



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS COLEGIO DE PEDAGOGÍA

El Colectivo Fuentes Rojas como práctica pedagógica de la ternura

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

María Fernanda Gutiérrez Figueroa

ASESORA

Mtra. Sandra Escutia Díaz

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Agradecimientos:

A Martha Figueroa, Rogelio Gutiérrez y Gabriela Gutiérrez, por sostenerme, acompañarme y quererme, sin ustedes esto no sería posible. Gracias por apoyarme en mi trayectoria académica. Les quiero y agradezco muchísimo.

A Consuelo García (mi Bella), porque sé que donde quiera que estés me sigues acompañando e inspirando. ¡Cumplí la promesa!

A Marlen Sánchez, mi compañera de viaje, porque en este encuentro me has enseñado que la ternura siempre es revolucionaria. Tus palabras de aliento son mi motor, tus abrazos mi hogar.

A mi familia, especialmente a Consuelo Figueroa, Juana Figueroa, Paola Romero, Jovanna Alpizar y Viviana González, por sus cuidados y apapachos.

A Sandra Escutia, mi asesora, por el tiempo compartido, el compromiso y su motivación a través de los memes, los cuales aligeraron el proceso. Infinitas gracias.

A Esther Charabati, Patricia Piñones, Itzel Casillas y Gisel Tovar, por su amistad, por leerme y abrazarme en este proceso.

A Zac Reyes, por confiar en mi trabajo y compartir sus experiencias y conocimientos conmigo. ¡Fuimos todas!

A Beatriz Hernández, Ana Karen García y Omar Escutia, por caminar conmigo, sus huellas están en mí.

A Galia GoRo y Fernanda Robles, por las noches pandémicas de pláticas y bordados.

A mis amigas, amigues, amigos, colegas y docentes, por el acompañamiento.

A Mujeres en Espiral y a Filosofía en la Ciudad, por abrirme el camino.

Al Colectivo Fuentes Rojas, por compartir sus experiencias.

A la UNAM porque, a pesar de todo, sigue siendo mi hogar.

Dedicatorias:

A las familias que impulsan los actos de memoria a partir de la ruptura del tejido familiar y social.

A quienes bordan como forma de protesta ante la violencia y avivan la memoria colectiva.

Al Colectivo Fuentes Rojas.

A las madres buscadoras.

A quienes creen en mí.

¡Queremos saber dónde están, queremos que se haga justicia!

ÍNDICE

Capítulo I. Pedagogía de la crueldad. Apuntes para el análisis de la violencia en México.....	10
I.1 Contextualización y características de la violencia en México.....	11
I.2 Clasificación de la violencia en México	15
I.2.1 Las violencias de siempre	15
I.2.2 Las violencias de hoy.....	15
I.2.3 La violencia estructural.....	16
I.3 La deshumanización como proyecto: formación desde la pedagogía de la crueldad.....	20
I.4 La violencia que se vive en México y su relación con acciones educativas: la memoria colectiva	37
I.4.1 Transmitir.....	38
I.4.1.1 Transmitir. La herencia.....	40
I.4.1.2. Transmitir. Los herederos	46
I.4.2 Orientar	46
I.4.3 Hacer algo con alguien.....	48
Capítulo II. Colectivo Fuentes Rojas: del rojo de las fuentes al rojo de los hilos.....	52
II.1 Del bordado como práctica social y cultural feminizada al bordado como resignificación y movimiento de rebeldía.....	53
II.2 Origen, contextualización e historia del Colectivo Fuentes Rojas	62
II.2.1 Implicación histórica	62
II.2.2 El llamado del Colectivo Fuentes Rojas	64
II.2.3 Seguir la trama: dimensión histórica actual.....	69
II.3 Anatomía de un pañuelo	72
II.4 El bordado como práctica pedagógica y política de testimonio: denuncia y memoria colectiva ante la violencia.....	74
II.4.1 El bordado como testimonio y denuncia	75
II.4.2 El bordado como memoria colectiva	79
Capítulo III. El bordado como pedagogía de la ternura.....	86
III.1. Problematizando la pedagogía de la ternura.....	87
III.2 Contextos similares de una guerra diferente	93
III.3 Fuentes Rojas rompiendo las fronteras pedagógicas.....	101
Seguir el hilo: reflexiones finales.....	105
Fuentes de consulta	109
Bibliografía	109
Otras fuentes.....	111

Introducción

Esta investigación nació un 27 de septiembre del año 2014, el día en que una noticia nos abrió los ojos de golpe: 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa habían desaparecido tras un enfrentamiento con los policías estatales el 26 de septiembre.

¿Cómo asimilar una noticia así, cuando nunca antes se había cuestionado el contexto de violencia y desaparición que se vive en el país? ¿Cómo ver a los ojos a los familiares de los 43 compañeros estudiantes después de que se les revictimizara? ¿Acaso es la lejanía un pretexto para restar importancia a sus vidas? ¿Cómo lidiar con el enojo y la impotencia que despertó la declaración del entonces Procurador General, quien sólo atinó a exclamar “ya me cansé”? ¿Qué acciones se pueden poner en práctica para que sus nombres, sus historias y los sucesos ocurridos no se olviden?

Después de reflexionar sobre el caso de los 43 estudiantes en algunas clases y de analizar cómo afectaba lo sucedido al ámbito educativo, me di cuenta de que la pedagogía también tiene incidencia en esos temas que parecen no caber en la academia, pues al estar involucrados directamente con los afectos, da la impresión de que se cuestiona su validez. Lo que buscaba era descubrir cómo las prácticas pedagógicas y educativas no institucionalizadas generan estrategias con el fin de modificar la realidad en la que nos desenvolvemos para generar ambientes más dignos en los cuales vivir.

En el prólogo del libro *Dolerse* de Cristina Rivera Garza se lee lo siguiente: “Me gustaría que este libro no existiera. Y qué extraño, y qué justo, iniciar un libro deseando su desaparición”.¹ Lo mismo me pasa con este trabajo: desearía no tener que escribirlo porque en él trato de mostrar la realidad a la que nos enfrentamos día a día, una realidad violenta que nos disloca de nuestro estado habitual. Desgraciadamente, lo sucedido a nuestros 43 compañeros dio pie a hablar de una dinámica en la que participamos sin darnos cuenta. Me parece que las desapariciones, asesinatos y feminicidios son hechos que preferimos ignorar debido al miedo que nos genera la posibilidad de experimentar ese dolor. Cabe mencionar que, durante la búsqueda de los 43 estudiantes, se descubrieron miles de fosas clandestinas,

¹ Cristina Rivera Garza, *Dolerse. Textos desde un país herido*, Segunda ed., México, Surplus Ediciones, 2015, p. 19.

es decir, cuerpos que hasta ese momento no tenían nombre e historia. “¿Esto es lo que queda de los nuestros?”² ¿Qué significan para nosotros estos componentes: nombre e historia? “¿Qué cosa es el cuerpo cuando alguien lo desprovee de nombre, de historia, de apellido?”³ ¿Podemos pensar el nombrar como un acto político? Al respecto Sara Uribe en *Instrucciones para contar muertos* comenta que “Las fechas, como los nombres, son lo más importante. El nombre por encima del calibre de las balas. Que hay que contarlos a todos. Nombrarlos a todos para decir: este cuerpo podría ser el mío. El cuerpo de uno de los míos. Para no olvidar que todos los cuerpos sin nombre son nuestros cuerpos perdidos”⁴.

Lo anterior me llevó a aproximarme más al tema de la violencia e hizo que me preguntara qué se hacía fuera de la academia para visibilizarla. Fue así como me adentré en diversos colectivos que, desde el artivismo o arte activista, entendido como “un híbrido del mundo del arte y del mundo del activismo político y la organización comunitaria, [que] señala su objetivo principal en el desarrollo de propuestas que impulsen determinados cambios sociales”⁵, realizan acciones para recuperar la memoria de las personas que habían sido víctimas de algún hecho/fenómeno violento. También pude percatarme de que, ante la incesante desesperación por no saber cómo apoyar o qué hacer, varios colectivos y colectivas decidieron generar estrategias para desenterrar la memoria que yacía junto a los cuerpos de las víctimas, por lo que comenzaron a hacer poemas, cuentos, canciones, bordado, dibujos, murales, pintas, etc.

¿Qué se hace ante un contexto tan desolador? ¿Con qué tipo de prácticas se puede revertir y hacer frente a las pedagogías de la crueldad? ¿A partir de que otros saberes, emociones y afectos podemos acompañar estos casos de violencia? ¿Cómo acercarnos y reconocer dolor de las demás personas y hacer de ello un acto político? ¿Cómo se desestabilizan las narrativas de horror que nos paralizan? Estas preguntas me permitieron aproximarme a la pedagogía de

² Sara Uribe, *Antígona González*, México, Cooperativa Editorial y Surplus Ediciones, 2019, p. 31.

³ *Ibid*, p. 68.

⁴ *Ibid*, p. 13.

⁵ Centella, V. O. «El artivismo como acción estratégica de nuevas narrativas artístico-políticas». *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, vol. 10, n.º 15, junio de 2015, pp. 100-111, Disponible en: <file:///C:/Users/Fernanda/Downloads/Dialnet-ElArtivismoComoAccionEstrategicaDeNuevasNarrativas-5226061.pdf> (Consultado el 12 de septiembre del 2023).

la ternura, la cual permite generar estrategias desde el reconocimiento a la dignidad y a la vida.

Es por ello que en esta tesis de licenciatura me propuse analizar cómo se construye y opera la pedagogía de la ternura cuando se politiza a partir de las prácticas, saberes y experiencias de las personas que participan en el Colectivo Fuentes Rojas (en adelante CFR) mediante el bordado de los nombres y las historias de quienes han sido víctimas de la violencia en México.

El escrito se nutre de las propias voces de sus integrantes, las cuales nos dejan ver el sentido anímico que implica bordar en colectivo, escuchar y saber guardar silencio. La pedagogía que se pone en práctica es la de la ternura pues, a través de los hilos y la aguja, intentan recuperar, poner de manifiesto y resarcir la dignidad de las personas asesinadas, desaparecidas y de las mujeres que fueron víctimas de feminicidio.

En el primer capítulo proporciono el contexto político y social de este análisis sobre la violencia, a partir del año 2006, durante la presidencia de Felipe Calderón. Este momento es clave para entender que, en el México que habitamos actualmente, está operando lo que la antropóloga Rita Segato denomina pedagogía de la crueldad, la cual alude a la indiferencia y la deshumanización con la que nos relacionamos los seres humanos. De igual manera, analizo diversas formas en las que se clasifica la violencia y doy ejemplos concretos de las mismas.

En el segundo capítulo expongo la historia del bordado y presento algunos colectivos que lo practican como una manera de denuncia y de visibilización de la violencia. También contextualizo el quehacer del CFR y expongo su labor como una práctica pedagógica y política de testimonio, denuncia y memoria colectiva. Aquí recupero los testimonios de las integrantes del Colectivo y analizo cómo sus actos operan desde la pedagogía de la ternura.

En el tercer capítulo propongo la pedagogía de la ternura como una alternativa para hacer frente a la pedagogía de la crueldad. En este sentido, proporciono un contexto introductorio para dar a conocer la pedagogía de la ternura y luego exploro cómo nos ayuda a pensar el contexto mexicano.

Es importante señalar que cada capítulo cuenta con su propio resumen, ya que esta estrategia de escritura me pareció adecuada para facilitar la comprensión de cada uno de los capítulos que a continuación se exponen.

Por último, me gustaría mencionar que, como bordadora, activista, estudiante, feminista y mujer que habita y transita este país herido, deseo que este trabajo de investigación pueda contribuir a una forma de reparación del daño y construcción de la memoria colectiva. Con este trabajo propongo y quiero seguir pensando en una academia activada, que esté en consonancia con las urgencias sociales y con las problemáticas del país, también en una pedagogía que tenga incidencia y posibilite reparar lo que se ha fragmentado.

Capítulo I. Pedagogía de la crueldad. Apuntes para el análisis de la violencia en México

“Todxs aquí iremos desapareciendo si nadie nos busca, si nadie nos nombra.

Todxs aquí iremos desapareciendo si nos quedamos inermes

sólo viéndonos entre nosotrxs,

viendo cómo desaparecemos

unx a unx”

Sara Uribe

El propósito de este primer capítulo es situar la violencia en México y exponer cómo ha aumentado exponencialmente desde 2006. Además, se pretende demostrar cómo distintas narrativas que corresponden a la pedagogía de la crueldad han influenciado a la ciudadanía para percibir a las demás personas como delincuentes, lo que las ha llevado a perder de vista su condición de seres humanos y ciudadanos ante el Estado y la sociedad. El capítulo consta de cuatro secciones, que se resumen a continuación:

La primera de ellas consiste en un acercamiento al contexto de la violencia que se desarrolló en México desde el año 2006. Es aquí donde la deshumanización de los cuerpos que son violentados se erige como una de las características de la ola de violencia que ha cubierto nuestro país pues no es suficiente con matarlos, sino que, además, se pretende borrar todo rastro de humanidad.

En el segundo apartado se analizan tres tipos de violencia: las violencias de siempre, las violencias de hoy y la violencia estructural. En este punto se emplean los conceptos propuestos por Elena Azaola pues, señala cómo se han conjugado para dar como resultado el México violento de hoy. Algunos ejemplos de ello se enuncian en los casos de Julio César Mondragón y de Erika Kassandra Bravo Caro.

En el tercer apartado se retoman los aportes de la antropóloga argentina Rita Segato, quien acuñó el concepto pedagogía de la crueldad. Tal término resulta útil como eje de análisis pues permite analizar las problemáticas cotidianas del tejido social vinculadas a la violencia, así como la forma en la que esta pedagogía está presente de una manera profunda en las

relaciones humanas, y también el impacto que su práctica tiene en la colectividad, constantemente expuesta a contextos violentos.

Por último, se utiliza el concepto educación de Gabriela Diker para, desde ahí, proponer una vía alterna a la pedagogía de la crueldad; para ello me centro en el quehacer político y pedagógico del CFR, el cual consiste en bordar en el espacio público los nombres e historias de víctimas de violencia en México. En esta propuesta podemos encontrar una narrativa completamente diferente a la que la historia oficial ha ofrecido para justificar la violencia vivida pues parte de un campo de conocimiento y comprensión diferente de los seres humanos y de su dignidad.

I.1 Contextualización y características de la violencia en México

A partir del año 2006, en México se dio un alza en la violencia que “derivó principalmente de las luchas brutales entre los cárteles del narcotráfico por el control de la producción y las rutas del tráfico de drogas”.⁶ En este contexto, el entonces presidente Felipe Calderón tuvo como principal objetivo deshacer esas células a través diversos operativos militarizados mediante la llamada “Guerra contra el narcotráfico”.

Cabe destacar que la estrategia para eliminar la violencia en México que llevó a cabo Calderón fue un fracaso pues

se enfocó en combatir a los cárteles del narcotráfico y capturar a sus líderes principales recurriendo en gran medida a la militarización. Sin embargo, la guerra contra el narco en México [resultó] en mayores niveles de violencia e inseguridad en el país, afectando no sólo a los criminales que trabajan con los cárteles del narcotráfico, sino a toda la sociedad entera.⁷

Fue así como los homicidios, asesinatos, desapariciones forzadas, fosas clandestinas y cuerpos sin nombre se hicieron más recurrentes, empezaron a expandirse en todo el país e

⁶ Jonathan Rosen y Roberto Zepeda. “La guerra contra el narcotráfico en México: una guerra perdida”. *Reflexiones94*, núm. 1, 2012, p. 159. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/729/72941346011.pdf> (Consultado el 13 de mayo de 2020).

⁷ *Ibid.*, p. 161.

involucraron a personas que poco o nada tenían que ver con el crimen organizado y que fueron señaladas como “daños colaterales”.

El discurso imperante era que “las víctimas inocentes durante la misión bélica eran el precio que unos pocos [debían] pagar para evitar la victoria del enemigo, [porque] siempre será más fácil recurrir a este eufemismo que reconocer que el asesinato de civiles desarmados, cuando no son objetivos bélicos, es un crimen de guerra”.⁸ Durante el sexenio de Felipe Calderón se acumuló, además de las personas asesinadas y desaparecidas por el crimen organizado, un sinfín de gente cuya muerte se consideró un “daño colateral”. A partir de este panorama se puede decir que el gobierno mexicano se empeñó en representar al número de vidas humanas afectadas por estar en el “lugar equivocado” como el precio justo a pagar por el “bien común”.

Es importante hacer notar que el término “daño colateral” no es casual, pues con este se evita nombrar a las personas afectadas, por lo que se consigue una apreciación aparentemente técnica en la que las muertes sólo son números y no seres que ocupaban un lugar en el mundo, deshumanizando a aquellas personas que son privadas de la vida. En el contexto actual existe una narrativa por parte del Estado, reafirmada por muchos medios de comunicación que recurren a la expresión “daños colaterales”, además de utilizar palabras como “repeler”, “abatir”, “enfrentamiento” o “agresores”. En este sentido, cabe destacar que el lenguaje dice mucho y, a la vez, muy poco de las realidades más lacerantes que suceden en el país pues, a través de estas nociones, se tiende a justificar la presencia de militares en las calles y, por lo tanto, el aumento de la violencia. Asimismo, se justifican el asesinato y la desaparición pues, si se suele retomar siempre ese mismo léxico, lo más seguro es que, al oír continuamente esas palabras, el público relacione a las personas afectadas con la delincuencia.

Según Catalina Pérez Correa, el origen del aumento de la violencia que se vive en el país nace a partir del 11 de diciembre de 2006, dado que

diez días después de tomar protesta del cargo como presidente, tras una de las elecciones más competidas en la historia de México, Felipe Calderón anunció el primer operativo

⁸ Fran Ruíz, “El eufemismo más peligroso del mundo”, p. 8. Disponible en <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/62a2d4c4-2af7-43fd-ad9e-239dca012090?filename=danos-colaterales> (Consultado el 20 de mayo de 2020).

conjunto para combatir al crimen organizado. La Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA) inició su participación en este operativo con 4,260 elementos del ejército y la fuerza aérea mexicanos.⁹

¿Cómo una estrategia que se presentó inicialmente como una medida que traería tranquilidad a la sociedad mexicana acabó generando un estado de terror, debido al uso excesivo y abusivo de la fuerza por parte de los cuerpos de seguridad? Resulta importante analizar cómo dicha estrategia fracasó en su objetivo de proporcionar tranquilidad a la población y cómo, por el contrario, incrementó los niveles de violencia e inestabilidad social.

Si bien la violencia que se vive en los diferentes estados del país no es la misma y responde a diferentes factores, en esos momentos había una percepción social generalizada respecto al tema. Las personas que vivían en el centro o en el sur de México veían como una realidad alejada lo que sucedía en el norte porque,

aunque la violencia relacionada con el crimen organizado está presente en la mayor parte de la geografía del país, se concentra en algunos estados. Los estados de Chihuahua, Sinaloa, Guerrero, Nuevo León y Estado de México [fueron los que] registraron los más altos índices de homicidios relacionados con el crimen organizado en el periodo de Calderón.¹⁰

Debido a esta dinámica geográfica era fácil ser indiferente a lo ocurrido en esos territorios en aquel entonces pues, a fin de cuentas, los muertos y desaparecidos que se mencionaban en las notas de periódico o en las noticias televisivas “no eran nuestros”. En el centro del país, específicamente en la Ciudad de México, nos acostumbramos tanto a las violencias que se viven en los estados del norte (o de la periferia) que las normalizamos; en consecuencia, al menos hasta el año 2006, pudimos dormir tranquilos porque aparentemente esos eventos no nos afectaban. Sin embargo, la muerte se hizo presente en todo el país, nos alcanzó y, por desgracia, no hemos podido despertar de la pesadilla en la que se convirtió vivir en México.

El discurso promovido por los medios de comunicación masiva reproducía lo que Rita Laura Sagato ha llamado una pedagogía de la crueldad, ya que se argumentaba que las personas

⁹ Catalina Pérez, “México 2006-2012: Una revisión de la violencia y el sistema de justicia penal”. Disponible en http://derechoenaccion.cide.edu/mexico-2006-2012-una-revision-de-la-violencia-y-el-sistema-de-justicia-penal/#_ftn1 (Consultado el 02 de abril de 2020).

¹⁰ Jonathan Rosen y Roberto Zepeda, *op. cit.*, p. 162.

asesinadas, merecían morir, pues eran señaladas como delincuentes y eso las catalogaba directamente como agentes dañinos para la sociedad; por consiguiente, el discurso hacía énfasis en que estaba permitido eliminarlos y desecharlos pues “en el sexenio de Felipe Calderón, la publicidad oficial celebraba el número de delincuentes ‘abatidos’ en lugar de lamentar el terrible fallo que provocó que esas personas ‘abatidas’ no hayan tenido la oportunidad de enfrentar un juicio justo”.¹¹

Enunciar las múltiples violencias a las que se enfrentaron las víctimas, no con el fin de justificarlas, sino para visibilizar las múltiples coacciones y desigualdades que se entremezclaban para que eligieran unirse a los grupos criminales, resulta indispensable para generar políticas públicas que atiendan sus necesidades con el fin de combatir la criminalidad que ha asolado al país, sin olvidar que muchas de las personas asesinadas o desaparecidas fueron civiles.

Para ejemplificar lo anterior, el discurso de algunos medios de comunicación ha obstaculizado que los familiares de las personas que yacen en el asfalto sobre charcos de sangre en cualquier parte del país, o de las personas desaparecidas que son resultado de los enfrentamientos entre el ejército y los cárteles de la droga reclamen justicia debido a la constante revictimización. Las narrativas oficiales utilizan términos como “agresores”, “enfrentamiento” o “abatidos” al tiempo que los identifican como el “cáncer de la sociedad”. Si, según los medios de comunicación, a alguien se debió señalar y responsabilizar en esos momentos por el estallido de la violencia delincriminal en México, era a los criminales; no obstante, los discursos de odio hacia las personas asesinadas o desaparecidas les ha negado el derecho a ser lloradas o las ha vuelto fácilmente desechables o sustituibles, en este contexto cabría reflexionar, como lo cuestiona Butler, “¿Qué cuerpos importan, qué estilos de vida se consideran "vida", qué vidas vale la pena proteger, qué vidas vale la pena salvar, qué vidas merecen que se llore su pérdida?”¹².

¹¹ Yásnaya Aguilar, “Arrepentimientos”. *El País*, 03 mayo de 2020. Disponible en https://elpais.com/opinion/2020-05-03/arrepentimientos.html?outputType=amp&ssm=TW_AM_CM&__twitter_impression=true (Consultado el 03 de mayo de 2020).

¹² Judith Butler, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós, 2022, p.39.

Es importante señalar la negación del valor de la vida para entender el contexto bajo el cual se conforma el CFR (se hablará de una manera más extensa de él en los capítulos 2 y 3), el cual se reúne cada domingo en la Fuente de los Coyotes, en el centro de Coyoacán, Ciudad de México, para bordar los nombres e historias de víctimas de violencia. Para este Colectivo, las personas son valiosas y por ello merecen ser reconocidas y recordadas; su trabajo, más allá de estigmatizar o de apegarse a las narrativas de “buenos contra malos”, señala la humanidad y dignidad de todas las víctimas de violencia.

I.2 Clasificación de la violencia en México

Elena Azaola dividió en tres categorías los niveles de violencia que hasta el 2012 se habían reproducido en el país, los cuales eran los siguientes: las *violencias de siempre*, la *violencia de hoy* y la *violencia estructural*.¹³ Explicar cada uno de estos niveles nos permite analizar este fenómeno y, a partir de ello, entender que la violencia no se reduce solamente a la estructural, en la cual el gobierno mexicano se ha enfrascado a lo largo de su lucha contra el crimen organizado, ni en la militarización de las calles, sino que responde a diversos factores.

I.2.1 Las violencias de siempre

La *violencia de siempre* es aquella que hemos naturalizado y, por ende, invisibilizado; es decir, “que se considera ‘normal’, de todos los días, a menudo es pasada por alto”.¹⁴ No se relaciona directamente con la delincuencia organizada y generalmente son los grupos más vulnerados en la sociedad los que cargan con los efectos, en otras palabras, los niños, los adultos mayores, los migrantes, las mujeres, la comunidad LGBTIQ+ y los jóvenes. Estas violencias suelen darse entre iguales y son un terreno fértil para que los otros dos niveles germinen.

I.2.2 Las violencias de hoy

En un segundo plano se ubica *la violencia de hoy*, la cual se refiere a la “[que] es el resultado tanto del incremento de la criminalidad como de las políticas que lejos de contenerla han

¹³ Elena Azaola, “La violencia de hoy, las violencias de siempre”. *Desacatos*, núm. 40, septiembre-diciembre, 2012, p. 13. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000300002 (Consultado el 01 de abril de 2020).

¹⁴ *Ibid.*, p. 18.

contribuido a exacerbarla”.¹⁵ Es importante señalar que, si algo ha ayudado al escalamiento de la violencia a este nivel, son dos factores: primero, “la impunidad y la falta de competencia para investigar y perseguir los delitos por parte de las instituciones de seguridad y procuración de justicia del país”,¹⁶ ya que le permite al crimen organizado llevar a cabo actos violentos; segundo, el uso exacerbado de la fuerza por parte de los que deberían proteger a la ciudadanía, es decir, las secretarías de la Defensa Nacional, de la Marina, de Seguridad Pública y de la PGR. A decir de estas últimas, “la mayoría de las quejas [que se levantan a estas instancias] son por tratos crueles, inhumanos, o degradantes, irregularidades en cateos, detenciones arbitrarias y violaciones a derechos de los migrantes”.¹⁷

Así, el uso indiscriminado de la fuerza “legítima” por parte de las secretarías o agentes del Estado, sobre todo en el noroeste del país, resulta más condenable incluso que el ejercido por el crimen organizado, pues

no es lo mismo un asesinato cometido por un ciudadano común que uno perpetrado por un policía. No es lo mismo una red de extorsión o secuestro conducido por una banda del crimen organizado que una formada por policías, y no es lo mismo una operación de narcotráfico encubierta por una empresa que una protegida por un agente o un comando militar.¹⁸

Estos actos cometidos por las autoridades tienen daños más severos porque generan desconfianza y, por ende, les restan credibilidad ante la sociedad.

I.2.3 La violencia estructural

Por último, Azaola coloca la *violencia estructural* como aquella que, a pesar de manifestarse todos los días, tiene la particularidad de sustentarse en las desigualdades estructurales que se reproducen en la sociedad, pues “una de las raíces de la violencia que padecemos tiene que ver con la insuficiencia de políticas sociales y económicas para reducir las desigualdades y las injustificables distancias, y para promover la inclusión de amplios sectores, que cada día ven reducidas sus expectativas de desarrollo”.¹⁹

¹⁵ *Ibid.*, p. 19.

¹⁶ *Ibid.*, p. 21.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ *Ibid.*, p. 22.

¹⁹ *Ibid.*, p. 24.

En este sentido, no se trata de criminalizar la pobreza, aunque el discurso de los medios de comunicación masiva así lo señale. En un principio, no es esta la causa que genera lo altos índices de violencia en México, más bien, tiene relación con las desigualdades estructurales a las que se enfrenta la sociedad día con día, por ejemplo, la exclusión de muchos jóvenes del sistema educativo o la evidente brecha económica en donde unos tienen demasiado y otros no tienen nada. Es en este nivel en donde el Estado omite o no les da la importancia necesaria a las desigualdades socioeconómicas de la población, lo cual permite un distanciamiento social grave que, a su vez, genera conflictos que, desgraciadamente, desembocan en actos violentos.

Cabe destacar que los tres tipos de violencia están ligados y tiene en común que por mucho tiempo han sido tolerados o invisibilizados, por ello se hace necesario que se nombren y expongan para empezar a producir cambios tanto en la estructura, la cual ha permitido la reproducción de las desigualdades, como en las formas de vida más inmediatas. Es importante mencionar que no sólo en el sexenio de Calderón se desarrollaron y ejercieron hechos o fenómenos violentos, pues Amnistía Internacional expuso que, en el periodo del 2017 al 2018, sexenio en el que fue presidente Enrique Peña Nieto,

La violencia aumentó en todo México. Las fuerzas armadas seguían llevando a cabo labores habituales de la policía. Continuaron las amenazas, los ataques y los homicidios contra periodistas y defensores y defensoras de los derechos humanos; los ciberataques y la vigilancia digital eran especialmente habituales. Las detenciones arbitrarias generalizadas seguían derivando en torturas y otros malos tratos, desapariciones forzadas y ejecuciones extrajudiciales. Persistía la impunidad por violaciones de derechos humanos y crímenes de derecho internacional [...]²⁰

En este sentido, se puede mencionar que, desde el año 2006 hasta la actualidad, se ha instalado un estado de horror en México, el cual ha permitido la continuidad e impunidad de hechos violentos debido a que las políticas de seguridad fallidas han derivado en un incremento exponencial de la violencia. Cabe mencionar que dicho estado de horror, a diferencia del de terror, siguiendo a Adriana Cavarero,²¹ provoca una parálisis en el cuerpo debido a la imposibilidad de procesar el resultado de las acciones violentas: cuerpos

²⁰ Amnistía Internacional, “Los Derechos Humanos en México 2017/2018”. Disponible en <https://www.amnesty.org/es/countries/americas/mexico/report-mexico/> (Consultado el 28 de abril de 2019).

²¹ Adriana Cavarero, *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*, México, Anthropos, 2009, p. 23.

decapitados, desmembrados, partes esparcidas por la ciudad como si de un dantesco rompecabezas se tratara, cuerpos colgados en puentes peatonales, mujeres abandonadas en lotes baldíos, manos en bolsas negras sin un cuerpo que las reclame, etc.

El cuerpo observador, el de la ciudadanía, se petrifica ante escenas como las antes mencionadas porque “lo que está en juego no es el fin de una vida humana, sino la condición humana misma en cuanto encarnada en la singularidad de cuerpos vulnerables”.²² Dichos cuerpos, aparte de tener una intención aleccionadora, nos ponen cara a cara con la crueldad humana. Como expone Cavarero, tales cuerpos se asemejan al de Medusa, ya que existe una imposibilidad de mirar que “tiene que ver con la instintiva repulsión por la violencia que, no contentándose con matar, porque sería demasiado poco, busca destruir la unicidad del cuerpo y se ensaña en su constitutiva vulnerabilidad”²³, poniendo en práctica la pedagogía de la crueldad.

Podemos observar esto en los casos de Julio César Mondragón²⁴ y de Erika Kassandra Bravo Caro.²⁵ Julio César era estudiante de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa y estuvo presente el 26 de septiembre del año 2014 en la llamada “Noche de Iguala”. Él era parte de los estudiantes desaparecidos, hasta que en la mañana del día 27 de septiembre su cuerpo fue encontrado en un camino de terracería con múltiples signos de violencia. Destacan 64 fracturas en 40 huesos²⁶ y lo más impresionante, era su rostro desollado.

Erika Kassandra era una joven enfermera que desapareció el 3 de diciembre del año 2014 en Uruapan, Michoacán. Su cuerpo fue localizado el 6 de diciembre a un costado de la carretera con signos de tortura y, al igual que Julio César, con el rostro desollado. En el caso de Erika

²² *Ibid.*, p. 25.

²³ *Idem.*

²⁴ Antonio Coronel y Julián López. “Ayotzinapa: madre de Julio César Mondragón narra cómo lo torturaron hasta la muerte, en la Noche de Iguala”, *Noticieros Televisa*, 27 de septiembre de 2019. Disponible en <https://noticieros.televisa.com/ultimas-noticias/ayotzinapa-madre-julio-cesar-mondragon-narra-como-torturaron-muerte-noche-igual/> (Consultado el 12 de mayo de 2020).

²⁵ Redacción Animal Político, “Este es el caso de Kassandra Bravo, la enfermera asesinada en Uruapan”, Disponible en <https://www.animalpolitico.com/2014/12/este-es-el-caso-de-kassandra-bravo-la-enfermera-asesinada-en-uruapan/> (Consultado el 12 de mayo de 2020).

²⁶ CNDH, “Reporte de la CNDH en torno a los hechos y circunstancias en las que Julio César Mondragón Fontes, normalista de Ayotzinapa, fue privado de la vida”. Disponible en <http://informe.cndh.org.mx/uploads/menu/10043/PRESENTACION%20JULIO%20CESAR%20MONDRAGON%20FONTES.pdf> (Consultado el 12 de mayo de 2020).

se presume que su padrastro es el feminicida, mientras que, en el caso de Julio César, hasta la fecha, no se sabe quiénes fueron los autores materiales de su asesinato.

Además de examinar cuestiones importantes, como la desigual difusión mediática de los casos, es de mi interés destacar que, como sociedad, nos quedamos paralizados ante estos crímenes de gran similitud. Los asesinos no solo buscan la muerte de alguien, sino que también se ensañan con su cuerpo en un intento por eliminar todo rastro de su humanidad y, con ello, de su identidad y dignidad. Esos cuerpos se dejan en los espacios públicos para ser vistos, es decir, se convierten en mensajes para gran parte de la sociedad. Lo complejo aquí resulta cuando el lenguaje de la violencia se normaliza, pues

si el acto violento es entendido como mensaje y los crímenes se perciben orquestados en claro estilo responsorial, nos encontramos con una escena donde los actos de violencia se comportan como una lengua capaz de funcionar eficazmente para los entendidos, los avisados, los que la hablan, aun cuando no participen directamente en la acción enunciativa. Es por eso que, cuando un sistema de comunicación con un alfabeto violento se instala, es muy difícil desinstalarlo, eliminarlo. La violencia constituida y cristalizada en forma de sistema de comunicación se transforma en un lenguaje estable y pasa a comportarse con el casi automatismo de cualquier idioma²⁷.

Dicho lo anterior, me atrevo a retomar como ejemplos los casos de Julio César y de Cassandra, debido a que ellos representan a la Medusa mexicana del siglo XXI. Aunque no hayan sido decapitados, su presencia nos invita a mirar y leer el mensaje de la violencia, la crueldad que ha estado presente en cada marca de sus cuerpos y rostros, lo que nos recuerdan que el horror existe y nos deja petrificados.

Si bien es cierto que el horror paraliza luego de observar los cuerpos vulnerados, también empuja a recoger los pedazos de carne para zurcirlos y así devolverles la condición humana y la dignidad que todavía les pertenece. Como dice Cristina Rivera Garza,²⁸ si el horror nos ha hecho morder el aire, también nos ha permitido agudizar la vista para obligarnos a realizar otras acciones que no dependen de las palabras. Paradójicamente, su calidad inefable

²⁷ Rita Segato, *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*, Buenos Aires, Tinta limón, 2013, p. 31-32

²⁸ Cristina Rivera Garza, *op. cit.*, p. 10.

evidencia que esos cuerpos no sólo son lo que se ve a simple vista, sino que develan una falla en la sociedad, una grieta, un *Estado sin entrañas*²⁹ que antes del 2006 apenas era visible.

I.3 La deshumanización como proyecto: formación desde la pedagogía de la crueldad

¿Qué es lo que ha permitido que llegemos a este estado en donde la sociedad se descompone cada vez más? ¿Por qué es importante que se estudie y analice la deshumanización en estos actos? ¿Qué tipo de prácticas educativas tienden a construir regímenes de insensibilidad que alientan la deshumanización? ¿Cómo puede la pedagogía, como práctica de sensibilización y concientización, intervenir en este escenario para generar un cambio? ¿Cómo puede la pedagogía de la ternura revertir el daño que ha causado la pedagogía de la crueldad?

Para este apartado me parece pertinente utilizar lo que la antropóloga feminista Rita Laura Segato ha conceptualizado como pedagogía del terror y pedagogía de la crueldad, no sin antes mencionar que la retomo porque utiliza el término *pedagogía*, ya que considero que los temas concernientes a esta no se agotan en sus profesionistas, sino que el mismo campo se enriquece de saberes y conocimientos que le aportan estudiosos y estudiosas de otras disciplinas.

Para Segato, la pedagogía del terror “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”³⁰, así, los actos y prácticas a los que se refiere Segato pueden ejemplificarse a partir de la violencia con la que operan los agentes del Estado (soldados, policías federales y locales, elementos de la marina, entre otros), los cuales se adueñaron de las calles en el año 2006. En los cuarteles militares, a los soldados se les enseña a matar, ya que es durante su entrenamiento donde aprenden, entre otras cosas, las características por las que pueden deducir si un automóvil es conducido por narcotraficantes, todo esto con base en estereotipos y prejuicios. Por mencionar un ejemplo, aprenden que:

los narcos más pobres circulan en autos viejos, con los vidrios oscuros para que no se distinga cuántos van en la cabina; viajan en grupos de no menos de tres personas para

²⁹ Cristina Rivera Garza, en su texto *Dolerse*, define al *Estado sin entrañas* como aquel que rescinde de su compromiso como garante de beneficio social, que deja sin efecto las obligaciones que tiene con el cuidado del cuerpo de las personas que lo constituyen, dejándolos en la intemperie.

³⁰ Facultad libre, “Contra-pedagogías de la crueldad | Rita Segato | Clase 2”. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=f92n-GSJDso&t=1566s&ab_channel=FacultadLibre (Consultado el 30 de abril de 2023)

incrementar sus posibilidades de combate; traen carrocería sucia porque vienen de los campamentos de entrenamiento ubicados en rancherías, y si van *puestos* con drogas y alcohol hasta arriba, no conducirán de manera racional sino a alta velocidad o zigzagueando.³¹

Las características anteriores son las que legitiman que los soldados ametrallen y asesinen civiles, como fue el caso de los dos integrantes de una familia que iban en su automóvil Malibú la noche del 5 de septiembre del 2010.³² Para los militares, quienes viajaban en el coche eran sospechosos y rápidamente se convirtieron en lo que concebían como “los malos” y, por lo tanto, era preferible matarlos. Cabe destacar que los soldados seguían disparando aun cuando las personas que iban a bordo del Malibú no contestaron nunca el ataque.

Patricia, una de las personas que ese día viajaba en el coche, dio su versión de los hechos y señaló que esa noche sí viajaban muchos en el carro, pero que todos eran parte de la familia; también confirmó que traían los vidrios polarizados, pero justificó ese hecho, ya que todos los carros en el norte los traen debido a las altas temperaturas de la región. Aclaró que regresaban de una fiesta familiar en un rancho y que por eso había tierra en la carrocería. Debido a que volvían tarde, su yerno, que iba conduciendo, lo hacía de manera rápida porque al otro día los adultos tenían que asistir a sus trabajos, por ello decidió rebasar a los militares.³³ Este caso nos deja ver que, a través de la pedagogía del terror con la que se instruye en los cuarteles, a los soldados se les enseña a matar a sangre fría, pues opera y recae en su subjetividad la identificación de sospechosos y se implanta el mecanismo la crueldad, el cual consiste de eliminarles todo rastro de humanidad.

La pedagogía del terror que se reproduce en las calles de la ciudad es respaldada por el discurso que en su momento se derivó de la llamada “Guerra contra el narcotráfico”. En dicha guerra, como en tantas otras, matar a ciudadanos está legitimado, ya que la “peculiar importancia [de la guerra] deriva del hecho de que tal acción no es homicidio, sino derramamiento de sangre sancionado que las autoridades civiles de más alto nivel legitiman

³¹ Daniela Rea y Pablo Ferri, *La tropa. Por qué mata un soldado*, México, Aguilar, 2019, p. 52.

³² El Universal, “Militares quedan presos por disparar contra una familia en Monterrey”, 22 de septiembre de 2015, Disponible en <https://vanguardia.com.mx/militaresquedanpresospordispararcontrafamiliaenmonterrey-568505.html> (Consultado el 14 de junio de 2020).

³³ Daniela Rea y Pablo Ferri, *op. cit.*, p. 52.

y la enorme mayoría de la población aprueba”.³⁴ Esto demuestra que los discursos oficiales narran historias que justifican el asesinato y desaparición de personas.

Mientras tanto, la pedagogía de la crueldad se relaciona con la violencia que se ejerce hacia las mujeres; no obstante, me parece pertinente retomarla en mi análisis, debido a que las violencias que he estado trabajando en apartados anteriores están relacionadas con este tipo de pedagogía, la cual consiste en “todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas. En este 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**”.³⁵

Lo interesante es visualizar que la pedagogía de la crueldad no sólo opera entre los altos mandos del Estado, sino que también se encuentra inmersa en nuestra vida cotidiana. En México, muchos estamos sumidos en un ambiente de violencia tan normalizada que ya no nos sorprende ni atemoriza ver todos los días portadas de periódicos que, si los observamos por periodos prolongados, nos dan la sensación de que en cualquier momento la sangre fotografiada se desbordará de las páginas y manchará el suelo. Tampoco nos asombra escuchar o ver noticias relacionadas con personas asesinadas, secuestradas o desaparecidas. De esta forma, si los medios de comunicación siguen con “la difusión de imágenes violentas deshumanizadoras, es muy probable que en la vida cotidiana no estemos preparados para reaccionar con desprecio o preocupación a la manifestación de la violencia”.³⁶ Nuestro umbral del horror es inversamente proporcional al de nuestra empatía.

En los periódicos de nota roja, las constantes noticias donde se narran asesinatos, feminicidios o desapariciones condicionan o disminuyen la empatía, pues “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 predatora”.³⁷ Pero no sólo la repetición de los discursos violentos inhibe la sensibilización

³⁴ Joanna Bourke, *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo XX*, Barcelona, Crítica, 2008, p. 9.

³⁵ Rita Segato, *Contra-pedagogías de la crueldad*, Argentina, Prometeo Libros, 2018, p. 13. Las negritas son mías.

³⁶ bell hooks, *Todo sobre el amor*, España, Paidós, 2021, p. 122.

³⁷ Rita Segato, *op. cit.*, p. 13.

ante el sufrimiento de otros, también la estrategia de convertir vidas en números hace que sea más digerible el impacto que nos genera el estado de horror en el que vivimos, porque “en nuestro mundo obsesionado con las estadísticas, los promedios y las mayorías, tendemos a medir el grado de inhumanidad de las guerras por medio del número de víctimas. Tendemos a medir el mal, la crueldad, el escarnio y la infamia de la victimización por medio del número de víctimas”,³⁸ como si con ello pudiéramos restar importancia a sus vidas, pues no es lo mismo decir que desaparecieron a 43 que nombrar y reconocer³⁹ a:

1.- Abel García Hernández, 20 años. Nació el 15 de junio de 1995 en Tecuanapa, Guerrero. Tiene una mancha detrás de la oreja derecha y su familia lo apoda “Chueco” porque es zurdo. Lo que más le gusta cuando está en casa es subir al cerro, acarrear leña y abrazar a su mamá cuando regresa de la escuela.

2.- Abelardo Vázquez Peritén, 19 años. El fútbol es su pasión. Es originario de Atliaca, Guerrero, donde su papá trabaja como albañil. “Abe” le ayudaba preparando la mezcla. Le gusta mucho ir a la escuela, “agarraba un libro y agarraba otro y otro”, recuerdan sus compañeros.

3.- Adán Abraján de la Cruz, 24 años. Tiene dos hijos: José Ángel, de 8, y Alison, de apenas 3. Nació en Ahuezutla pero se mudó con su familia a Tecuanapa. Ser mixteco le ayudó para ser aceptado en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa porque superaba la edad de admisión. Estudia para ser maestro bilingüe. Juega fútbol en el equipo “Los Pirotécnicos”.

4.- Alexander Mora Venancio, 21 años. Jugaba con el número 12 en el equipo de fútbol de El Pericón, en Tecuanapa. Su mamá murió de diabetes y su papá era taxista. Sus restos fueron hallados en un basurero de Cocula e identificados por el Equipo Argentino de Antropología Forense y la Universidad de Innsbruck.

³⁸ Zygmunt Bauman, *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007, p. 110.

³⁹ Testimonios disponibles en <http://huelladigital.univisionnoticias.com/los-43-de-ayotzinapa/index.html#:~:text=Sa%C3%BA1%20Bruno%20Garc%C3%ADa,-Edad%3A%2018%20a%C3%B1os&text=De%20chiquito%20era%20muy%20amable,mis%20hijos%20que%20quiso%20estudiar%E2%80%9D>

5.- Antonio Santana Maestro, 20 años. Sus compañeros lo apodan “Copy” por su inteligencia y capacidad de memoria. Desde pequeño acompañaba al trabajo a su mamá, quien daba clases de primaria. Juega al fútbol en La Jaula, una cancha rodeada de alambres. Cuando anota un gol, se sube en ellos para festejar.

6.- Benjamín Ascencio Bautista, 19 años. De chico no quería ir a la escuela, pero su madre lo convenció de que debía estudiar, así que desde ese entonces ha querido ser maestro. Estudió en CONAFE y luego decidió inscribirse en la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa. La semana de admisión en la Normal lo dejó exhausto pero feliz, dice Cristina, su mamá.

7.- Bernardo Flores Alcaraz, 21 años. Su comida favorita es la iguana en salsa verde. En su pecho tiene un lunar con forma de una manita de gato. Por años madrugó para trabajar en el campo con su papá. En “Ayotzi” le decían “El Cochi” por su parecido con un narco de una película.

8.- Carlos Iván Ramírez Villareal, 20 años. Sus compañeros de la Normal Rural de Ayotzinapa lo conocen como “El Diablito”, aunque su personalidad refleja lo contrario: es tranquilo, responsable y no se mete con nadie, dicen sus amigos.

9.- Carlos Lorenzo Hernández Muñoz, 19 años. Sus amigos lo bautizaron como “Frijolito” por el color tostado de su piel. Vivía con sus papás y sus 4 hermanos menores en Huajintepec, en la Costa Chica de Guerrero. Antes de desaparecer, le contó a sus padres que estaba leyendo a Marx y a Lenin.

10.- César Manuel González Hernández, 21 años. Tiene un gato, un conejo y un pato en casa. Es originario de Huamantla, Tlaxcala, y es conocido como “Panotla”. Antes de llegar a Ayotzinapa era vanidoso y enviaba a las chicas fotos de sus abdominales, pero sus clases lo cambiaron.

11.- Christian Alfonso Rodríguez Telumbre, 21 años. Su verdadera pasión es la danza folclórica. El baile que más le gusta es el veracruzano porque se viste con botines, guayabera, sombrero y pañuelo rojo. Nació en Tixtla y sus compañeros le dicen “Hugo” porque tiene playeras con estampados de Hugo Boss.

12.- Christian Tomás Colón Garnica, 18 años. Antes de entrar a la Normal Rural de Ayotzinapa vivía en una humilde vivienda en el municipio de Tlacolula de Matamoros, en la región del Valle Central de Oaxaca. Su papá es un campesino que gana 600 pesos mexicanos semanales, unos 39 dólares.

13.- Cutberto Ortiz Ramos, 22 años. Le dicen "El Komander de Atoyac" por su parecido con el cantante de Sinaloa, pero la simpatía de sus compañeros la ganó por imitar la risa de Bob Esponja. En 1974, su tío desapareció junto al líder guerrillero Lucio Cabañas. Su familia lamenta que la tragedia haya vuelto a casa.

14.- Dorian González Parral, 19 años. Nació en el municipio de Xalpatláhuac y sus amigos le dicen "Kínder" por su apariencia de niño, aunque ya es padre de un pequeño. Su hermano Jorge Luis estudia con él en Ayotzinapa, ambos están desaparecidos. Su mamá, doña Oli, pide que se los regresen.

15.- Emiliano Alan Gaspar de la Cruz, 23 años. Logró ingresar a la Normal de "Ayotzi" en su segundo intento. "Pilas", como lo apodan, fue aceptado en la Normal de Tenería y en la Universidad Autónoma de Guerrero, pero decidió estudiar cerca de su familia para poder ayudar a su papá en la milpa (sistema agrícola) en su tiempo libre.

16.- Everardo Rodríguez Bello, 21 años. Conocido como "El Shaggy", a este joven originario de Omeapa sus amigos le pusieron ese sobrenombre por su parecido al personaje de la caricatura "Scooby Doo". No tolera las injusticias y suele enfadarse ante casos de desigualdad.

17.- Felipe Arnulfo Rosas, 20 años. Es originario de Ayutla. Siendo niño se cayó de espaldas y eso le ocasionó una cicatriz en la nuca, según narra su padre, un indígena mixteco a quien le cuesta trabajo articular algunas palabras en español. La familia vivía en una choza de madera en lo alto de la sierra.

18.- Giovanni Galindo Guerrero, 20 años. Sus amigos le llaman "El Spider" por su forma de imitar al Hombre Araña. Su madre lo describe como un niño muy inteligente que destaca por la curiosidad que tiene por aprender cada vez más cosas. Su sueño es llegar a ser maestro, al igual que su padre.

19.- Israel Caballero Sánchez, 21 años. Pese a que su sobrenombre no le gusta, sus amigos insisten en llamarlo “Aguirrito” porque es grandote como el exgobernador de Guerrero, Ángel Aguirre. Procedente de la comunidad de Atliaca, desea ser maestro para enseñar a niños de comunidades indígenas.

20.- Israel Jacinto Lugardo, 19 años. Sus amigos le dicen “Chukyto” por su baja estatura y su complexión robusta. Lo describen como un buen muchacho, cuya ilusión siempre fue estudiar, como revela su madre. En la escuela se dio un golpe tan fuerte que terminó con una cortada y cicatriz en la cabeza.

21.- Jesús Jovany Rodríguez Tlatempa, 21 años. Es el mayor de cuatro hermanos y el único apoyo para su mamá, según narra su prima. Apodado “El Churro” por sus amigos, este joven viene de Tixtla y se caracteriza por ser una persona muy noble a quien le gustan los niños y es un defensor de las mujeres.

22.- Jonás Trujillo González, 20 años. Procedente del municipio de Atoyac de Álvarez, a este joven alto y robusto sus amigos le dicen “Beni”, porque su hermano Benito estudia el segundo año en la misma escuela. Ambos son conocidos como “Los Benis”.

23.- Jorge Álvarez Nava, 19 años. “El Chabelo”, como conocen a este chico del municipio Juan R. Escudero, se caracteriza por ser una persona tranquila, muy sensible y respetuosa. Luce como uno de los más jóvenes entre sus compañeros. Tiene una cicatriz en el ojo derecho.

24.- Jorge Aníbal Cruz Mendoza, 19 años. Proviene del municipio de Xalpatláhuac. Le dicen “El Chivo”, pero nadie sabe por qué. Sus amigos dicen que el sobrenombre de este joven llegó junto a él desde su pueblo natal. Es uno de los más callados y se lleva bien con todos sus compañeros.

25.- Jorge Antonio Tizapa Legideño, 20 años. Es originario de Tixtla. Aunque en un principio era “llenito”, adelgazó conforme fue adquiriendo mayor disciplina a través de la escuela y de sus compañeros. Como característica principal, tiene un hoyito en la mejilla izquierda.

26.- Jorge Luis González Parral, 21 años. El "Charra" es un chico serio. Ha trabajado en diferentes taquerías y le gusta ese tipo de actividad, aunque quiere progresar y desea ser maestro, según reveló un amigo de este joven procedente de Xalpatláhuac. Además, es hermano de Doriam, otro de los jóvenes desaparecidos.

27.- José Ángel Campos Cantor, 33 años. Es el alumno de mayor edad. Siempre apoya a sus amigos y los respeta. Tiene esposa y dos hijas en Tixtla; la menor tenía tres meses cuando desapareció. Su familia lo apoya en sus estudios y en su trabajo como albañil.

28.- José Ángel Navarrete González, 18 años. Es conocido como Pepe. Le gusta mucho el fútbol y es de los más sociables, tal como lo indica uno de los dos compañeros con los que comparte habitación dentro de la Normal de Ayotzinapa.

29.- José Eduardo Bartolo Tlatempa, 17 años. Este joven de Tixtla es uno de los más chicos de la escuela de Ayotzinapa. A "Bobby", como le dicen sus compañeros, le gusta bailar *break dance*. Constantemente escucha música y se pone a volar patadas.

30.- José Luis Luna Torres, 20 años. Es el más chico de 6 hermanos. Nació por cesárea. De chico le gustaba jugar al fútbol y a las escondidas. Trabajó como campesino y albañil. Le dicen "Pato" porque su voz, aseguran sus amigos, les recuerda a la del Pato Donald.

31.- Jhosivani Guerrero de la Cruz, 20 años. Es de Omeapa, Tixtla. Es el menor de 7 hermanos. Le dicen "El Coreano". Para ir a la escuela caminaba 8 km por día. En Ayotzinapa aprendió disciplina. La última vez que visitó a su madre, el 20 de septiembre, podó el área del corral de sus animales de crianza sin que ella se lo pidiera.

32.- Julio César López Palotzin, 25 años. Es uno de los pocos que no tiene apodo, como marca la tradición de Ayotzinapa. Es callado y reservado, según sus compañeros. Cursaba el primer año de la licenciatura para ser maestro cuando desapareció.

33.- Leonel Castro Abarca, 19 años. Es de la comunidad de El Magueyito, municipio de Tecoaapa. Sus compañeros dicen que, aunque es serio, tiene un particular sentido del humor. Quiere ser maestro para poder ayudar a sus padres: un campesino y una ama de casa de origen humilde. Simplemente lo llaman "El Leonel".

34.- Luis Ángel Abarca Carrillo, 18 años. Llegó desde el municipio de Cuautepec. Es uno de los miembros de la “Casa Activista” de Ayotzinapa, un comité voluntario que brinda formación política. Allí demostró tener una gran capacidad para argumentar y sostener sus ideas. Lo rebautizaron como “Amiltzingo”, siguiendo la tradición de poner apodos a todos en la escuela.

35.- Luis Ángel Francisco Arzola, 20 años. Es hijo de Lorenzo Francisco Gálvez, un campesino de San Cristóbal, municipio de Tlacoachistlahuaca. Llegó a Ayotzinapa con apodo propio, “Cochilandia”, aunque sus compañeros de la escuela aún no saben por qué le dicen así. Su padre ha dicho que decidió estudiar para ser maestro tras descubrir que no le gustaba trabajar en el campo.

36.- Magdaleno Rubén Lauro Villegas, 19 años. Le dicen “El Magda”. Quiere ser maestro bilingüe para ayudar a los niños indígenas que no hablan castellano a estudiar. Es hijo de Francisco y Julieta. Viene de La Montaña, una de las siete regiones en las que está dividido el Estado de Guerrero.

37.- Marcial Pablo Baranda, 20 años. Terminó la secundaria y les dijo a sus padres que quería estudiar para maestro. “No tenemos dinero”, le respondieron. Pero Marcial ya sabía que en Ayotzinapa no iba a tener que pagar nada y sus padres le dieron la bendición. Tiene 20 años y estudia para ser maestro bilingüe. Le dicen “Magallón” porque su familia tiene un grupo de música tropical con ese nombre. Canta cumbia todo el día. Juega al básquet. Es de Xalpatláhuac, Guerrero.

38.- Marco Antonio Gómez Molina, 21 años. Le dicen “Tun Tun”, porque a sus amigos les recuerda al actor cómico mexicano José René “Tun Tun” Ruiz. Dicen que es un gran bromista. Le gusta el rock y las bandas de *heavy metal*. Es fanático de “Ángeles del Infierno” y de la “Banda Bostik”. Fue criado sólo por su mamá.

39.- Martín Getsemany Sánchez García, 20 años. Es de Zumpango, Guerrero. Es el quinto de ocho hijos. Le encanta jugar al fútbol y es fanático del Cruz Azul. Sus compañeros lo recuerdan como tranquilo y respetuoso, “aunque le gusta echar relajo, como a todos”.

40.- Mauricio Ortega Valerio, 18 años. Le dicen “Espinoza” porque, cuando lo raparon al entrar en Ayotzinapa, como hacen con todos los alumnos de primer año, le vieron un parecido al cantante mexicano Espinoza Paz. Viene de un pueblo llamado Matlalapa, en La Montaña. Estudia para maestro bilingüe.

41.- Miguel Ángel Hernández Martínez, 27 años. Sus amigos lo llaman “Botita”. Su hermano mayor, Luis Alberto, “El Bota”, también estudia en Ayotzinapa. De él heredó el diminutivo. Hace unos años tuvo un accidente en la entrada de la escuela y por ello tiene un injerto en una pierna. Adora a su sobrina Estrella. Su madre le manda mensajes de texto todos los días.

42.- Miguel Ángel Mendoza Zacarías, 23 años. Era peluquero en Apango, municipio de Mártir de Cuilapa. Cuando dejó su negocio para estudiar para maestro, llevó su máquina para cortar pelo a la Normal. Algunos fines de semana pedía permiso para trabajar y con lo que ganaba se compraba libros. Era uno de los más grandes de la escuela.

43.- Saúl Bruno García, 18 años. De chiquito era muy amable, cariñoso, risueño y juguetón. Le gustaba jugar con trompos y a las canicas, sus favoritas. Su madre, Nicanora, recuerda sus ganas de estudiar y salir adelante. “Es el único de mis hijos que quiso estudiar”.

44.- ...



Imagen 1. Bordado realizado por estudiantes, profesoras y trabajadorxs de la Facultad de Filosofía y Letras. Actividad organizada por la profesora Cora Jiménez en el marco del Seminario de Política Educativa. Archivo personal de la fotógrafa Saraí Estrada Cárdenas

Un número que ocupa apenas dos caracteres en una página se convierte en un nombre que, como mínimo, ocupa doce. Cada nombre pertenece a un alumno de la escuela Normal Rural de Ayotzinapa, también llamada escuela Raúl Isidro Burgos, fueron desaparecidos el 26 de septiembre de 2014. Cada uno de ellos representa al personaje del cuento *Rubén* de Luis Britto: “Rubén no corras Rubén no grites Rubén no brinques Rubén no saltes Rubén no pases frente a los guardias Rubén no enfrentes los policías Rubén no dejes que te disparen Rubén no saltes Rubén no grites Rubén no sangres Rubén no caigas [...]”.⁴⁰ Yo agregaría: “Rubén, no dejes que te desaparezcan”.

Tampoco es lo mismo decir que hasta mediados del año 2022 había 11⁴¹ mujeres víctimas de feminicidio cada día en México, que nombrar a:

1.- Mara Fernanda Castilla Miranda, 19 años. Estudiaba Ciencias Políticas. Según su mamá, le gustaba mucho el cine, especialmente las películas de Disney.

2.- Valeria Teresa Gutiérrez Ortiz, 11 años. Quería ser doctora.

3.- Mariana Joselín Baltierra, 18 años. Quería ser veterinaria. De acuerdo con su mamá, le gustaba mucho bailar.

4.- Alessa Méndez Flores, 28 años. Fue una activista a favor de los derechos de la comunidad transexual y de las trabajadoras sexuales.

5.- Camila Espinoza Mendoza, 9 años. Quería ser doctora, policía o modelo. Su mamá y su papá dicen que le gustaba arreglarse, llevar el pelo largo y suelto.

6.- Luz del Carmen Miranda González, 13 años. Quería ser médico militar. Según su mamá, le gustaban los aretes y la bisutería.

7.- Lesvy Berlín Osorio, 22 años. Estudiante de bachillerato. Le gustaba pintar.

⁴⁰ Luis Britto, “Rubén”. Disponible en <http://luisbrittogarcia.blogspot.com/2007/11/rubn.html> (Consultado el 13 de agosto de 2020).

⁴¹ Carina García y Horacio Jiménez, “Hay entre 10 y 11 feminicidios cada 24 horas en México pese a contingencia”, *El Universal*, 22 de abril de 2020. Disponible en <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/hay-entre-10-y-11-feminicidios-cada-24-horas-en-mexico-pese-contingencia> (Consultado el 12 de agosto de 2020)

8.- Erika Kassandra Bravo Caro, 19 años. Era enfermera. De acuerdo con su familia era inteligente, amable, de carácter tranquilo y alegre.

9.- Fátima Cecilia Aldrighett Antón, 7 años. Quería ser doctora. Su familia dice que le gustaba ayudar a todos y disfrutaba de platicar con las personas.

10.- Victoria Pamela Salas Martínez, 23 años. Según su familia, quería redecorar su cuarto y pintarle el pelo a su abuela.

11.- Guadalupe Medina Pichardo, 4 años. No se cuenta con información de la niña.

12.- ...

Cada uno de los nombres antes mencionados tiene una historia que merece ser nombrada y recordada, porque cada una representa a

adolescentes [y niñas] que no deberían tener nada que ver con muestras genéticas y cotejos de ADN, fosas comunes, Ministerios Públicos, morgues, exhumaciones y autopsias; a quienes deberían examinarlas ginecólogos y no médicos forenses; chicas cuyos nombres no deberían estar nunca relacionados con dragados en el Río de los Remedios para rescatar restos humanos, con hallazgos de costales con pedazos de cuerpos humanos entre los montones de basura a un costado de las vías del tren.⁴²

Me es pertinente mencionar que los listados y testimonios que comparto son importantes, pues nos permiten conocer cómo son vistas las personas desaparecidas y/o asesinadas por sus familias. Mi intención es, como lo hizo Sara Uribe en el escrito de *Antígona González*, “tomar el texto del otro, la voz del otro, [de las familias, amigxs, conocidxs], pero no para hablar por él, sino para construir una caja de resonancia donde la voz del otro, su testimonio directo pueda llegar hasta el o la lectora”⁴³. Así, lo que escribo se puede leer como una escritura desapropiada, la cual, según la poeta y escritora Cristina Rivera Garza, “en una época signada por la violencia espectacular de la así llamada guerra contra el narco, se abría para incluir, de manera evidente y creativa, las voces de otros, cuidándose de esquivar los riesgos obvios: subsumirlas a la esfera del autor mismo o reificarlas en intercambios desiguales signados por

⁴² Lydiette Carrión, *La fosa del agua*, México, Debate, 2018, p. 9.

⁴³ Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador, “Sara Uribe: Antígona González, de la poesía al activismo contra la violencia”, Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=bpBUcOcnWWw&ab_channel=UniversidadAndinaSim%C3%B3nBol%C3%ADvar-SedeEcuador (Consultado el 12 de septiembre del 2023).

la ganancia o el prestigio”⁴⁴. Lo que menos pretendo es secuestrar las voces o apropiarme de experiencias en mi propio beneficio, lo que busco es ser puente, pues entiendo que este tipo de escrituras es siempre con otras y otros.

Quisiera precisar que, tanto en el caso de las desapariciones forzadas como en los de feminicidios, las listas que propongo reflejan sólo un fragmento de la realidad mexicana. Me sería imposible hacer un listado completo de las personas que han sido víctimas de la violencia en México: en primer lugar, porque no conozco todos los nombres; y en segundo porque, desgraciadamente, la lista crece día a día. Es por ello que, en ambas listas, al final dejé un número sin asignar el nombre de otra víctima.

Los casos expuestos anteriormente dan cuenta de lo que ha provocado la pedagogía de la crueldad. Como sociedad, nos vemos desprotegidos ante un Estado que nos abandona porque permite que estos actos se sigan reproduciendo y normaliza las conductas violentas sin posibilitar el acceso a la justicia para las víctimas. Nuestra empatía hacia otros seres humanos que sufren va disminuyendo, ya que estamos inmersos en un sistema que se encarga de desconocer las formas de vida y la vida misma. Este aprendizaje se pega hasta los huesos.

Segato afirma que esta pedagogía tiene que ver con el aprender a no sentir empatía por el cuerpo sufriente, hasta el grado en que, si se nos permite, podemos ser partícipes de ese sufrimiento. Es interesante analizar cómo los seres humanos somos capaces de producir dolor a alguien que está ante nosotros en un estado de vulnerabilidad. Tal es el caso del performance que realizó en 1974 Marina Abramović en la pieza *Rhythm 0*, durante el cual colocó en una mesa 76 objetos con los que personas aleatorias podían provocarle placer o dolor en el cuerpo. Entre los objetos que estaban ahí es posible destacar una pistola con una bala, una navaja y un cuchillo.

⁴⁴ Cristina Rivera Garza. “Desapropiación para principiantes”, *Literal Magazine*. Disponible en <https://literalmagazine.com/desapropiacion-para-principiantes/> (Consultado el 12 de septiembre del 2023).

Las instrucciones eran claras: “Soy un objeto. Todo lo de la mesa puede utilizarse en mí. Asumo toda la responsabilidad, incluso si me matan. Y tienen seis horas”.⁴⁵ Al principio, todo transcurrió de manera pacífica, pero después de un tiempo

el ánimo del público registró un vuelco significativo y sus acciones se tornaron cada vez más violentas. Un hombre efectuó un corte en su cuello y procedió a beber la sangre que manaba de la herida. [...] Dispusieron su cuerpo en la mesa con las piernas abiertas y ubicaron un cuchillo entre ellas. Cargaron el revólver y lo pusieron en su mano con el cañón dirigido hacia su cuello.⁴⁶

Todo esto ocurrió mientras Marina permanecía inmóvil en la sala de exposición. Para los espectadores, Abramović dejó de ser una persona y se convirtió en un objeto, al cual podían intervenir de cualquier manera. Los asistentes dejaron de sentir empatía con ella y no fueron conscientes de que le estaban infringiendo dolor. Aunado a ello, su actuar también se relaciona con el nulo grado de responsabilidad de los espectadores sobre lo que le podía pasar a la artista, ya que desde el principio ella había expresado que se haría cargo de lo que pudiera ocurrir, lo que les permitió no hacerse responsables de la violencia que pudieran ejercer. Cuando transcurrieron las seis horas, Marina recorrió la sala con rastros de sangre en su cuerpo y con lágrimas en los ojos. En ese momento, para los espectadores, ella “recuperó” su humanidad y su agencia, lo cual hizo que las personas huyeran.

⁴⁵ Marina Abramović, “Arte basado en confianza, vulnerabilidad y conexión”. Disponible en https://www.ted.com/talks/marina_abramovic_an_art_made_of_trust_vulnerability_and_connection/transcript?language=es&fbclid=IwAR3lorPjTzkgAsxRq92Hfi6aU-bRTldCZUwKB_k8ubjaemo26oykCvxkWRE#t-84968 (Consultado el 13 de agosto de 2020).

⁴⁶ Mario González-Linares, “Yo soy el objeto: Marina Abramović en Rhythm 0”, *Amberes, revista cultural*, 24 de febrero de 2017. Disponible en <http://amberesrevista.com/yo-soy-el-objeto-marina-abramovic-en-rhythm-0/>



Imagen 4. Performance Rhythm 0 (Ritmo zero) 1975. Fuente: Pinterest.com (2016).

En la actualidad, los actos violentos rebasan nuestro imaginario y, en un afán de entenderlos, nos damos cuenta de que “no se trata simplemente de la violencia, sino de un tipo de violencia muy particular por la cual la victoria, la aniquilación, no resulta de una muerte humana sino de la sustracción de la humanidad de lo aniquilado”.⁴⁷ En este sentido, el fin es eliminar todo rastro de la identidad y humanidad de los sujetos, “matar como un robo de la sacralidad de la vida, matar sin consecuencia porque la vida de aquel ser era meramente cosa y sus restos chatarra. Matar sin que sea muerte, muerte humana”.⁴⁸ La pedagogía de la crueldad se ocupa de producir sujetos desechables y se nutre de diversas fuentes: una de ellas es el Estado, el cual ha permitido que la impunidad sea la norma; también están los medios de comunicación que se encargan de repetir y legitimar los actos violentos; incluso nosotros somos una fuente de nutrientes de esta pedagogía al no interrumpir el ruido mediático y dejar que los discursos y actos violentos se sigan reproduciendo.

La pedagogía de la crueldad ya operaba incluso sin tener nombre. En este sentido, lo que hace Segato es teorizar sobre ella y permitir que se piensen conceptualmente los actos violentos a los que estamos expuestos. No sólo se trata de dilucidar sobre la realidad porque, como señala Rivera Garza, si bien es cierto que la violencia está en nuestro día a día y el dolor de los otros lo podemos presenciar en cada esquina, “la solución no consiste en hacer como si esto (esto que es la violencia en el mundo contemporáneo) no estuviera pasando”.⁴⁹ No se trata de mirar para otro lado y pretender que nada de lo que no nos gusta deja de existir

⁴⁷ Rita Segato, *op. cit.*, p. 81.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 82.

⁴⁹ Cristina Rivera Garza, *op. cit.*, p. 43.

solamente porque nosotros ya no queremos verlo. Tampoco sirve sólo reflexionar sobre el dolor de los otros sin mirarlos pues, de esta manera, eliminamos a los dolientes. Más bien, se trata de dolerse, de *condolerse* (tener compasión),

que no es el discurso de la victimización ni mucho menos de la resignación, sino una práctica de la comunidad generada en la experiencia crítica con y contra las fuentes mismas del dolor social que nos aqueja, que nos agobia, que acaso también nos prepare para alterar nuestra percepción de lo posible y lo factible.⁵⁰

Es entonces cuando, a partir de las demandas sociales, los pedagogos y las pedagogas alteran su percepción de lo posible y lo factible, pues a partir del *condolor* pueden poner en práctica la pedagogía de la ternura; por ejemplo, mediante estrategias artísticas en espacios en los que a simple vista se percibe que ya no queda nada.

I.4 La violencia que se vive en México y su relación con acciones educativas: la memoria colectiva

Al ser la educación el objeto de análisis de la pedagogía⁵¹, me parece que es de suma relevancia explicar y profundizar este término y con ello entender cuál es el tipo de educación que está presente en el CFR para, posteriormente, analizarlo desde una perspectiva educativa y pedagógica.

Comencemos por recordar que la educación es “un proceso permanente que se extiende desde los primeros años de la infancia hasta la edad adulta [e] implica necesariamente, una gran variedad de métodos y fuentes”.⁵² Derivado de lo anterior, podemos argumentar que la educación, al ser un proceso, está presente durante toda la historia de vida del ser humano y, por ende, es constante e inacabado.

Para Hannah Arendt, “la educación es una de las actividades más elementales y necesarias de la sociedad humana, que no se mantiene siempre igual, sino que se renueva sin cesar por

⁵⁰ *Ibid.*, p. 19.

⁵¹ En esta tesis lo pedagógico se relaciona con la formación de subjetividades y los medios que las posibilitan.

⁵² María Pastor, “Orígenes y evolución del concepto educación no formal”, *Revista española de pedagogía*, núm. 220, septiembre-diciembre, 2001, p. 528. Disponible en <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/220-08.pdf>

el nacimiento continuado [y] por la llegada de nuevos seres humanos”⁵³ al mundo. Es decir, la educación, al ser un proceso constante, no se delimita o termina con una generación, por consiguiente, va cambiando de acuerdo con las necesidades que surgen en las diferentes temporalidades, espacios e, incluso, situaciones culturales.

Cabe resaltar que lo educativo siempre se desprende y es parte de la sociedad. Tiene como fin la formación de sujetos pertenecientes a comunidades, pues éstas se aseguran de que las nuevas generaciones se adecuen al modo de vivir ya establecido. En pocas palabras, la educación “es una práctica por medio de la que una sociedad o una cultura conserva sus logros e impulsa al desarrollo de otros, [...] es un medio por el que el individuo tiene acceso y se incorpora a esa cultura, que es lo que le permite relacionarse [e] interactuar con sus contemporáneos”.⁵⁴ Vista de este modo, la educación es muy importante en el desarrollo de las sociedades y contribuye a que las mismas puedan seguir existiendo a través del tiempo.

Para Gabriela Diker,⁵⁵ la acción educativa tiene, por lo menos, tres finalidades: transmitir, orientar y hacer algo con alguien.⁵⁶ A continuación hablaremos de cada una de ellas.

I.4.1 Transmitir

Cuando Diker señala el elemento de la transmisión, se refiere a que existe un fondo cultural o una herencia de creencias, saberes y conocimientos que una generación le transmite a otra. En el imaginario común de la sociedad, son las personas de mayor edad quienes enseñan a las personas menores, pues se considera que son ellos quienes poseen el conocimiento debido a la creencia de que, a través de los años, han adquirido la experiencia necesaria y múltiples saberes. Diker problematiza esta idea, ya que el conocimiento que poseen los jóvenes pueden transmitirlo a los más viejos, por lo que se crea así un pasaje de conocimiento intergeneracional.

⁵³ Hannah Arendt, *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Ediciones Península, 1996, p. 197.

⁵⁴ Miguel Pasillas, *Pedagogía y prácticas educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008, p. 26.

⁵⁵ Gabriela Diker, “Educación”, en Ana María Salmerón Castro *et. al.*, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Disponible en <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54&w=educacion>

⁵⁶ En este capítulo se considera el trabajo del Colectivo Fuentes Rojas, pero se va a retomar con mayor puntualidad en el capítulo dos.

Lo anterior acontece en el CFR, en el cual se da un entramado de relaciones en donde conviven personas de distintas generaciones, por lo que se crea un ambiente propicio para compartir diversos conocimientos, independientemente de la edad de la persona que los transmite. Así es como los jóvenes le pueden enseñar a los adultos y los adultos a los jóvenes. Por ejemplo, mientras uno le está enseñando a bordar al otro, éste le puede estar contando algunas cosas significativas. Con esto quiero señalar que el espacio que brinda el CFR permite que cada persona, a pesar de la diferencia de edades, pueda compartir sus experiencias relacionadas con la violencia a partir de su propio contexto, esto derivado de que la violencia ha tenido un carácter exponencial en los últimos años y la manera en la que se expresa ha ido cambiando. Existen determinados aprendizajes que parten de la vivencia de la violencia en ciertas edades, lo cual resulta interesante, ya que una persona de 15 años no experimenta, procesa y expresa los hechos y fenómenos violentos de la misma manera en que lo hace una de 70.



Imagen 5. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Fuentes Rojas.



Imagen 6. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Fuentes Rojas.

En este punto es relevante señalar que la herencia, tomada como el fondo cultural que se transmite entre las personas, tiene dos vertientes de carácter político: el primero es la elección de la herencia y el segundo es la elección de los herederos.

I.4.1.1 Transmitir. La herencia

Existen conocimientos que se han posicionado sobre otros como los más valiosos. Generalmente, los académicos suelen estar por encima de los demás debido a la legitimación y el respaldo que tienen por parte de ciertas instituciones y por una gran parte de la sociedad. Es por ello que su transmisión va a estar sesgada por la importancia que se les dé a unos o a otros, por lo que no podemos decir que la acción de transmisión es desinteresada ni universal, ya que “el carácter universal de aquello que se transmite no es anterior, sino que se pone a prueba en el mismo acto de transmitirlo”.⁵⁷ El CFR prioriza los conocimientos que se generan a partir de las experiencias y la memoria histórica que, a su vez, se forma de la memoria colectiva; las dos memorias se construyen a través de luchas políticas y generalmente no se

⁵⁷ Gabriela Diker, *op. cit.* Disponible en <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54&w=educacion>

aprenden en las aulas escolares porque dentro de ellas se transmite la historia oficial, es decir la “verdadera”.

Siguiendo con la idea anterior, la memoria colectiva es imprescindible, ya que “es una práctica de resistencia frente a la violencia epistemológica constitutiva de la historiografía”⁵⁸, es una contraposición a la historia oficial, es decir, la que generalmente las autoridades ofrecen para esclarecer y justificar ciertos fenómenos violentos, la manipulada. El problema, desde la perspectiva de Ursula K. Le Guin “es que todxs nos hemos permitido convertirnos en parte de la historia asesina, por lo tanto, podemos terminar junto con ella. Por eso es que con cierto sentimiento de urgencia [se propone buscar] la naturaleza, el tema, las palabras de la otra historia, la no contada, [la no escuchada], la historia de la vida”⁵⁹, ya que la historia oficial, o la del héroe, se encuentra atravesada en muchas ocasiones por intereses políticos y manipulaciones dado que busca contar los hechos de una sola manera.

Por su parte, la memoria colectiva “es más fiel a la diversidad de voces del grupo social con respecto a la construcción del devenir histórico”,⁶⁰ por lo tanto, parte de una constante reflexión crítica del pasado con el fin de construir una memoria histórica, la cual es importante porque se trata de “un proceso continuo que no sólo retoma los discursos e imaginarios de la memoria colectiva e implica un diálogo crítico con los discursos oficialistas, sino que implica la posibilidad y la intención de incidir concretamente en una realidad histórica específica bajo la lógica de la construcción de mejores condiciones para todas las personas”.⁶¹ Por ejemplo, en el CFR poco importa qué dicen los medios de comunicación o el Estado sobre la “verdad histórica” del caso de los estudiantes de Ayotzinapa. Para el Colectivo el objetivo es ir reconstruyendo las historias a partir de la

⁵⁸ Sigal Nagar-Ron, “La historia tal como mi abuela me contó. La memoria personal frente a la memoria colectiva sionista”, *Acta poética*, vol. 27, núm. 2, 2006, p. 215. Disponible en <file:///C:/Users/UsuarioUno/Downloads/Dialnet-LaHistoriaTalComoMiAbuelaMeContoLaMemoriaPersonalF-2703231.pdf>

⁵⁹ Ursula K. Le Guin, “La teoría de la bolsa de transporte de la ficción”, *Oficios Varios*, 2021, p. 010. Disponible en: https://oficiosvarios.cl/wp-content/uploads/2015/04/La_teor%C3%ADa_de_la_bolsa_como_origen_de_la_ficcion_UrsulaKLeguin.pdf

⁶⁰ María Flores, “La lucha por la memoria histórica: El caso de H.I.J.O.S. México”, *Aletheia*, vol. 3, núm. 5, 2012, p. 3. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5456/pr.5456.pdf

⁶¹ *Ibid.*, p. 4.

memoria colectiva, es decir, de lo que dicen sus papás, sus amigos, sus hermanas a sabiendas de que mucho de lo expuesto en los medios sólo ha buscado revictimizar a los jóvenes.

Otro ejemplo de la negación de memoria colectiva es que la mayoría de las materias de la pedagogía escolar u oficial han priorizado algunos saberes pedagógicos sobre otros. A veces, parece más importante saber cómo diseñar planes y programas de estudio, que reconocer la existencia de colectivos que se organizan y asumen una posición político-pedagógica de crítica social frente a diversas situaciones como la pobreza, las luchas indígenas, la violencia de género, los feminicidios, el cuidado del planeta, las desapariciones forzadas, los crímenes de odio contra personas de las diversidades sexo-genéricas, entre otros. Si tomamos distancia de este panorama resulta, cuando menos, desolador, pues parece que la educación se encarga de romper los vínculos sociales del educando con su propia comunidad, los cuales son vitales para tener una buena convivencia.

A pesar de las dificultades que se presentan debido a la aparente aspereza de la pedagogía más apegada a lo escolar y al conductismo, lo cierto es que existen otras pedagogías que brindan un mayor valor a lo comunitario al atreverse a permanecer en las fronteras de las normas escolares, e intentan cuestionar qué hay más allá de los saberes que se repiten dentro de las aulas escolares. Incluso, me atrevería a decir que existen pedagogías híbridas que forman una amalgama entre la corriente más apegada a la institución escolar y la que se origina en las calles.

Un ejemplo de lo que propongo como pedagogía híbrida es el taller “Mujeres, arte y política”,⁶² el cual se imparte en la Escuela Preparatoria Oficial 128 “Francisco Villa” de Ecatepec, Estado de México, y está a cargo del profesor Manuel Amador. El docente les enseña a sus alumnas a conceptualizar el problema de la violencia hacia las mujeres para que, a partir de allí, ellas construyan una propuesta de visibilización y denuncia. Otro ejemplo de esta pedagogía es la performance “Un violador en tu camino” que se realiza en distintas escuelas, tanto de la Ciudad como del Estado de México. Esta acción es interesante porque

⁶² Animal Político, “Alumnas hacen performance contra la violencia machista en Ecatepec”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=jXRENWmkPaU> (Consultado el 22 de agosto de 2020).

no sólo se cumple con la enseñanza académica, sino que las alumnas se asumen como sujetas con agencia y presentan una actividad pedagógica en las calles.



Imagen 7. Foto tomada del archivo fotográfico de la cooperativa editorial Heredad.

Otro ejemplo de esta pedagogía híbrida es el proyecto impulsado por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) “Mujeres en Espiral”⁶³, el cual está bajo la dirección de la Dra. Marisa Belausteguigoitia. Dicho proyecto colabora con mujeres privadas de libertad en el Centro Femenil de Reinserción Social (CEFERESO) “Santa Martha Acatitla”. Allí, las integrantes (tanto las de fuera como las de dentro) construyen saberes colectivos y afectivos con los cuales producen, desde las pedagogías críticas, objetos artísticos como murales, fanzines, documentales, cortometrajes, entre otros. Así, la universidad pública se traslada de la Facultad de Filosofía y Letras a una palapa de la cárcel para crear y compartir conocimientos, lo cual también implica crear otros lenguajes que se encuentran en la frontera de los saberes académicos y de los que se generan a partir de la realidad de las mujeres presas.

⁶³ Excélsior TV, “Punto y coma: El arte que te libera de la cárcel ‘Mujeres en espiral’”. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Nkzj_UuowgA (Consultado el 22 de agosto de 2020).

En este caso, como en el anterior, las mujeres presas se vuelven sujetas con agencia que devienen en agentes activas tanto de su aprendizaje como de sus estrategias para compartir ese aprendizaje fuera de la prisión.



Imagen 8. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Mujeres en Espiral.

Lo que pretendo evidenciar es que, en ambos casos, no se piensa a la pedagogía como un conjunto de herramientas que se deben apegar a una institución académica o escolar; más bien, como diría el profesor Manuel Amador⁶⁴, la pedagogía busca la emancipación y las libertades de las personas, pues generan sus propias herramientas a partir de las urgencias que tienen los sujetos con los que trabaja.

No es objetivo de esta tesis entrar en el debate sobre si la pedagogía escolarizada o la “otra” pedagogía están “bien” o “mal”, porque “no se trata de poner en cuestión sólo el

⁶⁴ Cátedra Nelson Mandela, “El arte de la resistencia. Narrativas e imágenes frente a la violación de los Derechos Humanos. Mesa 2: Violencia y violaciones a los derechos humanos en México”, *Cultura UNAM*, Disponible en <https://culturaendirecto.unam.mx/video/pedagogias-contra-el-dano-y-la-violencia/> (Consultado el 18 de agosto de 2020).

funcionamiento de la escuela, su organización, sino, sobre todo, su papel social, su sentido”.⁶⁵ Considero que los conocimientos que se generan a partir de ambas formas de hacer pedagogía son importantes y se complementan, pero sería relevante e interesante saber cuál es la herencia y quiénes son los herederos que se designan en cada panorama y contexto. En los casos anteriores, si bien en un primer momento son las niñas y las mujeres presas las que obtienen la herencia, entendida también como un regalo, y la reciben como un conjunto de saberes y conocimientos que tienen como finalidad sensibilizarlas y que a partir de ello tomen agencia y se emancipen, es a través de la apropiación de la herencia, así como de sus experiencias y conocimientos que ellas generan materiales propios y pueden transmitirla a la comunidad en forma de performances, fanzines, cortometrajes, entre otros. Cabe destacar que la herencia que se recibe y la que se transmite no siempre es la misma, pues en cada proceso de transmisión existe una aportación de quien hereda y una apropiación de las personas herederas.

De esta manera, en el CFR la herencia, como señala Diker, es la memoria histórica que se da a partir de la recuperación de testimonios y la heredera es la comunidad, al contrario de lo que en muchas ocasiones sucede en la educación escolarizada. La mayoría de las veces, quien enseña tiene que acoplarse a transmitir conocimientos establecidos en tiempos definidos, lo que impide que se puedan hacer reflexiones y análisis profundos sobre algunos temas.

Es importante señalar que en el CFR existe una responsabilidad ética, pues su acción transmuta el espacio público de divertimento a un espacio político porque, a través de su propuesta de bordado, convocan a personas dispuestas a volver a humanizar y nombrar a los sujetos invisibilizados detrás de una cifra. En algunos casos, hay un atisbo de recuperación de la historia de esa persona, del momento de su muerte, esto con el fin de evidenciar y denunciar la violencia a la que fueron sometidos. Ese interés colectivo por intervenir el espacio público indica que algo pasa y que está afectando a la comunidad, por lo que se trata también de un acto de memoria histórica.

Debido a lo anterior, considero que los conocimientos compartidos en este espacio son importantes, universales y van más allá de los saberes apreciados como valiosos. Aquí es en

⁶⁵ Walter Kohan, *El maestro inventor*, Venezuela, Ediciones del Solar, 2016, p. 49.

donde se puede hablar de un ejercicio de la pedagogía de la ternura, la cual existe en tensión con la pedagogía de la crueldad debido a que nos encontramos ante

un permanente aprendizaje al respeto del otro, a la no instrumentalización del otro. No es la razón instrumental la que rige la educación, es la razón comunicativa de la que nos habla Michel Foucault, porque en ella la centralidad es la del sujeto como tal, como actor, como aquel que lucha para que nada suplante su condición de ser autónomo y relacional; la razón comunicativa es la del encuentro, la de la comunión, la del ágape.⁶⁶

I.4.1.2. Transmitir. Los herederos

Es importante apuntar la relevancia del segundo dilema que propone Diker, es decir, el de los herederos. La elección de éstos en las instituciones escolares no es imparcial dado que existen diversos factores que imposibilitan el acceso a la educación, pues no todos tenemos la misma facilidad de ingreso al conocimiento, por lo que “la educación es acción política sólo cuando el que se designa como heredero es el colectivo”.⁶⁷

Lo anterior se refleja en el CFR puesto que la heredera de los nombres e historias que ha dejado el crimen organizado en México es una colectividad asumida, autogestiva y con plena conciencia política que se distancia de la educación institucionalizada. Esta, debido a sus características, sólo le ofrece la herencia, de antemano seleccionada, a una pequeña parte de la población, es decir, la que puede acceder a sus aulas escolares.

I.4.2 Orientar

El segundo elemento de la acción educativa, según Diker, es el de orientar o ayudar a extraer algo que alguien ya tiene, es decir, intervenir para que las personas incrementen el potencial de sus saberes. Por consiguiente, no se piensa a las personas como tablas rasas o recipientes vacíos que hay que llenar de conocimientos que creemos deben tener. Se trata de reconocer y potenciar la agencia de las personas para que puedan tomar las riendas de su propio conocimiento sin conformarse con lo que el educador o guía les pueda enseñar o explicar:

[se trata de] entender la importancia que contiene la inclusión del sujeto y de sus perspectivas vitales en la construcción activa y crítica del conocimiento, es decir, [existe]

⁶⁶ Alejandro Cussiánovich, “Educando desde una pedagogía de la ternura”, *IFEJANT*, p. 11. Disponible en <https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/pedagogia-de-la-ternura-1.pdf>

⁶⁷ Gabriela Diker, *op. cit.*, Disponible en <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54&w=educacion>

la necesidad de gestar un giro epistémico que propicie la entrada del sujeto, sus valores, sensibilidad, conciencia, voluntad de conocer, en otras palabras, su historicidad, como elementos decisivos en la configuración y emergencia de los actos creadores del saber.⁶⁸

En este punto, lo relevante es que el educando utiliza la propia inteligencia y con ello accede y adquiere conocimientos. En este sentido, el educador solo funge como un guía para que el educando obtenga su propia herencia y, posteriormente, pueda hacer algo con ella, por lo que se vuelve una acción política. Siguiendo a Arendt, la “misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien le posibilita al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines, no importunándole”.⁶⁹ Si el educando empieza a generar un pensamiento crítico, este le va a permitir dirigirse hacia su propia concientización.

Tomando en cuenta que quienes habitamos el espacio denominado México compartimos un contexto violento, no estamos exentos de ser atravesados de alguna forma por esta violencia. Es por esta razón que el espacio del CFR convoca tanto a una reflexión como a una organización colectiva que mira este entorno y toma acciones, que invita a la sociedad a bordar y compartir de manera que sus bordados plasmen los nombres e historias de las personas que han sido víctimas de violencia. Podría decirse que, entre puntada y puntada, la persona que borda se hace responsable de lo que está aprendiendo, tanto históricamente como afectivamente, convirtiéndose así en un sujeto activo de su propio aprendizaje.

Por un lado, se vuelven partícipes y dueños de su propio aprendizaje a través de la técnica, pero también al compartir los nombres e historias de las víctimas de violencia, apuestan a que estos conocimientos ayudarán a generar una conciencia más crítica sobre la realidad de la violencia en México y a fortalecer con ello la memoria colectiva. Asimismo, también es relevante porque, de esta forma, lo aprehendido se convertirá en una herramienta para reflexionar, criticar y, de ser posible, transformar su realidad o su entorno inmediato de acuerdo al contexto social en el que vive.

⁶⁸ Cristhian Díaz, “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”, *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre, 2010, p. 229. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009>

⁶⁹ Hannah Arendt, *op. cit.*, p. 27.



Imagen 9. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Fuentes Rojas.

I.4.3 Hacer algo con alguien

El tercer y último elemento que retoma Diker es el de hacer algo con alguien o de alguien, es decir, intervenir o “meterse” con el otro. En este punto, “la acción educativa entendida como una operación sobre otro, por definición, es fallida”⁷⁰ debido a que en esa operación no cabe el reconocimiento del educando como una persona independiente al educador o guía pues, para que exista una acción educativa emancipadora, es necesario que quien educa tome al educando también como un sujeto semejante y diferenciado. Esta es “una tarea necesaria para la convivencia, para asegurar respeto y relaciones sociales positivas y regeneradoras, es aprender a que en la vida respetar los límites es condición de autonomía, de libertad”.⁷¹

La acción de educar produce sujetos sociales a la vez que socializa. En este sentido, la educación exige un movimiento entre lo viejo y lo nuevo, lo individual y lo colectivo, lo visible y lo invisible, entre los hilos de la memoria colectiva y la memoria singular, lo pasado y lo futuro, o, visto de otra manera, entre la conservación y el cambio. Se debe tomar en

⁷⁰ Gabriela Diker, *op. cit.* Disponible en <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54&w=educacion>

⁷¹ Alejandro Cussiánovich, *op. cit.*, p. 11.

cuenta a las personas que ya están ocupando un espacio en la vida y a quienes están por nacer, para que este cambio se logre sin que las segundas desplacen a las primeras. Así, para que la acción educativa pueda asegurar el movimiento que requiere el compartir y transmitir conocimientos entre las generaciones, se necesitan tres condiciones: primero, responsabilidad educativa; segundo, un marco de relaciones asimétricas; y tercero, autoridad.

Para Diker, la responsabilidad educativa surge debido a que existe una necesidad de proteger la promesa de novedad y renovación, entendidos como saberes y conocimientos que los nuevos seres humanos desarrollan a partir de su nacimiento. Esto se logra haciéndoles un lugar en el mundo y enseñándoles sobre él, pero también debe existir la obligación de conservar lo viejo, lo cual impediría que el mundo, con sus sistemas de saberes, creencias y conocimientos, fuera devastado por la misma promesa de novedad, ya que, como menciona Sara Ahmed, “venir al mundo es heredar el mundo al que se viene”,⁷² aclarando que esto no imposibilita que quienes vienen puedan transformarlo en algo diferente. Así, el CFR asume su responsabilidad educativa al brindarle a quien asiste a bordar un marco común de lo que ha sido y cómo se ha desarrollado la violencia compartiendo testimonios, nombres e historias, al mismo tiempo que le permite reflexionar y compartir lo que siente o piensa al respecto; de igual manera, propone alternativas a esa violencia desde el bordado colectivo.

Por otra parte, para Diker, la acción y efecto de educar, alejado de la forma tradicional, sólo puede darse cuando existen relaciones asimétricas, sin que esto se relacione directamente con la edad de los involucrados ni con relaciones de poder; más bien, se refiere a un fondo cultural que se va a transmitir a los nuevos sujetos, independientemente de la edad o generación a la que pertenezcan. Otro aspecto importante de este punto es señalar que la asimetría no es sinónimo de desigualdad, pues no hay una relación de jerarquía de inferiores y superiores, más bien se relaciona con el último punto de las tres condiciones que deben existir para que sea posible la acción y efecto de educar, el cual es la autoridad. En el CFR las relaciones asimétricas están presentes cuando las personas representantes del colectivo comparten el

⁷² Sara Ahmed, *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*, Argentina, Caja negra, 2019, p. 203.

fondo cultural que han ido creando con los nombres e historias de las víctimas de violencia que bordan las personas.

La autoridad, para Diker, es cederle a otro la posibilidad de orientar la propia conducta, es darle la facultad de decir su palabra y reconocer que con ella puede enseñarnos y guiarnos. Este tipo de educación

requiere también sacudir los propios cuerpos de quienes [enseñan], en tanto los conocimientos están encarnados corporal y subjetivamente; abrirse a considerar los saberes de los sujetos sobre aquello que les pasa proponiéndonos desarrollar una razón imaginativa capaz de crear otras epistemologías.⁷³

Cabe destacar que ésta sólo existe cuando hay un reconocimiento mutuo y bidireccional entre el sujeto que la ejerce y el que la recibe. No obstante, la autoridad no está fija en una sola persona, sino que es dinámica y puede cambiar de sujeto; la figura de saber puede cambiar a quien en un momento fue educando. En este sentido, en el Colectivo Fuentes Rojas se propone una comunidad en donde todos les enseñan a todos, en donde la autoridad es compartida y no se estanca en una sola persona, pues la acción de compartir el saber de las puntadas como lo que sienten y piensan al momento de bordar importa y puede orientar a las demás personas en su actuar diario, pues, como apuntaba Freire, “[...] nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, [las personas] se educan en comunión, y el mundo es el mediador”⁷⁴.

Así, en este apartado es importante resaltar que los efectos de la educación son subjetivos y políticos, pues cuando se enseña algo a alguien se interfiere en su estructura psíquica y, por ende, en su construcción identitaria, sin dejar de lado que esto sucede bajo una cultura común relacionada con la historia individual, familiar y social donde el sujeto está inmerso. Vale la pena destacar que el CFR interpela en un acto educativo a las personas que asisten a bordar. Al compartir las técnicas tanto de la memoria colectiva, de la organización comunitaria o del bordado para nombrar y plasmar la historia de una víctima de violencia a través de los hilos, están interfiriendo directamente en la construcción identitaria del sujeto que borda porque

⁷³ Graciela Alonso y Ruth Zurbriggen, “Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica”, *Educación en revista*, Edición Especial, núm. 1, 2014. Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a05.pdf> (Consultado el 23 de agosto de 2020).

⁷⁴ Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, p. 92.

esos nombres e historias no son casos aislados, sino parte de un entramado colectivo en donde impera la violencia, tanto en lo individual como en lo social.



Imagen 10. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Fuentes Rojas.

A partir del recorrido de los tres elementos (transmitir, orientar y hacer algo con alguien) de la acción educativa que propone Diker, podemos entender que la educación es una herramienta de producción de conocimientos y de justicia social que, aparte de preocuparse por la vida y lo vital, puede transformar el contexto social de violencia e impunidad en el que vivimos actualmente. A partir de la puesta en práctica de la pedagogía de la ternura se le puede hacer frente a la pedagogía de la crueldad que tantas vidas e historias nos ha arrebatado, porque el mundo se vuelve un lugar menos valioso cuando un ser humano “que merecía morir” (*¿según quién?*) deja de existir.

Capítulo II. Colectivo Fuentes Rojas: del rojo de las fuentes al rojo de los hilos

“Resulta importante enfatizar el uso de los hilos,
el bordado y la confección de los lienzos como
vías que hacen posible mantener saberes y
conformar una memoria colectiva”

-Itzel Casillas Avalos

Este capítulo tiene como objetivo presentar un análisis de cómo la práctica del bordado ha sido contextualizada a través de la historia y cómo ha sido representada y relacionada con la feminidad. Tradicionalmente, el bordado ha sido visto como una actividad propia de mujeres y ha sido valorado en términos de su relación con lo femenino⁷⁵. Sin embargo, esta práctica artesanal tiene una rica historia y ha sido utilizada en diversas culturas y contextos para expresar y comunicar una amplia gama de ideas y emociones.

A lo largo del tiempo, la práctica del se ha relacionado con la domesticidad, la maternidad y la crianza. Esta relación bordado-feminidad ha llevado a la infravaloración del bordado y la consideración de esta práctica como menos relevante o valiosa que otras formas de arte y creatividad. Sin embargo, la práctica del bordado ha sido revalorizada en las últimas décadas.

Para entender cómo el bordado se ha convertido en un movimiento de rebeldía a partir de la revisión de la historia de algunos colectivos que han resignificado sus experiencias en distintos ámbitos de la vida a través de él, ya sea para generar ingresos económicos, recuperar la identidad cultural o denunciar diversos tipos y modalidades de violencia a las que se han enfrentado comunidades específicas.

Asimismo, se busca contextualizar el bordado como una práctica pedagógica y política de testimonio, denuncia y memoria colectiva ante la violencia a la que ha sido expuesta la población mexicana desde el año 2006 con la entrada de Felipe Calderón Hinojosa a la presidencia del país.

⁷⁵ Reconozco que en esta tesis existe un fallo regional, pues parte del análisis que realizo está presentado desde una mirada occidental. Así, aclaro que las notas que aquí realizo son para pensar los desplazamientos de la manera en que pensamos en bordado.

Por último, se expone el origen del CFR, el cual realiza bordados relacionados con personas en quienes se ha ejercido algún tipo de violencia en México y cómo este colectivo ha transformado la pedagogía de la crueldad en una pedagogía de la ternura.

II.1 Del bordado como práctica social y cultural feminizada al bordado como resignificación y movimiento de rebeldía

Es frecuente que se considere que bordar, tejer y coser son sinónimos, pero no es así. Coser es unir una tela con otra utilizando hilo y aguja, tejer es crear tramas de manera ordenada a través de estambre y ganchos, mientras que bordar es intervenir con dibujos, figuras o texto una tela mediante el uso de una aguja e hilos. Cada una de estas prácticas se puede realizar a través de diferentes técnicas y se obtienen como resultado productos distintos. Lo que tienen en común es que las tres actividades se realizan con las manos y en su elaboración se utilizan hilos o estambres, también todas “se ejecutan mediante técnicas, saberes o tecnologías y producen sujetos a través de afectos, intensidades, memorias, confianzas y rastros”.⁷⁶ Cabe destacar que, para fines de esta tesis, me voy a centrar específicamente en el bordado.

Si nos detenemos a observar algunas pinturas de personas bordando, caeremos en cuenta de que, en la mayoría de las ocasiones, a quienes se muestra realizando tal acto son a mujeres, como es el caso de *Bordando el manto terrestre* de Remedios Varo.

⁷⁶ Rosa Blanca, “El bordado en lo cotidiano y en el arte contemporáneo: ¿práctica emergente o tradicional?”, *Revista Feminismos*, s/f, p. 20. Disponible en http://coral.ufsm.br/lasub/images/arquivos/rosablanca_bordado.pdf



Imagen 11. Bordando el manto terrestre de Remedios Varo.

Tal cuestión, a simple vista, pareciera una cosa sin importancia, pero en realidad no lo es, debido a que el bordado se ha pensado exclusivamente como una práctica femenina, por lo que se le ha atribuido un carácter doméstico, pasivo y apolítico a tal actividad pues,

el bordado como oficio feminizado tiene una historia que empieza hacia la Revolución industrial en Europa, momento en que los haceres textiles manuales se alinearon con formas hegemónicas del significado de la feminidad y su lugar en una configuración burguesa de la familia. Por ello, una esposa que supiera bordar y dedicara largas horas a realizar este oficio en su hogar era símbolo tanto de obediencia como de opulencia. Esta asociación fue tan poderosa que aún hoy el bordado se asocia con una feminidad doméstica, dócil y especialmente anticuada [...] ⁷⁷

A partir de lo anterior, podemos percatarnos de que el bordado y la feminidad no tienen una relación natural. Las mujeres no han nacido con un sistema de datos que tuviera una configuración para ser bordadora pues, de lo contrario, no se tendría que enseñar a las niñas desde muy temprana edad a bordar, guiándolas porque las puntadas les salen mal o el revés no les queda impecable. Lo que quiero apuntar es que el sistema patriarcal contemporáneo configuró el mundo de tal manera que el bordado se convirtió en un atributo femenino para

⁷⁷ Tania Pérez y Alexandra Chocontá, “Bordando una etnografía: sobre cómo el bordar colectivo afecta la intimidad etnográfica”, *Debate feminista*, núm. 56, 2018, p. 7. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/dfem/v56/2594-066X-dfem-56-1.pdf>

mantener sometidas y ocupadas las manos y mentes de las mujeres, lo cual garantiza que éstas no tengan el tiempo necesario de desmontar el sistema que las oprime.

Cabe destacar que lo anterior se piensa desde el imaginario patriarcal, pues se sabe que los espacios de bordado han servido de camuflaje y se han convertido en espacios seguros y de resistencia para muchas mujeres. Es por ello que la resignificación del bordado cobra una vital importancia, ya que, incluso desde lo artístico,

el arte textil ha sido estigmatizado como artesanía, sin valor intelectual ni profesional respecto a las llamadas artes mayores como la escultura y la pintura, relegando el trabajo laborioso y exquisito del bordado al ámbito privado y doméstico y, por tanto, sin ningún reconocimiento social ni artístico.⁷⁸

Con lo anterior, no quiero estigmatizar a las mujeres que bordan ni señalar a las que hacen del bordado parte de su ser mujer en el mundo, o las que lo utilizan como un medio económico o de resistencia. Lo que intento puntualizar es que las bordadoras han sido poco reconocidas como sujetas que encuentran en el bordado una herramienta que, aparte de ser un soporte testimonial, permite expresión, agencia y toma de la palabra, pues poco se toma en cuenta que “el bordado [...] puede configurar críticas a las estructuras que mantienen a las mujeres y a las corporalidades no hegemónicas, junto a sus saberes, en lugares de subordinación”.⁷⁹

A partir de lo mencionado, se puede retomar al bordado como una resignificación de un estar en el mundo de las mujeres, pues son ellas las que le han dado al acto de bordar un significado distinto, generando nuevas estrategias de conservación de la memoria, apropiándose de la dimensión de lo cotidiano e implementado diversas formas de narrar la realidad. De igual forma, han tomado el espacio público y lo han convertido en un espacio de acompañamiento colectivo, haciendo también del bordado una herramienta que les permite intervenir su ropa y generar ingresos económicos. Como menciona Gloria Anzaldúa, las mujeres han hecho del bordado su movimiento de rebeldía al tener que “abandonar el hogar [es decir, el acto de

⁷⁸ María Alcaraz, “Tirar del hilo: una aproximación al bordado subversivo”, *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, vol. 5, 2016, p. 21. Disponible en https://revistasonda.upv.es/2016_Articulo_Mar%C3%ADa%20Alcaraz.pdf

⁷⁹ Galia González, “Bordar es resistir. Reflexiones feministas entre la aguja y el hilo”, *Hysteria! Revista*, núm. 32. Disponible en <https://hysteria.mx/bordar-es-resistir-reflexiones-feministas-entre-la-aguja-y-el-hilo/> (Consultado el 24 de noviembre de 2021).

bordar como un mandato] para poder encontrarse a sí mismas, encontrar su propia naturaleza intrínseca, enterrada bajo la personalidad que les había sido impuesta”.⁸⁰

A continuación, voy a presentar algunos colectivos de mujeres que bordan para ejemplificar cómo el bordado funge en estos casos como un movimiento en rebeldía. El primer colectivo que quisiera retomar es Aguja de Plata, el cual hace bordados de “San Antonino” y pertenece a San Antonino Castillo Velasco, un municipio del distrito de Ocotlán de Morelos, Oaxaca. Este colectivo está coordinado por Marta y se creó debido a que “una élite artesanal acaparaba el trabajo y explotaba a sus compañeras bordadoras con alta producción y bajos pagos”.⁸¹ Pero ese no fue el único motivo de creación del colectivo, ya que Marta también buscaba

establecer un vínculo con jóvenes de la comunidad para que se acercaran y conocieran las historias de sus tradiciones y trabajos, y vieran cómo el bordado se basa en la cooperación de las mujeres que recuperan las experiencias individuales para formar una blusa al mismo tiempo que forman una identidad del pueblo.⁸²

La rebeldía de Aguja de Plata consiste en que, a través de la invitación y la práctica del bordado, han creado autoempleos que benefician la economía de las mujeres de su comunidad y, al mismo tiempo, toman el bordado como recuperación y reapropiación cultural e identitaria, además de generar vínculos colectivos.

⁸⁰ Gloria Anzaldúa, “Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan”, en *Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza*. 1a ed. en español, México, PUEG-UNAM, 2015, p. 71.

⁸¹ Esmeralda Castañeda, “La práctica cultural del bordado de San Antonino en Oaxaca-México”, *Revista Luciérnaga*, año 10, 2018, p. 32. Disponible en <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/pdf2/1177> (Consultado el 14 de enero de 2022).

⁸² *Idem*.



Imagen 12. Martha, creadora del colectivo Agujas de Plata. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Aguja de Plata.

Otro ejemplo que se relaciona con el bordado y que es uno de más visibilizados es el de las *arpilleras* de Chile, las cuales “surgieron poco después del golpe de Estado de 1973, como forma de creación por parte de madres, esposas e hijas de detenidos desaparecidos y de prisioneros políticos para relatar, en bordados y telas [...] la búsqueda de sus familiares y los atropellos a los derechos humanos”.⁸³ Ellas supieron cómo transformar el bordado, siguiendo la lógica de movimiento de rebeldía, en una herramienta testimonial camuflada de denuncia política y protesta. Debido a la poca atención que el gobierno ponía a las mujeres que bordaban, las *arpilleras* pudieron salir del país para que el resto del mundo se enterara de las múltiples violencias que se estaban cometiendo contra el pueblo chileno durante el régimen dictatorial de Augusto Pinochet.

⁸³ Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, *Arpilleras. Colección del museo de la memoria y los derechos humanos*, Chile, Ocho Libros Editores, 2019, p. 8.



Imagen 13. Tortura y crímenes en la Esmeralda. Tomado del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH).

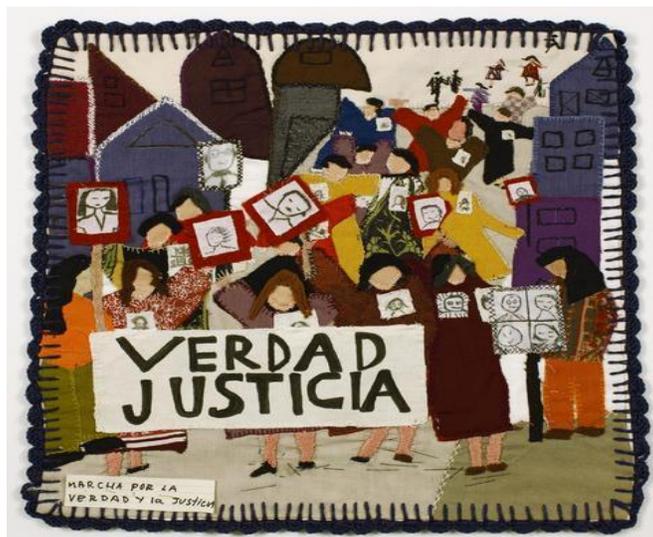


Imagen 14. Marcha por la verdad y la justicia Retomado del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos (MMDH).

Un ejemplo más, en México, es el de las mujeres que componen el colectivo Bordamos Femicidios, el cual ha bordado, desde el año 2012, casos de mujeres y niñas que han sido víctimas de femicidio: “paralelamente a la espectacularización que se hace de la violencia feminicida, la revictimización, el morbo y el amarillismo, [generan] otras narrativas; desde

la indignación y la empatía señalando siempre al agresor como culpable”.⁸⁴ Resulta impactante visualizar a través de los bordados que hace este colectivo, cómo es que los casos de feminicidios en los últimos años han crecido de manera rápida y exponencial, tanto que muchos de los casos, cabría decir que la mayoría, no serán bordados. Aun así, Bordamos Feminicidios, al igual que otros colectivos, es un movimiento de rebeldía que toma las calles como forma de protesta, pues es justo en este lugar donde las narrativas del horror se convierten en narrativas de duelo y memoria; además, encuentran en el bordado una manera de quehacer colectivo y de alianzas entre mujeres.



Imagen 15. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Bordamos Feminicidios.

⁸⁴ Anais Zamora, “Bordamos feminicidios. De la nota roja al bordado para restaurar la memoria”, *Luchadoras*, julio, 2019. Disponible en <https://luchadoras.mx/bordamos-feminicidios/> (Consultado el 11 de febrero de 2022).

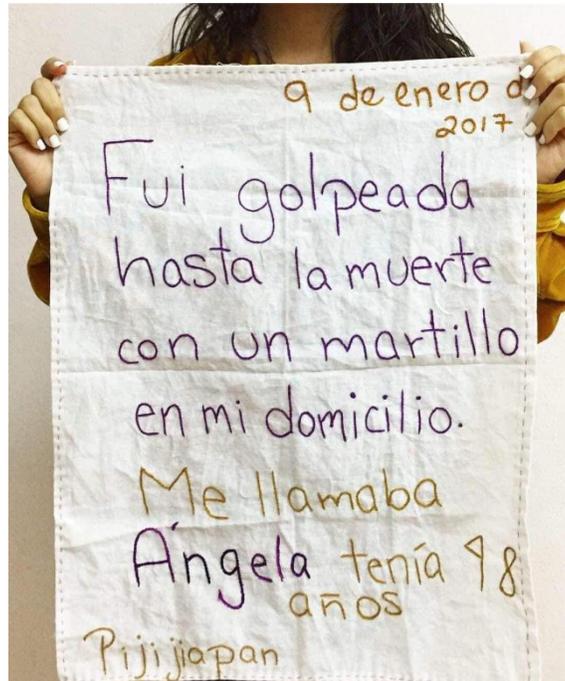


Imagen 16. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Bordamos Feminicidios.

Por último, también en México, está el ejemplo de Puntadas Filosas, un círculo de acompañamiento de bordado y reflexión feminista para todas las mujeres y feminismos diversos, convocado a raíz de la pandemia de Covid-19 por la académica y bordadora Galia Isabel González Rosas (Galia Hilos). Las mujeres que lo conforman realizan bordados y tejidos a la vez que conversan y comparten sus saberes y afectos con las demás. Algunos de los temas que trabajan son la salud emocional, el cuerpo, los afectos, el reconocimiento de las ancestras, entre otros. Un punto interesante es que las reuniones son gratuitas y virtuales, lo que permite romper, por un lado, con la barrera económica que a veces imposibilita tomar talleres de bordado y, por otro, rompe con la barrera espacial que muchas veces nos impide reunirnos y conversar con mujeres de otras alcaldías, ciudades o países.



Imagen 17. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Galia Hilos.

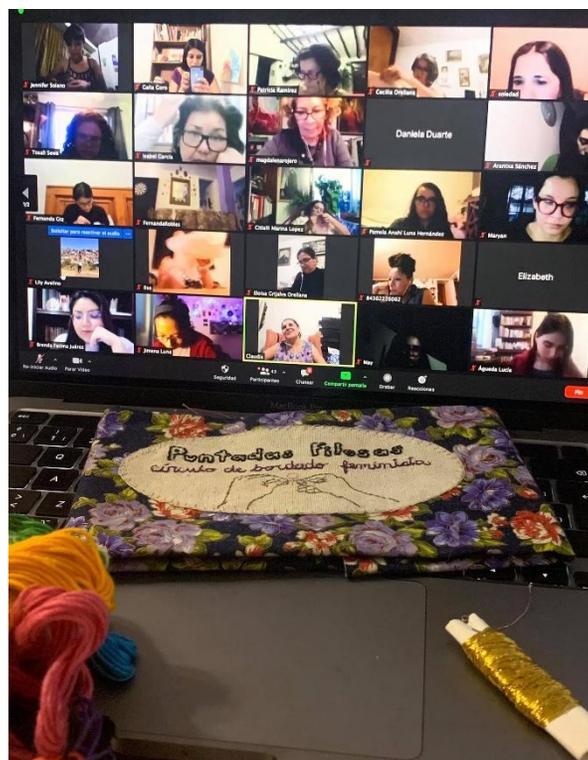


Imagen 18. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Galia Hilos.

Los ejemplos anteriores son tan sólo una muestra que evidencian que los contextos violentos de Latinoamérica no han cambiado mucho en 39 años. También nos enseñan cómo las

mujeres tejen sus propias estrategias de resistencia, acompañándose unas a otras y haciéndose presentes en espacios que constantemente les han sido negados, como la calle o los espacios virtuales, pues son ellas las que deciden transformar su dolor y rabia en una herramienta de enunciación y presencia a través del bordado.

Cabe aclarar que no es que las mujeres ya no hayan bordado flores después de la catástrofe, es que tuvieron que bordarlas como una apuesta a la ternura en donde el hilo rojo de dolor está siempre presente.

II.2 Origen, contextualización e historia del Colectivo Fuentes Rojas

II.2.1 Implicación histórica

Coyoacán es una de las dieciséis demarcaciones territoriales en que se divide la Ciudad de México, en ella suele transitar mucha gente, especialmente los fines de semana, debido a que es uno de los lugares más populares de la ciudad y alberga múltiples comercios. Un sitio muy característico de esta zona es la Fuente de los Coyotes, la cual se encuentra en el centro del Jardín Centenario. Es allí en donde cada domingo,⁸⁵ de doce a tres de la tarde se reúne a bordar un grupo de personas, en su mayoría mujeres, las cuales son parte del CFR.



Imagen 19. Fuente de los coyotes, archivo propio.

⁸⁵ Debido a la pandemia por Covid-19 tuvieron que interrumpir esta actividad.

Lo que a primera vista parecería un acto sin mayor repercusión en el espacio público, es, en realidad, una actividad revolucionaria. En primer lugar, porque el bordado se ha visto como una actividad feminizada que corresponde al espacio privado; por otra parte, porque lo que se borda son los nombres e historias de personas que han sido víctimas de violencia en México, es decir, personas desaparecidas o asesinadas.

El CFR, conformado por las artistas plásticas Regina Méndez, Elia Andrade Olea, Tania Andrade Olea, Alfredo López Casanova, Ivelin Meza y Xóchitl Rivera, comienza a germinar a partir del año 2006, en un contexto de aumento exponencial en el nivel y tipos de violencia de los delitos que ya se cometían en México. Como se mencionó anteriormente, no es casualidad que la mayoría de periodistas y especialistas en este tema coincidan en que el alza de hechos violentos en que se vio envuelto el país desde el año 2006 derivan de la llamada “Guerra contra el narcotráfico”, la cual hizo que en todo el país se comenzara a teñir el pavimento y la tierra de rojo.

Es importante señalar que el CFR nace oficialmente a partir del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, el cual se conformó después del asesinato de Juan Francisco Sicilia, hijo de poeta Javier Sicilia. Este hecho detonó una serie de marchas cuyo objetivo era reclamar justicia ante los acontecimientos de violencia e impunidad que se estaban viviendo en el país. Es en este momento cuando “las artistas plásticas que acudieron a su llamado, junto con algunos de sus colegas hombres, alrededor de medio día del 30 de abril de 2011, al grito de ‘Para detener las balas, pintemos las fuentes’, decidieron lanzar sorpresivamente envoltorios de pintura vegetal en las fuentes de la explanada de Bellas Artes y en la Diana Cazadora en el paseo de la Reforma para visibilizar el baño de sangre que [hasta la actualidad] ahoga a México”.⁸⁶

Era evidente que las fuentes no iban a permanecer pintadas de rojo durante todo el tiempo que se ha derramado sangre en el país, por lo que el CFR decidió empezar a trabajar con bordados, ya que estos les permiten tener un soporte que dé cuenta de lo que está aconteciendo y que, a su vez, pueda ser un testimonio que perdure a lo largo de los años. Los

⁸⁶ Francesca Gargallo, *Bordados de paz y memoria: un proceso de visibilización*, p. 63. Disponible en <https://archive.org/details/BordadosDePaz/page/n59/mode/2up> (Consultado el 10 de abril de 2023)

primeros nombres que utilizaron para comenzar la ardua tarea que se habían propuesto los recuperaron de sobres vacíos que una organización europea había mandado en el 2011 a Palacio Nacional. Los únicos datos que tenían estos sobres eran el destinatario, pues todos estaban dirigidos al entonces presidente de México, Felipe Calderón, y el remitente, el cual correspondía a los nombres de personas que habían sido asesinadas, desaparecidas o que fueron víctimas de violencia durante su mandato.⁸⁷ Es así como, a partir de esa lista de nombres, empezaron a “numerar [y nombrar] los muertos a bordar. Se empezó con una serie [de] 40 mil muertos, pero el registro fue subiendo: 60 mil, 90 mil, y ahorita [en el año 2014] van en 95 mil. Otros datos hablan de 250 mil personas [...]”.⁸⁸

Lo cierto es que el Estado siempre ha propagado el discurso de que hay una guerra de “buenos” contra “malos”, lo que permite que los “malos” sean seres despreciables y, por lo tanto, desechables. Pero en verdad, en esta realidad, ¿los “malos” son los malos? En un país con las particularidades contextuales de México, en donde nos separan múltiples intersecciones de raza, género y clase, ¿podemos hacer una segregación tan tajante como los “buenos” y los “malos”?

Es claro que la “Guerra contra el narcotráfico”, en ese intento de hacerle frente a la “enfermedad” que afectaba a la sociedad, iba a poner en riesgo vidas que poco o nada tenían que ver con el conflicto que se estaba viviendo, pero eran una especie de “baja colateral” que no se podía evitar. Bajo esta lógica, Felipe Calderón, con el argumento de que valía la pena seguir luchando contra el narcotráfico, dejó que a muchas de esas vidas se les cortara el hilo rojo que las unía al mundo.

II.2.2 El llamado del Colectivo Fuentes Rojas

Es a partir de los acontecimientos relatados en el apartado anterior, que el CFR, en un intento de devolverle la dignidad a esas vidas que eran eliminadas, decide (re)nombrarlas y resignificarlas a partir de su propia historia. Los muertos no sólo son esa carne desentrañada o esa cabeza sin cuerpo tirada en una fosa común al norte del país: los muertos tienen un

⁸⁷ Véase el álbum “Acción sobre vacío”. Disponible en <https://www.flickr.com/photos/accionsobrevacio/page1>

⁸⁸ Francesca Gargallo, *op. cit.*, p. 64.

nombre, una vida y una historia que contar. Es así como el CFR comienza a lanzar sus primeras convocatorias de bordado a través de su cuenta de Facebook⁸⁹ a partir de marzo del 2011. Algunas de estas son las siguientes:

Convocatoria del 26 de febrero de 2012

El colectivo “Fuentes Rojas” propone una acción que consiste en bordar un pañuelo con el nombre o descripción de cada uno de los 50,000 muertos de la guerra contra el narco.

El objetivo de este proyecto consiste en proponer un acercamiento simbólico a cada una de las tragedias personales que sólo conocemos como espectáculo a través de los medios de difusión.

¡Los pañuelos se mostrarán en las plazas del país! Puedes sugerirnos otras formas de hacerlos públicos. ¡Sin embargo, primero tenemos que juntar a la mayor cantidad de bordadores para lograr el número propuesto!⁹⁰

Convocatoria del 20 de abril de 2014

¡Somos una voz de hilo y aguja que no se calla; qué busca unir y resarcir emociones y justicia!

A bordar para abordarnos

A bordar contra la guerra

Abordar a nuestros muertos

Abordarnos y reconocernos

Retomamos esta labor, esta manifestación pacífica, esta expresión colectiva de deseo de paz, de exigencia de justicia y dignidad, de reconocimiento a las víctimas y a los desaparecidos ya no solo del sexenio pasado y la guerra contra el narco sino también de este sexenio en que la política de violencia no ha cambiado.

La acción consiste en bordar un pañuelo por cada uno de los muertos de esta guerra absurda "contra el narco" desatada por Felipe Calderón y que continúa en este sexenio de Peña Nieto. Bordamos en pañuelos blancos un texto con el nombre y la narración de la muerte o desaparición de la persona, el lugar y la fecha donde sucedió. Bordamos en grupo, en plazas públicas y compartimos con amigos y transeúntes la información, pero sobre todo el dolor y la rabia por la situación de violencia en la que vivimos hoy en México. Bordamos con hilo rojo para los muertos, con hilo verde para los desaparecidos, con la esperanza de que regresen vivos.

⁸⁹ Véase Fuentes Rojas (Paremos Las Balas) en <https://www.facebook.com/fuentes.rojas.5>

⁹⁰ Francesca Gargallo, *op. cit.*, p. 61.

Bordados por la paz: un pañuelo, una víctima es una iniciativa propuesta por el Colectivo Fuentes Rojas, de la Ciudad de México que tuvo sus primeras acciones a partir de marzo del 2011. Desde entonces se han formado grupos de bordado en varias ciudades del país y del extranjero para recordar a todos nuestros muertos, para visibilizarlos y hacernos conscientes de que cada número, cada cifra, tiene nombre y apellido.

Los esperamos de 12:00 a 15:00 hrs en la Plaza Hidalgo, Coyoacán junto a la Fuente de los Coyotes. ¡¡¡A seguir sumando!!!⁹¹

Convocatoria del 28 de noviembre de 2021

¡Somos una voz de hilo y aguja que no se calla!

La espera llegó a su fin, ni un domingo más, sin retomar nuestra acción y sitio... Desde el Colectivo Fuentes Rojas, les CONVOCAMOS A BORDAR PRESENCIALMENTE para la generación del MEMORIAL CIUDADANO, por las víctimas de la violencia en México, renovemos el esfuerzo y encontrémonos nuevamente. Nos encontramos el domingo 28 noviembre de 11:00 a 13:00 hrs. en la Plaza Hidalgo, Coyoacán junto a la Fuente de los Coyotes.

Por favor, asistamos, cumpliendo las medidas sanitarias: llevemos nuestros CUBREBOCAS, en el lugar contaremos con gel y spray para desinfección del espacio y material. Cuidémonos entre todos.⁹²

BORDADA PRESENCIAL Bordando por la Paz y la Memoria

Una Víctima, un Pañuelo

Después de una larga pausa (producto de la pandemia), de no encontrarnos físicamente en nuestro espacio, el espacio público, les invitamos a retomar esta labor, esta manifestación pacífica, expresión colectiva de deseo de paz, de exigencia de justicia y dignidad, de reconocimiento a los asesinados y desaparecidos, todas personas víctimas, desde el sexenio de Calderón y la guerra contra el narco, así como de años recientes, en que la política de violencia no ha cambiado.

La acción consiste en bordar un pañuelo por cada uno de los muertos desde la guerra absurda "contra el narco" desatada por Felipe Calderón y que actualmente continúa. Bordamos en pañuelos blancos un texto con el nombre y la narración de la muerte o desaparición de la persona, el lugar y la fecha donde sucedió. Bordamos en colectivo, en plazas públicas y compartimos con amigos y transeúntes la información, pero, sobre todo, el dolor y la rabia por la situación de violencia en la que vivimos desde hace años en México. Bordamos con hilo rojo los muertos y con hilo verde para los desaparecidos, estos últimos con la esperanza de que regresen vivos.

⁹¹ Convocatoria tomada de Facebook de <https://www.facebook.com/events/fuente-de-los-coyotes-en-coyoacan/bordando-por-la-paz-colectivo-fuentes-rojas-fr-les-espera/274848759355230/> (Consultado el 21 de enero de 2022)

⁹² En esta convocatoria se percibe cómo el colectivo, cuando hace el llamado a las personas de volver a reunirse para bordar, les recomienda seguir las medidas sanitarias, lo que sugiere que, a través de ese cuidado colectivo, buscan honrar la memoria de las personas que murieron a causa del Covid-19.

Bordando por la Paz y la Memoria, Una Víctima, un Pañuelo, es una iniciativa propuesta por el Colectivo Fuentes Rojas, de la Ciudad de México que tuvo sus primeras acciones a partir del surgimiento del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad, encabezado por Javier Sicilia en marzo de 2011. A partir de entonces se han formado grupos de bordado en varias ciudades del país y del extranjero para recordar a todos nuestros muertos y desaparecidos, para visibilizarlos y hacernos conscientes de que cada número, cada cifra, tiene nombre y apellido, somos mucho más que solo estadísticas y datos.⁹³

Desde sus inicios el CFR se ha dado a la tarea de darle nombre a los cuerpos que son hallados sin vida, siempre apostando a que la memoria y el dolor se pueden colectivizar y convertir en un motor que permita visibilizar los actos violentos que se suscitan en el país. Lo que se busca es remendar el tejido social que se ha ido desgastando con cada muerte intencional producida por el crimen organizado o por las fuerzas armadas.

Uno de los análisis interesantes que surge a partir de estas convocatorias, es que las maneras de hacer el llamado a la población y su posicionamiento se va modificando a través del tiempo, todo esto mientras la organización sigue comprometida con el acto de bordar. Es claro que existe un proceso de autoconocimiento, el cual propicia que las propuestas que le hacen a la sociedad se vayan aclarando y extendiendo, pero ¿qué implica el cambio más allá de la extensión de las palabras?

Además de la extensión de las invitaciones, los cambios tienen que ver con el contenido. Por ejemplo, la primera convocatoria es concisa y propone una actividad, pero no menciona nada sobre la acción colectiva, lo que impide distinguir si se trata de un llamado o de una presentación de la labor que el grupo desea realizar. También brindan un contexto breve y poco profundo del porqué de los pañuelos, pues sólo sabemos que cada uno va a representar a un muerto de los 50,000 que la “guerra contra el narcotráfico” ha dejado. Por otro lado, mencionan que se necesita reunir una gran cantidad de bordadores que realicen los pañuelos para luego mostrarlos en las plazas del país, pero esto no se entiende como una invitación explícita a contribuir y realizar los bordados.

La segunda convocatoria es más extensa y tiene la particularidad de que el grupo expone quiénes son y qué buscan desde el principio, lo que abre la posibilidad de entablar otro tipo

⁹³ Convocatoria tomada de Facebook. Disponible en https://www.facebook.com/events/192390333089809/?active_tab=discussion (Consultado el 21 de enero de 2022)

de diálogo con las personas que les leen. También especifican que la expresión es colectiva y pacífica, lo que no quiere decir que pierda potencia, siguen exigiendo justicia y dignidad, pues en todo momento marcan una posición frente al estado una forma de acción política que se contrapone a la guerra; otro aspecto interesante es que en este llamado ya proporcionan un contexto más puntual sobre la situación de violencia en la que se encontraba México en esos momentos y apuntan a que el cambio de presidente tuvo poco impacto en la seguridad del país. Por otro lado, un punto importante que exponen son las características o la anatomía que compone a un pañuelo, pues ya no se propone bordar sólo el nombre o una descripción, sino que se plantea una estructura más unificada que contenga el nombre y una breve narrativa de la muerte o desaparición de la persona, así como la fecha y el lugar en que sucedió. También nos dejan ver que el color de los hilos es importante, pues con hilo rojo bordan los casos de las personas muertas y con verde los de las personas desaparecidas.

En este punto nos podemos percatar de que el CFR se empieza a preocupar por visibilizar los casos de desaparición y, a la vez, fomenta la esperanza de encontrarlos con vida. Por otro lado, reconoce que se han formado varias células en otras ciudades del país, lo que resulta doloroso y conmovedor a la vez, pues es en este momento nombran a los muertos como “nuestros”, lo que posibilita pensar que existe otra manera de relacionarse con las víctimas. Por último, cierran la convocatoria haciendo una invitación explícita a quien lee, pues colocan la hora y el lugar en donde se llevaría a cabo el bordado grupal.

La tercera convocatoria tiene una particularidad interesante: surge después de casi dos años de confinamiento derivado del paro de actividades que provocó la pandemia del coronavirus. En ésta también exponen desde el principio quiénes son e invitan a bordar presencialmente, con el fin de generar un Memorial Ciudadano dedicado a las víctimas de violencia en México. Para esta ocasión invitan a las personas a cumplir con las medidas sanitarias para evitar contagios de Covid-19. También, en este llamado brindan un recuento histórico que nos permite conocer el contexto en el que se da continuidad a la acción de bordar, dejando en claro que es necesario seguir con el trabajo colectivo como una resistencia que persiste, ya que la pandemia no detuvo la violencia que se vive en el país.

Por otro lado, existe un deseo de volver a tomar el espacio público a través de manifestaciones pacíficas que ya no sólo exigen justicia y dignidad, sino que expresan también el deseo de

paz, el reconocimiento de los asesinados, los desaparecidos y todas las víctimas que se han acumulado desde la “guerra contra el narco”. Al igual que en la convocatoria del año 2021, exponen la anatomía del pañuelo, mencionan los colores que los dotan de significado y reconocen las células que se han formado a partir de la iniciativa propuesta por el CFR. También reconocen que las primeras acciones de la organización surgieron a partir del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad.

El análisis anterior tiene por objetivo evidenciar el giro pedagógico, político y narrativo que el CFR ha tenido a través del tiempo, pues en cada uno se pueden notar ligeros cambios de posicionamiento y de lenguaje. Lo anterior permite que las personas que asisten a su llamado se sientan identificadas y *condolidas* (conmovidas por su dolor), posibilitando así que los procesos colectivos que también buscan formar a través del bordado estén presentes desde la convocatoria.

II.2.3 Seguir la trama: dimensión histórica actual

Debido a su alcance, el CFR ha podido participar en diversos eventos, uno de ellos en la exposición *#Nomecansaré* que se presentó del 10 de noviembre del 2018 al 31 de enero del 2019 en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC), con este acto nos demuestran que “se denuncia tomando los hilos, el aro y la aguja y, al mismo tiempo, se intenta recuperar la dignidad de la persona fijando su nombre en el espacio público, que deja de ser solamente un nombre para quien elabora ese bordado y para quien se encuentra con él en las calles. [...]”⁹⁴, así, en esta exposición se montó una estructura con 200 pañuelos de 40 x 40 cm aproximadamente, que fueron donados a dicho museo por el colectivo en el año 2016. Estratégicamente, si puntualizamos que los pañuelos representan una vida, se puede pensar que en ese momento había 200 personas que se apropiaron del espacio público pidiendo ser vistas y exigiendo justicia.

⁹⁴ Omar Escutia y Fernanda Gutiérrez. “Entre El Bordado Y La Escritura, La elaboración De Lo Textual. El Caso De Bordando Por La Paz”. *Revista EDUCA UMCH*, núm. 19, 2022, pp. 129-137. Disponible en: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.213> (Consultado el 20 de diciembre del 2022)

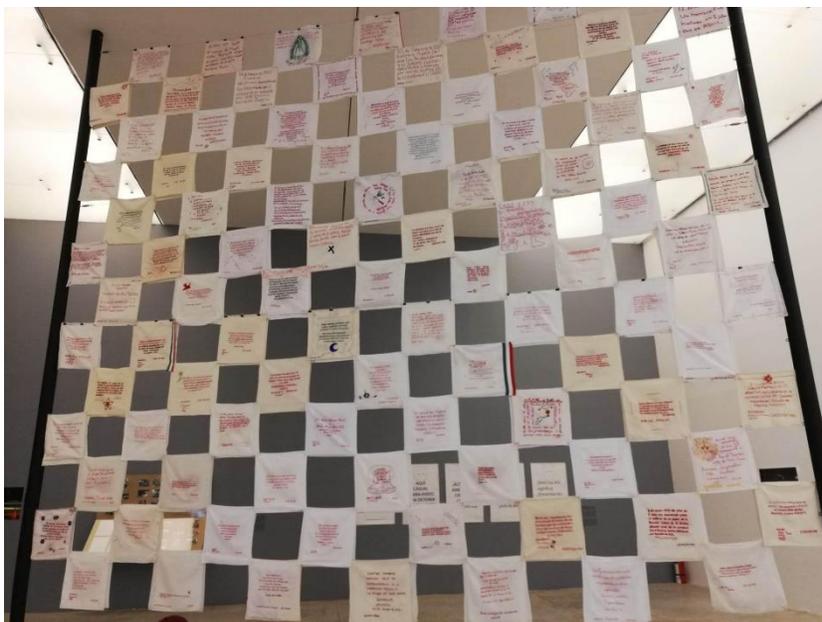


Imagen 20. Pañuelos en el MUAC, archivo propio.

Asimismo, expusieron sus pañuelos en la exposición *Hilando Territorios* que se presentó del jueves 21 de octubre al domingo 21 de noviembre de 2021 en el Centro Cultural “El Rule”.



Imagen 21. Pañuelos en el RULE, archivo propio.

Por otro lado, el CFR también se ha dedicado a marchar con los pañuelos; en este sentido, en una acción afectiva, sus cuerpos sirven como un sostén de las personas asesinadas y desaparecidas. En un acto de solidaridad, la ausencia toma presencia al prestar el cuerpo y todo lo que de él sale a las y los que ya no están, para que de esta forma tengan la posibilidad de ser vistos: “estas invocaciones [...] señalan a los muertos que no mueren, al pasado que no desaparece”.⁹⁵



Imagen 22. Foto tomada del archivo fotográfico en Facebook de Fuentes Rojas.

A partir del ejercicio que realiza el CFR, el bordado se convierte en un acto político, pues bordar en comunidad se transforma en una herramienta de visibilización, movilización, memoria y denuncia. Los pañuelos que son concluidos llevan plasmados, a modo de texto, una vida; pero no son guardados como reliquias de museos, al contrario, salen a las calles y, como diría Diana Taylor, se hacen presentes: “¡Presente! Anuncia una manera distinta de estar física y políticamente, de asumir un compromiso manifiesto con los [y las] demás, y es también un *conocimiento situado*”.⁹⁶

⁹⁵ Diana Taylor, “¡Presente! La política de la presencia”, *Investigación Teatral*, vol. 8, núm. 12, 2017, p. 20. Disponible en <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2550> (Consultado el 21 de enero de 2022)

⁹⁶ *Ibid.*, p. 11.

Las personas que bordan comparten juntas los hilos y las agujas así como las experiencias, narrativas y afectos que solamente se pueden exponer en espacios valientes de reflexión⁹⁷ y de confianza. El conocimiento se concibe “no como algo que se cosecha y se comercializa, sino como una manera comprometida de saber, un proceso de *estar con*, de caminar y hablar con los demás, con todos los problemas, complicaciones y contradicciones que eso conlleva.”⁹⁸ Por eso, no resulta fortuito que el CFR sostenga los pañuelos en las marchas, los intercambie con otras organizaciones o los done a los museos⁹⁹, pues ellos representan una extensión del cuerpo de las personas que ya no están. Cabe destacar que cuando se reúnen los pañuelos como estandarte para colocarlos en un museo, en la calle o para salir a marchar, siempre queda un hueco entre uno y otro, haciendo referencia a que el hueco representa a las personas desaparecidas.

II.3 Anatomía de un pañuelo

A través del tiempo el CFR ha construido un soporte político-estético con los pañuelos, debido a que la mayoría de ellos cuenta con una estructura similar. A partir de la recuperación de las imágenes de referencia de Agujas Combativas,¹⁰⁰ tenemos que en el centro se coloca el nombre y la edad de la víctima (si existe el registro), los hechos que se conocen sobre el acontecimiento, el territorio donde fue hallado el cuerpo o, en el caso de personas desaparecidas, dónde y cuándo fue vista por última vez, en la parte inferior se coloca el nombre de las o los bordadores que intervinieron el pañuelo, así como el número y código de catalogación para el archivo. El color de los hilos es sumamente importante a la hora de elaborar un bordado, ya que se usa hilo rojo para las denuncias de personas fallecidas, simbolizando la sangre que ha sido derramada; con hilo verde, los casos de personas desaparecidas, simbolizando la esperanza de volver a verlas; y con hilo morado, violeta o lila se bordan feminicidios, haciendo alusión a la lucha feminista para hacerles justicia.

⁹⁷ Retomado del texto *The Invitation to Brave Space* de Micky ScottBey Jones.

⁹⁸ Diana Taylor, *op. cit.*, p. 11.

⁹⁹ No como reliquias que deben ser guardadas, sino como testimonios que deben ser expuestos y que exigen justicia.

¹⁰⁰ Perfil de Instagram de Agujas Combativas disponible en <https://www.instagram.com/agujascombativas/?hl=es>

Cabe destacar que algunos pañuelos están decorados con flores, formas o dibujos, los cuales son colocados aleatoriamente por las personas que se acercan a bordar, pues la intervención del pañuelo es libre y depende de cada quien si en el tiempo que le dedica a la tela le quiere agregar flores, paisajes, aves o algún otro distintivo. Estos bordados, que se muestran en conjunto para darle una dimensión material a la pérdida, tienen entre todas sus cualidades una muy interesante: nos recuerdan que lo estéticamente bello puede ser afectivamente desolador.



Imagen 23, 24, 25 y 26. Fotos tomadas del archivo fotográfico en Facebook de Fuentes Rojas.

Al tomar en cuenta los elementos que hacen posible la existencia de los pañuelos bordados, éstos toman un significado diferente: ya no son sólo letras que se exponen en la calle, más bien, los pañuelos representan el soporte andante de las personas asesinadas o desaparecidas

que, a través de muchas manos que se reúnen a bordar, tiene la posibilidad de nombrarse y contar su historia para manifestarse y exigir justicia.

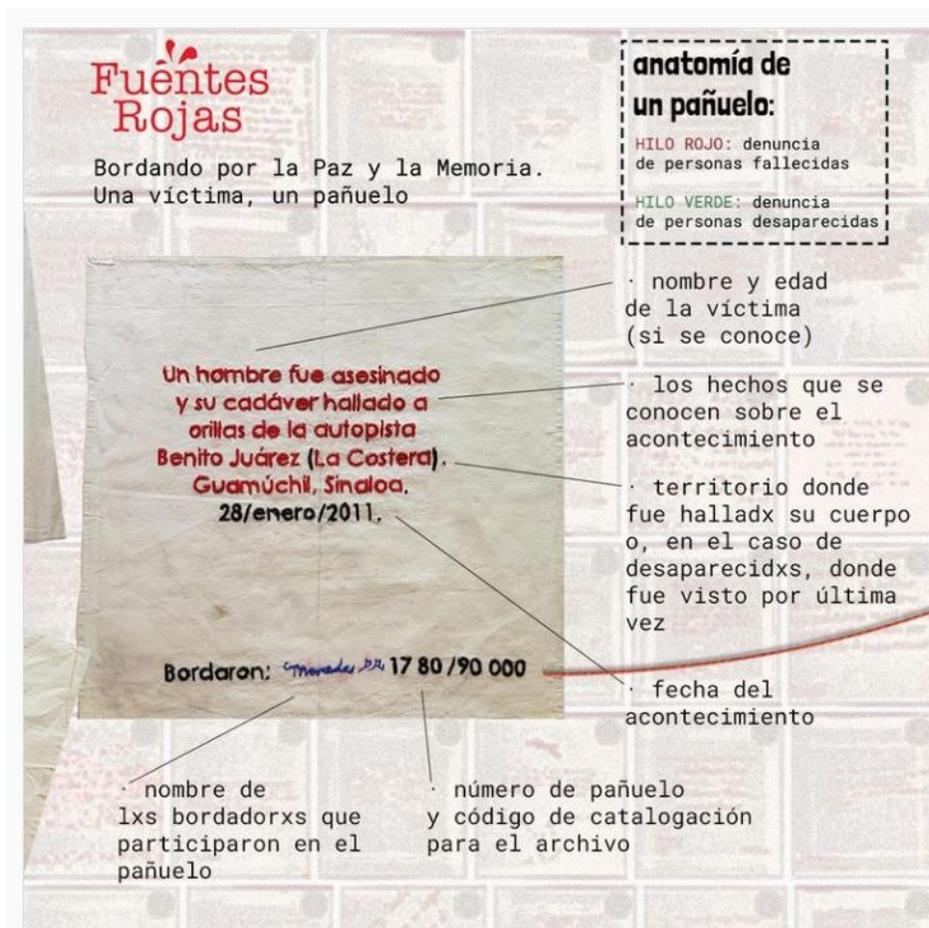


Imagen 27. Infografía tomada del perfil de Instagram de Agujas Combativas.

II.4 El bordado como práctica pedagógica y política de testimonio: denuncia y memoria colectiva ante la violencia

Retomando el eslogan “lo personal es político”¹⁰¹, la pedagogía es una herramienta que ayuda incidir y transformar las múltiples realidades a las que nos enfrentamos, pues a través de la reflexión y el análisis sobre lo educativo, se posibilita pensar en la didáctica y de esta

¹⁰¹ “Lo personal es político” es uno de los eslóganes feministas acuñado en la década de 1970.

manera valorar los diversos métodos de enseñanza y aprendizaje; de igual manera, cabría pensar que lo pedagógico es, inminentemente, político, pues a final de cuentas, propone rutas de transformación para personas que están vinculadas a una comunidad. Es por ello que, retomando a Dicker con el “hacer algo con alguien”, cuando una intervención pedagógica *toca y trastoca* de alguna manera a la persona, indudablemente va a *tocar y trastocar* las maneras que tiene de relacionarse con lo colectivo.

Si la pedagogía adoptara al bordado como un recurso educativo, estaría potenciando su carácter político, pues el bordado se puede concebir como una práctica de testimonio, denuncia y memoria colectiva. A continuación, como estrategia narrativa y para realizar un análisis más profundo, voy a enumerar y definir los conceptos que se enunciaron anteriormente, no sin antes aclarar que no se debe perder de vista que, en la cotidianidad, están anudados e interrelacionados los unos con los otros.

II.4.1 El bordado como testimonio y denuncia

Según el Sistema Integral de Denuncias Ciudadanas, una denuncia es “la manifestación de una persona que hace del conocimiento a la autoridad, faltas administrativas o actos de corrupción cometidas por servidores públicos federales o personas físicas o morales privadas que estén vinculadas con actos de gobierno”;¹⁰² por otra parte, el testimonio es una “cosa que sirve para dar seguridad de la existencia de cierto hecho, la verdad de cierta noticia”.¹⁰³ Más allá de analizar los testimonios y las denuncias desde lo jurídico, en este apartado me interesa precisar estos conceptos como algo que busca interpelar a la sociedad desde lo colectivo, pues queda claro que muchos de los casos de asesinatos, desapariciones y feminicidios han quedado sin respuesta o sin una narrativa de lo acontecido debido a que las instancias del Estado no se preocupan por atender dichos casos.

Si nos remontamos a sus inicios, el bordado como estrategia de testimonio y denuncia tiene sus primeros registros en la mitología griega, pues en la historia de Filomela se cuenta que “el Rey Tereo, casado con Procné, se enamora de su cuñada Filomela. Tereo viola a Filomela

¹⁰² Sistema Integral de Denuncias Ciudadanas. “¿Qué es una denuncia?”. Disponible en <https://sidec.funcionpublica.gob.mx/#/>

¹⁰³ Elsa Blair. “Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s)”, *Estudios Políticos*, núm. 32, enero-junio, 2008, p. 89. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/164/16429060003.pdf>

y después le corta la lengua con su espada para prohibir su discurso hablado, sin embargo, Filomela borda en un tapiz lo acontecido para denunciar el hecho y se lo envía a su hermana, quien comprendió el mensaje y la salvó”¹⁰⁴. En este ejemplo es importante el uso estratégico de los hilos, dado que permiten que Filomela enuncie y denuncie la violación de Tereo, incluso cuando él busca esconder su delito. Otro aspecto importante es que Filomela no busca una denuncia pública, pues más allá del castigo legal que le puede ser impuesto a Tereo, utiliza la estrategia del tapiz para salvaguardar su vida, así como para denunciar un hecho que no es evidente por las relaciones de poder, pues como Tereo es un Rey, a Filomela se le negaría el acceso a la justicia, por lo que el tapiz también cumple la función de visibilizar y comunicar la impunidad.

En un panorama más actual “el uso del tejido [y del bordado] para denunciar violencia surgió en los años 70 durante la dictadura de Augusto Pinochet en Chile, donde las tejedoras - conocidas como *arpilleras*- comenzaron a narrar los sucesos que presenciaban en bordados hechos en retazos de tela”.¹⁰⁵ En este caso queda claro que las fuerzas del Estado, como en México, eran las que estaban cometiendo actos de violencia contra la ciudadanía, lo que impedía a las víctimas hacer una denuncia formal. Por tal motivo, las mujeres decidieron tomar las agujas y los hilos que les permitirían denunciar socialmente las constantes violaciones a los derechos humanos.

Las arpilleras cumplieron un papel esencial como testimonio del proceso social que vivió Chile en los años de la dictadura, de carácter comunitario y artesanal, denunciaron los hechos que afectaron a personas y comunidades. Poco a poco se incorporaron otros aspectos de la vida cotidiana en Chile: el acceso a la salud, la cesantía, la precariedad laboral y social, el hambre, el control de la correspondencia, las manifestaciones. Este arte textil construyó un amplio retrato social del periodo y se constituyó en una herramienta de sobrevivencia, un medio de comunicación para expresar lo vivido y un aporte al sustento del hogar de muchas familias que vivían las precariedades económicas de la dictadura.¹⁰⁶

¹⁰⁴ Valentina Castillo, “Memorias (des)bordadas: el bordado como máquina de escritura para una expresión feminista”. Tesis. Universidad de Chile, 2018, p. 35. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153187> (Consultado el 11 de febrero de 2022)

¹⁰⁵ Mariana Rivera, “El bordado tiene una función antropológica”, *Cuarto Poder*. Disponible en <https://www.cuartopoder.mx/gente/elbordadotieneunafuncionantropologica/196908> (Consultado el 11 de febrero de 2022).

¹⁰⁶ Museo de la Memoria y los Derechos Humanos, *op. cit.*, p. 8.

Así, al alzar la voz para ofrecer su testimonio, las mujeres que confeccionaban las arpilleras hicieron notar la necesidad individual de denunciar las desgracias personales, pero también apuntaron a dejar huella de lo que acontece en lo colectivo, no sólo evidenciando las desapariciones o asesinatos, sino también las violencias estructurales de la vida cotidiana que necesitan ser visibilizadas. Dejar testimonio es “uno de los actos más personales que se puedan realizar, ya que ser testigo es ocupar una topografía única, un lugar que no puede ser reemplazado ni reproducido y [...] es comprometerse ante los demás”.¹⁰⁷ Por tanto, estos actos tienen un lugar en lo pedagógico porque implican formas más horizontales, colectivas y comprometidas de acceso al conocimiento para obtener un bien común.

Para fines de este apartado, el testimonio y la denuncia se van a entender como una fluctuación dinámica entre lo individual y lo colectivo, así como estrategias que buscan visibilizar historias que rompen con las narrativas de la historia “oficial”, debido a que son contadas desde quienes están atravesados, de manera directa o indirecta, por los hechos de violencia acontecidos. La denuncia social y la comunitaria son maneras de hacer evidente algo que suele pasar desapercibido: el comunicar un hecho a la ciudadanía cumple dos objetivos, primero, enterarles de lo que ocurre a su alrededor y, segundo, invitarles a ser parte de la lucha contra la violencia que permea al país.

Retomando lo anterior, en México hemos aprendido que de poco sirve quejarse ante las autoridades pues, en la mayoría de las ocasiones, las denuncias quedan archivadas en lugares desconocidos. Es por ello que, cuando el CFR hace un llamado a la ciudadanía para invitarla a bordar, también la anima a protestar por la falta de seguridad y la violencia vivida en el país. Lo que buscan es hacer una denuncia social que salga de la comunidad y que la beneficie; por ejemplo, ella afirma que:

Esto es una iniciativa libre, de ciudadanía, de gente organizada, con el propósito de visibilizar esta situación que estamos viviendo, denunciando y pidiendo justicia- Tania (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Como se puede observar en la cita, la denuncia se organiza desde y para lo colectivo. También se puede notar cómo la denuncia y la exigencia de justicia es uno de los ejes rectores de esta

¹⁰⁷ Claudia Feld, *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*, Madrid, Siglo XXI, 2002, p. 40.

organización, pues no sólo interesa que ellas sepan lo que ocurre en México, es necesario que la ciudadanía esté enterada.

Otra acción del Colectivo es exponer los pañuelos en el espacio público para que las personas que bordan y las que se detienen a leer los bordados sientan un deseo de justicia ante las múltiples violencias vividas, incluyendo las violaciones a los derechos humanos, pues queda claro que “es necesario enunciar la violencia, plasmar en algo más duradero que una hoja de papel un hecho que no debió suceder. Bordar el nombre de alguien a quien le arrebataron la voz es una acción para exigir justicia y sanar, puntada a puntada, el dolor que esos asesinatos nos provocan, llenarse de fuerza para seguir gritando y luchando”.¹⁰⁸ En otra entrevista realizada se declara que:

[las acciones] deben ser hacia al espacio público, tanto para la denuncia pública, por ejemplo, de desaparecidos y de asesinados, como para recuperar el espacio público a la vida de los ciudadanos, porque el espacio nos corresponde a todas y a todos - Regina (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

La cita resulta interesante debido a que no sólo apunta a la necesidad de hacer denuncias de asesinatos o desapariciones en los espacios públicos, también resalta la importancia de recuperar el espacio porque es un elemento fundamental para la vida de la ciudadanía. Implica la ocupación de un lugar con libertad y sin miedo de que, en cualquier momento, asesinen o desaparezcan a cualquier persona de la comunidad.

Por último, cabe mencionar que el testimonio, además de ser “una narración marcada por la urgencia de hacer pública una situación de opresión o de injusticia y/o la resistencia contra la misma”¹⁰⁹, también funge como una herencia común, entendida ésta tal y como se había señalado en el capítulo 1, es decir, como una base cultural que se transmite de persona a persona y que sirve para compartir los hechos o acontecimientos sobre asesinatos,

¹⁰⁸ Anais Zamora, *op. cit.* Disponible en <https://luchadoras.mx/bordamos-feminicidios/> (Consultado el 11 de febrero de 2022).

¹⁰⁹ Ana Forcinito, “Testimonio: el testigo, la verdad y lo inaudible”, en Yolanda Martínez-San Miguel (ed. and introd.), Ben. Sinfuentes-Jáuregui (ed.) y Marisa Belausteguigoitia (ed.), *Términos Críticos en el pensamiento caribeño y latinoamericano: Trayectoria histórica e institucional*, Boston, Massachusetts, 2018, p. 355.

desapariciones o feminicidios que se quieren denunciar. Respecto a esto, una integrante del Colectivo declara que:

[la gente] pasa, regresa, pasa, regresa, y de pronto se sienta y te plática su historia, y de repente te deja su testimonio para que tú lo bordes- Tania (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Lo que se puede observar en este comentario es que el testimonio se transmite también como una apuesta a la colectivización de los afectos y el dolor, ya que el caso se deja literalmente en un par de manos que están dispuestas a bordarlo para exigir justicia, en este sentido, “probablemente la característica central del testimonio es la de ser una narrativa de denuncia, que implica una urgencia de narrar”¹¹⁰, pues existe la necesidad de contar la historia de su familiar para que sea nombrado y reconocido. Así, la labor del testimonio y la denuncia a través de los bordados puede retomarse como una acción pedagógica debido a que lo que se busca es generar mecanismos, más allá de los jurídicos, para remendar el lazo colectivo a través de propuestas que intentan que toda la comunidad asuma un rol activo en la recuperación del espacio público.

Se genera un quehacer pedagógico al hacerle frente a las denuncias y testimonios contados por la historia “oficial”, la cual está permeada de ideas revictimizantes, como que “ellos se lo buscaron”, “¿para qué andaba sola tan noche?”, “de seguro en algo andaba”, entre otras. Lo que se busca es que las historias sean contadas por y para el pueblo, lo que permite que la lucha por la búsqueda de justicia se convierta en actos de ternura y empatía.

II.4.2 El bordado como memoria colectiva

Para Elizabeth Jelin, “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos”,¹¹¹ porque más allá de indagar en el pasado para, como se dice comúnmente, intentar entender el presente y modificar el futuro, cuestiona y visibiliza hechos concretos para intentar descifrar qué, cómo y en qué contexto suceden los hechos.

Se puede hablar de memoria a partir de dos dimensiones. Una de ellas es la individual, en la cual se apela al “derecho singular de los afectados a que se repare el daño a través de medidas

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 356.

¹¹¹ Elizabeth Jelin, *Los trabajos de la memoria*, España, Siglo XXI, 2001, p. 17.

concretas, como el que se sepan los pormenores del caso en cuestión de manera personal y/o pública”;¹¹² por citar un caso, el derecho a que se sepa la verdad de lo que pasó con los 43 estudiantes de Ayotzinapa actualmente desaparecidos, con el fin de brindarle tranquilidad a sus familiares. La segunda dimensión apela al “derecho de una comunidad a enterarse del sufrimiento e injusticias de las cuales miembros suyos fueron víctimas y que afecta también a la misma comunidad”;¹¹³ por ejemplo, los diversos memoriales o antimonumentos que se han colocado en la Ciudad de México, como la escultura “+43” que se encuentra en el Paseo de la Reforma, la cual hace alusión a los 43 estudiantes mencionados, o las múltiples propuestas artísticas -como los bordados- que se realizan o se colocan en el espacio público. Cabe destacar que las dos dimensiones de la memoria no son contrarias, más bien, ambas son necesarias y confluyen en la realidad para que se pueda obtener verdad, justicia y reparación del daño.

Son diversos los registros de las acciones que se han realizado en contextos violentos para preservar la memoria colectiva, ya que no basta nada más con recordar: se necesita colocar esa memoria en un soporte para que perdurare. Es por ello que actualmente, más allá de escribir narrativas sobre hechos violentos para que sean leídas, se ha buscado presentar las historias de otras maneras como documentales, exposiciones fotográficas, bailes, obras de teatro, tejidos, bordados, entre otros.

Un ejemplo del uso de los bordados como soporte de la memoria colectiva se puede observar en las arpilleras y los bordados que se realizaron durante la dictadura militar que sucedió en Chile. A partir de la brutal represión que en ese momento se estaba viviendo, lo que las arpilleras hicieron fue, por medio del bordado, preservar “una memoria colectiva, escrita-cosida por aquellas anónimas y tantas veces ignoradas mujeres. Ellas, al dar cada puntada, se arriesgan, al igual que la escritora que en cada palabra se atreve a ser ella y a decir su

¹¹² Alma Rizzo, “Comunicando un mensaje complejo: bordando por la paz y el derecho a la memoria”, *Revista del centro nacional de derechos humanos*, núm. 25, septiembre-diciembre, 2015, p. 147. Disponible en <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-cndh/article/view/33312>, (Consultado el 14 de marzo de 2021).

¹¹³ *Idem.*

verdad”.¹¹⁴ Las arpilleras no expusieron casos aislados, más bien evidenciaban narrativas comunes y representaban lo que el pueblo chileno experimentaba en esos momentos. Lo que importaba era rescatar la memoria para hacer visible la brutalidad con la que la sociedad chilena estaba siendo tratada y tener registro de esos hechos para seguir construyendo esa misma colectividad.

Actualmente, una propuesta importante para generar memoria colectiva en México es el ya mencionado bordado de pañuelos que realiza el CFR. Se trata de creaciones grupales porque entre todas las personas que se acercan a bordar se construye un memorial en conjunto. Lo que se busca es recordar, ante la incertidumbre y el panorama tan desolador, los nombres e historias de las víctimas de la violencia en México. La intención es que cada uno de esos pañuelos que son golpeados por el aire nos recuerden a nuestros muertos, muertas, desaparecidos y desaparecidas. Son nuestros. Son de todas, todes y todos.

Las narrativas de la memoria que genera el CFR son diferentes a las dadas por las instancias del Estado, las cuales, en repetidas ocasiones, brindan historias “oficiales” que lo único que dejan ver son violaciones constantes a los derechos humanos. Deliberadamente, omiten datos que podrían proporcionar información para los casos de asesinatos, feminicidios y desapariciones forzadas: “dejar huecos en las historias de vida es vital para el sostenimiento de la impunidad estructural de las relaciones de poder”.¹¹⁵ Justo por eso “recordar a las víctimas, contar su historia, devolverles el rostro que perdieron —que les cercenaron— reconstruyéndolo con las narrativas mínimas de los bordados es una manera de refrendar y exponer la dignidad y humanidad de las personas”.¹¹⁶ Con ello se pretende construir una memoria entre todos que enuncie miles de historias. En una conversación con una participante, ella menciona lo siguiente:

Yo creo que los bordados son memoria. Son la memoria de nuestro pueblo contada desde el pueblo, no es la memoria o la historia que va a contar o que cuenta el poder,

¹¹⁴ Marjorie Agosin, “Agujas que hablan: las arpilleras chilenas”, *Revista Iberoamericana*. vol. LI, núm. 132-133 (julio-diciembre, 1985). Disponible en <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/4066/4234>

¹¹⁵ Donovan Hernández, *El color de la tierra. Crónicas desde la autonomía*, México, CNDH-Ay Bacantes Ediciones, 2021, p. 31. Disponible en http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/El_color_tierra.pdf

¹¹⁶ *Idem*.

en realidad lo que nosotros estamos bordando, es la historia, es la memoria de la gente -Tania (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Otra integrante comparte:

Sí, además, no es una historia oficial. Yo creo que eso es súper importante, no es la HISTORIA OFICIAL, es la historia, y por eso tienen memoria, porque al final esta construcción de la historia la haces con la construcción misma de la memoria, y es una memoria colectiva que pasa de generación en generación y es esta historia no escrita oficialmente. No es una historia que adoctrine, como esta historia que te puede enseñar la escuela. Es una historia que se construye con la convivencia, que, a fuerza, para construir esa parte de la historia, tienes que construir memoria, porque si no construyes esta parte de la memoria, que tiene un chorro de significaciones, ¿cómo te puedes ir construyendo y aproximando a esos espacios, que tiene que ver con los sentires, que tienen que ver con los decires, con los haceres, con las prácticas cotidianas? Entonces ahí se cuenta esa historia -Verónica (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Otra más comenta:

Yo pienso que los pañuelos son la historia en términos de las personas que aparecen ahí, por ejemplo, que existieron, que han sido o que son parte de la historia de este país, pero que fueron arrancadas o que tratan de hacer simplemente como si no hubieran existido. A mí me parece que eso es parte de esta lógica, pensando incluso en la situación de por qué sí o no bordar victimarios... no lo hacemos en el sentido de victimarios, pero sí de víctimas, porque también están en esta lógica de todos contra todos, entonces eso no hace distinción. La historia que nosotros intentamos recuperar es la historia de las y los comunes, no de las grandes supuestas figuras, sino la de las personas comunes como nosotros, que es la historia del pueblo y, en ese sentido, es la historia de México. Yo creo que sí va a quedar y ahí están los testimonios, no sólo escritos, sino de vida -Regina (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Si bien todas las intervenciones apelan a la importancia de la construcción de la memoria colectiva desde el pueblo, en esta última intervención se puede notar cómo para el CFR no hay una elección de los nombres e historias de las personas que van a bordar bajo la lógica de “estos sí porque son los buenos, estos no porque son los malos”. Lo que se hace es incluir los nombres e historias de todas las personas, siguiendo una lógica en la que todos estamos bajo el mismo sistema de desigualdades e inmersos en los contextos de violencia.

El espacio que el grupo ha escogido para hilvanar la memoria comunitaria es el espacio público; aunque pareciera un acto sin importancia, tiene mucho sentido pues no es lo mismo bordar el nombre de una persona asesinada o desaparecida en la soledad de una casa que en la compañía que brinda la calle. Generar memoria también pasa por el acto pedagógico de la conversación, la escucha y la palabra: “sentadas y sentados en el suelo, en las banquetas, en

sus propias sillas, punto tras punto, hilando sus reflexiones, los y las bordadoras por la paz han rescatado la memoria de las víctimas de una guerra sin refugios, trincheras ni exilio posibles”.¹¹⁷ Cada uno ha encontrado la manera, a partir de su individualidad, de ir bordando los jirones para hilvanar la memoria conjunta pues “coser entre mujeres y hombres los nombres e historias de las víctimas de violencia que pasma, es romper el silencio que normaliza las órdenes inhumanas, las masacres a sangre fría, la sordera ante la súplica por la vida”.¹¹⁸ Regina cuenta lo siguiente:

Nosotros hemos platicado mucho de los sentires de la iniciativa de bordar y hay un sentido político muy fuerte, y dentro de este sentido de lo político está la recuperación del espacio público como el espacio perteneciente a la comunidad, entonces, por eso tiene tanto significado que nosotros bordemos en la calle, tanto para en espacios públicos y en las plazas, como para que las personas que pasan vean, se enteren y sean parte de esta realidad de una manera más directa y activa, haciendo algo que puede parecer muy fácil o simple, pero que interpele el interior, lo más profundo del ser humano, que es bordar. Es tremendo, pero tiene esa carga política muy fuerte, por eso es en espacios públicos. Sí, hay una intención de recuperarlos, porque son pertenencia de todos, [...]por eso vamos y bordamos en el metro, por eso podemos bordar en las plazas, podemos ir a escuelas, pero también la idea es que sea en el patio, para que participen los chicos, las chicas, entonces ahí, es la idea de que entre todos construyamos la memoria de la comunidad, porque son nuestros muertos, son nuestros desaparecidos, son de todos, y el espacio público también lo es - Regina (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

En este sentido, la construcción de la memoria, no sólo pasa por el cuerpo, tiene que ver con el espacio en donde está situado el mismo. La calle ha sido el escenario de convivencia y de encuentro en donde la gente, independientemente de su edad, tiene la posibilidad de acercarse a bordar, pues otra posibilidad que brinda el espacio público es el encuentro multigeneracional, ya que existe la apertura para que se acerquen infancias, juventudes y personas adultas. La construcción de la memoria comunitaria deja de ser adultocéntrica, ya que se toman en cuenta los saberes y afectos de toda la sociedad, incluso la de los niños y niñas. Cabe destacar que el que todas las personas se unan para encontrar diversas maneras de narrar sus historias, es una manera de generar resistencia y rebeldía, pues “en cada uno de los rincones del país y del mundo donde una aguja y un hilo reconstruyen la memoria de un pueblo que no se rinde a pesar de la persecución en su contra, las horas de costura en colectivo

¹¹⁷ Francesca Gargallo, *op. cit.*, p. 58.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 54.

sostendrán una contemplación que es parte de la construcción de una quietud profundamente revolucionaria”.¹¹⁹ Como se dice a continuación:

En el momento que lo hacemos en la calle es político, absolutamente, pero quería también señalar que no es nuestra intención que sólo las mujeres bordemos, en realidad la intención es que bordemos hombres, mujeres, niños, y que es una acción que tiene que ver que, si bien es a través de la aguja, tiene que ver con algo más profundo, más humano. Las primeras agujas que se han encontrado son del paleolítico, están dentro de nuestra propia historia como humanidad, es este tipo de tecnología que creo que es con la que nos construimos como humanidad, por eso pienso que es tan poderosa la aguja. Esta tecnología primigenia sigue siendo hoy vigente para construir la memoria, porque yo a veces imagino cómo, a través de la aguja, es como si mi mano estuviera sostenida por toda esta humanidad que ha pasado antes que yo, que nosotros, entonces yo creo que apela a una cosa profunda, que es este sentimiento humano profundo. Yo creo que por eso la gente lo toma, no es sólo una cosa más de mujeres, es la intención, es más bien que es un asunto de todas, de todos -Tania (integrante de Fuentes Rojas).

Lo que se pretende con los pañuelos es “*dar un cuerpo* al ausente”¹²⁰ y dejar que hablen a través de unas manos cómplices que puedan narrar su historia. Cada uno de estos bordados se ha *acuerpado* y ha tomado la plaza, las marchas, el espacio, pues cada nombre e historia tienen la intención de interpelar y, como si la voz saliera de los hilos, hacen al menos dos preguntas constantes: “¿quién eres tú sin mí?, ¿quién soy yo si dejas que me olviden?”. Es por esta razón que bordar “es dar voz a una realidad que el sistema pretende que se conozca y se calle. Es evitar la desmemoria”.¹²¹

Por último, un aspecto que me gustaría retomar es que la memoria colectiva que se construye a partir de los bordados del CFR se aparta de las lógicas academicistas en donde sólo unos cuantos, generalmente las personas que han podido acceder a estudios universitarios, son quienes tienen el derecho a teorizar y hacer memoria. Ésta “no es sólo un tema que los académicos pueden estudiar o un deber para las sociedades en un posconflicto, sino un derecho ciudadano: un derecho a la verdad, a la información, a la transparencia, a la búsqueda de justicia y a una rendición de cuentas por parte de quienes participaron de la violación de

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 109.

¹²⁰ Ileana Diéguez, *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor*, Argentina, DocumentA/ Escénica Ediciones, 2013, p. 204.

¹²¹ Francesca Gargallo, *op. cit.*, p. 54.

los derechos humanos”.¹²² Mientras las instituciones no brinden los recursos necesarios para construir la memoria desde la verdad, los actos que les hacen frente y desmienten sus narrativas, como el acto de bordar, son indispensables para generar otros discursos que apelen a la verdad para ir nutriendo la memoria colectiva. Al respecto, una participante nos comenta lo siguiente:

[...] donde trabajamos es en el espacio público, es donde estamos todos, puede haber chiquitos, niñitos, puede haber gente mayor, es la historia de nosotros, de la gente. No es que esté contado desde la institución o de la academia, en realidad son todos estos testimonios y es que los pañuelos son la historia, la memoria- Tania (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

A partir de lo anterior, se puede apreciar que los pañuelos bordados con los nombres e historias de víctimas de violencia en México, aparte de ser pensados como una alternativa de testimonio, denuncia y memoria colectiva, tienen un componente pedagógico, pues “cultivar pedagogías de memoria efectivas y estudiar los procesos de memoria pueden funcionar como formas de resistencia a la criminalidad y a los abusos de poder, a la vez que pueden sugerir formas de crear comunidad y ejercer ciudadanía en la actualidad”.¹²³ La práctica del CFR apuesta por no hacer un espectáculo de los asesinatos, feminicidios o desapariciones forzadas, dado que no recordamos de la misma manera a las víctimas cuando vemos sus cuerpos desmembrados en un periódico local, que cuando leemos sobre su historia de vida bordada en un pañuelo.

¹²² Michael Lazzara, “El giro de la memoria en América Latina” en *Nuevos acercamientos a los estudios latinoamericanos. Cultura y poder*, México, CLACSO, 2021 p. 52.

¹²³ *Ibid.*, p. 55.

Capítulo III. El bordado como pedagogía de la ternura

“Debemos estudiar conscientemente cómo tratarnos
con mutua ternura hasta que ésta se convierta
en un hábito”
Audre Lorde

Este tercer capítulo tiene como objetivo contextualizar la pedagogía de la ternura y analizarla desde una postura crítica, no sentimentalista o romántica, pues se nos ha hecho creer que la ternura es algo infantilizado y a lo que no tenemos derecho. Mediante esta tesis se pretende concebir a la ternura como una puesta en práctica que va más allá del buen trato a las personas o de darle amor a todo el mundo. De igual manera, se busca mostrar cómo este tipo de pedagogía tiene lugar en contextos no escolarizados, como es el caso del CFR, para dar cuenta de cómo su práctica propone otras formas de estar y de proceder en un contexto exponencialmente violento, como el que se vive en México desde el año 2006. Es a partir de este momento cuando se exagera la pedagogía de la crueldad, la cual refiere a los actos y prácticas que enseñan a las personas a no ser empáticas ante el dolor de los otros, por lo que se elimina cualquier posibilidad de crear tejido social.

Este capítulo está compuesto por tres apartados. En el primero, “Problematizando la pedagogía de la ternura”, se busca definir y contextualizar este término, pues si bien se va a retomar específicamente para el quehacer del CFR, es necesario aclarar que esta pedagogía tiene sus cimientos en las instituciones escolarizadas. También se brindarán ejemplos de cómo ésta es una propuesta para hacerle frente e intentar frenar la pedagogía de la crueldad, ya que apunta a la necesidad de generar otras formas de relacionarnos menos violentas y más afectivas.

En el segundo apartado, “Contextos similares de una guerra diferente”, se van a hilar la pedagogía de la ternura con los bordados que realiza el CFR, puesto que esta actividad manual crea nuevas maneras de accionar en la realidad, menos violentas y crueles; además, impulsa nuevas propuestas de transformación más tiernas y afectivas, tanto individuales como conjuntas. La pedagogía de la ternura, en contextos donde la violencia nos hace desconfiar de quienes cohabitan con nosotros, nos posiciona desde otras perspectivas y

prácticas para que, desde la memoria colectiva, se haga de México un lugar menos violento y más habitable.

En el tercer apartado, “Fuentes Rojas: rompiendo las fronteras pedagógicas”, se va a retomar el concepto de *ternura radical* para analizar cómo la pedagogía de la ternura y la práctica del bordado les permite a quienes realizan esta actividad romper con las fronteras del quehacer pedagógico en lugares donde la enseñanza es aleccionadora y el aprendizaje un cúmulo de teorías y datos para memorizar, aunque la mayoría de esto no esté ligado a la realidad de quien aprende. Asimismo, se pretende evidenciar cómo la teoría que aprenden las personas que bordan es una teoría encarnada, porque necesariamente pasa por el cuerpo y por los afectos. El grupo no pretende que las personas que asisten a bordar se hagan especialistas en el bordado, en temas de violencia o en prácticas restaurativas, lo que se busca es que cada persona que observa los trabajos o que se queda a elaborarlos tenga un acercamiento a los nombres e historias de las víctimas que ha dejado la violencia en México, que sepan que las personas son más que una nota roja colgada en cualquier puesto de periódicos de la ciudad, pues cada una de ellas representa una pérdida en el tejido social.

III.1. Problematicando la pedagogía de la ternura

Desde finales de los años ochenta, al finalizar el periodo de la dictadura, en Perú se empezó a problematizar la ternura como algo propiamente pedagógico, pues, ante el contexto bélico en donde operaba la pedagogía de la crueldad, era necesario aprender y enseñar la condición humana, la cual se relacionaba con el respeto y el reconocimiento de la vida de los seres humanos.

La pedagogía de la ternura nació “como respuesta a la realidad cruda que vivían los niños, así como las y los maestros en los tiempos de conflicto armado en Perú entre los años 1975 hasta finales de 1990”.¹²⁴ Este tipo de pedagogía buscaba que, en ese contexto específico, a las infancias se les mirara desde una perspectiva integral, por lo que apuntaba que era necesario tomar “en cuenta no sólo la cognición de los estudiantes, sino también sus

¹²⁴ Alejandro Villarán y Christine Schmalenbach, “La pedagogía de la ternura. Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa”, *Diálogos*, núm. 16, 2016. Disponible en <https://www.camjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/2516> (Consultado el 13 de mayo de 2022).

experiencias diarias, sus emociones y relaciones interpersonales”.¹²⁵ Por tanto, no se podía concebir ni a los alumnos ni a los maestros como entes que, en cuanto pisaban el salón de clases, se aislaban y olvidaban de la sociedad violenta en la que se estaban desarrollando.

En este contexto, para los docentes se volvió necesario el desplazamiento del paradigma de la educación positivista a uno más afectivo, pues la formación no podía reducirse meramente a la capacidad cognitiva de cada estudiante, porque de esa manera se dejaban de lado aspectos fundamentales del desarrollo humano como las experiencias personales, las vivencias o los afectos con los que se formaba cada uno. Dado el contexto que se vivía, no se podía pensar a los alumnos a partir de una *educación bancaria*, para utilizar los términos de Freire, es decir, como meros receptores de conocimiento desvinculado de su realidad, la persona que se forma lo hace con todo lo que la compone: lo afectivo, lo cognitivo y lo corporal.

En el texto *La pedagogía de la ternura. Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa*, Cussiánovich da un ejemplo claro de cómo esta pedagogía puede operar en el salón de clases:

Cuando un niño te llega tarde, no cumple con las tareas, entonces, y es mi historia personal, a un niño en el año ‘58 lo dejé fuera del aula por incumplido empedernido y le dije: “Espérame afuera del salón. No entras todavía”. Después de unos minutos, salí y le digo: “¿Qué pasó?”. “Ah”, me dijo, “le voy a contar”. Y me empezó a contar su historia. Yo descubrí un mundo en esta criatura. Porque él trabajaba. Yo no sabía que trabajaba. Yo lo miraba solo como alumno en el aula. Resultó que este niño trabajaba muy temprano, a las cinco de la mañana se iba hacia Carabayllo, al norte de la ciudad, al campo, zona agrícola, compraba cosas y llevaba a la mamá que iba a trabajar en un restaurante, a cocinar. Y él, cuando terminaba las clases, me dijo, a las cinco de la tarde él se iba al restaurante donde estaba su mamá, ayudaba a la mamá a atender a los clientes que venían, solo cuando se iba el último borracho él podía limpiar, levantar las sillas, sentarse y empezar a estudiar. Eso me cambió la vida pues yo dije: “Lo tomo al niño solo como estudiante, alumno, ¿no? ¿y su historia? ¿y su vida? Que es una dimensión que no es solo de datos biográficos, sino de vivencia, de sentimiento”.¹²⁶

Esta anécdota nos muestra cómo la pedagogía de la ternura tiene que ver más con lo que los estudiantes son que con las tareas que entregan o las teorías que memorizan, pues la educación no se reduce a lo cognitivo, ya que, al hacerlo, de alguna manera estaríamos reproduciendo la lógica de que los que saben son “buenos” y los que no son “malos”. Por

¹²⁵ *Ibid.*, p. 61.

¹²⁶ *Ibid.*, p. 70

consiguiente, los primeros merecían ser premiados, mientras que los últimos deberían ser castigados, olvidando por completo que existen condiciones que permiten que algunos tengan más posibilidades de entregar las tareas o de estudiar.

Aunque sería contraproducente anteponer la ternura al conocimiento, pues “si la pedagogía de la ternura no se articula a la búsqueda y satisfacción de relaciones basadas en la justicia y a todos los niveles y campos de la vida humana, no será otra cosa que un encubrimiento de formas inconfesables de sometimiento, de relaciones asimétricas y basadas en la desigualdad social”.¹²⁷ Es por ello que se hace necesario analizar la ternura y ponerla en práctica desde un enfoque crítico, ya que al ser asociada con lo femenino, se le ha relegado a un plano privado y desvinculado de lo público y lo racional. En consecuencia, “no ha de extrañar entonces que la ternura sea objeto de cierta ironía, incluso burla y banalización ligada más a la imagen de debilidad que de fuerza y energía; de blandura más que de firmeza y de rigor”,¹²⁸ por lo que se le resta importancia. Es indispensable pensar la ternura desde una postura no paternalista, que vea a las personas como sujetos de agencia que pueden pensar y acercarse a sus contextos críticamente.

Para que la pedagogía de la ternura deje de asociarse con un simple sentimentalismo es necesario destacar su sentido político dado que “la relación pedagógica preñada de ternura es necesariamente una relación fundada en el diálogo, en la palabra, en una nueva palabra, es decir, aquella que sí expresa cercanía, respeto, transparencia, comprensión, en la que no hay falso piso, coartada o motivo de condena o sanción”.¹²⁹ En pocas palabras, este tipo de pedagogía, al enraizar su práctica en el diálogo, se preocupa por desmontar las relaciones de poder que están implícitas en el aula de clases. Es sabido que en el ámbito educativo son pocas las veces en las que se le permite hablar a los estudiantes; generalmente, quien tiene el poder, la razón y la palabra es el docente.

Por esta y más razones es casi imposible desvincular la ternura del amor. Bajo esta lógica, la teórica feminista bell hooks¹³⁰ propone varios elementos para que el amor pueda

¹²⁷ Alejandro Cussiánovich, *op. cit.*, p. 16.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 9.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 28.

¹³⁰ bell hooks, *op. cit.*, p. 31.

implementarse de una mejor manera: si se combinan el cuidado, el afecto, el reconocimiento, el respeto, el compromiso y la confianza, además de una comunicación clara y sincera, aprenderemos a relacionarnos de una mejor manera.

Cabe aclarar que, aunque la postura de Cussiánovich tiene como foco las instituciones escolares y la de hooks las relaciones humanas, en general se puede considerar que, para ambas, la comunicación es fundamental pues propicia el diálogo y, como consecuencia, el desarrollo del pensamiento crítico. Lo anterior permite a los seres humanos construir vínculos colectivos y reflejar su preocupación de gestar propuestas para producir mejores condiciones de vida para todos; en el caso que ocupa esta tesis, por ejemplo, crear lugares seguros en donde la pedagogía de la crueldad no sea una constante, pues, hasta ahora, hemos atestiguado los estragos que esta pedagogía ha dejado. Claramente, estos espacios son posibles a partir de atender otras variables, como que todas las personas puedan ejercer su derecho a la educación o que tengan cubiertas sus necesidades alimenticias diariamente.

Los tipos de subjetividad, en las áreas social, personal o afectiva, que suelen ser comunes en contextos donde opera la pedagogía de la crueldad, son “el temor, el miedo, la inseguridad y la profunda desconfianza en el no conocido, el silencio o la prohibición de la palabra. Entre los sentimientos más reconocibles, es el de la impotencia, el del saber que la verdad no sirve para proteger la vida y que hay que mentir, el sentimiento de culpa ante desaparecidos o asesinados [...]; pero así mismo, el sentimiento de dolor incontenible”.¹³¹ Estas condiciones mantienen en un estado de alerta a la población y les hace configurar de manera radical su imaginario así como la práctica colectiva, dado que no existe un discurso respetuoso ante la vida o, como en el caso de la pedagogía de la ternura, un “discurso restaurador en un contexto de rupturas dramáticas de fraternidad, de proximidad, de escasas relaciones productivas de humanidad”.¹³² Frente a una realidad en donde se anula la empatía, en la que se deja de lado el *condolor* y se deshilachan las relaciones humanas, surge una pedagogía contraria a la de

¹³¹ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*, Perú, IFEJANT, 2007, p. 24.

¹³² *Ibid.*, p. 26.

la crueldad que “está llamada a ser un intento cotidiano por reconstruir y resignificar el discurso que nos permita aprender de la humanidad”¹³³ y todo lo que eso implica.

Es importante señalar que, aunque la pedagogía de la crueldad y la de la ternura parecieran ser prácticas contrarias, lo cierto es que las dos se reproducen de manera simultánea en la cotidianidad. La primera pretende que los sujetos no sientan empatía ante el dolor de los demás, para así desvincular lo colectivo basándose en la especulación y en discursos que fomentan la violencia, y

la pedagogía de la ternura intentó desde sus inicios ser un contra discurso que recuperara la fuerza del amor basado en la justicia social y en la capacidad de que nuestras entrañas no dejaran de conmoverse, [...] y es que mientras nuestras entrañas no se conmuevan, se hará más difícil que la inteligencia y que la imaginación práctica se desarrollen y sean transformadoramente eficaces frente a la realidad.¹³⁴

Generalmente se piensa que la escuela y la vida fuera de ella son cosas separadas, aunque en ambas esferas se siga reproduciendo la deshumanización a través de un discurso que apela al bienestar individual o al de unos pocos, pues en muchas de las escuelas se sigue educando bajo un paradigma positivista. Por su parte, “el mundo extra-escolar no es menos que la escuela en hacer imposible que podamos aprender qué es ser humano, por el contrario, están instalados múltiples y poderosos factores que provocan más bien un indeclinable proceso de pérdida del sentido de humanización”,¹³⁵ dándole cabida y reproduciendo con ello la pedagogía de la crueldad.

Si bien la pedagogía de la ternura surgió en un ambiente escolarizado, tanto profesores como estudiantes se enfrentaban en ese momento a un contexto violento en Perú, por lo que se vieron en la necesidad de generar nuevos espacios de convivencia. Por ende, se debe recordar que este tipo de pedagogía “no es sólo para colegio, es para relaciones comunitarias, para relaciones familiares, para todo”,¹³⁶ porque lo que propone es imaginar y crear otras formas de relacionarnos, no sólo en los ambientes escolares, sino en todos los espacios que habitamos. Cuando se menosprecia la ternura se dejan de lado múltiples posibilidades que

¹³³ *Ibid.*, p. 2.

¹³⁴ *Ibid.*, p. 23.

¹³⁵ *Ibid.*, p. 12.

¹³⁶ Alejandro Villarán y Christine Schmalenbach, *op. cit.*, p. 66.

este tipo de pedagogía nos ofrece, por ejemplo, acercarse a la memoria histórica del país desde los bordados, visibilizar la violencia desde los murales o cualquier otra práctica que se centre en trabajar en comunidad a partir del diálogo y los afectos.

Es necesario aclarar que en la pedagogía de la ternura la práctica antecedió a la teoría y la teoría nutrió la práctica, pues fueron las poblaciones más afectadas de Perú quienes comenzaron a cuestionar y a buscar otras maneras de relacionarse fuera de las que el contexto de guerra les ofrecía. Más adelante, fueron los colectivos identificados y organizados, como los de los maestros sindicalizados, los miembros de iglesias evangélicas o los estudiantes de universidades, quienes contribuyeron con la teorización e innovación de la práctica.

Este tipo de pedagogía se entiende desde su nacimiento como una *praxis* encarnada. Esto significa que no basta con que exista una teoría que defina y explique la pedagogía de la ternura porque, a decir verdad, surgió a partir del análisis del quehacer pedagógico que utilizaron las y los educadores al poner en práctica la “escucha y la comprensión de la vida cotidiana de los niños y familias en [condiciones de guerra]”,¹³⁷ tal y como queda reflejado en el caso antes mencionado del estudiante que llegó tarde al salón de clases.

Por todo lo anterior, me parece necesario mirar esta práctica en el espacio público, en los performances, en las marchas, en los murales, en las canciones, en fin, en todas las acciones de protesta que surgen. En el caso particular de los bordados, además de mostrar los pañuelos en el espacio público, también es importante visibilizar que detrás de cada puntada está el encuentro, la palabra, la escucha, es agarrar la mano de quien no sabe bordar para enseñarle que la aguja y la tela también son herramientas potentes de protesta. “En síntesis, la pedagogía de la ternura es un llamado, desde el quehacer educativo, a reencontrar el sentido, a recuperar el sentido que permita resignificar la vida de cada individuo y de la nación como conjunto, precisamente cuando todo parece indicarnos que se ha producido una pérdida del mismo”¹³⁸, como ha sucedido a partir de la violencia exacerbada a la que hemos estado expuestos.

¹³⁷ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición...*, *op. cit.*, p. 19.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 31.

III.2 Contextos similares de una guerra diferente

Aunque la guerra política y armada que se vivió en Perú en los años ochenta y la que tuvo lugar en México a partir del año 2006, con la llamada “guerra contra el narcotráfico”, son distintas debido a que se desarrollan en países y épocas diferentes, las causas que las propiciaron son similares. Ambas tienen como fundamento la pedagogía de la crueldad y se sostienen debido a las múltiples desigualdades estructurales a las que se enfrentaron sus habitantes. Cabe resaltar que, a pesar de las dificultades contextuales, en ambos escenarios existen grupos de personas preocupadas por cambiar su realidad, tanto individual como colectiva, a partir de estrategias afectivas o artísticas que intentan hacerle frente a la pedagogía de la crueldad mediante la práctica de la pedagogía de la ternura.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, si bien es cierto que lo que se concibe como pedagogía de la ternura tiene sus primeras problematizaciones en el ámbito escolar al poner énfasis en la humanización de los individuos, este tipo de pedagogía se ha practicado también en otros contextos. Aunque no sea llamada propiamente *de la ternura*, “en donde haya habido el drama humano de la guerra y de otras formas de violencia y negación, siempre han surgido estas otras maneras de querer entender la vida, de querer reivindicar la dimensión donde se juega el sentido de la vida y la vida misma”.¹³⁹ Un ejemplo de ello es el CFR, el cual pretende que los sujetos que bordan se *conduelan* y conmuevan en la búsqueda de la justicia social.

Al bordar los nombres e historias de las víctimas de violencia en México, las personas que se acercan a esta organización se posicionan ante la injusticia y la ola de agresiones que ha dejado la “guerra contra el narcotráfico”, pues en contextos en donde opera la pedagogía de la crueldad, la pedagogía de la ternura se vuelve fundamental. Por lo tanto, “viene a ser una necesaria reacción de la tendencia innata de nuestra especie a buscar el sentido de las cosas, de los acontecimientos de forma creativa y saludable, en otras palabras, a reanudar la urgencia de ser seres de la palabra que comunica y que comulga”.¹⁴⁰

En este sentido, la palabra que se comunica y comulga en CFR puede retomarse desde dos perspectivas: la primera, al compartir a través del lenguaje oral el diálogo en comunidad

¹³⁹ Alejandro Villarán y Christine Schmalenbach, *op. cit.*, p. 69.

¹⁴⁰ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición...*, *op. cit.*, p. 31.

mientras se está bordando y la segunda, a través de los hilos, pues es la palabra escrita-bordada la que nos enfrenta con nombres e historias que ocupan la calle para protestar y exigir justicia de formas que, a pesar de ser pacíficas, tienen una potencia revolucionaria. Ambas perspectivas tienen, como consecuencia, una transformación individual y colectiva, así como concreta y epistémica.

Otra característica de los bordados es que nos permiten reconocer a personas de las que, si no fuera porque hay gente interesada en que se conozca su vida y no sólo los números que ha dejado la violencia en el país, probablemente no sabríamos nunca. De esta manera se hace que la memoria histórica de la colectividad no se olvide, mediante el reconocimiento del nombre y la historia de sus ciudadanos. Como lo menciona una de las integrantes,

no sólo les estamos dando números, sino queremos darles la posibilidad de devolverles la dignidad a través de ubicar su nombre, la acción, quiénes eran... eran personas como nosotros, tenían vida como nosotros, entonces, también por eso, regresamos y buscamos más la información, y construimos los casos que aparecen en el pañuelo, la mayor información posible es la que aparece en los pañuelos- Regina (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

A partir del testimonio de Regina se puede vislumbrar que la pedagogía de la ternura está operando desde que el grupo borda los nombres y las historias, para con ello volver a colocar en el plano de lo humano a los sujetos, ya que al desaparecerlos o asesinarlos intentan que se vuelvan un objeto desechable. Lo que el CFR pretende es volver a dotarlos de dignidad, una cualidad meramente humana:

el poner el nombre, para nosotros también es un sentido de nombrarlos y darles dignidad a las personas, porque en las bases de los números que, literal, lleva el Estado, son números, entonces se pierde esta identidad, se pierde mucho el sentido de humanidad, suena raro, pero se pierde el sentido de humanidad de las personas al convertirlas en números, entonces por eso es muy importante también buscar lo más posible el nombre, [...] hay casos donde sólo aparece el caso, lamentablemente, pero incluso al encontrarlo así y nosotros bordarlo, en ese momento de irlo bordando, tratamos de darle esa dignidad, de devolverle ese sentido de humanidad que perdió en ese hecho tan violento-Regina (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Con este testimonio también se puede vislumbrar que lo que se pretende es devolverles la identidad a través de información en las notas periodísticas que proporcione datos específicos de esa persona para bordarlos. Se apela a que esos sujetos merecen ser recordados, no como

cuerpos desfigurados que salen en la nota roja, sino como personas que cuenta con un nombre y con una historia que merece ser buscada, registrada y bordada, por lo que se abona a la recuperación de la memoria histórica y colectiva del país. En este proceso se describe la muerte, pero se reconoce principalmente la vida de la persona asesinada o desaparecida.

Una de las características de la memoria es que se relaciona con un proceso pedagógico de transformación, tanto individual como comunitario pues, desde el momento en el que quien se acerca a bordar y toma la aguja, el hilo y la manta para dar las primeras puntadas, se hace partícipe de la creación de testimonios que buscan denunciar las desapariciones y homicidios que han acontecido en nuestro país. De igual forma, es importante mencionar que este tipo de procesos transformativos no se dan de manera frugal, sino profunda, pues quienes bordan también restauran parte del tejido social a través del poder de la palabra y la conversación, así como del silencio y la escucha. Como lo comparte otra integrante:

ante esta situación terrible que estamos viviendo en el país, la conversación es un espacio donde la vida se extiende en el diálogo, en la vida que tú le estás entregando a quien estás bordando, o sea, la vida que estás compartiendo con los otros. Entonces, yo creo que también ese es otro aspecto muy importante de la propia acción... estamos platicando de lo que sucede en las jornadas de bordado- Tania (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Resulta fundamental la conversación durante el bordado pues dialogar y escuchar son actos pedagógicos fundamentales para la construcción de comunidad, debido a que “no hay acción pedagógica que no sea relación y ésta supone comunicación, esencialmente diálogo. La relación pedagógica es constitutivamente dialógica”.¹⁴¹ El diálogo permite la transmisión de la memoria histórica a través de la palabra pues, incluso en algunas ocasiones, se conversa sobre los casos que se están bordando, por lo que se hace presente a quien se borda. Aunque la palabra prevalezca, el silencio también habla, pues no sólo permite entrar en diálogo con nuestro propio cuerpo, sino también ser más conscientes de que lo que se está bordando es una vida que fue aniquilada y merece ser recordada; así mismo a través del silencio las personas habitan el espacio, que es distinto que dejarse habitar por el silencio, ese que invade, el del terror y la crueldad, el que nace a partir de ver a la medusa:

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 83.

es muy distinto bordar con otras, con otros, en un espacio público, por los sentidos de la construcción de la colectividad, de la humanidad, a través del bordado, y ahí con nosotras, con la participación, el intercambio, con la escucha, con la escucha de los silencios también, aunque se escuche extraño así es, porque de repente hay espacios donde no se oye nada, literal se puede casi casi escuchar el hilo atravesar la tela, la aguja atravesando tal cual el pañuelo- Regina (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Quienes bordan contribuyen a que la memoria histórica de la colectividad se convierta en algo tangible y perdurable, lo relevante es que lo hacen en conjunto. Los pañuelos son bordados de mano en mano; cada uno está hecho de diferentes pulsos, puntadas y afectos, todos están conformados por diferentes huellas que intentan hacerle frente a la espectacularización de la violencia y el dolor, “además las huellas, los rastros, [que se dejan en el bordado] son en sí mismas posibilidad de presencia y, con ello, apertura de conversación”¹⁴², lo que permite crear una nueva narrativa a partir de la pedagogía de la ternura. Con ella se entiende que es necesario *condolerse* y bordar nombres e historias pues se retoman las historias de vida de quien ocupa el espacio del pañuelo. Esto implica conocer la historia colectiva a través de la comunidad y en conjunto con la misma comunidad:

ningún pañuelo está terminado por una sola persona, bueno habrá algunos, pero en general siempre hay pedazos y pedazos y pedazos, y los bordaron. Hay pañuelos que tienen 6-7 nombres, porque lo que si pedíamos es que digan quién bordó, nomás el nombre, quién bordó, entonces son 6 o 7 personas que se sentaron, y seguramente platicaron con nosotros, y platicaron con otros, y entonces se fueron enterando de otras cosas, y lo padre del bordado es pues también eso, que está formando esta parte de comunidad- Verónica (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Se vuelve fundamental reconocer que hacer un pañuelo nunca es un proceso individual, ni siquiera cuando está realizado por una sola persona, pues el proceso de la hechura está acompañado del *condolor* y el reconocimiento del otro y de su condición humana. Por otro lado, lo que sucede con el nombre y la historia bordada es que intenta reintegrar al sujeto desaparecido o asesinado a la comunidad pues, ante el horror que exige el olvido y el desinterés por las víctimas, el bordado acciona una práctica de resistencia que tiene que ver con la empatía, el reconocimiento, la justicia y la dignidad.

¹⁴² Riánsares Lozano. “El Lento Desvanecimiento: Huellas, Conversaciones y Políticas de la Localización”, *Transversal Orientations, MoMA*, Disponible en <https://post.moma.org/el-lento-desvanecimiento-huellas-conversaciones-y-politicas-de-la-localizacion/> (Consultado el 08 de agosto de 2023).

Cabe señalar que un aspecto importante relacionado con el proceso colectivo de la elaboración de los pañuelos es el reconocimiento del otro. Quien es bordado tiene que ser reconocido por la persona que borda, ya que este acto le permite a este último ser consciente de la humanidad del primero. La dinámica también propicia que se lleve a cabo una reflexión de cómo se da nuestro propio reconocimiento en los otros porque el proceso de bordado trastoca la humanidad de quien borda y con quien se comparte. Se vuelve fundamental señalar que tanto el reconocimiento individual como la creación de comunidad se materializan a través del bordado. Los procesos pedagógicos que le competen a cada uno se pueden notar incluso en las puntadas:

Tenemos el pañuelo que fue hecho a muchas manos y que es alucinante porque se nota en las puntadas la persona [que lo hizo], o sea, hay mucha riqueza, en ese sentido, de lo que la gente va dejando en el pañuelo, es muy interesante- Tania (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Como se puede vislumbrar, hacer comunidad en contextos violentos a partir de la pedagogía de la ternura implica poner el cuerpo, ya que las personas que se sientan a bordar utilizan toda su corporalidad para hacerse presentes en espacios sumamente conflictivos como lo son las calles. Desde esta postura pedagógica se entiende que

el daño a la vida, a la convivencia de las personas, la brusca como injusta interrupción de sueños y aspiraciones, es en primer lugar una grave lesión a la corporalidad, a la condición corporal de las personas. Por ello un discurso de pedagogía de la ternura [...] es fundamentalmente un reencuentro con el cuerpo, con lo material, con lo real concreto.¹⁴³

Se vuelve fundamental pensar al cuerpo del otro como una extensión del propio, pues intencionalmente le prestamos nuestras manos, ojos, músculos, sangre, afectos y todo lo que compone nuestra corporeidad a una persona que se empieza a volver cercana cuando es nombrada. La pedagogía de la ternura, a través de lo corporal, “representa una de las expresiones de la búsqueda de sentido, precisamente cuando los sentidos que sostenían las vidas [...] se ven borrosos e incapaces de sostener la esperanza”.¹⁴⁴ Al respecto, una de las integrantes menciona:

¹⁴³ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición...*, op. cit., p. 23.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 31.

En el momento que colocamos los pañuelos, cada vez que los desplegamos en el contexto que sea, en el parque, en una marcha, en el metro, cuando nos los ponemos en el pecho, es que tomen un lugar, saber que tienen un lugar... Los han arrancado de nuestra vida, pero es volverlos a presentar, volverlos a nombrar, y es regresar esta dignidad también, y ponemos el cuerpo. Quería hablar del cuerpo, pues sí, claro, con nuestras manos son con las que bordamos, con nuestros brazos tendemos, desplegamos los lienzos con los pañuelos, con el pecho, con la espalda, ese es el sostén, pero tiene que ver con la humanidad, es justo la humanidad lo que le da sustento y lo que tratamos de hacer es prender esa llamita en cada persona que se acerca, que lee, que borda- Tania (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Es indudable que “no se puede aprender la humanidad, saltándose que este aprendizaje tiene insoslayablemente un esencial componente de corporeidad”¹⁴⁵ y de afectos, por lo que se vuelve un proceso de sentipensar.¹⁴⁶ Poner el cuerpo y apostarle a la ternura al compartir las agujas, las palabras, los hilos, los nombres, las historias y los silencios, indiscutiblemente se relaciona con una especie de aprendizaje que tiene que procesarse tanto en el pensamiento como en los sentimientos. De esta forma, combinar ambos procesos permite que sea posible imaginarse nuevos panoramas de vida menos violentos y en pro de la creación de una comunidad más empática. También es relevante mencionar que un aspecto importante del sentipensar es la resignificación y la representación de la realidad, pues no es lo mismo ver un cuerpo desmembrado en la nota roja que ver un bordado con el nombre de la persona y leer cómo fue asesinada o desaparecida. Por tanto, la pedagogía de la ternura también tiene que ver con la toma de decisiones, pues podemos elegir cómo queremos que sean recordadas las personas que son víctimas de desaparición, homicidio o feminicidio. Como bien menciona la integrante del colectivo,

la decisión que toma el bordador de intervenir de otra forma, a lo mejor, con una imagen o con una frase, con más colores, o no, eso es muy interesante- Tania (integrante de Fuentes Rojas).

Otro aspecto fundamental de la pedagogía de la ternura es que posibilita la creación de nuevos panoramas de vida menos violentos y más justos, en donde la imaginación juega un papel fundamental pues en los pañuelos se puede apreciar cómo las personas van dejando su huella y con ello su rastro, en contraposición al borramiento que impera en la pedagogía de la crueldad, y van creando propuestas más sensibles para denunciar y exigir justicia, al mismo

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 23.

¹⁴⁶ Orlando Fals Borda acuñó el concepto de “sentipensar” y propuso el desarrollo de una sociología e investigación “sentipensantes”.

tiempo que contribuyen a la creación de la memoria colectiva. De esta manera, aparte de que cada persona que borda asume una responsabilidad con el otro que ya no está, también elige la manera de representar su recuerdo. Por tal motivo, en una misma tela se puede leer un asesinato, desaparición o feminicidio y, al mismo tiempo, percatarse de que la tela está decorada con flores o aves. La misma intención se puede notar en el uso de colores como el rojo, verde o morado, así se puede entender que “las texturas narran historias y de pronto los tejidos hacen literal el sentido de la palabra texto: imagen hilvanada de sueños, textil que deja indeleble la frágil duración de una vida y las circunstancias que la han arrebatado”.¹⁴⁷

Por otra parte, la pedagogía de la ternura materializa el sentido de pertenencia, tanto de quien se acerca a bordar como de quién está representado a través de los hilos, pues

la conciencia de pertenencia emerge cuando uno se siente reconocido y el reconocimiento genera pertenencia. La educación, como aprender la condición humana, es saber que el reconocimiento es expresión y concreción de aprecio, de afecto, de valoración, es el embrión de la solidaridad.¹⁴⁸

También del *condolor*. Es importante mencionar que la pedagogía de la ternura se relaciona con la posibilidad de generar pertenencia y reconocimiento de quien fue asesinado o desaparecido debido a que, al bordar y dejar registro del nombre y la historia, se hace evidente que, aun cuando su ausencia duele, sigue perteneciendo a la comunidad, debido a que es reconocido como una parte importante de la sociedad, pues:

Todo lo que le evoca [a quien borda], porque tú lo lees y puede, en serio, hasta cobrar sentido alguna imagen como conceptual que aparezca en el pañuelo, que dices “¿qué es eso?”, pero cuando lees el pañuelo y ves la imagen dices “ah, caray, este refleja el número de tiros, refleja el número de víctimas, son las palomas”. Es tremendo esa parte, porque claro, cuando lo vas bordando o lo van bordando, los compas que bordan, justo lo que interpela va desarrollando esto otro, que yo quisiera decirles, o como dónde lo encontraron, entonces hacen un paisaje que describe de alguna manera eso, y te pueden poner que algún ave o alguna cosa. Son cosas al mismo tiempo súper rudas, pero muy hermosas, porque representan eso otro, eso como el darle esa vida, el darle vida al otro a través de un pañuelo- Regina (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Otro aspecto importante del bordado es que no siempre se realiza en colectivo, pues el bordar en soledad permite que se experimenten y pongan en acción otros tipos de aprendizajes, ya que no es lo mismo bordar con la comunidad que hacerlo a solas pues se dialoga con la aguja,

¹⁴⁷ Donovan Hernández, *op. cit.*, p. 81.

¹⁴⁸ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición...*, *op. cit.*, p. 79.

los hilos y el pañuelo, elementos que permiten la materialización de la persona. Allí, en ese encuentro tan íntimo en el que se comparte tiempo, corazón y entraña, la pedagogía de la ternura hace su aparición pues se “empieza a hilvanar como un discurso que encarna una protesta silente, pero que apunta a restaurar lo esencial en la vida de las personas, es decir, su condición humana, su conciencia de dignidad”,¹⁴⁹ tanto la propia como la de las demás personas, pues

lo que te mueve como persona de manera individual, cuando tú bordas en un espacio, como puede ser tu casa, a lo que te mueve en una plaza, es muy muy diferente. A mí me ha pasado que estoy bordando algún pañuelo y, puede sonar loco, pero siento que diálogo con esa persona del pañuelo, me ha sucedido que incluso, dependiendo de la situación, he sentido como de alguna manera la necesidad de ofrecerle disculpas por cómo acabó, por como dice el pañuelo que está, es como muy fuerte, me interpela así de “lo siento”, me siento parte de esa colectividad y como, en ese sentido, con una deuda con esa vida y con las personas que son cercanas a esa vida, y eso no me ha pasado de repente cuando estoy con las compas bordando, me pasan otras cosas, siento otras cosas, pienso otras cosas y sí siento que lo que mueve, que lo que te lleva a bordar es distinto en un espacio cerrado a uno público- Regina (integrante del Colectivo Fuentes Rojas).

Entonces, se entiende que, ya sea en compañía o en soledad, existe una interpelación a la persona que está bordando, pues el pulso que nos permite plasmar el texto está acompañado de un sentido de humanidad, en donde el *condolor* no se queda solamente con la persona que es bordada, sino con sus familiares y con la comunidad.

A partir de lo anterior, se puede concluir que, al bordar los nombres e historias de personas asesinadas o desaparecidas, se abre la posibilidad de reflexionar sobre la situación actual de la violencia en México. Más allá de teorías y cifras, se vuelve necesario poner el cuerpo y reconocer que cada número representa una persona; por otra parte, el bordado, aparte de ser una práctica textil, puede servir como recurso educativo que posibilita la apertura de nuevas vías de conocimiento menos hostiles y más tiernas, menos individualistas y más colectivas.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 29.

III.3 Fuentes Rojas rompiendo las fronteras pedagógicas

En este apartado me gustaría retomar la ternura radical,¹⁵⁰ la cual, según la pedagoga y activista trans Lía García, “viene de un movimiento político relacionado con las resistencias trans”,¹⁵¹ pues, ante el rechazo o cuestionamiento que viven las personas trans, reclaman el derecho de ser amadas, queridas y reconocidas desde la afectividad. Asimismo, esta postura permite visualizar que, como se expone en el manifiesto vivo elaborado por Dani d’Emilia y Daniel B. Coleman, la ternura radical se articula con una serie de acciones que brindan la posibilidad de pensar y accionar desde lo afectivo y colectivo.

Cabe aclarar que el término ternura radical, formulado por la pedagoga Lía García, se relaciona con un posicionamiento ante la vida a partir de una lectura crítica de la teoría académica y de su saber artístico, lo que posibilitó darle nombre a ese conjunto de palabras que, en un primer momento, fueron encarnadas para, posteriormente, nombrar las relaciones afectivas que se forman y de lo que ellas resultan cuando decidimos generar vínculos colectivos desde el amor. Así sucede con el CFR. Aunque las integrantes no necesariamente posicionan la práctica de bordado desde la ternura radical, su acción parte desde allí puesto que se relaciona con el reconocimiento de la vida y la dignidad de las personas desaparecidas o asesinadas, así como con la exigencia de justicia ante los actos violentos de los que fueron víctimas.

Es fundamental señalar la importancia de apostar por la vida en un país donde se pretende disminuir la violencia diaria con recursos igualmente agresivos, como la militarización, o donde se repite constantemente como verdad absoluta que la obtención de seguridad se resuelve mediante la lucha de “buenos contra malos”, idea que recalca que las vidas, generalmente las de las personas más vulneradas y precarizadas, son desechables. Se vuelve necesario accionar, como propone la ternura radical, “un amor que nos permita congregarnos, que nos permita reclamar la justicia, que nos permita vulnerarnos para encontrarnos a

¹⁵⁰ *Ternura radical* es un término que se utiliza desde hace más de diez años como parte de la pedagogía-performance radical de La Pocha Nostra. Dani Demilia y Daniel B. Chávez, “Ternura radical es...”, *Hysteria! Revista*. Disponible en <https://hysteria.mx/ternura-radical-es-manifiesto-vivo-por-dani-demilia-y-daniel-b-chavez/> (Consultado el 23 de agosto del 2022).

¹⁵¹ Café oscuro y cosas claras, “8. Ternura Radical con Lía La Novia Sirena”. Disponible en <https://podcasts.apple.com/us/podcast/8-ternura-radical-con-lia-la-novia-sirena/id1530726259?i=1000497994569> (Consultado el 30 de agosto del 2022).

nosotres mismas en les otros, a nosotras mismas en las otras”,¹⁵² pues el sentido de comunidad propicia otra forma de estar en el mundo. Al dejar de lado el interés personal y poner al centro la urgencia social, se puede materializar a través del bordado el reconocimiento de las vidas y de la dignidad humana desde la unión colectiva.

Partiendo de lo anterior, es importante señalar la relación pedagógica que se observa entre las propuestas de la pedagogía de la ternura, la ternura radical y la práctica de bordado que realiza el CFR: lo que entre ellas se teje está atravesado por los hilos de la dignidad, del derecho a la vida y de la justicia, lo que posibilita que se imaginen nuevos panoramas de vida menos violentos y más justos.

Para empezar, es pertinente apuntar que la corporalidad es un factor esencial pues, al ser prácticas encarnadas, el cuerpo es atravesado por los afectos y las teorías. Somos y tenemos una corporalidad que no es ajena a lo que sucede en nuestro alrededor, que va construyendo sus experiencias, conocimientos y vínculos a través de la percepción del entorno que nos rodea: “la ternura reclama la piel porque es esa posibilidad que tenemos de enternecernos, de conectarnos con nuestra propia historia”¹⁵³ y con la de las personas que nos rodean, incluso en los contextos de violencia en los que nos desarrollamos. Para accionar la pedagogía de la ternura y la ternura radical en el espacio del CFR, se pone en el centro lo afectivo y, por ende, se vuelve necesaria la cercanía, la escucha, el prestar las manos para bordar nombres e historias, el poder mirarse a los ojos y apreciar los pañuelos para recuperar la humanidad y la esperanza, para así poder encaminar al país hacia uno en donde ya no haya asesinatos, desapariciones forzadas o feminicidios.

Otro aspecto importante es la colectividad porque bordar con otras personas que igualmente están interesadas en accionar para frenar y erradicar la violencia del país permite que la exigencia de mejores condiciones de vida se vuelva un objetivo común. Como apunta la teórica feminista Silvia Federici, “la mejor forma de resistencia a la violencia, no es enfrentarla sola, es juntarnos, crear formas de vida y reproducción más colectivas, fortalecer

¹⁵² *Idem.*

¹⁵³ *Idem.*

nuestros vínculos y así verdaderamente, crear una red de resistencia que ponga fin a toda esta masacre”.¹⁵⁴

Según la ternura radical, el accionar nuevas formas de vida y de relacionarnos desde la ternura y la dignidad representaría confrontar todos los preceptos que se nos ha enseñado, como son el individualismo y la crueldad. Lo anterior puede generar otro tipo de problemáticas, como el que se romantice o infantilice la pedagogía de la ternura y no se tome como una postura crítica, o bien, que se piense que la ternura radical es quemarlo todo o que los pañuelos bordados no aportan nada a la restauración del tejido social.

Otro apunte relevante acerca de la ternura radical es que, contrario a lo que se podría pensar, es importe no dejar de lado la ira, pues, como señala la teórica feminista Audre Lorde,

bien canalizada, la ira puede convertirse en una poderosa fuente de energía al servicio del progreso y del cambio; [pero no] al simple cambio de posición ni a la relajación pasajera de las tensiones, ni tampoco a la capacidad para sonreír o sentirse bien; [sino] a la modificación profunda y radical de los supuestos en que se basa nuestra vida.¹⁵⁵

En este caso, se considera que tanto la pedagogía de la ternura, la ternura radical y la práctica de bordado que realiza el CFR parten de la ira o desde lo que los zapatistas considerarían la digna rabia, pues a todas las atraviesan hechos violentos que implican emociones de enojo, rabia o tristeza. Lo interesante respecto a la ira es cómo se gestiona para posibilitar contextos más tiernos. En este sentido, el uso estratégico de la pedagogía de la ternura consiste en reconocer que la ira es un potencial importante para la creación de formas de vida más llevaderas; bien canalizada, se puede transformar en acciones más concretas y colectivas que le hagan frente a diversas situaciones como lo es la guerra, la transfobia, los asesinatos, las desapariciones forzadas o los feminicidios que suceden en el país.

Cabe destacar que la ira también es una emoción que se puede y, de hecho, es necesario colectivizar, “porque la ira compartida entre iguales engendra cambios, no destrucción, y la incomodidad y el daño que a menudo causa no son señales mortíferas sino de crecimiento”.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Zur pueblodevoces, “Silvia Federici-Violencia contra las mujeres”. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=F3wuKedZsIA&t=679s> (Consultado el 30 de abril del 2023).

¹⁵⁵ Audre Lorde, *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*, Madrid, Horas y horas, 2003, p. 45.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 48.

Aunque el acto pedagógico de bordar y mostrar los resultados en el espacio público pudiera generar incomodidad a las personas que pasan por allí, es preferible a la indiferencia que ha provocado la violencia que se muestra en las notas rojas de los periódicos o los noticieros, las cuales fomentan y normalizan la pedagogía de la crueldad. Por lo tanto, no se trata de ignorar o evadir la ira, sino de transformarla en acciones concretas.

Para ir cerrando este capítulo, es necesario apuntar que el estudio profundo y la praxis de la pedagogía de la ternura radical, si pudiera llamarse así, y de las diversas prácticas artísticas, se vuelve fundamental. Esto nos permitiría reconocer que vivimos bajo una pedagogía de la crueldad que no permite que generemos vínculos profundos con las demás personas, lo que imposibilita incluso la convivencia y el reconocimiento de su humanidad.

Si bien es cierto que la pedagogía de la ternura no es la única respuesta a la violencia que se vive en el país, pues para hacerle frente se necesitan resolver problemas estructurales, la realidad es que su puesta en práctica ha dado frutos en el reconocimiento de la dignidad humana y todo lo que ello implica. Por esta razón considero que el CFR realiza un magnífico aporte para testimoniar, denunciar, generar memoria colectiva y exigir justicia, no sólo para las personas que asesinaron o desaparecieron, sino para quienes seguimos habitando el país y para quienes están por venir, tal como apunta la filósofa Judith Butler:

aunque ni la imagen ni la poesía [ni el bordado] puedan liberar a nadie de la cárcel, detener una bomba ni, por supuesto, invertir el curso de una guerra, sí ofrecen las condiciones necesarias para evadirse de la aceptación cotidiana de la guerra y para un horror y un escándalo más generalizados que apoyen y fomenten llamamientos a la justicia y al fin de la violencia.¹⁵⁷

¹⁵⁷ Judith Butler, *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 27.

Seguir el hilo: reflexiones finales

“Cuando todo lo demás se ha ido,
el amor sostiene”
bell hooks

En esta tesis de licenciatura me propuse analizar cómo se construye y cómo opera la pedagogía de la ternura cuando se politiza a partir de las prácticas, saberes y experiencias de las personas que participan en el Colectivo Fuentes Rojas (en adelante CFR), el cual borda los nombres y las historias de quienes han sido víctimas de la violencia en México.

Quisiera confesar que empecé esta tesis de bordado sin saber bordar y ha sido increíble todo lo que aprendí a partir de los girones, los nudos, las puntadas, los reverses y la compañía que me brindaron diversas personas en este proceso.

Según Alejandro Cussiánovich, “lo radical es que el ser humano es, por definición, educable, humanizable, transformable”¹⁵⁸; no obstante, lo interesante es pensar los para qué y los cómo, pues se pueden tomar diversos caminos de formación y, con ello, lograr el ideal de seres humanos que se pretende alcanzar.

Desde la pedagogía de la ternura, contraria a la pedagogía de la crueldad, que deshumaniza y elimina la dignidad de las personas, el ideal de ser humano que se pretende formar se relaciona con la comprensión de la importancia de la vida colectiva y el reconocimiento de la dignidad humana, tanto la propia como la de las otras personas. Un camino para llegar a esta meta es el *condolor*, pues es una forma de reaccionar ante el sufrimiento que el paso de la violencia ha dejado en las demás personas. Por tanto, se trata de que los seres humanos “puedan sentir como propio el sufrimiento ajeno, pero no para que se sientan mal, sino para que entiendan que hay que reformular proyectos de vida y de relaciones humanas; es decir, de otra sociedad”¹⁵⁹, una más justa y tierna.

Es fundamental destacar que la pedagogía de la ternura no es una varita mágica salvadora, debido a que, como todo en la vida, necesita una praxis por parte de la ciudadanía e, incluso,

¹⁵⁸ Alejandro Cussiánovich, *Aprender la condición...*, op. cit., p. 115.

¹⁵⁹ Santiago Morales, “Pedagogía de la ternura: la pedagogía del co-protagonismo. Diálogo con Alejandro Cussiánovich”, en Gabriela Magistris y Santiago Morales (comps.), *Educación hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*, Buenos Aires, Chirimbote, 2021, p. 122.

intervenciones disciplinares para poder ir engrosando su corpus teórico, así mismo, es necesario que su puesta en práctica se reflexione y nos lleve a la reflexión, pues más allá de que puede cambiar nuestras relaciones personales, nos puede proporcionar un bien colectivo.

Para intentar entender y escribir sobre la violencia, la pedagogía de la ternura y el bordado entrevisté a Tania, Verónica y Regina, integrantes del CFR. A partir de las lecturas previas y las entrevistas, comprendí que en el caso del CFR se muestra una forma distinta y novedosa de aprehender la dignidad humana y la vida en colectivo a través de una práctica milenaria, como es el atravesar una tela con una aguja y un hilo. Lo que resulta es la conversación y la escucha a través del bordado, ya que durante dicho acto se transmiten saberes que no necesariamente están avalados en el ámbito educativo, pero que son necesarios para el entendimiento de la vida en colectivo.

Para esta tesis, la conjunción de la pedagogía de la ternura y el bordado, ofrece una oportunidad para desafiar las limitaciones corporales que muchas veces se imponen en el ámbito educativo, pues en lugar de considerar a las personas como seres que deben ser llenados conceptualmente de temas como la violencia, la desaparición o el asesinato para luego comenzar a bordar, reconocen que quienes se acercan a dar unas puntadas viven estos conceptos diariamente en carne propia. En este sentido, proponen activar el cuerpo para generar aprendizajes experienciales y afectivos que tengan un significado más profundo, así, el CFR propone una manera distinta de poner el cuerpo al bordar en colectivo.

Se vuelve necesario reconocer que la pedagogía de la ternura se materializa cuando las personas que se reúnen a bordar comparten las agujas, los hilos, las mantas, las historias, los dolores, la exigencia de justicia y el reclamo de nuevas formas de relacionarnos. Si partimos de que la pedagogía trabaja con cuerpos que son afectados por los contextos en los que viven, se vuelve de vital importancia que también reconozca los temores y dolores de esos cuerpos, es decir, lo que les atraviesa en su vida cotidiana.

Ante nuestro contexto actual, se vuelve indispensable cuestionar el sentido de la pedagogía e identificar los nuevos retos que se le presentan, con el fin de seguir investigando y reflexionando, por ejemplo, cómo las prácticas artísticas, en específico el bordado, pueden ser herramientas pedagógicas que nos posibiliten contribuir en la formación de personas más

empáticas, solidarias y amorosas, o cómo, desde la pedagogía de la ternura, podemos atender las urgencias sociales que cada vez nos demandan más estrategias de intervención, pues la mayoría de ellas intervienen en la formación de las personas que habitamos este país herido.

Quisiera destacar que mi escritura nunca se dio en solitario, siempre estuve acompañada de los testimonios, las escrituras y la voz de otras, otrxs y otros, de su presencia ante la ausencia.

Los retos a los que me enfrenté al escribir sobre temas de violencia y dolor fueron múltiples, tener que leer historias desgarradoras no es fácil, la entraña se hace nudo e, inevitablemente, hay que parar para después volver a seguir. Saber que lo que leía no era producto de la imaginación de otras personas, sino una realidad a la que se enfrentan miles de familias en México, es desgarrador. Durante este recorrido no pude dejar de pensar en cómo escribir sobre la violencia y otras vidas, sin caer en una escritura o en un discurso revictimizador, intenté que la dignidad de las personas desaparecidas o asesinadas estuviera intacta, ojalá este escrito de cuenta real de lo que quise transmitir.

El bordado me permitió transformarme personal, académica y profesionalmente, ya que aparte de ser un saber útil lleno de metáforas, es una práctica transformadora de la pedagogía de la ternura que radica en la elaboración de bordados personales y colectivos, los cuales requieren paciencia, escucha, habla, diálogo, silencios, se tienen que desatar nudos y reflexionar qué puntada es propia para el bordado. Investigar sobre los bordados, escuchar a las compañeras del CFR y unirme a círculos de bordado con Galia Hilos me permitió acercarme a mi profesión desde un punto de vista diferente, pues comprendí que los bordados son herramientas políticas y pedagógicas de denuncia que se convierten en testimonios y pueden colaborar a reparar el tejido social tan lastimado en el que vivimos.

Me comprometo a seguir visibilizando el bordado como una práctica pedagógica y política de testimonio: denuncia y memoria colectiva ante la violencia, así mismo, a seguir proponiendo acciones que partan desde la pedagogía de la ternura para visibilizar la violencia que vivimos diariamente en México y, con ello, intentar erradicarla.

Este texto representa para mí un gran lienzo que puntada a puntada se fue nutriendo y, que finalmente, ha llegado el momento de ¿rematarlo? Quisiera cerrar diciendo que el bordado

es un recurso educativo que posibilita la imaginación y acción de nuevos horizontes ante los panoramas tan desoladores que nos abrazan. Así mismo, quisiera apuntar que la pedagogía de la ternura es el escudo que podemos colocar ante la Medusa y su pedagogía del terror y la crueldad, pues mientras nos protege, contraataca. Claro que habrá algunas hebras que queden sueltas, por ejemplo, faltó pensar el bordado desde el contexto de América Latina y profundizar más sobre la metáfora de la Medusa, pero, aunque el revés no es impecable valió la pena seguir la trama.



Imagen 28. "Elxs se lo buscaron". Bordado hecho por María Fernanda Gutiérrez Figueroa

Fuentes de consulta

Bibliografía

- Ahmed, Sara. *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Argentina: Caja negra, 2019.
- Anzaldúa, Gloria. "Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan", *Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza*. México: PUEG-UNAM, 2015, pp. 73-82.
- Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península, 1996.
- Bauman, Zygmunt. *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Bourke, Joanna. *Sed de sangre. Historia íntima del combate cuerpo a cuerpo en las guerras del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 2008.
- Butler, Judith. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires: Paidós, 2022.
- Butler, Judith. *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Carrión, Lydiette. *La fosa del agua*. México: Debate, 2018.
- Cavarero, Adriana. *Horrismo. Nombrando la violencia contemporánea*. México: Anthropos, 2009.
- Cussiánovich, Alejandro. *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Perú: IFEJANT, 2007.
- Diéguez, Ileana. *Cuerpos sin duelo. Iconografías y teatralidades del dolor*. Argentina: DocumentA/Escénica Ediciones, 2013.
- Federici, Silvia. *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños, 2013.

- Feld, Claudia. *Del estrado a la pantalla: las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- Forcinito, Ana. “Testimonio: el testigo, la verdad y lo inaudible”. Yolanda Martínez-San Miguel (ed. and introd.), Ben. Sinfuentes-Jáuregui (ed.) y Marisa Belausteguigoitia (ed.), *Términos Críticos en el pensamiento caribeño y latinoamericano: Trayectoria histórica e institucional*, Boston: Massachusetts, 2018, pp. 355-368.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.
- Hernández, Donovan. *El color de la tierra. Crónicas desde la autonomía*. México: CNDH-Ay Bacantes, 2021.
- hooks, bell. *Todo sobre el amor*. España: Paidós, 2021.
- Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2001.
- Kohan, Walter. *El maestro inventor*. Venezuela: Ediciones del Solar, 2016.
- Lazzara, Michael. *El giro de la memoria en América Latina*. México: CLACSO, 2021.
- Lorde, Audre. *La hermana, la extranjera: artículos y conferencias*. Madrid: Horas y horas, 2003.
- Morales, Santiago. “Pedagogía de la ternura: la pedagogía del co-protagonismo. Diálogo con Alejandro Cussiánovich”. Gabriela Magistris y Santiago Morales (comp.). *Educación hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Chirimbote, 2021, pp. 119-145.
- Olalde, Katia. *Una víctima, un pañuelo. Bordado y acción colectiva contra la violencia en México*. México: Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales A.C., 2019
- Rea, Daniela y Pablo Ferri. *La tropa. Por qué mata un soldado*. México: Aguilar, 2019.
- Rivera Garza, Cristina. *Dolerse. Textos desde un país herido*. Segunda edición. México: Surplus Ediciones, 2015.

Segato, Rita. *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Buenos Aires, Tinta limón, 2013.

Segato, Rita. *Contra-pedagogías de la crueldad*. Argentina: Prometeo Libros, 2018.

Uribe, Sara. *Antígona González*. México: Cooperativa Editorial y Surplus ediciones, 2019.

Otras fuentes

Acción sobre vacío, “Acción sobre vacío” (álbum), *Flickr*. Disponible desde abril de 2011 en <https://www.flickr.com/photos/accionsobrevacio/page1> (Consultado el 22 de diciembre de 2020).

Agosin, Marjorie. “Agujas que hablan: las arpilleristas chilenas”. *Revista Iberoamericana*, vol. LI, núm. 132-133 (julio-diciembre, 1985). Disponible en <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/4066/4234> (Consultado el 25 de marzo del 2022).

Aguilar, Yásnaya. “Arrepentimientos”. *El País* (España), 03 mayo de 2020, Disponible en https://elpais.com/opinion/2020-05-03/arrepentimientos.html?outputType=amp&ssm=TW_AM_CM&__twitter_impression=true (Consultado el 03 de mayo de 2020).

Alcaraz, María. “Tirar del hilo. Una aproximación al bordado subversivo”. *Revista Sonda: Investigación y Docencia en las Artes y Letras*, núm. 5 (2014), pp. 18-43. Disponible en https://revistasonda.upv.es/2016_Articulo_Mar%C3%ADa%20Alcaraz.pdf (Consultado el 14 de noviembre de 2021).

Alonso, Graciela y Ruth Zurbriggen. “Transformando corporalidades: Desbordes a la normalidad pedagógica”. *Educación en revista*. Edición Especial, núm. 1, 2014, Disponible en <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe-1/a05.pdf> (Consultado el 23 de agosto de 2020).

Amnistía Internacional. “Los Derechos Humanos en México 2017/2018”. Disponible en <https://www.amnesty.org/es/countries/americas/mexico/report-mexico/> (Consultado

el 28 de abril de 2019).

Animal político. “Alumnas hacen performance contra la violencia machista en Ecatepec”. *Animal político*. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=jXRENWmkPaU> (Consultado el 22 de agosto de 2020).

Arendt, Hannah. *¿Qué es la política?* México: Partido de la Revolución Democrática, 2018, p. 27. Disponible en <https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Politica-Hannah.pdf>

Azaola, Elena. “Entender la violencia”. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 40 septiembre-diciembre, 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000300001 (Consultado el 01 de abril de 2020).

_____. “La violencia de hoy, las violencias de siempre”. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 40 septiembre-diciembre, 2012. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2012000300002 (Consultado el 01 de abril de 2020).

Blair Trujillo, Elsa. “Los testimonios o las narrativas de la(s) memoria(s)”. *Estudios Políticos*, núm. 32, enero-junio, 2008, pp. 85-115. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/164/16429060003.pdf> (Consultado el 18 de febrero del 2022).

Blanca, Rosa. “El bordado en lo cotidiano y en el arte contemporáneo: ¿práctica emergente o tradicional?”. *Revista Feminismos*, vol. 2, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014. Disponible en <http://coral.ufsm.br/lasub/images/arquivos/rosablanca-bordado.pdf> (Consultado el 14 de enero de 2022).

Britto, Luis. “Rubén”. *Blog personal*. Disponible en: <http://luisbrittogarcia.blogspot.com/2007/11/rubn.html> (Consultado el 13 de agosto de 2020).

Café Oscuro y cosas claras. “8. Ternura Radical con Lía La Novia Sirena” (podcast). *Apple Podcast*. Disponible desde el 10 de noviembre de 2020 en

<https://podcasts.apple.com/us/podcast/8-ternura-radical-con-lia-la-novia-sirena/id1530726259?i=1000497994569> (Consultado el 30 de agosto de 2022).

Castañeda, Esmeralda. “La práctica cultural del bordado de San Antonino en Oaxaca-México”. *Revista Luciérnaga*, vol. 10, núm. 20, pp. 27-44. Disponible en <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/article/view/pdf2/1177> (Consultado el 14 de enero del 2022).

Casillas, Itzel. “Tejido y texto: actualidad de un entramado de relaciones”. *Revista Educa-UMCH*, núm 19, pp. 117-128. Disponible en <https://revistas.umch.edu.pe/index.php/EducaUMCH/article/view/209/191> (Consultado el 31 de enero del 2024).

Castillo, Valentina. “Memorias (des)bordadas: el bordado como máquina de escritura para una expresión feminista”. *Repositorio Académico de la Universidad de Chile*. Tesis de licenciatura en Diseño Gráfico. Santiago: Universidad de Chile, 2018. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153187> (Consultado el 11 de febrero de 2022).

Cátedra Nelson Mandela. “El arte de la resistencia. Pedagogías contra el daño y la violencia”. *Cultura en directo.UNAM*, 22 de agosto de 2018. Disponible en: <https://culturaendirecto.unam.mx/video/pedagogias-contr-el-dano-y-la-violencia/> (Consultado el 18 de agosto de 2020).

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). “Reporte de la CNDH en torno a los hechos y circunstancias en las que Julio César Mondragón Fontes, normalista de Ayotzinapa, fue privado de la vida”. *CNDH*. Disponible en <http://informe.cndh.org.mx/uploads/menu/10043/PRESENTACION%20JULIO%20CESAR%20MONDRAGON%20FONTES.pdf> (Consultado el 12 de mayo de 2020).

Coronel, Antonio y Julián López. “Ayotzinapa: madre de Julio César Mondragón narra cómo lo torturaron hasta la muerte, en la Noche de Iguala”. *Noticieros Televisa*. 27 de septiembre de 2019, Disponible en <https://noticieros.televisa.com/ultimas->

noticias/ayotzinapa-madre-julio-cesar-mondragon-narra-como-torturaron-muerte-noche-iguala/ (Consultado el 12 de mayo de 2020).

Cussiánovich, Alejandro. “Educando desde una pedagogía de la ternura”. *IFEJANT*, 2005. Disponible en <https://enlafiladeatras.files.wordpress.com/2013/01/pedagogia-de-la-ternura-1.pdf> (Consultado el 03 de junio de 2022).

D’Emilia, Dani y Daniel B. Coleman. “Ternura radical es... (manifiesto vivo)”. *Hysteria! Revista*, 2015. Disponible en: <https://hysteria.mx/ternura-radical-es-manifiesto-vivo-por-dani-demilia-y-daniel-b-chavez/> (Consultado el 23 de agosto de 2022).

Díaz, Cristhian. “Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades”. *Tabula Rasa*, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 217-233. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525009> (Consultado el 20 de agosto de 2020).

Diker, Gabriela. “Educación”. Ana Salmerón *et al.* (coords). *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Disponible en <https://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=54&w=educacion> (Consultado el 17 de mayo de 2020).

El Universal. “Militares quedan presos por disparar contra una familia en Monterrey”. *El Universal*. Disponible en <https://vanguardia.com.mx/militaresquedanpresospor-dispararcontrafamiliaenmonterrey-568505.html> (Consultado el 14 de junio de 2020).

Escutia, Omar, y Fernanda Gutiérrez. “Entre El Bordado Y La Escritura, La elaboración De Lo Textual. El Caso De Bordando Por La Paz”. *Revista EDUCA UMCH*, núm. 19, 2022, pp. 129-137. Disponible en: <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.213> (Consultado el 20 de diciembre del 2022)

Pérez, Tania y Alexandra Chocontá. “Bordando una etnografía: sobre cómo el bordar colectivo afecta la intimidad etnográfica”. *Debate Feminista*, núm. 56, 2018, pp. 1-25. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/dfem/v56/2594-066X-dfem-56-1.pdf> (Consultado el 15 de noviembre de 2021).

- Excélsior TV. “Punto y coma: El arte que te libera de la cárcel ‘Mujeres en espiral’”. *YouTube*. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Nkzj_UuowgA (Consultado el 22 de agosto de 2020).
- Facultad libre, “Contra-pedagogías de la crueldad | Rita Segato | Clase 2” (vídeo), YouTube, 2016. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=f92n-GSJDso&t=1566s&ab_channel=FacultadLibre (Consultado el 30 de abril de 2023)
- Flores Solana, M. T. “La lucha por la memoria histórica: El caso de H.I.J.O.S”. *Aletheia*, vol. 3, núm. 5, 2012, pp. 1-22. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5456/pr.5456.pdf (Consultado el 02 de julio de 2020).
- García, Carina y Horacio Jiménez. “Hay entre 10 y 11 feminicidios cada 24 horas en México pese a contingencia”. *El Universal*. Disponible en <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/hay-entre-10-y-11-feminicidios-cada-24-horas-en-mexico-pese-contingencia> (Consultado el 12 de agosto de 2020).
- Gargallo, Francesca. *Bordados de paz, memoria y justicia: un proceso de visibilización*. México: Grafisma Editores, CEREAL, ITESO, IMDEC, Concretos Rivera, 2014. Disponible en <https://ia800900.us.archive.org/22/items/BordadosDePaz/BordadosDePazMemoriaYJusticia.pdf> (Consultado el 10 de abril de 2023).
- González, Galia. “Bordar es resistir. Reflexiones feministas entre la aguja y el hilo”, *Hysteria! Revista*, núm. 32, 2020. Disponible en: <https://hysteria.mx/bordar-es-resistir-reflexiones-feministas-entre-la-aguja-y-el-hilo/> (Consultado el 24 de noviembre de 2021).
- González-Linares, Mario. “Yo soy el objeto: Marina Abramović en Rhythm 0”. *Amberes. Revista cultural*. 24 de febrero de 2017, Disponible en <http://amberesrevista.com/yo-soy-el-objeto-marina-abramovic-en-rhythm-0/> (Consultado el 20 de agosto de 2020).

- González Stephan, Beatriz. “La aguja subversiva: El des-borde de la ciudad letrada”. *Revista Iberoamericana*, vol. LXX, núm. 206, enero-marzo, 2004, pp. 159-182. Disponible en <https://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/5590> (Consultado el 08 de diciembre del 2021).
- Rivera, Cristina. “Desapropiación para principiantes”, *Literal Magazine*, 2017. Disponible en <https://literalmagazine.com/desapropiacion-para-principiantes/> (Consultado el 12 de septiembre del 2023)
- Lozano, Riánsares. “El Lento Desvanecimiento: Huellas, Conversaciones y Políticas de la Localización”, *Transversal Orientations, MoMA*, 2020. Disponible en <https://post.moma.org/el-lento-desvanecimiento-huellas-conversaciones-y-politicas-de-la-localizacion/> (Consultado el 08 de agosto de 2023).
- Maza, Marisol. “Bordamos Feminicidios. Acompañar bordando”. *Hysteria! Revista*, núm. 32, 2020. Disponible en <https://hysteria.mx/bordamos-feminicidios/> (Consultado el 28 de noviembre de 2021).
- Museo de la Memoria y los Derechos Humanos. *Arpilleras. Colección del museo de la memoria y los derechos humanos*. Chile: Ocho Libros Editores, 2019. Disponible en https://web.museodelamemoria.cl/wp-content/files_mf/1579803590ARPILLERAS_2ed.pdf (Consultado el 28 de noviembre de 2021).
- Nagar-Ron, Sigal. “La historia tal como mi abuela me contó. La memoria personal frente a la memoria colectiva sionista”, *Acta poética*, vol. 27, núm. 2, 2006, pp. 195-217. Disponible en: <file:///C:/Users/UsuarioUno/Downloads/Dialnet-LaHistoriaTalComoMiAbuelaMeContoLaMemoriaPersonalF-2703231.pdf> (Consultado el 24 de julio de 2023),
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel. “Estructura y modo de ser de las teorías pedagógicas”. Héctor H. Fernández Rincón *et al.* (coords.). *Pedagogía y prácticas educativas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, 2008. Disponible en https://www.upnslp.edu.mx/wp-content/uploads/2020/03/24-Pedagogia-y-practicas-educativa-Fernandez-Rincon-Hector-H_.pdf (Consultado el 17 de mayo de 2020).

- Pastor, María. “Orígenes y evolución del concepto educación no formal”. *Revista española de pedagogía*, núm. 220, septiembre-diciembre, 2001. Disponible en <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/220-08.pdf> (Consultado el 17 de mayo de 2020).
- Pérez, Catalina. “México 2006-2012: Una revisión de la violencia y el sistema de justicia penal”. *CIDE*. Disponible en http://derechoenaccion.cide.edu/mexico-2006-2012-una-revision-de-la-violencia-y-el-sistema-de-justicia-penal/#_ftn1 (Consultado el 02 de abril del 2020).
- Pérez, Tania y Alexandra Chocontá. “Bordando una etnografía: sobre cómo el bordar colectivo afecta la intimidad etnográfica”. *Debate Feminista*, núm. 56, 2018, pp. 1-25. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/dfem/v56/2594-066X-dfem-56-1.pdf> (Consultado el 15 de noviembre de 2021).
- Redacción Animal Político. “Este es el caso de Kassandra Bravo, la enfermera asesinada en Uruapan”. *Animal Político*. Disponible en <https://www.animalpolitico.com/2014/12/este-es-el-caso-de-kassandra-bravo-la-enfermera-asesinada-en-uruapan/> (Consultado el 12 de mayo de 2020).
- Rivera, Mariana. “El bordado tiene una función antropológica”. *Cuarto poder de Chiapas. Tu diario vivir*. Disponible en <https://www.cuartopoder.mx/gente/elbordadotieneunafuncionantropologica/196908> (Consultado el 11 de febrero de 2022).
- Rizzo, Alma. “Comunicando un mensaje complejo: bordando por la paz y el derecho a la memoria”. *Derechos humanos México. Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos*, núm. 25, septiembre-diciembre, 2015. Disponible en <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/derechos-humanos-cndh/article/view/33312> (Consultado el 14 de marzo de 2021).
- Rosen, Jonathan y Roberto Zepeda. “La guerra contra el narcotráfico en México: una guerra perdida”. *Reflexiones*, vol. 94, núm. 1, 2012, pp. 153-168. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/729/72941346011.pdf> (Consultado el 13 de mayo de 2020).

Ruíz, Fran. “El eufemismo más peligroso del mundo”. *Revista de la Universidad de México*, núm. 840, septiembre, 2018, p. 163. Disponible en: <https://www.revistadelauniversidad.mx/download/62a2d4c4-2af7-43fd-ad9e-239dca012090?filename=danos-colaterales> (Consultado el 20 de mayo de 2020).

Sistema Integral de Denuncias Ciudadanas (SIDECE). “¿Qué es una denuncia?”. *SIDECE*. Disponible en <https://sidec.funcionpublica.gob.mx/#/> (Consultado el 11 de febrero de 2022).

Taylor, Diana. “¡Presente! La política de la presencia”. *Investigación Teatral*, vol. 8, núm. 12 agosto-diciembre, 2017. Disponible en <https://investigacionteatral.uv.mx/index.php/investigacionteatral/article/view/2550/4432> (Consultado el 21 de enero de 2022).

Universidad Andina Simón Bolívar - Sede Ecuador, “Sara Uribe: Antígona González, de la poesía al activismo contra la violencia” (vídeo), *YouTube*, 2019. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=bpBUcOcnWWw&ab_channel=UniversidadAndinaSim%C3%B3nBol%C3%ADvar-SedeEcuador

Ursula K. Le Guin, "La teoría de la bolsa de transporte de la ficción", *Oficios Varios*, marzo, 2021. Disponible en: https://oficiosvarios.cl/wp-content/uploads/2015/04/La_teoria_de_la_bolsa_como_origen_de_la_ficcion_UrsulaKLeguin.pdf (Consultado el 25 de julio del 2023).

Villarán, Alejandro y Christine Schmalenbach. “La pedagogía de la ternura. Una lucha por la dignidad y la vida desde la acción educativa”. *Diá-logos*, núm. 16, 2015. pp. 63-76. Disponible en <https://www.camjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/2516> (Consultado el 13 de mayo de 2022).

Zamora, Anais. “Bordamos feminicidios. De la nota roja al bordado para restaurar la memoria”. *Luchadoras*. julio, 2019, Disponible en: <https://luchadoras.mx/bordamos-feminicidios/> (Consultado el 11 de febrero del 2022).

Zur pueblodevoces. “Silvia Federici-Violencia contra las mujeres” (vídeo), *YouTube*, 2017.
Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=F3wuKedZslA&t=679s>