaboración de la demanda política requiere la elaboración pedagógica de lo afectivo, que tiene que ver con la comprensión de su estado emocional y psíquico, pero también refiere a la movilización

---

<sup>46</sup> Melissa W. Wright (2007) explica como el dolor, que es algo que procede del ámbito privado, debe de ser puesto en el espacio público, pues la forma de política que conocemos exige que la justicia se dé en ese ámbito de lo público, de ahí que una política del duelo tiene que ver con mostrar que su dolor privado constituye una injusticia pública, pues la muerte de sus hijas es resultado de un crimen público, su dolor es un problema general y no particular, así su duelo se vuelve público.

de la intensidad corporal y afectiva para hacer frente a los escenarios a los que tienen que dar cara.

#### **4.1.4. Esperanza**

Entendido como afecto, la esperanza es una fuerza que tiene que ver con la espera de algo, pero ¿qué esperan estas madres heridas de Ciudad Juárez?, ¿cómo organizan su futuro?:

Pero yo espero que la muerte de Esmeralda no sea en vano. Que con la muerte de Esmeralda y con mi lucha de llevar el caso hasta dónde se logre algo, que más mamás no estén en mi lugar, que más mujeres no estén el lugar de mi hija, que nadie muera como ella. Eso es lo que yo espero de mañana (Irma J. González).

Esta cita nos regresa a la toma de la palabra, a una emoción que surge en el movimiento y vislumbra un futuro, de ahí la relevancia de la educación, por eso no en vano el proyecto de prevención de NHRC se llame La Esperanza:

Y creo que al día de hoy soy un poquito más feliz, y mi idea es seguir participando en el proyecto La Esperanza. ¿Sabes por qué Marisela le puso ese nombre? Es la esperanza que tenemos todas puestas en que Juárez al fin cambie. Yo sinceramente espero que sí, que eso va a ocurrir si entre todos ponemos de nuestra parte. Al menos es lo que deseo, porque no quiero que mis hijos crezcan del mismo modo en que tuve que hacerlo yo (Angélica).

Lo que hace la esperanza a nivel político y educativo es dar un orden al deseo, en esa organización del deseo aparece el componente educativo, en el cruce del deseo y la necesidad en el marco de lo colectivo, pues el deseo *in recto* de las madres es volver a ver a sus hijas, tanto en el caso de las madres cuyas hijas han sido asesinadas, como en el caso de quienes sus hijas han sido desaparecidas:

Sagrario, si por un milagro de Dios tú estás viva y algún día tienes esta libreta en tus manos y si para entonces yo ya no tengo vida, quiero que sepas que tú nunca estuviste muerta para mí. Te extraño tanto, mi reina. Tu mamá que te lleva en cada segundo de su vida (Paula flores).

Esta carta que le escribe Paula a Sagrario evidencia el deseo en cuanto tal, el recuperar a la hija, subsanar la cicatriz; sin embargo, ella sabe que eso es imposible; por ello, al elaborar el deseo es que la intensidad aterriza en el campo de lo político. Para que ese deseo sea político debe ser elaborado, es decir, se debe trabajar para que sea expresado lúcidamente. Se puede ver que la esperanza y la demanda comparten una estructura similar. La elaboración de la esperanza implica conservar aquello que constituye a muchas de las madres mexicanas: la

religión y lo espiritual, elemento deseante que aparece inscrito en la carta de Paula, pero que al elaborarse en esperanza pedagógica no desaparece, sino que está en su núcleo, por eso no es extraño que el símbolo de injusticia de los feminicidios sea una cruz con fondo negro:

Hace muchos años una organización de familiares de mujeres asesinadas y desaparecidas crearon la cruz negra con el fondo rosa. El rosa significa la mujer y el negro significa el luto, pero también el conjunto en sí significa la impunidad de los feminicidios en Ciudad Juárez. Cada que pinta las letras, y cada vez que tú estás pintando, es como recordar toda una película desde que ella desaparece, este... quienes te ayudaron, quiénes no, quienes te hubiera gustado que estuvieran ahí porque en muchas de las ocasiones estas familias luchan solas, nadie les tiende la mano y por muchos años han estado así, son señoras a quienes yo admiro muchísimo porque por su edad, por su condición económica, por su condición física siguen adelante (Malú García).

La organización que creó ese símbolo fue *Voces sin Eco*, al que pertenece Paula Flores. Y ya desde ese momento el nudo de lo político y lo religioso aparece como sombra y potencia del movimiento:

Yo la espero viva, han pasado 20 días, pero yo la espero viva. Hago mis oraciones porque yo tengo una fe grande, grande, grande y siento que lo último que va a morir es mi esperanza; eso es lo único que no se pierde: la esperanza, cuando se tiene fe, es lo último que se pierde: la esperanza” (Ernestina Enriquez).

Como se ve, la esperanza, y no sólo el dolor, son los elementos afectivos que vienen a movilizar esta toma de la palabra y a trabajar sobre la cicatriz de las madres. Lo interesante de estos afectos en la lucha de las madres es que a pesar de proceder de un afecto de tristeza (en este caso el dolor), en lugar de disminuir, aumenta la potencia del ser, generando agencia, es decir, moviliza la acción autónoma del sujeto. No obstante, su naturaleza triste aparece y desaparece constantemente en la lucha de las madres, esto es, la esperanza aquí se juega en la ambivalencia de la experiencia de este grupo de mujeres:

Cuando yo tenía 17 años y mi hermana alcanzó la mayoría de edad, mi abuela os reunió y nos entregó un montón de papeles. Nos dijo que nos pasaba el caso de nuestra madre porque ella ya no lo soportaba más, y nos pidió que siguiéramos investigando nosotras, ya que ella, decía, estaba muerta en vida por tanto dolor. Estaba cansada de tener esperanza un día y al siguiente llevarse un berrinche, y ahí la entiendo. Fue entonces cuando comenzamos a leer los expedientes, y con ayuda de Malú comprendimos que nuestra madre había sido secuestrada por una red de trata de mujeres. Sé y soy consciente de que al día de hoy lo que estamos haciendo es luchar por recuperar el cadáver, pues tantos años después no creemos que siga con vida, ya que mi mamá no era una persona sumisa y seguro que en algún momento intento huir y la mataron. Aun así, nosotras vamos a seguir luchando siempre (Angélica).

La esperanza coloca en disposición al sujeto para la adquisición de un saber que le permita acceder a eso que espera, la esperanza es educativa en el sentido que coloca al sujeto en una posición que lo predispone o direcciona a la búsqueda de algo que le permita llegar a eso que espera, que al traducirse en la arena pública se entiende cómo la búsqueda de justicia:

Este lugar para mí significa impotencia, tristeza, impunidad, dolor, pero más que todo es como un lugar donde siempre está presente, nos impulsa a seguir luchando, es como el recuerdo de que aquí se cometieron crímenes, crímenes que están en la impunidad y por los que hay que seguir luchando (Malú García)

La esperanza permite elaborar las demandas y necesidades que se simbolizan en la noción de justicia, por tanto, tiende a cruzar muchas de las operaciones vistas. Podríamos recordar los dichos de Malú<sup>47</sup> sobre el fortalecimiento de las madres, pero también nos sirve, para entender este punto, la explicación de unas de las abogadas del caso del campo algodonero:

Las familias presentaron ante la Comisión Interamericana su petición, en espera de que la comisión les dijera o les ayudará a saber quiénes habían matado a sus hijas, o sea la justicia para ellas se traduce en eso, en saber qué es lo que les pasó a sus hijas, en saber que los responsables están en la cárcel, eso es la justicia para las familias, con esa claridad. Lo demás, por supuesto les preocupa que eso no vuelva ocurrir, pero lo fundamental para ellas es eso (Karla M. Salas).

Lo que es considerable de este fragmento es la perfecta identificación del deseo de las madres, deseo que ella lee como un deseo de saber, deseo que choca con una realidad que opone resistencia al cabal cumplimiento de ese deseo; por eso es que las madres tienen que elaborar múltiples operaciones pedagógicas, para transformar su deseo en una esperanza que adquiere la textura de una palabra tomada que les posibilita, en algún sentido, suturar esa herida, herida de los lugares y los cuerpos que se conserva en la cicatriz. Por lo anterior queda claro por qué la esperanza y el dolor son el mayor móvil educativo en este fenómeno, la persistencia de lo afectivo en la trayectoria educativa pone en movimiento los cuerpos y moviliza el deseo de educación, como un camino en la búsqueda de la verdad y la justicia.

Con todo anterior, una vez expuestas cada operación es posible observar cómo, en la toma de la palabra, la maternidad está en el centro, y está ahí porque se opera una modificación, un quiebre, un cambio de lugar. Lo que estaba de fondo, lo que movilizaba las operaciones

---

<sup>47</sup> “Las mamás están fortalecidas que son con las que queremos nosotros trabajar, con esos casos de las señoras que están fortalecidas que realmente ya saben qué es lo que quieren, qué es lo que esperan, y cómo brincar esos obstáculos que nos lleguen a poner en el camino.” (Malú García).

pedagógicas son las intensidades afectivas derivadas de la idea de la maternidad cultural (ser para los otros y la obligación de la reproducción) que estas mujeres tienen, idea que alimentada por dolor y movilizadora por esperanza, exige un movimiento educativo que politiza la maternidad, dicho movimiento solo puede ser pensado como una pulsión de vida, como una intensidad que hace que los espacios pedagógicos sean el resorte que les permite a las madres hacer de los espacios sociales y políticos la arena en donde se elaboran y educan en otras formas de ser y estar, formas de resistir.



## Conclusiones

Resumir el camino recorrido es descifrar lo que significa *errar* en la tesis y es que en esa forma de caminar hay huellas de lo descubierto, de lo que queda por descubrir, de lo previsto, de lo imprevisto, de los errores... es decir, un recorte que intenta rescatar lo más relevante, lo que se deben mostrar e incluso preservar, pues se considera lo más importante de la experiencia vital de quien investiga. En ese sentido, las conclusiones son un ejercicio de síntesis que tiene a la vez algo de valioso, por la evaluación y el esfuerzo analítico; y de injusto por las cosas que quedan fuera. Asumiendo ese riesgo enebro estas últimas líneas.

Al finalizar, o más bien entregar esta tesis, hay caminos que no se cierran, pues el espacio aparece como una noción escurridiza que logra condensar varias dimensiones que se activan cuando acontece lo educativo en los movimientos sociales. Entre esas dimensiones, la afectiva ocupa una centralidad que tiende a doblar lo político, pues su naturaleza tiene que ver con la dinámica de los cuerpos, esto es, el reposo y el movimiento, pero también con la alianza y confrontación de los cuerpos. Lo afectivo se terminó por colar dispersamente en líneas que muestran su persistencia y su vínculo con lo educativo.

Una de las cosas que fue difícil aterrizar, pero mostró ser muy productiva, es la manera de pensar lo espacial, lo cual implicó una estrategia metodológica que, a partir de los testimonios buscó rastrear las formas de practicar los lugares, pues los testimonios son evidencias de la experiencia espacial. Sobre esto, lo educativo tiene sus propios matices para sobredeterminar a un lugar como pedagógico, lo cual solicita una brújula distinta (objetivos, saberes y utopía) para interpretar el referente empírico e identificar lo propiamente educativo, esto vía las operaciones pedagógicas: las tretas, la sororidad, la demanda y la esperanza.

Por otro lado, en lo metodológico se logró encontrar soluciones interesantes sobre cómo indagar con el material que se tenía, respecto al objeto que interesaba; en ese sentido, la recuperación de Certeau fue central, así como la idea de archivo y testimonio (Foucault, 2010; Agamben, 2005). En este mismo campo, la idea de cartografía y topografía fueron dos ejercicios de escritura que ayudaron a organizar las ideas y que a la vez ayudaron a construir el objeto de estudio, a consignar de una manera u otra el archivo educativo de esta toma de la palabra.

Respecto a las categorías, la propuesta final responde a una exigencia del material recopilado, pues era posible identificar experiencias de lo educativo que podríamos llamar como espontáneas o propias y las que venían del exterior; esto tras ver que los espacios de lo educativo en el movimiento eran múltiples y dispersos. También mis propios recorridos teóricos están presentes en la construcción de categorías, las cuales se tuvieron que mover para rescatar y particularizar su sentido.

Sin duda, las categorías fueron de los elementos que más se enriquecieron al finalizar el trabajo, pues la noción vaga y elemental que tenía de espacio al iniciar la investigación se nutrió de otros aportes teóricos y se repensó a la luz del referente empírico que hacía pensar en formas más dispersas y diversas de lo espacial. Las categorías intermedias: operaciones pedagógicas (tretas, sororidad, demanda y esperanza), así como la noción de trayectoria educativa, aparecieron como una exigencia teórica y metodológica asir la especificidad del objeto de estudio y son un aporte teórico para seguir problematizando.

Al finalizar un recorrido, uno tiende a volver la mirada atrás y pensar qué de ese camino se corresponde con lo que motivó en un inicio la marcha. En mi caso queda una deuda, con respecto a uno de mis intereses iniciales que no se pudo concretar: entrevistas con las madres y acercamiento directo a la ciudad. Pienso que esto hubiera marcado mi trabajo de un modo distinto, se podría saltar la mediación de los documentos y se tendría información más específica sobre el tema; no obstante, me parece relevante el trabajo sobre los documentos y su recuperación, pues dichos productos culturales son un campo que debe ser revisitado y trabajado pues hay valiosa información sobre la historia de este movimiento y sobre un trozo de la barbarie que acecha nuestras impresiones sobre la realidad. Queda pues un tipo de acercamiento que, franqueando los límites, me enseña lo que implica tomar cierto tipo de decisiones metodológicas.

Por otro lado, los caminos que se abren en la *errancia* son múltiples. Queda por pensar el tema de la maternidad en diversos movimientos encabezados por madres; está pendiente seguir pensando la violencia y su vínculo con la masculinidad; esto desde una perspectiva pedagógica que problematice la idea que tenemos de masculinidad y sus maneras de acontecer y producirse en la historia de lo educativo. Por ejemplo, en la historia que inicia en la guerra sucia y llega a nuestros días como nuevas formas de guerra. Están en el tintero las

nociones de pedagogía de la crueldad y de terror como categorías que deberían ser estudiadas y puestas bajo la crítica en el campo de la educación para repensarlas y ubicarlas en distintos escenarios en los cuales serían productivas, ya que tienen una fuerza interpretativa que no puede ser desperdiciada, pero también para cercar sus límites, sus carencias y retos. De igual modo, se abre el camino para seguir pensando los afectos y la educación, campo que debe ser abordado desde una perspectiva crítica que no se subsuma solamente a un aterrizaje psicológico. Para ello es importante una discusión sobre las posibilidades y límites metodológicos al estudiar este tipo de objetos relacionados con lo afectivo, pues lo que nos sugiere el giro afectivo es que ese nuevo objeto de estudio implica retos metodológicos, dada la naturaleza no discursiva de los afectos. También resta por analizar esos espacios y escenarios derivados del movimiento social frente al feminicidio que buscan hacer frente, desde sus propuestas contra-pedagógicas (como las llamaría Rita), a la violencia de género. Y, por último, queda pendiente ubicar las formas de orfandad que se derivan de los feminicidios, lo que acontece con los hijos de aquellas mujeres y sus maneras de devenir sujetos con la marca de esa pérdida, de esa ausencia.

Me parece que estos pendientes son las semillas que me dejo a mis colegas por venir (utilizando la muy bella expresión que me dejo Tere Durán). Son nodos de discusión, de reflexión sobre el sentido mismo de lo que entendemos por educación. Dejo la apertura a la crítica de mi propio trabajo y abro la posibilidad de seguir comprometidos y comprometidas por encontrar sentidos estos temas difíciles de senti-pensar.

Para finalizar, me parece importante resumir cuál fue el hallazgo central derivado de la *errancia* de esta investigación:

Los espacios pedagógicos son tales porque se practican acciones educativas; en los lugares acontecen operaciones educativas que hacen que esos espacios sean pedagógicos, pues hay una exigencia de un saber, elaboración de objetivos educativos enmarcados en un horizonte utópico y la producción de ciertos afectos. Es importante decir a este respecto, que la idea de las trayectorias permite comprender que lo pedagógico no tiene una direccionalidad *a priori*, pues el cómo se configura ese escenario (utópico o distópico si se lee desde una posición ya dada), depende del tipo de objetivos que se plantean, los saberes y los afectos necesarios dan tono y sentido al tipo de espacios pedagógicos que acontecen.

En el caso concreto del movimiento de madres, lo pedagógico asume un sentido vital. Frente a la crueldad y el terror, la pulsión de vida construye a los espacios pedagógicos como espacios de oportunidad para abrir puntos de fuga y consolidar otro tipo de atmósferas afectivas que contrarresten el miedo que contrae a los cuerpos. Lo pedagógico, según la experiencia de la madres es, al final del día, una apuesta por un mundo otro, por eso lo educativo es intermitente y disperso, porque esa apuesta vital coloca a las madres en la necesidad constante de elaborar nuevos saberes y afectos que den respuesta a la incertidumbre y el desgaste, lo cual abre, instaura un quiebre en un mundo que, desde la pulsión de muerte, parece resistirse a otras formas de ser, por eso la esperanza y la utopía debe seguir alojada en nuestros cuerpos.

## Obras consultadas

- Agamben, Giorgio (2005) “El archivo y el testimonio”, en *Lo que queda de Auschwitz: el archivo y el testigo, homo sacer III*, Valencia, Pre-Textos, pp. 143-173
- Ahmed, Sara (2015) *La política cultural de las emociones*, México, PUEG-UNAM, 366p.
- Amorós, Celia (1990) “Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales”, en Virginia maquieira y Cristina Sánchez (compiladoras) *Violencia y sociead patriarcal*, Madrid, Pablo e Iglesias, pp. 39-53
- Anzaldúa, Raúl E. (2009) “La formación: una mirada desde la subjetividad”, en *Memoria electrónica X Congreso Nacional de Investigación educativa [Área temática 15: Procesos de formación]*, México, COMIE, pp. 1-10 disponible en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2008) “La categoría intermedia”, en Ofelia Cruz Pineda y Laura Echavarría Canto (coordinadoras) *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político del discurso*, México, Casa Juan Pablo, pp. 29-40
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2012) “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en Marco Antonio Jiménez (coordinador) *Huellas metodológicas*, México, Juan Pablo editor, pp. 51-71
- Buenfil, Rosa Nidia y Zaira Navarrete (2018) *Ernesto Laclau: Apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en latinoamérica*, Ciudad de México: Plaza y Valdés y PAPDI (p 258 – 260 y 267 -270)
- Carbajal, José (2002) “Configuraciones: Internet y lo educativo”, en Mercedes Ruiz (coordinadora) *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México, Plaza y Valdez, pp. 151-163
- Carbajal, José (2003) “Internet, lo educativo y la educación: complejo discursivo” en Josefina Granja (compiladora) *Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdez, pp. 43-64

- Castillo G., Gustavo (2008) “El gobierno creó en 1976 brigada especial para ‘aplantar’ a guerrilleros en el valle de México”, en *La Jornada*, lunes 7 de julio de 2008, disponible en: <https://www.jornada.com.mx/2008/07/07/index.php?section=politica&article=014n1pol>
- Cavarero, Adriana (2009) *Horrorismo: nombrando la violencia contemporánea*, Barcelona, Anthropos, 203 p.
- Certeau, Michel (1980) “Tercera parte. Prácticas del espacio”, en *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 101-142
- Chanan, Michael (2003) “El documental y la esfera pública en América Latina. Notas sobre la situación del documental en América Latina, comparada con cualquier otro sitio”, en *Secuencias: Revista de historia del cine*, No. 18, pp. 22-32
- Chanona Burguete, Omar (2014) “Sobre la historia y el desarrollo de los procesos de formación colectiva en México”, en María Guadalupe García Casanova (coordinadora) *Reflexiones sobre la educación y la pedagogía en México: apuntes para su historia*, México, UNAM-Posgrado de Pedagogía, pp. 215-251
- de Alba, Alicia (2018) “Operación pedagógica”, en su *Archivo conceptual*, Ingreso: 9 de marzo Morelos, Colegio de Morelos (inédito)
- Deleuze, G. (1978) “Curso sobre Spinoza”, en: *Reflexiones Marginales*, recuperado de: <http://reflexionesmarginales.com/3.0/17-pdf/gilles-deleuze-curso-sobre-spinoza/>
- Didi-Huberman, Georges (2013) “Cuando las imágenes tocan lo real”, en *Reflexiones marginales*, disponible en [http://www.reflexionesmarginales.com/biblioteca/15/Documentos/Georges\\_Didi\\_Huberman:Cuando\\_las\\_imagenes\\_tocan\\_lo\\_real.pdf](http://www.reflexionesmarginales.com/biblioteca/15/Documentos/Georges_Didi_Huberman:Cuando_las_imagenes_tocan_lo_real.pdf)
- Domínguez, Héctor y Patricia Ravelo (2011) *Desmantelamiento de la ciudadanía. Políticas del terror en la frontera norte*, México, UAM, ediciones EÓN, 165 pp.
- Domínguez-Ruvalcaba, Héctor y Patricia Ravelo B. (2011) “Obedézcase, pero no se cumpla: el papel del gobierno, el crimen organizado y las organizaciones civiles en el sistema de impunidad que asesina mujeres en Ciudad Juárez, México”, en Rosa-Linda Fregoso, (coordinadora) *Feminicidio en América Latina*, México, UNAM-CEIICH, pp. 279-298

- Enríquez, Lourdes (2010) “Eficacia performativa del vocablo feminicidio y legislación penal como estrategia de resistencia”, en Ana María Martínez de la Escalera (coordinadora) *Feminicidio. Actas de denuncia y controversia*, México, UNAM-PUEG, pp. 67-76
- Federici, Silvia (2010) *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*, Madrid, Traficante de sueños, 368 p.
- Foucault, Michel (2009) *El orden del discurso*, México, Tusquets, 76 p.
- Foucault, Michel (2010) *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 273 p.
- Franco, Jean (2016) *Una modernidad cruel*, México, FCE, 392 p.
- Gómez Sollano, Marcela (2003) “La noción de espacio: concepción y potencialidad”, en: *Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: perspectivas nacionales y regionales [Volumen 11]*, México: COMIE, pp. 95-103
- González Rodríguez, Sergio (2006) *Huesos en el desierto*, México, Anagrama, 334 p.
- González, Leonor y Daniel Saur (Coordinadores) (2019) *Política y afectos*, México, Plaza y Valdés y PAPDI, 200p.
- IMMEX (s/f) “Antecedentes”, en: IMMEX, disponible en <https://www.index.org.mx/IMMEX/antecedentes.php>
- Kristeva, Julia (1988) “Sobre la abyección”, en *Poderes de la perversión. Ensayo sobre Lois-Ferdinand Céline*, México, Siglo XXI, pp. 7-46
- Kuri P., Edith (2013) “Representaciones y significados en la relación espacio-sociedad: una reflexión teórica”, en *Sociológica*, año 28, número 78, enero-abril, pp. 66-98.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI, 221 p.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela (2011) “Prefacio. Claves feministas en torno al feminicidio. Construcción teórica, política y jurídica”, en Rosa-Linda Fregoso, (coordinadora) *Feminicidio en América Latina*, México, UNAM-CEIICH, pp.11-41

- Lara, Alí y Giazú Enciso D. (2013) “El giro afectivo”, en *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, Barcelona, vol. 13, núm. 3, noviembre-, 2013, pp. 101-119
- Lindig C., Érika (2010) “Discurso y violencia. Elementos para pensar el feminicidio”, en Ana María Martínez de la Escalera (coordinadora) *Feminicidio. Actas de denuncia y controversia*, México, UNAM-PUEG, pp. 77-88
- Ludmer, Josefina (1985) “Las tretas del débil”, en en Patricia Elena González y Eliana Ortega (editoras), *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*, Puerto Rico, El Huracán, pp. 47-54
- Mahmood, Saba (2008). “Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto”, en L. Suárez y A. Hernández (editoras) *Descolonizando el feminismo*, Madrid: Cátedra, pp. 162-214
- Martínez de la Escalera, Ana María (2010) “Feminicidio: algunas anotaciones críticas”, en Ana María Martínez de la Escalera (coordinadora) *Feminicidio. Actas de denuncia y controversia*, México, UNAM-PUEG, pp. 101-114
- Martínez T., Wilebaldo (s/f) “Programa Nacional Fronterizo (el caso de Ciudad Juárez)”, en Biblioteca Virtual - BIVIR, disponible en [https://bivir.uacj.mx/bivir\\_pp/cronicas/pronaf.htm](https://bivir.uacj.mx/bivir_pp/cronicas/pronaf.htm)
- Massey, Doreen (2005) “Filosofía y política de la espacialidad. Algunas consideraciones” en Arfuch, Leonor (compiladora) *Pensar este tiempo: espacio, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós, pp 101-127
- Monárrez Frago, Julia (2007) “El sufrimiento de las otras”, en Julia Estela Monárrez Frago y María Socorro Tabuena Córdoba (coordinadoras) *Bordeando la violencia contra las mujeres en la frontera norte de México*, Tijuana, El colegio de la frontera Norte-Porrúa, pp. 115-137
- Monárrez Frago, Julia (2008) “El inventario del feminicidio juarense”, en *Revista Mujer Salud*, RSMLAC, 4/2008, pp. 30-45



- Monárrez Fragoso, Julia (2011) “El continuo de la lucha del feminismo contra la violencia o morir en un espacio globalizado transfronterizo. Teoría y práctica del movimiento anti-feminicida en Ciudad Juárez”, en María G. Huacuz Elías (coordinadora) *La bifurcación del caos. Reflexiones interdisciplinarias sobre la violencia falocéntrica*, México. Itaca-UAM Xochimilco, pp. 109-134
- Mouffe, Chantal (2005) “Política y pasiones: las apuestas de la democracia”, en Arfuch, Leonor (compiladora) *Pensar este tiempo: espacio, afectos, pertenencias*, Buenos Aires, Paidós, pp. 75-97
- Padierna, Maria del Pilar (2007) “Pensar la educación desde los movimientos sociales”, en Padierna Pilar y Rosario Mariñez (Coordinadoras) *Educación y comunicación. Tejidos desde el análisis político del discurso*, México, Casa Juan Pablos, pp.
- Padierna, Maria del Pilar (2012) *Educarse ciudadanas en los movimientos sociales: las mujeres zapatistas*, México, Plaza y Valdez, 336 p.
- Parrini, Rodrigo (2012) “Crueldad”, en *Falotopías. Indagaciones en la crueldad y el deseo*, México, PUEG-UNAM, pp. 25-48
- Parrini, Rodrigo (2012) *Los archivos del cuerpo: ¿cómo estudiar el cuerpo?*, México UNAM-PUEG, 398 p.
- Pérez G., Martha Estela (2005) “Las Organizaciones No Gubernamentales en Ciudad Juárez y su lucha contra la violencia de género” en *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 15, núm. 28, julio-diciembre, pp. 147- 167
- Pontón, Claudia (2011) *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*, México, UNAM-IISUE, 192 p.
- Puiggrós, Adriana (1984) *La educación popular en América Latina*, México, Nueva Imagen, 340 p.
- Puiggrós, Adriana (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 372 p.

- Ramírez, Beatriz y Raúl E. Anzaldúa (2005) *Subjetividad y relación Educativa*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 200p.
- Ravelo B., Patricia (2004) “Entre las protestas callejeras y las acciones internacionales. Diez años de activismo por la justicia social en Ciudad Juárez”, en *El Cotidiano*, vol. 19, núm. 125, mayo-junio, pp. 21-32
- Ravelo, Patricia (2011) *Miradas etnológicas. Violencia sexual y de género en Ciudad Juárez, Chihuahua. Estructura, política, cultura y subjetividad*, México, Eón, 287 p.
- Rojas Blancas, Clara Eugenia (2007) “(Re)inventando una praxis política desde un imaginario feminista”, en Julia Estela Monárrez Fragoso y María Socorro Tabuenca Córdoba (coordinadoras) *Bordeando la violencia contra las mujeres en la frontera norte de México*, Tijuana, El colegio de la frontera Norte-Porra, pp. 83-113
- Ronquillo, Víctor (2004) *Las muertas de Juárez. Crónica de una larga pesadilla*, Madrid, Temas de hoy, 204 p.
- Rubin, Gayle (1996) “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, en Martha Lamas (copiladora) *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, México, UNAM-PUEG, pp. 35-96
- Ruiz, Mercedes (2003) “Constructos teóricos: imbricación, archipiélago y alternancia” en Josefina Granja (compiladora) *Miradas a lo educativo: exploraciones en los límites*, México, Plaza y Valdez, pp. 167-186
- Ruiz, Mercedes (2009) *Otra educación: aprendizajes sociales y producción de saberes*, México, Universidad iberoamericana, 174 p.
- Runge Peña, Andrés Klaus y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro (2005) “Mundo de la vida, espacios pedagógicos, espacios escolares y ex-centricidad humana: reflexiones antropológico-pedagógicas y socio-fenomenológicas”, en: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, pp. 2-22
- Russell, Diana (2006) “Definición de feminicidio y conceptos relacionados”, en Diana E. H. Russell y Roberta A. Harmes (editoras) *Feminicidio. Una perspectiva global*, México, UNAM-CEIICH, pp. 73-96

- Santoni, Antonio (2000) *Milenios de sociedad educadora*, Naucalpan, Fundación educación, voces y vuelos, 193 p.
- Segato, Laura Rita (2003) *Las estructuras elementales de la violencia*, Buenos Aires, Prometeo, 264 p.
- Segato, Laura Rita (2007) En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea”, en *Politika: Revista de Ciencias Sociales*, N°. 2, pp. 129-148
- Segato, Laura Rita (2011) “Femi-geno-cidio como crimen en el fuero internacional de los derechos humanos: el derecho a nombrar el sufrimiento en el derecho”, en Rosa-Linda Fregoso, (coordinadora) *Feminicidio en América Latina*, México, UNAM-CEIICH, pp. 249-278
- Segato, Laura Rita (2013) “Introducción. Colonialidad del poder y antropología por demanda”, en *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 11-34
- Segato, Laura Rita (2014) *Las nuevas formas de guerra y el cuerpo de las mujeres*, Puebla, Pez en el árbol, 120 p.
- Segato, Laura Rita (2016) *La guerra contra las mujeres*, Madrid, Traficante de sueños, 188 p.
- Segato, Laura Rita (2016a) “Contra-pedagogías de la crueldad. Clase 1”, en *Facultad libre*, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=17ijWDlok2g&t=4046s>,
- Segato, Laura Rita (2016b) “Contra-pedagogías de la crueldad. Clase 2”, en *Facultad libre*, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=f92n-GSJDso&t=1566s>, consultado septiembre 2018
- Segato, Laura Rita (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad*, Buenos Aires, Prometeo, 112 p.
- Spivak, Gayatri (2009) *¿Pueden hablar los subalternos?*, Traducción y edición crítica de Manuel Asensi, Barcelona, Museu d’Art Contemporani de Barcelona, 125 p.

- Spinoza, Baruch (2010) “Tratado político”, en *Tratado teológico-político. Tratado político*, Madrid, Tecnos, pp.169-326
- Spinoza, Baruch (2011) *Ética*, Madrid, Alianza Editorial, 463p.
- Tabuenca Córdoba, María Socorro (2003) “Baile de fantasmas en Ciudad Juárez al final/principio de milenio”, en Boris Muñoz y Silvia Spitta (editores), *Más allá de la Ciudad Letrada. Crónicas y espacios urbanos*, Pittsburgh, Biblioteca de América-Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana-Universidad de Pittsburg, pp. 410-437
- Valencia T., Sayak (2012) “Capitalismo gore y necropolítica en México contemporáneo”, en *Relaciones Internacionales*, núm. 19, febrero de 2012, GERI – UAM, pp. 83-102
- Washington Valdez, D. (2005) *Cosecha de mujeres: safari en el desierto mexicano*, México, Océano, 326 p.
- Weissman, Deborah (2011) “La economía global y sus progenies: teorización del feminicidio en contexto”, en Rosa-Linda Fregoso, (coordinadora) *Feminicidio en América Latina*, México, UNAM-CEIICH, pp. 331-354
- Wright, Melissa (2007) “El lucro, la democracia y la mujer pública: estableciendo las conexiones”, en Julia Estela Monárrez Frago y María Socorro Tabuenca Córdoba (coordinadoras) *Bordeando la violencia contra las mujeres en la frontera norte de México*, Tijuana, El colegio de la frontera Norte-Porrúa, pp. 49-81
- Zibechi, Raúl (2003) “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos”, en *OSAL: OSAL: Observatorio Social de América Latina*, No. 9 (ene. 2003- ). Buenos Aires: CLACSO, pp. 185-188
- Zibechi, Raúl (2007) “Los movimientos sociales como espacios educativos”, en *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*, Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 29-37
- Zibechi, Raúl (2007) “Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos” y “Los movimientos sociales como espacios educativos”, en *Autonomías y Emancipaciones*.

*América Latina en movimiento*, Perú, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 21-37

- Žižek, Slavoj (2010) *En defensa de la intolerancia*, España, Biblioteca Pensamiento Crítico, 143 p.

### **Documentales y fuentes periodísticas que componen el corpus**

- Anfossi, Katerina y Andrea Alvarado (2014) *La herencia de las ausentes*, en: [https://www.youtube.com/watch?v=-Ob-3xi\\_eXE&t=163s](https://www.youtube.com/watch?v=-Ob-3xi_eXE&t=163s)

- Colectivo nueve de mayo (2016) *Entrevista con Norma Andrade 1era Parte*, en [https://www.youtube.com/watch?v=LJ\\_Fe6p7sn8&t=1s](https://www.youtube.com/watch?v=LJ_Fe6p7sn8&t=1s)

- Discovery Channel (Producción) (2009) *El silencio en Juárez*, México, en: <https://www.youtube.com/watch?v=sq-pvsPO8PM>

- Fondo Semillas (2010) *Nuestras Hijas de Regreso a Casa*, en <https://www.youtube.com/watch?v=EYZUD627IRE&t=287s>

- Ortega, Elena (2015) *De regreso a casa. La lucha contra el olvido en Ciudad Juárez*, México, Paidós, 302 p.

- Ravelo, Patricia (2004) *Protesta social y acciones colectivas en torno de la violencia sexual en Ciudad Juárez*, México, CIESAS-UNAM, en: [https://www.youtube.com/watch?v=PgX8O\\_Iz9QU&t=996s](https://www.youtube.com/watch?v=PgX8O_Iz9QU&t=996s)

- Ravelo, Patricia y Rafael Bonilla (2010) *La carta. Sagrario nunca has muerto*, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IhwFqRFRxo>

- SinEmbargo TV (2018) “Ícono Norma Andrade: 17 años de exigir a Fox, FCH y Peña justicia para su hija”, en: <https://www.youtube.com/watch?v=k1-f4bzJR64&t=4s>

- Unidad de Difusión del INPRFM (2017) *Heridas Vivas. Testimonio de Norma Andrade*, en: [https://www.youtube.com/watch?v=O\\_P9yNvnzqQ&t=3s](https://www.youtube.com/watch?v=O_P9yNvnzqQ&t=3s)

- Vericat, Isabel (editora) (2005) *Ciudad Juárez: de este lado del puente*, México, Epiqueia, 127 p.