

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO



COORDINACION DE POSGRADO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA, VIOLENCIA,
DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

**El cuerpo como una opinión identitaria: Análisis de la opresión en la
identidad de género en los y las jóvenes de secundaria para la construcción
de propuestas para el desarrollo de la libre personalidad.**

Tesis para obtener el grado de
**Maestra en Gestión de la Convivencia, Violencia, Derechos Humanos
Y Cultura de Paz.**

Presenta
Erika Selene Moreno Vela.

Director de Tesis
Mtro. Vidal Emmanuel Méndez Cadena.

Ciudad de México, México

Julio de 2022

*Dedicada a los desobedientes,
a los que gritamos,
A todos mis parias y periféricos,
A todos los que aún soñamos y sentimos,
A todos los que escribimos descentrados,
A las brujas, héroes, heroínas y magos,
A todos los divergentes, discordantes y desviados.
A los que aún se nos llenan de lágrimas los ojos, la piel y los oídos.
A los invadidos y desterrados.
A los que nos rasguñaron el cuerpo (nuestras tierras santas)
y nos alienaron por un momento nuestros ojos pero...
Padeciéndonos vamos cicatrizamos.*

*Dedicada a ti y a mí,
A nosotres, a todes, quienes rebeldes,
Nos hemos hermosamente artilugado.*

Selene Moreno

*Gracias maestría por
dejarme desobedecer.*

I.	INTRODUCCIÓN	
1.1	Síntesis por capítulo.....	7
1.2	Orígenes de la Tesis:	
	Del germen invasivo que da origen a las razones misericordiosas	10
1.3	De la auto-historia a un acercamiento de las opresiones:	
	El lugar donde enuncio una postura pluriversa	31
II.	REFERENTES CONCEPTUALES Y NOCIONES BÁSICAS GUIADORAS	
	Los hijos visibles de la coloniedad.	
2.1.	Adultocentrismo: El controlador generacional.....	51
2.2.	Del esputo a la transfusión familiar.....	69
2.3.	El Adultocentrismo como lógica excluyente para quien expresa una conducta no normada: Caso latente	72
2.4	Los asesinos que enseñan	84
2.5	Biopolítica: el poder de suprimir los cuerpos. De las pedagogías de la crueldad.....	91
III.	DE LA ENTROPÍA LLORANTE A LA VINDICACIÓN DE LO DESDEÑADO (SOBRE LOS DERECHOS QUE SE VIOLAN).....	100
IV.	DIAGNÓSTICO	
4.1.	De los caminos diagnósticos de una bruja	103
4.2.	De mis primeros aterrizajes en mi escoba	106
4.3.	De la investigación – acción de los cuerpos: De los Avatares, Alter egos y encarnaciones que habitamos quienes construimos ésta tesis y tejimos el cuerpo del Dispositivo de Intervención	109
4.4.	Resultados diagnósticos: De los momentos alquímicos	124

V. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

Introducción entrañable a la estrategia de intervención.....	135
5.1 De las cosas dolorosas que tuve que dar cuenta en tiempos COVIDIANOS para ir en búsqueda de métodos más humanos	140
5. 2. De las opresiones oníricas y el subconsciente colonizado	145
5.3. Del método narrativo como un eje vertebral de una tesis brujística.....	147
5.4. La narrativa autobiográfica: Una herramienta de acción participativa.....	150
5.5. ¿Por qué es importante la experiencia para el método autobiográfico y cuál es su aportación en una Maestría orientada a los Derechos humanos?: Algunas aportaciones misericordiosas.....	154
5.6.. Misivas alquímicas: Una estrategia de Intervención y bio-resistencia en tiempos de confinamiento covidiano	155
5.7. Por qué dichas misivas reciben la cualidad de alquimia? Una mirada a Méndez y Messina	157
5.8 ¿Por qué la estrategia de misiva alquímica permite sistematizar la experiencia?	158
5.9. Entonces... ¿Qué Sí es la sistematización de la experiencia?	159
5.9 ¿Qué sistematiza la sistematización? Pero entonces... ¿Qué es la experiencia?.....	161

VI. UNA MISERICORDIA ANTI-ACADEMICISTA.

6.1. ¿Por qué dicho enfoque de sistematización de la experiencia en el presente dispositivo es un regalo de misericordia para la Maestría en Gestión de la Convivencia?	162
6.2 No se trata de escribir bien, sino “denso”	166
6.3 ¿Cómo las misivas alquímicas provocan procesos Alquímicos de desocultamiento?	169
6.4 Artilugiando misivas alquímicas	169
VII. EN CONCLUSIÓN	173
7.1 Ejemplos de misivas alquímicas	175
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS	237

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

En el nombre de Allah, El Clementísimo, El Misericordioso¹

¹ Frase con la que comienzan toda acción de la vida cotidiana de la persona practicante del islam, así como el comienzo de todo escrito hecho por el musulmán, sea este religioso o no. La frase no tiene una traducción exacta para los idiomas que no comparten el mismo sistema de escritura alifato (árabe). Los idiomas que comparten sistema de escritura se pueden traducir, ejemplo: traducir el francés al español o traducir el árabe al urdu. Sin embargo los idiomas que no comparten mismo sistema de escritura no pueden traducirse sino transliterarse, ejemplo: transliterar el árabe al español o transliterar el urdu al ruso.

¿Por qué la importancia de permitir en cualquier universidad y grado de estudios que el musulmán coloque esto al principio de sus tesis y escritos? Existen varias razones para ello pero para efectos de este trabajo, explicaré que, si leyéramos en lengua original, la palabra r-Rahman (en español: El Clementísimo) transmite la idea de una cualidad que abarca a todos los seres humanos de la tierra, sean éstos musulmanes o no, sean creyentes de Dios o no; y la palabra r-Rahim (en español, El Misericordioso) para referirse a aquellos creyentes que creen en Allah y en la Unicidad de Dios. Dicha frase aparece en el Corán no solo como la primera frase que introduce el Corán, sino como la frase que abre cada sura (capítulo) de dicho libro, esto con el propósito de recordar al musulmán, no solo que es un mensaje de Dios, sino que, dicho mensaje NO se limita a un solo pueblo, lengua, territorio, línea sanguínea, tiempo ni época. Así mismo, en la lengua árabe dichas palabras contienen en sí mismas el concepto de UNICIDAD, es decir que, al recitarlo se está recordando todo el tiempo que su mensaje es dirigido a todos, ya que de hecho, el Corán es un libro que tiene un mensaje incluyente al decir que está escrito para las y los creyentes de la Tierra, es decir que el término hará referencia a la UNIDAD en la DIVERSIDAD, por lo que el musulmán tiene desde su misma postura espiritual la obligación de extender todos los derechos humanos establecidos en el Corán hacia cualquier persona ya que, si bien otros y otras no son hermanas y hermanos de fe, lo son en la creación. Es por eso que cuando una persona se adhiere al islam, jamás se dice que se ha convertido al islam, sino que, ha REGRESADO al islam, y esto se debe a que, la misma palabra musulmán significa: aquel que se humilla (que se entrega voluntariamente) ante Dios, es decir, cualquier creyente (independientemente de su religión) sería un musulmán porque es un creyente. Inclusive, en la lengua árabe, el término musulmán adquiere cualidades únicas, ya que, el término musulmán no solo hace referencia al que cree sino al que no cree pero que, por sus características humanas, está naturalmente regulado a ciertas leyes corpóreas, químicas, físicas, etc, que lo hacen ser obediente a las leyes de la creación. Por lo tanto, el ateo o el agnóstico también serían musulmanes no practicantes, debido a que naturalmente se encuentran bajo reglas de la creación divina. De hecho, la palabra conversión fue inventada en occidente justo para representar a los civilizados (cristianos católicos) y los salvajes (cualquiera que no creyera en la iglesia católica) Concluyendo, el que a los musulmanes se le permita plasmar dicha frase en una tesis que la o el maestrante musulmán construyó, NO alude a hacer proselitismo, sino a una posicionamiento de vida donde, en el proceso del presente dispositivo, yo como musulmana tengo la responsabilidad de brindar el respeto a la vida y la dignidad del otro (que es participante) como mi igual, como sujeto a los derechos que me brinda el Corán, por el simple hecho de nacer y ser, todo un aprendizaje para los Derechos Humanos Occidentales quienes se creen “los primeros”(rescatadores) en brindar dichos derechos y no solo eso, sino que, sin conocer los derechos del Corán, en su invasión a nuestros países, los declararon inservibles y anticuados, siendo que muchos derechos del Corán no fueron contemplados en los derechos occidentales hasta muchísimo tiempo después, cuando los pueblos islámicos ya los practicábamos.

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Síntesis por capítulos.

Capítulo I

Apartado que contiene el tema “Orígenes de esta tesis: Del germen invasivo que dan origen a las razones misericordiosas, en el cual, comparto las razones que me motivaron a realizar el presente dispositivo. Hago mención de algunas nociones de importancia que guían el presente documento y los por qué de dichos referentes, a saber: colonialidad, adultocentrismo, bio-política. Todas ellas, como sistemas que han querido controlar el cuerpo y los actores de los, las y les jóvenes.

En el apartado de la “auto-historia y un acercamiento a las “opresiones”, un ejercicio de posicionamiento que intenta mostrar la técnica auto-biográfica como una forma personal, emancipadora de escritura y pluriversa de abordar la historia y la narración. Elegir este sistema de escritura autobiográfico, lejos de ser un tema que, se pudiese pensar, me aleja de los participantes en el dispositivo; es para mí, justo la pieza que hace convergerme en los demás, al mismo tiempo que permite un abordaje más específico de intervención, no desde la visión eurocentrada, sino desde el reconocimiento a otras visiones obnubiladas en el academicismo de hoy, de tal forma que el tema de colonialidad será el tema de despegue para los conceptos subsecuentes.

Capítulo II

Referentes conceptuales y nociones básicas guiadoras, intento plasmar los conceptos que entamarán la presente tesis, a saber, el adultocentrismo como un sistema excluyente de aquellos jóvenes que tienen conductas no normadas, así como un ejercicio de cómo se ejerce dicho adultocentrismo en la familia. También, en dicho capítulo, abordo el concepto bio-política como un apartado que muestra algunas experiencias personales trabajadas en el diagnóstico a través de entrevistas y experiencias reales recuperadas en esta etapa. Cabe señalar que dichos apartados, son un ejercicio de construcción para la tabla de contenido, por lo que su desarrollo se dará de manera más exhaustiva a lo largo de la maestría, específicamente a partir del desarrollo escrito de la experiencia de los participantes.

Capítulo III

“De la entropía llorante a la vindicación de lo desdeñado (sobre los derechos que se violan)”, se plasma algunos derechos que presumo violados en las diferentes observaciones, investigaciones de casos que a lo largo del diagnóstico realicé. Plasmó los principales derechos que a los adolescentes le son coartados y que dan prueba de la relación entre los conceptos elegidos en la presente tesis.

En este apartado, comienzo a visualizar algunas preguntas de importancia, así como algunos documentos sobre juventud y derechos, los cuales, solo aparecen como ejemplos que dan respuesta a este primer ejercicio, pero que, en lo sucesivo al enriquecimiento del presente, se extenderán a documentos diversos sobre derechos, niñez, juventudes, por lo que los documentos aquí mencionados, no son los únicos rectores a esta tesis y solo responden a este documento, como ejercicio muestra.

Capítulo IV

En el capítulo IV titulado “Diagnóstico”, en su apartado – Se describe los caminos que me llevaron a las decisiones de actividades diagnósticas. Se describen las etapas del diagnóstico que se visualizan de manera general, toda vez que la escuela, es una institución que marca tiempos y restablece acciones que pudiesen afectar en tiempo completo del diagnóstico, se informa de los avances en que cada una de estas etapas está y sus resultados.

En este mismo capítulo, en su apartado – Se comienza a visualizar decisiones estratégicas vertebrales dará origen a mi intervención en las secundarias de incidencia. Así mismo el apartado –De la investigación – acción de los cuerpos, doy las razones del porqué dicha estrategia se relaciona con mi tema de tesis y se plasma cómo a partir de la elección de una estrategia no categorizante las, los y les participantes, pueden emerger como personas, donde sus historias y experiencias son importantes y no utilitarias.

Capítulo V

Se narran los caminos que tuve que recorrer para tomar decisiones de intervención fuera del academicismo imperante. Se impulsa el reconocimiento de los sesgos universitarios que nos hacen reproducir dispositivos categorizantes y establece visiones liberadores de acercamiento a la acción participativa.

Así mismo, se describen los cambios y decisiones tomadas a partir de la pandemia por COVID-19, lo cual, no solo modificó la estrategia de intervención sino las personas participantes.

Se brinda una exhaustiva justificación de los por qué de encuerpar formas de intervención no clasificadora, las bondades de ésta y el por qué la presente tesis es un dispositivo necesario e importante para la presente Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y con corte en Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Capítulo VI

Se describe como la estrategia de intervención es un espacio de acción y de deconstrucción de las herencias en torno al género y a la diversidad corpórea. Narra los procesos alquímicos y de desocultamiento que aspiramos a provocar aquellas personas que estamos en proceso de convertirnos en alquimistas interculturales.

Capítulo VII

Se plasman conclusiones del presente trabajo y se comparten algunos ejemplos de la estrategia llevada a cabo con algunos participantes. Las misivas alquímicas que se comparten solo son ejemplos del proceso que se llevó con cada uno, de tal forma que, solo verá misivas elegidas al azar.

1.2 Orígenes de esta tesis.

Del germen invasivo que da origen a mis razones misericordiosas.²

Es bien sabido que, en las últimas décadas del siglo XX en occidente, ha habido un gran avance en investigación y en casi todos los ámbitos del saber vinculados con las y los jóvenes (Cardona, 2018), de tal manera que, han alcanzado sistematicidad teórica – metodológica y una gran diversidad de temáticas de interés multidisciplinar que han abierto sin duda posibilidades de discusión entre perspectivas distintas sobre lo que atañe a las niñeces y juventudes.

Aunque parezca extraño, del otro lado del mundo (lo que Occidente llama “Oriente”) que es donde mi historia toma forma y específicamente dentro del mundo islámico, El Corán (libro sagrado de los musulmanes pero brindado como una misericordia a todas las naciones de la tierra), escrito hace más de 14 siglos, proveyó a los seres humanos de leyes que protegían a los niños, niñas y jóvenes, haciendo especial hincapié en las responsabilidades éticas de toda la sociedad (sin importar su credo), en la protección de los hijos e hijas y de aquellos que eran huérfanos o no.

Ya en sus páginas se puede dilucidar el derecho a recibir cuidado, amor, trato tierno, casa, familia, educación, derecho a la herencia como parte independiente a la herencia de su madre, derecho a la opinión, al liderazgo político desde corta edad, derecho a la objeción, entre otros. (Corán 4:2-11)

Aunque hoy las palabras del Corán son igual de vigentes, la colonialidad invasiva de los países europeos en extensión con el imperialismo norteamericano, han destruido al igual que pasó con Latinoamérica (aunque no de igual forma), nuestra herencia espiritual, cultural y patrimonial, dejando a su paso toda suerte de opresiones, destrucción y crueldad hacia mujeres, hombres, familias, etnias, niños y niñas, jóvenes, ancianos, naciones, seres vivos y las bondades de la naturaleza y la tierra.

² Cuando hablo del germen invasivo hago referencia a la colonización europea que ha atravesado a los pueblos islámicos y en particular, y que me atraviesa a mí misma a lo largo del tiempo ya que, el colonizador (en imposición de su visión unilateral, cristocéntrico y con miras a explotar cualquier recurso, ha tenido a bien destruir nuestras cosmovisiones que dan sentido a nuestra cotidianidad e historia, por lo que darme voz (en un ejercicio de historizarme) se convierte (según algunas narraciones del islam) en un acto de misericordia, ya que para el islam: “La divergencia de opinión es una misericordia”(Imam Al Qasim)

En el caso de Latinoamérica y a más de 500 años alejados de los movimientos de independencia de la corona española, creímos que “vencer a la colonia” sería un nuevo comienzo para recrearnos en libertad. Jamás imaginamos que se levantaría un sistema mucho más encarnizado, que no solo se adueñaría de los territorios y sus bienes, sino que usaría los avances científicos, la academia, la tecnología, las disciplinas e incluso la escuela como herramientas aceptadas y reconocidas como sistemas perfectos para el control.

Es innegable que uno de los aspectos ampliamente debatidos en los estudios sobre juventudes alude a ese carácter de producción social que ha dejado la colonización y sus ideales neoliberales. Duarte citando a Hinkelammert define las sociedades occidentales de la siguiente manera:

“Aquella sociedad formada durante la Edad Media y que se va caracterizando por ser dominadora del mundo entero a través de la colonización, el racismo, el hambre, la guerra, sistemas de dominación extremos, fuerzas productivas que se sostienen en la depredación, en la ilusión de libertad humana y como solución a los problemas que ella misma crea” (Duarte 2012, pag. 103)

Duarte menciona que cualquier ejercicio reflexivo que se quiera realizar al hablar de juventudes, tiene un hilo inseparable con los diversos procesos económicos y políticos, ya que éstos usan una organización y distribución societal (Duarte 2012, pag 99). Dichas distribuciones sociales ubican a las y los niños, niñas y jóvenes en un punto **desfavorable** respecto a las personas adultas, sea este el padre, la madre, el tutor(a), maestro(a), el adulto.

Dicho lo anterior, la presente misericordia (tesis) pretende ser un ejercicio de interpelación inseparable de los referentes coloniales y sus diferentes ejes relacionales, como la biopolítica, conceptos base para re-pensar las subjetividades prevalecientes respecto a los niños, niñas y jóvenes y que determinan el papel vinculatorio que las y los adultos establecen, para entonces pretender tocar puertas para la deconstrucción.

La **primera razón** por la cual surge el interés en realizar esta tesis, se sostiene en varios aspectos relacionados a mi historia. Mi experiencia laborar en todos los niveles de Educación Básica me ha brindado la vergonzosa oportunidad de presenciar diversos eventos dentro de las escuelas donde se pone de manifiesto la violencia y la opresión ejercida hacia los niños, niñas y jóvenes desde el poder que se nos atribuye, primeramente como adultos, y que desde nuestros títulos docentes o de especialistas, extendemos con insistencia en pos de mantener ese mismo poder hasta que se naturaliza, una y otra vez, de tal forma que, la opinión de las, los y les jóvenes queda minimizada, socavada e ignorada, de la misma manera en que en muchas ocasiones quedó la mía, por ser, lo que llamaban “la pobrecita adolescente religiosa”.

Estas relaciones de opresión y poder que las y los profesores ejercen sobre las, los y les estudiantes jóvenes de secundaria es algo que toca las fibras más sensibles de mí ser, ya que mi historia es un cúmulo de experiencias donde la opresión ha estado presente en el contacto con lo que de este lado del mundo llaman: el occidente.

El hecho de que la misma palabra occidente haya sido acuñada en este lado del mundo, introduce no solo una visión dividida, sino la visión extendida de Europa a todo país que ésta haya tenido injerencia.

Del otro lado del mundo (oriente) y antes de la colonización europea a nuestros territorios, los términos -occidente y oriente- no existían en el idioma árabe o lenguas indoarias como puntos de separación continental, de hecho, ni siquiera como palabras reconocidas de separación geográfica, sino como puntos de unicidad donde la misericordia divina alcanzaba cualquier punto terrestre desde los puntos del nacimiento del sol hasta los puntos del ocultamiento del sol, donde incluso, abarcaba hasta los puntos infinitos fuera de la atmósfera terráquea. De hecho, era impensable desde el idioma árabe afirmar una postura geo- centrada única del oriente o el occidente.

Así tenemos que El sagrado Corán dice refiriéndose a Dios: ¿Cuál pues de las bendiciones de Dios negarás? ¡Él Señor de los orientes y los occidentes! ¿Cuál pues de los favores de Dios negarás? (Corán 55: 16-18).

Entonces, ¿cómo se llegó a la idea separatista geográfica?

Dicho término es introducido por la cristiandad europea y teniendo, para sorpresa de muchos, un auge a partir del capitalismo, partiendo el mundo en modernidad (Europa) y lo que se consideró salvaje y decadente (Oriente medio, África, Asia, América Latina). La visión perfecta para justificar la intervención y el saqueo.

Después, en al transcurrir del tiempo, estos modos de operar toman formas más modernas, como la política o doctrina del shock³, la noticia mediática⁴, el sopor⁵, etc. (Giroux 2015). Todos y cada uno hijos neoliberales que se extienden como plaga, de tal manera que, no es necesario estar en Francia para sentir el rigor de la islamofobia y el racismo, solo requiero caminar por las calles de la Ciudad de México, entrar a un banco, o decidir comprar en una plaza para vivir las más violentas experiencias como musulmana.

Como hace algunos años cuando, al entrar al Bancomer que se encuentra entre avenida Ermita y La Viga, al estar formada en la larga fila para llegar a los cajeros automáticos y estando yo cargando mi mochila en la espalda y mi bolsa diaria de mis alimentos en la mano, el hombre que venía formado delante de mí me miró y con insistencia veía mi bolsa de alimentos, así que, en una de esas, el hombre se armó de “valor” y mirándome a los ojos mientras señalaba con su mano derecha mi bolsa donde cargo mi comida, seriamente y con una tinta de miedo en su rostro, me preguntó: **“No trae una bomba ahí, ¿verdad?”**.

En el primer momento yo no daba crédito a la pregunta, es decir, ahí estaba el hombre, con los ojos llenos de seriedad y de un miedo casi inquisidor. Así que, dime lector, al leer tú la frase ¿emitiste una sonrisita?, porque entonces te diré ¡Cuidado! Usted no habita en un cuerpo que tiene que enfrentar dichas opresiones cada día al salir de mi casa.

³ Es un concepto introducido por el canadiense Naomi Klain, donde el sistema capitalista constantemente aprovecha el desastre para beneficiarse a toda costa de la historicidad de otros territorios. El autor señala que el objetivo es desmantelar lo que se llama “estado bienestar”, y promover al mismo tiempo los ideales neoliberales.

⁴ Según Silverstone en su libro “Mediatización” menciona que “las nuevas tecnologías y los medios de comunicación masiva, transforman el tiempo, el contexto social y la opinión” y que a través un bombardeo que obedece a los designios políticos. Se intenta hacer que la sociedad global tenga un solo pensamiento unificado respecto a un “otro” (que por su lejanía) se le construye y se le impone un estigma, una marca que lo hace “ajeno”, “malvado”, “terrorista”, “retrasado”: la justificación perfecta para la invasión.

⁵ José Peláez en su artículo “Elogio desapasionado del sopor político” hace alusión a aquellos hilos (juegos que buscan la normalidad) de la enajenación como una estrategia política de ensoñación (sopor) que impida tomar consciencia de lo que ocurre alrededor.

Por supuesto que, tal pregunta me enojó tanto que tuvimos una discusión lo bastante corta y “productiva” como para que el hombre se volteara dándome la espalda y sin mirarme si quiera me dijera: **“Pues es que las noticias pasan eso todo el tiempo, por eso lo digo”**

Así que, invirtamos los papeles para que la seriedad llegue por un momento. Imagina que yo estoy en un aeropuerto y formada en la fila para la revisión de maletas, le dijera a la persona que está formada detrás de mí y que viste una playera con la bandera de México: **“No me ha robado usted nada ¿verdad? o “No me ha metido droga en mi mochila de atrás, ¿verdad?”** Y culminara diciendo: **“Pues es que las series, noticias y novelas pasan eso todo el tiempo”**

Las experiencias anteriores son un ejemplo cotidiano de cómo la colonialidad,⁶ acotados como patrones de poder, legitiman formas de pensamiento discriminatorio y estigmatizado y adquieren en la vida cotidiana relaciones intersubjetivas que ponen en juego al cuerpo, como resultado de una serie de naturalizaciones de quién es el “otro” y las diferentes concepciones de cómo se conciben ciertos cuerpos.

Por ejemplo, en el presente dispositivo ante la problemática de no recibir respuesta pronta de parte de la escuela donde realizaría mi intervención, me di a la tarea de realizar ciertas entrevistas a transeúntes, la cuales me servirían como introducción a la presente, sino sería el eje de problematización de éste.

La actividad incluía brindar al transeúnte ciertas imágenes y preguntas específicas⁷ que dejaban ver justo las formas modernas de adoctrinamiento mediático y de estigmatización corpórea:

**“Pues no creo que la chica esa que está tapada en la cabeza goce de derechos”
(Charli, 30 años).**

⁶ La colonialidad es un discurso de poder y dominación, que constituye un patrón de heterogeneidad colonial y clasificación social que determina la inferioridad natural de los sujetos, conjugando en su interior fines de intereses capitalistas que operan en todas las dimensiones de la cotidianidad denominadas como: poder, saber y ser.

⁷ Para realización de dichas entrevistas tuve a bien quitarme el velo de mi cabeza que me identifica como musulmana para que las respuestas de los transeúntes fueran totalmente libres de estímulo.

“Sí, la chica de minifalda es la que es libre y tiene derechos porque solo es ver cómo se visten. Se nota que es una mujer libre y que decide lo que quiere y la otra no” (Maribel, 16 años).

“Pues no sé, la chica de minifalda tiene derecho a la educación, a vestirse como se le dé la gana y pues no sé, se ve que es una chica inteligente, en cambio la otra pues...por lo mismo de que está oprimida, no va a la escuela” (Fernando, 35 años)

“En esos países donde se tapan todo el cuerpo las mujeres no van a la escuela” (Gabriela, 11 años).

“Pues la chica de minifalda se ve buena persona, en cambio ésta pues... lo primero que pienso es terrorismo, violencia” (Karely, 14 años).

“Pues yo creo que la chica de minifalda es feliz, se ve que es feliz porque es libre y está sonriendo; en cambio la otra...bueno...está sonriendo pero...no creo que sea feliz, osea, ninguna mujer puede ser feliz estando tapada así” (Jorge, 42 años)

“Pues esas culturas están muy atrasadas, nunca han tenido derechos y son violentadas. Afortunadamente ahora los derechos humanos han entrado en esos países y por ejemplo, algunos organismos internacionales han derrotado esos gobiernos terroristas y creo que eso está bien para que esa gente sepa que tiene derechos” (Ana, 53 años)

“Pues la neta yo pienso que los islamistas pues son los que han traído el terrorismo a todos y pues... Se oye mal pero pues, hay que exterminar todo eso” (Juan, 28 años)

O bien, como en el año 2011, un día después de que se anunciara la muerte a Muamar Gadafi líder de Libia, al caminar hacia mi trabajo, el semáforo tocó rojo para los autos. Al atravesar la avenida, un hombre anciano bajó de su auto y rociándome una botella de agua me grito: “¡Malditos árabes!, ¿por qué no se largan para su país?

Giroux en su artículo *Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo regímenes Neoliberales* nos vislumbra lo siguiente:

“El Neoliberalismo proyecta todas las dimensiones de la vida en términos de racionalidad de mercado y una de sus consecuencias es que el neo-liberalismo legitima una cultura de la crueldad, legitima la guerra, legitima el autoritarismo, legitima el asesinato, la tortura (...) mediante un Estado castigador.” (2015, pag, 16 y 17).

La pregunta es ¿a quién se castiga y se controla? ¿A quién se asesina? ¿Con quiénes se es cruel? ¿A quiénes se excluye? ¿A qué cuerpos se desea estigmatizar y controlar?

Sin duda, la herencia colonial obliga a preguntarse desde las instituciones escolares ¿Qué imaginarios existen sobre algunos cuerpos? ¿Qué tipo de opresiones se ejerce sobre las, los y les jóvenes? Sin duda el Estado hegemónico nos debe una explicación a todes y nosotres⁸ sobre cada una de dichas herencias.

Aquí es donde sostengo **la segunda razón** que me motiva a realizar esta tesis, y es, conocer imaginarios que intentan situar a las, los y les jóvenes y sus cuerpos como carentes de herramientas, de identidad, de opinión, de decisión y posicionamiento social y político, de tal forma que no solo se intenta dominar el pensamiento sino cualquier expresión en lo corpóreo que vislumbre un comportamiento fuera de la norma (Castro, Sandra. 2015).

Tal cual sucedió en el mismo ejercicio con transeúntes, ya que al usar ciertas imágenes de diversos jóvenes, las respuestas dejaron ver las cadenas de la otredad⁹

⁸ El término todes y nosotres hace referencia a aquellas etimologías inclusivas que intentan incorporar en el lenguaje a todos los elementos genéricos involucrados. Es un término que de hecho hace mirar cómo las sociedades están en construcción y deconstrucción permanente. Es un lenguaje que rescata la idea de que todos tenemos derecho a ser nombrados como nos autopercebimos y hacer visible que existen personas que no se reconocen dentro del género binario hombre/mujer y puedan ser todes nombrades. [“Todes”: lenguaje incluyente \(parte 1\) | Uniandes](#) Sin embargo, todes, no solo es nombrar las diversidades que salen de la idea heteronormada, sino también, todes aquellos a quienes a lo largo de la historia han sido desdénados (negros, mujeres, chicanos (as), indios, lesbianas, indígenas, mestizos, niños y niñas, jóvenes, grupos étnicos, etc.

⁹ La otredad es un tema clave para poder comprender el rechazo que se manifiesta de parte de la sociedad hacia los demás y donde el primer síntoma de rechazo y miedo a las minorías, es la mitificación que, facilita

“Pues éste joven por todos esos tatuajes y por su forma de vestir pues yo creo que es un bueno para nada, sin oficio ni beneficio” (Ana, 53 años)

“Pues no sé, sus fachas son como de delincuente, como de esos chicos que no hacen nada, que no tienen responsabilidad” (Karely, 14 años)

“Pues el chico del sweater se ve que es educado y tiene valores, en cambio éste pues, no sé, pienso que es un asaltante, como una persona rebelde” (Gabriela. 11 años)

“Pues bueno, es que, éstos son claros ejemplos de cómo se ejerció la disciplina en cada uno ¿no?, los valores, etc. No estoy generalizando pero, normalmente esa clase de chicos que usan aretes y tatuajes y se ven así, sucios, desaliñados pues... son los pocos valores que tuvieron ¿no? osea descuido de los padres. Osea son chicos que por falta de que los adultos no pusieron control y límites sucede esto. Se requiere mano dura para llevar a los hijos al camino del bien. Osea, yo entiendo que cuando se es joven hay muchas inquietudes y uno quiere hacer cosas locas pero por ejemplo, permitir como padres esas perforaciones o tatuajes, es la entrada a otras cosas, como las drogas. Yo como padre no lo permito y aunque no quieran, mientras mis hijos estén en mi casa y bajo mi responsabilidad se hace lo que yo digo y pues, que se comporten y se vistan como las reglas de la casa, mis reglas porque si no, por ellos, que el mundo rueda.” (Jorge 42)

“Pues igual y el chico tatuado no es mala persona pero por ejemplo ¿qué va a pasar cuando ya sea adulto y quiera conseguir trabajo, no lo van a contratar por todo eso que se hizo en el cuerpo porque es permanente y aparte pues.. (risas) a cierta edad ya es ridículo vestir así, como un eterno adolescente, Creo que hay cosas para cada edad” (Juan, 28 años)

“Pues no sé, siento que los jóvenes que son gays pues es falta de valores familiares. Se respeta lo que elijan de grandes pero que eso suceda en secundaria,

no, no, no, eso ya es como, no sé, no se debe de permitir cuando los niños están en secundaria porque ellos no saben lo que hacen, ellos apenas se están descubriendo ¿qué van a saber de sí son gays o no? (Ana, 53 años)

“Pues se respeta lo que cada quien elija pero por ejemplo ¿cómo va a ir un jovencito de secundaria con falda a la escuela? Osea, igual con las niñas pues no se ve mal el pantalón porque a veces hace frío pero los jovencitos con falda, no, no, imagínese, la perversión entra a la escuela ¡Osea! (Jorge, 42 años)

Pensar lo anterior, es ver que, aquel “diferente”, aquella “débil”, aquel “extraño”, aquella de gustos “raros”, aquella “tapada”, aquel “forastero”, aquellos “pequeños”: son objeto de mitificación y dominación y que desde mi experiencia personal, pretender apropiarse de los gustos, de las decisiones, de las identidades y de los cuerpos no es otra cosa que, un dejavú personal ya que, mi estancia en este lado del mundo ha sido una lucha constante por defender mi identidad política-espiritual y que a toda costa el llamado colonialismo histórico y sus tentáculos de dominación, como el patriarcado, el eurocentrismo, sexismo, entre otros (Lugones, María. 2008), nos han querido arrebatar, posicionándonos a les juventudes en imaginarios esencialistas que homogenizan nuestras identidades.

Para efectos de dispositivo entonces, estaré desarrollando el vínculo colonialidad - adultocentrismo como un elemento teórico que me aporta una mirada única y singular a las relaciones de poder profesor – estudiante/, adultos – jóvenes, para que haga visible lo visible. En palabras de Rita Segato, es ver que “toda práctica que enseña, habitúa y programa, es una pedagogía de la crueldad” (2018, pág. 14)¹⁰

La tercera razón, la que me impulsa y por la que me gustaría emprender un tema relacionado con juventudes bajo una mirada corpórea, es que me permite abordarlo desde puntos que convergen de manera apasionante en mi tema, pero de manera desgarradora en su ejercicio analítico divergente. Primeramente y a razón de ser, abordarlo desde lo que Gloria Anzaldúa llama “auto historia” (2016, pág.13).

¹⁰ Rita Segato alude al término Pedagogías de la crueldad a la repetición de la violencia y su efecto de normalización de lo que ella llama – un paisaje de la crueldad-, donde se promueve en la gente, los bajos umbrales de empatía, indispensables para toda empresa predatoria (En este caso la escuela) (Segato, 2019). Dossier. “El mandato de la masculinidad”

Dicha mirada autobiográfica experiencial es una forma de lucha personal-espiritual, que no solo me posiciona como punto de partida para abordar el tema de las opresiones desde mis coordenadas, donde mis pasiones se posicionan como herramientas dignas para producir conocimiento sin la sombra del APA, y como un escaparate de los barrotes academicistas.

Dicho de otra manera, me permite sentirme un poco más en casa y, para imaginar que mi pensamiento será “libre”, la clave más importante cuando se pretende acompañar a las, los y les jóvenes en la guerra de independencia, para recuperar nuestros territorios que nos han quitado, y que son, las únicas tierras santas que nos han pertenecido: **nuestros cuerpos**, y que, de ésta manera, todos los participantes de ésta tesis, en reclamo aludamos a provocar procesos alquímicos literarios que nos hagan arder, llorar, encontrarnos y desconstruirnos, asumirnos y descolonizarnos.

De lo anterior, se desprende entonces **la cuarta razón** que da forma a esta tesis, ya que, me permite hacer un recordatorio a lo que apenas pasó rozando las entrañas de la maestría en Gestión de la Convivencia, a razón de escuchar en varias ocasiones, específicamente en el primer semestre, cuando comenzaba a posicionarme políticamente, escuché repetidas veces la frase: “La guerra y las situaciones mundiales no las veremos aquí”.

Eso me hizo repensar mi tesis como una bandera que grita desde la frontera: ¿no es acaso esto un eufemismo pretender comprender las relaciones de poder que adultos ejercen en los más jóvenes desvinculado de los procesos económicos y políticos? ¿No es acaso una epifanía pretender verlo desde las simples relaciones maestro –alumno, cuando hay todo un dispositivo ideológico que traspasa las fronteras de las escuelas y que como dato evidente las primeras víctimas han sido niños, niñas y jóvenes? ¿Hacer dispositivos sin considerar el contexto mundial no es acaso seguir manejándose bajo los hilos coloniales?

Por ello, no existe una sopa de análisis que pretenda deconstruir bajo miradas que excluyen las latencias, y lo que ha sido latente en mí, es en palabras de Bustelo “El poder impuesto a los niños, niñas y jóvenes, por autonomacía –los que no tienen poder- donde el vínculo central y a toda razón organizado es la biopolítica de la niñez para inhibir el

desarrollo de su autonomía ciudadana, de su acceso a la política y su permanencia *eterna en el silencio que hereda el reglamento.*¹¹

Y aquí es donde introduzco **la quinta razón** de este camino, que más que ser un motivante para realizar la tesis, es un grito, un acto de misericordia, un llamado lamentativo a la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz para un encuentro con la congruencia en la búsqueda de una Cultura de Paz Activa en donde la desesperanza se desaprende a medida que dignificamos lo que diariamente se escupe, se insulta, se ignora, se desdeña, a razón de desconocerlo por la lejanía.

Es un llamado a tomar hoy entre sus manos la estructura de su Plan de Estudios y mirar a aquellos autores y o escritores en que se basa cada una de las materias que esbozan la maestría y preguntarse (a razón de que el número pueda ser un primer choque): ¿Cuántos autores existen en mi base curricular que sean africanos? ¿Cuántos investigadores de lejano oriente? ¿Cuántas lecturas asiáticas estoy acercando a las, los y les maestrantes? ¿En qué parte se ubica el medio y cercano oriente? ¿Dónde están las lecturas activistas indígenas? ¿Dónde la riqueza del feminismo crítico e intercultural?

Es un llamado a usted, si, a usted señora Maestría de la Convivencia para auto mirarse, para evitar que más generaciones de maestrantes se vayan (sin saberlo y en sopor) cercenados al no encontrarse bibliográficamente con la riqueza de aquello que sus lecturas llaman: "Oriente".

Ese "Oriente" que sus lecturas les llamó los ocupados por el Neoliberalismo Imperial, pero que jamás supieron la riqueza de sus fuentes, de sus sabios, de sus investigadores, de sus activistas, de sus métodos, de sus teorías. ¡Todo un epistemicidio! ¿No cree?

Dígame: ¿De qué tejido estamos hablando? ¿De cuál memoria? ¿De qué interculturalidad? ¿De cuál noción de futuro? A veces la última frase antes y tenga fuerzas para esbozar la sexta y última misericordia, solo para tomar fuerza, son estas lágrimas, acompañadas de las palabras del Imam Sadiq, médico y uno de los grandes sabios del Islam:

¹¹ Cursivas agregadas por el maestrante.

**“Busqué la luz del corazón, entonces la encontré en la reflexión y el llanto”
(Imam Sadiq, Tomo II, pag 35)**

Una vez que me he llorado, he regresado a ésta página para abrir paso a la **sexta** y última misericordia, la cual, la estoy anexando en un momento del proceso de tesis crucial: el final del cuarto semestre de la maestría en curso y la estoy escribiendo tiempo después del día en que mis lectores –leyeron- mis avances de tesis.

Para contextualizar diré que, ese día presenté parte de la estrategia de intervención que llevé a cabo junto con los participantes del dispositivo y debido a que mi metodología no solo es la guía sino también el instrumento narrativo a desarrollar, me permití compartir toda una explicación bien fundamentada del por qué categorizar la vida, la opinión, la información y la experiencia de quienes participan, es seguir usando los hilos colonizadores implantados en la academia tradicional, por lo que es de vital importancia comenzar a romper dichas formas extractivistas de posicionarnos como maestrantes en nuestros contextos escolares.

Juro que fue una exhaustiva búsqueda textual, bibliográfica y de lectura reflexiva la que realicé, con el propósito de invitar a cada uno de los lectores de tesis a romper dichos esquemas. Para mí ha sido el doble de trabajo realizar la presente tesis, ya que, no solo tenía que defender mi postura política espiritual y cultural sino paralelamente tenía que justificar el porqué de las elecciones teóricas y metodologías narrativas, ya que, por desconocidas por la gran mayoría de los profesores e incluso consideradas de carácter no formal, defenderme metodológicamente fue un trabajo doble y triple, justo para contextualizar y dignificar a los que intentamos hacer narrativas otras, para romper esquemas utilitaristas que han inundado las academias y los posgrados.

Recuerdo que una de mis lectoras me dijo: *“Algo que me gusta de tu tesis es que (a diferencia de otras tesis que he leído) se ve la personalidad de Zel en éste escrito, es decir, te leo y pienso: sí, es Zel la que escribe. Se nota que es tuyo y que, aunque usas autores para la defensa de ideas, tu punto de pensar y tu estilo está en todo el escrito. Sin embargo, cuando llegué al apartado de diagnóstico, me he perdido, porque no hay categorías y las categorías son **necesarias** para analizar la información, así que la*

próxima vez que yo te lea me gustaría ver dichas categorías, ya que de ésta manera yo podré comprender mejor tu diagnóstico y el porqué de la estrategia”

En un primer momento, al escuchar el comentario, me retorcí en silencio, como cuando la mirada se te pierde en el infinito, y tu mente te lleva a otra realidad. Así que, ahí estaba yo, escuchando el comentario pero ahora, encarnada en la novia de Chucky “el muñeco diabólico” cantando Heathens de Twenty one pilots¹² en el coro humorísticamente marcado hasta la mismísima tristeza. En mi cabeza comencé un concierto íntimo.

Mientras la sesión de comentarios continuaba, yo, Zel, en el alter ego¹³ de Tiffany “La novia de Chucky” y en mi osado caminar parafernático de muñeca (impuesto a toda costa), cantaba en mi cabeza dicha canción, como una especie de mecanismo de protección. Los lectores hablaban pero yo no escuchaba, solo podía ver que sus bocas se movían.

Era una sensación conocida por mí que me remitía a mi época de secundaria. De repente, yo, estando en aquel concierto mental protector, pude notar a Paulo Freire aplaudiendo mi concierto autorreferencial.

No tienen idea de cómo me alegré de ver al mismísimo Freire ahí, en mi concierto mental, ya que, a diferencia de los que solo conocen sus escritos serios pedagógicos, yo, la novia de Chucky, había leído escritos sobre su vida personal y sabía sobre la gran personalidad humorística que Freire tenía en su vida cotidiana, porque narrar la experiencia justo es eso: **Ver a la persona antes que sus teorías. Interesarse en su historia antes que emergerla en categoría.**

¹² Canción que suele hablar de esos “otros” los que la sociedad considera raros, violentos, los que no se adaptan a las normas convencionales del sistema pero que éste hace todo por obligarlos a pertenecer a él.

¹³ Personaje real o ficticio en quien reconocemos o identificamos algo que nos puede proyectar, ya sea de manera emotiva o psicológica. Se puede encontrar algunas investigaciones que hacen uso de diferentes recursos narrativos (como el alter ego). En el presente dispositivo, se hace uso del alter ego, no solo como un recurso de identificación analógica o proyección de la emoción y la historia, sino es parte crucial del dispositivo de intervención con los participantes ya que, es una herramienta de **encarnación**, donde el participante puede hacer uso de dicho alter ego (**personaje/avatar**), el cual, es elegido por el mismo participante y que es parte de los **artilugios** (herramientas narrativas) que **empoderan y emancipan** a un participante para hablar de sus opresiones vividas facilitando la expresión, el dolor sublimado, la herida que nos puede ocasionar algún evento cotidiano.

Sé que en éstos momentos el lector tradicional que no conoce el sistema de “narrar la experiencia como una herramienta teórica de un valor pedagógico y etnográfico, a razón de que, todavía es muy poco explorado pero muy significativo para reconstrucción de la vida cotidiana de la escuela” (Suárez, 2019, 116), se está preguntando en éste momento el por qué, en un dispositivo de tesis que, debería ser “a toda costa” (según la academia tradicional) un escrito solemne en respeto de las reglas de escritura “seria”; en lugar de ello, narrativamente en mi papel “reprimido” de novia de Chucky, traigo a la vida “ficticia” a Freire, justo para respaldar otras maneras de mirar la intervención con les participantes del dispositivo.

Quien sino Freire vivió la **obligación de “teorizar”** que le **impuso** la cultura dominante en su universidad, dando origen (según algunos autores) a un estilo propio de escritura que generó confusión en sus lectores (Boston 1972, 87) al grado de ser encarcelado dos veces por los militares por su “estilo subversivo de escribir” y en ese exilio aprendió las lecciones más importantes de su vida y que hoy yo (la novia de Chucky) tendría que tomar en cuenta, a saber que: “La gran tarea humanista e histórica de los oprimidos es liberarse a sí mismos y liberar a los opresores y eso implicará poner en tela de juicio y exigir la transformación de las universidades para que éstas puedan renovarse y logren rechazar viejas órdenes e instituciones establecidas, liberarse de la alienación eurocentrada de hacer teoría y liberarse del destino dado” (Freire 1970, 2).

Por lo tanto, mi alter ego de Tiffany, no es otra cosa que uno de tantos artilugios narrativos de posicionamiento¹⁴, como un recurso de la cultura pop para desobedecer (narrativamente hablando) y como una herramienta para mostrar cómo el impuesto académico desea que permanezcamos en la encarnación violenta que nos lleva, como una reproducción (vendimia de muñecos iguales) a perpetuar el sistema categorial.

Es un personaje que sublima la frustración de sentirme muñeca, un artilugio que puede posicionar al narrante en un cuerpo donde se inbrincan el enojo y la frustración a razón de mostrar las distintas formas de dar vida a la experiencia histórica, donde el mundo de la farándula (la academia) para crear la película (los dispositivos que marcan las niñeces y

¹⁴ A lo largo del dispositivo, el lector dará cuenta de artilugios de encarnación (personajes elegidos por una servidora/yo es contestatarios) y que son usados en mi narrativa como artilugios de encuentro, desobediencia, reflexión y problematización de las opresiones.

juventudes) de chuckys (estudiantes), necesita a personas que sepan manejar y crear marionetas (maestranes buenos y en masa), a razón de perpetuar las reglas cinéfilas (las rigurosidad universitaria): toda una absurda película.

Sin embargo, les aseguro que dicha encarnación analógica es digna de sostener algunos diálogos con Foucault, el europeo que se atrevió a escribir que las instituciones hospitalarias y escolares eran dispositivos de control que estaban organizados con exactitud reproductora, exactamente igual que los dispositivos carcelarios, mostrando así que, los diferentes códigos en que se viven todos y cada uno de estos sistemas, “son una tecnología novedosa que vigila el desarrollo de un conjunto de procedimientos para la coerción colectiva y para el **registro**, como una manera de someter a los cuerpos, de **dominar** las multiplicidades humanas”¹⁵, asegurándose así de que los procedimientos y códigos sean una especie de cerrojos que no solo NO permiten a las personas **ser, ver o sentir**, sino que disponen mecanismos para que pensemos que, los necesitas para ser, ver y sentir desde una piel de muñeco violento y obediente.¹⁶

Aunque dicho comentario fue una de las vivencias que más tristeza me ha hecho sentir dentro de la construcción del presente dispositivo, llevándome al desánimo por varios días y pensando constantemente que, toda la búsqueda bibliográfica para defender justo esa parte (y que por supuesto no me acercó la maestría) no estaba teniendo sentido.

Me pregunté el por qué, si yo había extendido todo un documento explicativo sobre el no categorizar, ni siquiera haya existido la posibilidad de preguntar del por qué no categorizar, sino más bien, la sentencia del requerimiento de ella.

Recuerdo que tomé el único post it que tenía a mano ese día (un post it en forma de corazón) y anoté su comentario, pegándolo en mi pizarrón de corcho enorme que tengo en casa, hecho con mis propias manos cuando realizaba (hace unos años atrás) estudios

¹⁵ Foucault Michel (1975) Vigilar y Castigar. Éditions Gallimard, Paris

¹⁶ Recordemos que Chucky “el muñeco diabólico, en realidad era Charles Lee Ray (interpretado por el actor Brad Dourif) un asesino que, al ser herido por la policía y acorralado decide esconderse en una tienda de venta de muñecos llamados Good Guy (buen chico), muñecos anunciados en televisión y sueño de todos los niños, ya que aludía al modelo de niño que la sociedad deseaba (cara alegre y adorable, piel y ojos inocentes y que tenía un dispositivo en la espalda, el cual, transmitía 4 frases dichas por tal muñeco y que eran reflejo de un comportamiento amable, sociable y manejable. Cuando el asesino choca con la reproducción inmensa de dichos muñecos, se le vienen encima todas las cajas de muñecos y Charles decide usar magia vudú para poseer al muñeco Good Guy, transformándose así en Chucky.

en criminalística y que lo usábamos como herramienta metodológica para comprender los cómo, los por qué, los dónde, los para qué de los métodos delictivos.

Dicho pizarrón está colocado justo en el cuarto donde realizo mis oraciones diarias y mi meditación. Es un espacio donde habitan mis libros preferidos y es mi espacio favorito de toda mi casa porque ahí surge todo como arte de magia.

Es un lugar donde todos los continentes son necesarios, donde 5 idiomas convergen, a razón de que, no sé hablar otros, donde la política no tiene ningún problema con las religiones, donde la espiritualidad no confronta a la necesidad de politizar, donde la ciencia emerge sin ego ante la energía creadora (Dios), donde surge sin límites la creatividad, donde la diversidad cultural se atraviesa sin imposición, donde los valores islámicos encabezan los derechos más nobles. Un lugar donde no tiene acceso al ruido de los autos, solo de los pájaros, las flores, el balar de los borregos, el mugido de las vacas y el canto de los gallos en horas específicas, y tantas y tantas cosas más.

Un lugar donde no se accede a menos que estés descalzo¹⁷ y con ropas limpias. Un lugar donde, dormir no es un asunto de cansancio o de cumplimiento de un horario. En este espacio se provoca el sueño a propósito, como un artilugio para desatar respuestas, fórmulas, decisiones, acceso a otros espacios de conocimiento de la mente, narrar desde otras energías y cuerpos, acceder a otras analogías y verdades. Un lugar para realizar una actividad sugerida constantemente por El Corán: La contemplación.

Agradecida por el comentario de aquella profesora, tome una tachuela y coloqué el post it en la sección “de las cosas identificadas que hay que agrietar”, la cual es encabezada por la foto de Judith Butler¹⁸

¹⁷ En muchas culturas asiáticas, específicamente en las culturas que rodean la India, Pakistán estar entrar descalzo a un recinto religioso, de meditación o bien donde el arte y la danza convergen, se requieren hacer sin zapatos, como un símbolo de humildad, de apertura a otras latitudes, y del manejo energético que se logra en el contacto con la tierra.

¹⁸ Filósofa política quien en su libro Marcos de Guerra “Las vidas lloradas” habla sobre los designios bélicos que emergen desde el poder han producido la destrucción y el abandono de aquellas geografías que no se ajustan a las normas occidentales imperantes y de cómo la actuación bélica estadounidense ha marcado en todo el planeta, específicamente en los pueblos islámicos. La autora, de forma sensible y poderosa narra cómo desde las perversidades de los constructos occidentales existen vidas que merecen ser lloradas (las del occidente) y vidas que no merecen (según el sistema de muerte occidental), ser vistas ni lloradas. Entonces

No es aleatorio que el post it de corazón esté en este espacio porque, es uno de mis espacios del pizarrón donde están mis experiencias más sentidas, las que generaron lágrimas en mí, las que me hicieron decir basta, las que me impulsaron a modificar mi tema de tesis, las que me motivaron a continuar en medio de todo, las que dieron vida a todos mis “**yoes contestatarios**”¹⁹, y que en la escritura de esas encarnaciones, engrandecieron una narrativa que considero personal y única en el presente dispositivo.

Ver aquel post it de corazón, era recordarme cada día que dicho comentario era una puerta para mí, era eso latente que hay que resquebrajar, era la sexta razón y que habría que hacerlo desde el amor, desde el dar, desde la abundancia, desde la desobediencia teórica y narrativa, que se resumía en eso: en una misericordia.

Fue ahí donde decidí la resurrección de Paulo Freire en mi concierto analógico mental y acercar al lector tradicional un referente más ad hoc a su realidad académica, algo así como, una especie de bondad, a razón de que, pudieran percibirme un poco más elocuente y racional (cualidades muy enaltecidas en la academia).

Sin embargo, me pregunté ¿qué pasaría con los lectores periféricos?, ¿qué ocurriría con aquellos divergentes que me leyeran? ¿Qué pasaría con aquellos feministas críticas que pudiesen acceder a mi texto de tesis y al leer mi meta de agrietar pudiesen cuestionar el por qué usé a Freire, siendo que éste ya ha sido criticado por algunas feministas por usar escritos excluyentes?

Pensaba en ellos, en ellas, en todes y tuve que sincerarme, por lo menos en forma de confesión escrita que, en una encarnación más honesta no hubiese usado a Freire, ni siquiera a Tiffany como artilugio analógico, pero al mismo tiempo, era para mí un conflicto pensar que, si accedía a encarnar un personaje coránico, islámico, de medio oriente o asiático, entonces, terminaría agotada intentando primeramente, contextualizar lo irreconocible para el lector occidental tradicional, tendría que desplegar la idea de que la historia humana NO ES CRONOLÓGICA como se los ha enseñado los libros de texto en

ella, invita a que fracturemos el sistema de muerte y levantemos la voz por esas vidas que merecen ser lloradas.

¹⁹ Personajes que una servidora encarna a lo largo del escrito y que son recursos de posicionamiento teórico.

occidente. Tendría que desenredar la creencia de que la historia tiene un parte aguas antes y después de Cristo, creencia que te ha hecho pensar occidente que es universal, cuando en realidad, dicha idea es incompatible con las historia islámicas y tantas y tantas cosas que tendría bien hacer visibles, (y agotada de explicar), de otra manera, el lector diría “te estas saliendo del tema”.

Es por ello que no deseo concluir este apartado de las razones misericordiosas de mi tesis, sin decir **–gracias por el comentario-** porque días después y en constante observación de mi pizarrón, dicho comentario resolvió una cuestión que no sabía cómo resolvería en mi escrito de tesis, a saber que, aunque deseaba dar a conocer quiénes habían participado en el dispositivo de intervención de mi tesis, me molestaba muchísimo las formas utilitaristas en que se hablaba de las, los y les participantes en varias tesis de la maestría.

Me negaba a escribir información de la escuela como si fuera un llenado de un formato informativo impersonal. Me negaba a brindar un número a los participantes como si se tratase de objetos carcelarios.²⁰

Gracias a la visualización constante de aquel comentario escrito en un post it de corazón y a mi negativa de escribir de maneras simplistas y poco sensibles, surgió el apartado “¿Quiénes habitamos en esta tesis y tejimos el cuerpo del presente dispositivo intervención?²¹”

Sin embargo, aunque había tenido una revelación de cómo presentar a los participantes, seguía estando en la mesa encontrar una vía que pudiese sensibilizar hacia la importancia de rescatar la experiencia y no someterla a una categoría.

Y ahí estaba yo, con mis ojos clavados en mí pizarrón, absorta en el hábito diario de la observación. Mis ojos no se detenían nunca en una sola parte, sino esperar la revelación de ver lo que está visible pero somos incapaces de ver. Di el rondín ocular al pizarrón,

²⁰ Me negaba a presentar la información de maneras que observé repetirse en algunas tesis de generaciones anteriores en la maestría. Aquí un ejemplo de ello: El siguiente dispositivo de intervención se trabajó en la Escuela “Tradición es Tradición,”²⁰ en el grupo 3º. “C” y rescatando los casos específicos de los alumnos 3CMDFalum1 y 3CMDFalum3..... Las categorías que el diagnóstico arroja son las siguientes:.....

²¹ Apartado que el lector podrá ubicar dentro del capítulo IV , apartado 4.3

después, mis ojos veían al corazón y se desplazaban rápidamente hacia otra sección del pizarrón, y volvía a regresar al corazón y de nuevo desplazaba mis ojos a otro punto distinto del pizarrón. ¿Se imaginan cuántas cosas se habían acumulado en aquel pizarrón siendo que era el cuarto semestre de la maestría?

Y entonces, en una de esas, mis ojos se detuvieron en una parte del pizarrón que decía: “De las cosas liberadoras de la maestría”. A lado de esa frase, había un objeto que me hizo despertar un recuerdo de las clases de aquella estimada profesora. Eran unos lentes de fantasía que ella nos había regalado a cada integrante de la maestría como un recuerdo (les aseguro inolvidable) cuando hablábamos de cómo las personas tenemos introyectados ciertas formas de interpretar la realidad, ciertas creencias de los “otros”, y que esas narrativas dependerán del lente que nos pongamos cuando estamos en nuestros espacios escolares.

Debajo de los lentes se asomaba uno dibujo que yo había hecho para introducir lo que aprenderíamos en sus clases y que plasmábamos a través de un cuaderno especial que manejábamos con ella, cuaderno que me ha acompañado todo este tiempo y que ha sido una herramienta valiosísima para desobedecer.

Al ver parte del dibujo, me entró una corazonada, me acerqué al pizarrón, lo tomé entre mis manos, quité la tachuela que lo mantenía sostenido al corcho, y ahí estaba un dibujo que yo había hecho de la maestra, colocado (vuelvo a repetir) en la parte de “Las cosas liberadoras de la maestría”

Al leer el encabezado, mi mente no pudo evitar ir a la memoria, no pude evitar hacer analogías, ir a cuentos, rescatar autores, ir a mis experiencias pasadas y presentes. No pude evitar sonreír, ya que, ella misma me estaba dando a través de ese dibujo la respuesta.

Comprendí entonces que, ella como yo, como todas, todos y todes, habíamos heredado un dolor compartido, una huella que se le impuso a ella, a mí, a ellos, a todes: la instauración de la dominación, que se va recreando (como un virus) sólida, al grado de adaptarnos a respirarla con la mitad del oxígeno y con la otra mitad como veneno (veneno que sabemos que lo es) pero que, como un hilo hipnotizador decidimos (obedientemente)

continuar, a razón de que el discurso institucional reza: debes categorizar porque si no, no hay orden: Toda una herencia aprendida.

Pero entonces, ahí estaba ella en aquel dibujo, deteniendo con su sonrisa no solo el tiempo, sino revelándome que, en ella, a pesar de su comentario, también vive esa desobediencia que grita y ver aquel dibujo era ya (para mí) un permiso dado por ella para negarme a categorizar.

Si leemos con detenimiento, ella reencarna en una Laboratorista experiencial. Es decir que, rescata la **Experiencia** como una actividad profesional y **necesaria** que haga emerger en las escuelas con otros ojos y Miradas.



Ella hace de los colores y las crayolas herramientas para crear proyecciones gráficas que desaten en los maestrantes una ruptura con la cotidianidad agonizante, rompiendo la idea tradicional que, solo cuando se es niño se dibuja y se usa un “ridículo” lente de fantasía, para entonces, emerger los objetos como una herramienta pedagógica extraordinaria.

Ella (aunque no lo sabe) ya usa el alter ego de Laboratorista para posicionarse. Ella, en el uso de su caja de laboratorista, podía sacar cualquier objeto ocurrente y volverlo un artefacto para el diálogo, la creatividad, la toma de decisiones. Por supuesto que ella es una alquimista como yo (aunque no lo sabe). Ella para mí se convirtió en la alquimista de los objetos.

Ella, me enseñó a usar varios tipos de lentes y me enseñó a mí (toda una aprendiz de alquimista), que en el uso de un objeto llamado “aro de bordar” podía encarnar en araña y tejer experiencias y sentires como un dispositivo donde el SER es importante. Entonces,

en esa hermosa analogía, yo ya no era una araña cualquiera y el aro y mi tejido tampoco, ya que, me había dado las pautas para iniciar mi telar embrujado.²²

¡Por supuesto que en ella había desobediencia! Y su comentario era entonces, **ese dolor a reconocer y a romper**. Ese habitus: “Todo un sistema de disposiciones durables que producen una apreciación y representación disponibles para la clasificación” (Cánovas, 2017)²³, clasificación que impacta no solo en la profesionalización que el profesor realiza, sino que, lo que crea como un “dispositivo rupturador de las prácticas”, en realidad puede llegar a ser <el continuador> de aquello que coloca a las experiencias de los estudiantes, en ese algo que les reduce a información, a actividades, a números, a evidencias, para demostrar que hubo impacto.

Pensar en la experiencia anterior, no solo revela una problemática generalizada sobre cómo la academia nos impulsa a innovar desde la obediencia de la regla, a ser libres siempre y cuando nos mantengamos en las líneas que marcan las bibliografías eurocéntricas en investigación, a desobedecer siempre y cuando la desobediencia no mueva el reinado académico heredado occidental.

Entonces, se hace necesariamente urgente “restituir autoridad a la experiencia de las *personas maestranteras, los participantes y de las niñas y de los, las y los jóvenes*²⁴ como una forma primaria del saber y la relevancia de incorporar en todos los espacios disciplinares, escolares y académicos la perspectiva interseccional que posibilite problematizar de manera articulada a los contextos concretos del sistema complejo de dominación (violento/desautorizador/despojador/precarizador) y que expresa todo un entramado de relaciones de poder materializadas y simbolizadas en los cuerpos, las prácticas y los contextos históricos particulares” (Moreno Uribe, 2020, 12)

²² Llamo telar embrujado a todo el proceso de entramado del dispositivo donde la experiencia personal, los sueños, la teoría, los miedos, y la experiencia y vivencia de los demás, los sinsabores y nuestros dolores, se entrelazan alquímicamente para la creación.

²³ Cánovas hablando sobre Bourdieu

²⁴ Cursivas agregadas por la maestrante

1.3. De la auto-historia a un primer acercamiento de las opresiones en el proceso. El lugar donde enunció una postura pluriversa.

Soy hija de un matrimonio multicultural (madre mexicana, de padres mexicanos y padre que, aunque nacido en tierras pakistaní, tiene sus ascendentes en Afganistán). La historia de mi familia paterna es una larga travesía de despojo, invasión y conquista de los imperios europeos que, como es bien sabido han querido exterminar durante años y a toda costa, todo vestigio de nuestras lenguas y pueblos originarios. Ellos, los padres de mi tatarabuela, salieron de Afganistán con la única tierra fértil que queda cuando el otro, despiadadamente, te invade, te expulsa, dejándote solo con tu cuerpo, como evidencia del despojo, teniendo como única oportunidad, llegar a otra tierra invadida por los mismos que te expulsaron (los ingleses).

Mi tatarabuela decía que había vivido una infancia dura, pero con mucho amor de sus padres. Con 104 años de edad, era una mujer lúcida para recordar algunas canciones en lengua pashto. Me gustaba platicar con ella y creo que fue mi único contacto con elementos culturales afganos. Sé que, del otro lado del mundo, tengo primos, familia que no conozco y que nos perdimos los unos y los otros, consecuencia del colonialismo. En el año 2006, convencí a mi padre de ir en busca de nuestras líneas ascendentes.

Nuestra búsqueda dio frutos en la parte fronteriza con Pakistán, y para recordarnos que somos conquistados, nuestras pláticas han sido casi siempre en inglés. Hoy, ellos han tenido que emigrar dentro de territorio pakistaní debido a las constantes violencias que se viven de grupos terroristas financiados históricamente y desde un principio por los norteamericanos, como grupos de choque en contra de la invasión soviética y hoy, talibanes igualmente financiados por los saudís en unión con Estados Unidos como grupos estratégicos para invadir Irán.

Hoy, a más de 120 años después de mi tatarabuela, con mi familia en total fragmentación geográfica entre 5 países y 3 continentes, destrozados por la colonización europea; creciendo en Canadá y escapando de los recuerdos de una vivencia racista en ese mismo "país seguro y multicultural del primer mundo" en el año 2007, donde el móvil perpetrador no es otra cosa que el ejercer poder y donde las huellas que la experiencia deja y la

memoria guarda, son las palabras de aquellos agresores (los hijos del faraón)²⁵: “Maldita musulmana de mierda, tienen que desaparecer”.

Así que, en este punto, no tengo más que... Detenerme en este párrafo, secar mis lágrimas a razón de no detallar las huellas pero, sí reconocerlas como sujeto de análisis porque... mi historia dolorosa, como la de muchos jóvenes, sigue perpetuándose en toda esfera social, espacio o institución escolar y familiar.

Tal vez la o el lector simplista que haya llegado hasta estas líneas piense, ¿por qué simplemente no fui de mi introducción a lo que me solicitan como trabajo final: la problematización de mi intervención? ¿Qué hago hablando de “talibanes”, musulmanes y tenderos personales?, es decir, ¿De lo que ya no nos importa, de lo que ya no nos conmueve, a razón de que es <el otro desconocido y lejano>?

Para algunos que solo acceden a lecturas de origen europeo alegarán que, hablar de grupos como los talibanes, desde esta tesis que, intenta incidir de manera pedagógica en jóvenes de secundaria sería algo irrelevante, algo que debería quedar en las reflexiones geográficas de donde surgen. Sin embargo, para la o el lector fronterizo y periférico, significa que los eventos palpables no solo tienen etiologías de orden y espacio específico o estructural ¿Acaso el poder de invadir no surge primeramente como ideas? Ideas planeadas desde lugares estratégicos y alejados del lugar del estallo y que bajo un clima globalizador, se extiende el impacto, como el dolor reflejo de quien padece de una enfermedad renal y la confunde con dolor de espalda.

Florenia Giordana, investigadora de movimientos militares de reacción señala:

“No se puede mirar el fenómeno talibán sin sus dos vertientes, la del ideal inicial ya que si bien fue un grupo que se originó en las madrazas Islámicas (por cierto, algunas de financiadas desde su creación por Estados Unidos) y dirigidas a su vez por grupos fundamentalistas que impartían clases del Corán a jóvenes que jamás habían ido a la

²⁵ En algunos países islámicos llamamos Faraón no a la persona sino a la potencia (país) que se posiciona como el impero dominante y hacemos analogía de ello para denunciar la tiranía de tal imperio.

escuela, que no sabían leer y que sabían muy poco de la historia de su país²⁶ y del por qué luchaban, pero sí pertenecían a la generación que jamás conoció la paz.

Eran esos huérfanos de guerra, los desarraigados, los turbulentos, los económicamente débiles y que, para armonizar más el dato colonizador, extrañamente creían en un islam mesiánico”, algo impensable para la cosmovisión islámica (Giordana 2019) y que incluso iría en contra de pilares base del islam y el mismo Corán.

El texto citado por Giordana me hace problematizar desde el interior al tema de esta tesis porque, aunque no es el tema central hablar del movimiento talibán y las siguientes preguntas tampoco se contestaran en este texto de manera amplia, obliga a cuestionarse, sólo como ejercicio cotidiano (cualidades de toda mente creativa y personas aspirantes a la alquimia)²⁷ y a efecto de entender las opresiones capitalistas: ¿Cómo pasaron las madrazas²⁸ a dirigirse por grupos fundamentalistas? ¿Cómo pasó a existir un

²⁶ Cabe señalar que antes de que las colonias inglesas, norteamericanas y rusas invadieran dichos territorios, los pueblos accedían de manera gratuita a la lectura y escritura e incluso a un sin fin de ciencias, gracias al acceso del Corán. De hecho, hoy, en países africanos islámicos y donde la rapaz Europa ha racializado sus propios recursos y bienes, en zonas muy alejadas no existen escuelas (sistemas dominados por Francia) de tal manera que el Corán ha sido el salvavidas para el acceso a la cultura, el alfabetismo, diversos conocimientos disciplinares, la escritura, entre otros saberes, de poblaciones muy alejadas o rurales y a pesar de esos saberes, las reglas de derechos europeos, no permiten el acceso a acceso a profesionalizar los saberes, ya que se viola el requerimiento de asistencia a la escuela (sistema producto de los sistemas franceses y europeos)

²⁷ Una de mis posturas pluriversas es enunciarme como una **estudiante a la alquimia: La alquimista de la espiritualidad** (como me llaman otros alquimistas) como un punto desobediente y un lugar desde donde se construyen artilugios que nos hacen romper hilos colonizadores.

²⁸ Madraza es el nombre que recibe en occidente a aquel lugar islámico (escuela) donde se aprende del islam. Sin embargo, si aludimos a su significado no desde las concepciones coloniales occidentales, sino desde su origen en El Corán, vemos que cuando se habla de escuela en el islam, **NO** hace alusión solo a un lugar físico exclusivamente, donde una persona asistía, estipulado desde la sharia (tradición islámica) desde los 6 años de edad) al estudio del Corán, sino a una **POSICIÓN** de la persona respecto a su forma de adoración. Así, por ejemplo, al acudir a una Masjid (lugar de reunión y oración) pueden estar reunidos musulmanes de diferentes **escuelas (posturas)**: sunnís, shías, hanafis, sufís, etc. Lo que le proporciona al islam una **multiculturalidad exquisita**. La educación consistía no solo en la enseñanza del idioma hablado sino de su belleza gramatical única. El estudiante no solo aprendía a leer y escribir el idioma, sino a recitarlo y mediante este proceso, no solo se accedía a las matemáticas sino a la belleza y arte matemático. Por otro lado, el Corán no solo es un libro de leyes religiosas sino un libro donde se accede a la ciencia (biología, geografía, gramática, astronomía, política, medicina, literatura, oratoria, lógica, retórica, física, etc) e incluso de ciencias que no fueron conocidas y desarrolladas en occidente hasta principios del siglo XX, como la embriología, odontología, jurisprudencia, entre otras, dando así un conocimiento educativo completo al estudiante e incluso específico, existiendo así personas mudarrés (especialistas en un área que no solo podía ser científica, sino en oficios y actividades diversas como la arquería, montar a caballo, natación, donde era obligatoria para la mujer conocer y realizar dichas actividades. El objetivo de las Madrazas cambia en las injerencias norteamericanas a algunos pueblos islámicos como Afghanistan, Pakistan, Irak tomando auge los

analfabetismo extendido cuando un derecho inviolable del Corán es que, desde la niñez hasta la muerte, se adquiriera conocimiento de Dios a través del acceso literario y científico del Corán y de las fuentes creadas humanas? Mejor aún, el que el lector se detenga a reflexionar sobre la nota 21 al pie de la hoja para la palabra madraza, dará la respuesta del por qué el islam pasó de ser la civilización religiosa y cultural que brindó derechos educativos (inexistentes para las niñas y mujeres antes que llegase el islam) a un concepto totalmente equivocado y tergiversado de escuela, resultado de las injerencias estadounidenses y europeas en los pueblos islámicos.

Pensar en lo que dice Giordana pone al descubierto las opresiones estructurales que se viven en los países invadidos como resultado de la colonias europeas, así como las estrategias que se usan para desaparecer, dividir, sectar y justificar posteriormente la invasión y destrucción de sus ideales, de sus conocimientos, su cultura, su religión y sus recursos en pos de los objetivos norteamericanos.

También, abre posibilidades para atreverme a la divergencia. Me permite ir tejiendo este escrito, como la araña a su red, ya que el lector recordará que mi introducción comienza abordando las generosidades que el Corán ha proporcionado muchos siglos antes que Occidente en materia de derechos lo hiciera, para después problematizarlo al interior del movimiento Talibán como “un instrumento de control”

Aclarar el antecedente es interesante, ya que se pudiera pensar que, si los Talibanes eran enseñados a través del Corán, entonces se justifica la práctica talibán violenta y patriarcal, y al Corán, como un instrumento “religiosamente peligroso”: El coctel perfecto para subjetivizar, racializar y asesinar. En otras palabras, el movimiento talibán, es el ejemplo perfecto de como se busca generar un chivo expiatorio. Cuando el invasor crea a alguien más, a menudo el opresor colonial, a través de la necropolítica.²⁹(Achille Mbembe, 2011. Pag 23)

grupos extremistas tocados económicamente por el imperialismo. Hoy, dentro del islam, cuando se habla de una Madraza, aludimos al catecismo impuesto por la herencia al Saud (Arabia Saudi) quien a través de estas escuelas “coránicas” podría expandir una interpretación del Islam y el Corán contraria a su interpretación de origen, usándolas como lugares al servicio del imperialismo y para formación de agentes desestabilizadores: El uso de la escuela al servicio del Estado opresor oriental (al Saud) y el opresor occidental (Estados Unidos de América)

²⁹ Achille Mbembe habla que la Necropolítica es aquella política de la muerte. Una tecnología que pretende permitir el ejercicio del biopoder y que se funda en regular la aceptabilidad de la matanza, organizar la guerra y consolidar el derecho a matar.

Explicar esto sería más sencillo si desde nuestras bibliografías maestranteras tuviésemos verdadera diversidad inter y multicultural, pero al carecer de ello y lastimosamente la Maestría en Gestión de la Convivencia no es la excepción, me esforzaré por acercar otras periferias, ya que no solo abren posibilidades de entendimiento para este primer ejercicio de acercamiento a mi tesis, también son una explicación del por qué los musulmanes no sentimos dificultad en usar la postura política-espiritual o el uso del Corán como una herramienta para problematizar y deconstruir las opresiones desde cualquier y en cualquier espacio educativo, espiritual, social, político, geográfico y científico.

Sin embargo, debido a que el público al que puede estar expuesto este texto es en México o para público Latinoamericano, con seguridad son de cultura y/o espiritualidad cristiana, es una oportunidad única, en una tesis como esta, ya que es la ocasión para desmitificar a un grupo que desde hace décadas ha sido oprimido, subjetivado y mediatizado como peligroso, violento y terrorista.

Para aclarar el punto, Ramón Grosfoguel, sociólogo, investigador y docente universitario de la carrera de Sociología en Puerto Rico, ligado a la filosofía de la liberación de los pueblos Latinoamericanos y a la perspectiva de la colonialidad del poder y el eurocentrismo, así como miembro fundador de la organización conocida como *“Colonialidad Europea”*, en su curso *“Pensamiento Crítico Musulmán: luchas decoloniales y teologías de la liberación”* escribe:

“Para un público latinoamericano, más conocedor de la tradición cristiana que de la tradición islámica, que, contrario a la Biblia, el mensaje del Corán tiene un principio más radical de igualdad de género. El Corán siempre habla de los humanos y establece una igualdad de derechos y deberes tanto para hombres como para mujeres, de manera que para las feministas islámicas el mensaje del Corán provee posibilidades de crítica a la dominación patriarcal mucho más radicales que la tradición bíblica (judaica-cristiana). No olvidemos que el islam reconoce el derecho al divorcio, a la propiedad y a la herencia de las mujeres desde hace más de 1400 años, cuando el mundo de cultura cristiana vino a

reconocer esos derechos entrado el siglo XX y todavía las religiones cristianas institucionalizadas, como la Iglesia Católica, no reconoce el derecho al divorcio.”³⁰

El siguiente punto a aclarar es que en el Islam enfatiza principio del Tawhid³¹, diversidad dentro de la Unidad o de la Unidad con y en Diversidad. El Islam es radicalmente antidualista y concibe el cosmos como un todo diverso heterogéneo y diferente, esa diversidad permite no solo conocer las otras espiritualidades sino que se reconoce que son creadas también por Allah y *tienen una razón de ser*³²(Grosfoguel 2016).

El texto anterior pone al descubierto las incongruencias que existen entre las enseñanzas del Corán en el islam y los ideales de los grupos extremistas, alejados no solo de los valores coránicos sino enteramente contrarios. ¿Cómo estos grupos han formulado al interior ideas tan distintas al islam y el Corán, violando incluso, los máximos pilares en que se fundamenta el islam? Grosfoguel comenta:

“El colonialismo inglés y francés no solo afectó a los pueblos musulmanes por medio de la destrucción de su civilización, la explotación y la extracción de sus riquezas, ocasionó a la larga empobrecimiento y analfabetismo masivo de los diversos pueblos musulmanes colonizados, sino que además, afectó las narrativas y concepciones de la teología islámica, institucionalizando prohibiciones impensables para el Islam y dando lecturas simplistas y literalistas al texto coránico, justo los mismos métodos de lectura literalista en la Biblia de los fundamentalistas protestantes” (Gosfoguel, 2018)

Grosfoguel nos obliga a preguntarnos si podemos imaginar si quiera cómo era el mundo antes que ésta civilización colonial se instalara como una pangea, porque entonces, en el

³⁰ Otros aspectos necesarios aclarar son que El Corán no tiene el mismo carácter textual de la Biblia. El Corán fue revelado a un hombre analfabeta. Para los que conocen el árabe clásico, la poesía, la profundidad, la belleza y la ciencia del Corán, son imposibles de imitar. De manera que las traducciones del Corán a otros idiomas jamás le pueden hacer justicia al texto original. Resulta imposible traducir el Corán en todas sus dimensiones. Los místicos del islam hablan de siete niveles distintos de sentido en cada verso del Corán. Mientras que para el cristianismo el milagro es el nacimiento de Jesús de una virgen, en el islam el milagro es el Corán mismo como palabra revelada directamente de Allah”.

³¹ En el Islam, Jesús no es considerado ni Dios, ni hijo de Dios, sino un hombre más, un profeta más, en el mismo nivel de importancia que todos los profetas bíblicos, por lo que el Islam se opone al dualismo trinitario y enfatiza el Tawhid, donde no solo es importante el conocimiento de Dios, sino el orden de la existencia tal cual es (nuestra existencia). Tema sumamente ligado al conocimiento de la esencia identitaria. (Mutahari, s/f)

³² Cursivas agregadas por la maestrante.

análisis de su expansión, nos daríamos cuenta que, una vez que la colonia europea impone su civilización occidental eurocentrada alrededor de todo el planeta, surge toda una **civilización planetaria**, donde ya no existen otras civilizaciones fuera de esta y donde todos, no importa si es “oriente u occidente”, todos estamos dentro de ésta, sellados con esas “marcas occidentalocéntricas en nuestra formas de pensar, de sentir y de estar” en nuestro cotidiano (ibid).

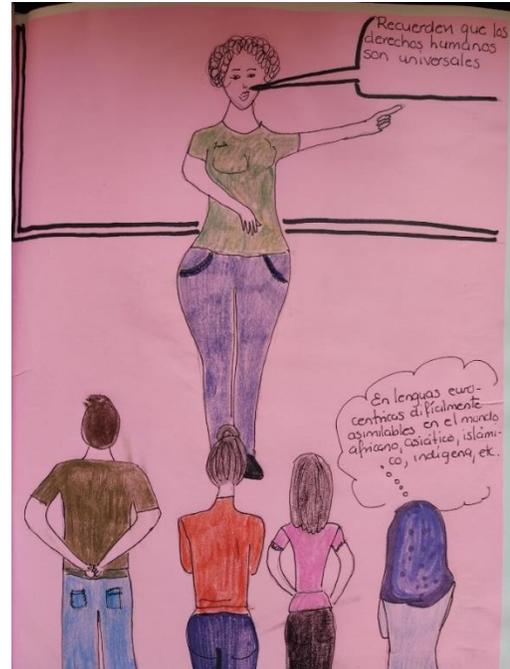
¿Cómo se visualiza esto en las cotidianidades universitarias? Sobre todo aquellos posgrados que se presumen desde sus planes como lugares para la multiculturalidad y la educación para la Paz?

Para responder a la pregunta, me permitiré compartir una experiencia que me marcó dentro de mi proceso y que la acoté en una imagen experiencial, que tiene como propósitos mirarnos con un lente honesto y humilde desde los espacios educativos.

El dibujo surge de una experiencia vivida como maestrante del posgrado en Derechos Humanos y Cultura de Paz y ejemplifica y problematiza lo que vengo mencionando desde párrafos anteriores.

Es una experiencia gráfica a la que título “De mí primera ceguera” y que surge de una clase donde se hablaba de las diferentes características de los Derechos Humanos creados en occidente y donde una de ellas es, que los Derechos Humanos son <universales>, es decir que tienen la característica de “acceso a ellos sin distinción alguna” y que son (reflexiónelo por favor) normas **imperativas** que deben ser cuidadas (las normas) y respetadas por todos los Estados.

Quisiera solicitar por un momento a que, los lectores de ésta tesis pudiesen pensar en cada uno de los personajes (la o el que emerge desde su posición de conocimiento una teoría, la que desde sus geografías e historia se impulsa (como cuando nada para estrellarse con las olas), y los que escuchan el himno a aprender y que se desconoce lo que puede estar surgiendo en sus mentes.



¿Cómo describiría usted la escena? ¿Qué nombre le pondría? ¿Qué le provoca? ¿Qué pensamientos hace movilizar en ti? En verdad me gustaría saber muchísimo como la, el o les lectores que me leen desde este lado del mundo, pudiesen interpretar ésta experiencia gráfica y ¿por qué no? historizarse junto conmigo³³ como para jugar un juego que nos invite a repensar tu lugar de privilegio geográfico.

Dicho dibujo quedó inmortalizado en el pizarrón que ya he hablado anteriormente y estuvo colocado en el lugar donde dice: “De los derechos humanos que asesinan”. La imagen no viene sola sino, viene acompañada de una tarea que se dejó ese día y de la experiencia que ello me dejó, recibiendo (en el pizarrón de los delitos) el nombre de “La segunda ceguera”

La tarea consistía en ver el video Binta y la Gran Idea³⁴. La historia habla de Binta, una niña que asiste a un colegio multigrado, la cual es hija de Abbu Diatta, un hombre que se le ha ocurrido una idea y desea hacerla realidad de manera oficial, por lo que a lo largo de

³³ A este ejercicio le titulo “Desobedécete a ti mismo”, y es una invitación a que tomes hojas de papel y que puedas narrarte junto conmigo contestando éstas y otras preguntas hechas por ti. O bien, escribir al siguiente correo y compartirme tus ideas. zysmuslimos@hotmail.com

³⁴ [\(3533\) BINTA Y LA GRAN IDEA \(subtítulos en español\) - YouTube](#)

la historia acude con varias personas que tienen cargos del gobierno para solicitar su permiso.

Paralelamente la historia habla de la prima de Binta, una joven llamada Soda, a la cual su padre le prohíbe ir a la escuela, por lo que el profesor del colegio de Binta, prepara una obra teatral, donde se sensibilice a los padres a llevar a sus hijas mujeres a la escuela.

El trabajo solicitado era identificar en el cortometraje aquellos derechos violentados en las personas, así que desde mi enunciación islámica, no solo era importante rescatar los derechos plasmados por la UNICEF sino comenzar con aquellos derechos pertenecientes a las coordenadas geográficas del país al que pertenecía el video, es decir, los derechos islámicos violados.

En mi escrito, identifiqué los derechos que se violentaban pero sin perder de vista aquellas consecuencias derivadas de la conquista francesa.

Aunque el video no te dice a qué país de África hace referencia, el idioma francés y las banderas que aparecen indican que se trata de Senegal, un país que antes de las invasiones francesas, portuguesas, inglesas y de los países bajos, daba origen a una cultura islámica. De hecho, hoy en día, más del 80% de los senegaleses son musulmanes, por lo que los derechos de la mujer, los niños y niñas y en general de los seres humanos quedaron establecidos en el Corán mucho antes que la creación que los Derechos Humanos derivados de convenciones occidentales llegaran. Sin embargo, en dichas invasiones, estos conocimientos islámicos junto con su literatura, cultura, ciencia, etc, fueron destruidos y tergiversados en contacto con los países invasores.

La historia comienza con el padre de Binta (un hombre musulmán llamado Abbu Diatta)³⁵, el cual cierto día de pesca se encuentra a su amigo Souleyman y al ver la poca pesca que logró Abbu Diatta ese día, le dice a su amigo que los **tubab** tienen una tecnología más avanzada para pescar peces por toneladas. Con las palabras –“dios les dio la técnica y el cerebro para construir grandes inventos”- Souleyman resalta que Senegal debería de aprender de esa lección.

Mi esposo en aquel entonces, vio el video junto conmigo. El padre de mi esposo es originario de Mauritania, África y me dijo que cuando se habla de los tubab se hace

³⁵ Aunque la historia en ningún momento expresa que Abbu Diatta se musulmán, la película te muestra simbolismos gráficos de la vida cotidiana o bien de la naturaleza que explícitamente lo indican.

referencia a los occidentales de piel blanca, quienes a lo largo del tiempo han introyectado en África su superioridad.

A lo largo del video, se muestra como Souleyman va enalteciendo los inventos de Europa y Francia, incluyendo la gran fuerza atómica de esta última, por lo que mis comentarios en el trabajo solicitado, fueron dirigidos a las consecuencias que el neoliberalismo invasor va construyendo en las personas, ya que se mira con anhelo el adelanto del que coloniza pero se olvida de dónde el invasor sacó los recursos para poder producir cierto invento.

A este respecto, el profesor Rahimpur Azqadi, a quien tuve la dicha de conocer en el año 2014 cuando fui estudiante en la Universidad Jami'At Al Zahar, en Qom, Irán. En el Seminario ofrecido por Rahimpur sobre Hegemonía estadounidense mencionó:

-“Hoy, la juventud de oriente se pregunta ¿por qué justo los países invasores están tan adelantados, tan desarrollados? ¿Cómo es que se hicieron ricos? ¿Cómo es que les llegó dicha situación económica? La respuesta es que si esos países, no hubieran saqueado las riquezas de África, Asia y América Latina, acaso hoy día, ¿podrían tener ese nivel de vida? Los invasores en los últimos dos siglos, han intentado eliminar nuestros idiomas, su vestimenta, su régimen alimenticio, sus costumbres. No se han conformado con saquear nuestros recursos, sino que han intentado exterminar nuestra cultura, de tal forma, que ya no se conoce los Derechos amplios del Corán en países africanos de cultura ancestral islámica” (Azqadi, 2014)

Entonces, pensar ese video con una mirada simplista, donde solo se hable de qué derechos se violan, haciendo referencia solo a los derechos de las organizaciones de occidente, es ser una persona que no puede negar la colonia en su pensamiento.

Si de derechos hablamos, hay otros de suma importancia que se violaron antes, justo en la invasión a las geografías africanas y que hoy occidente lo vende como conocimiento inservible, opresivo, justo la estrategia perfecta para el saqueo y el discurso de “salvación y luz a estos ignorantes países”, olvidando que justo sus invasiones fue lo que originó lanzar a dichos territorios al Tercer mundo.

Mi propósito al rescatar tal experiencia gráfica, no es colmar a los lectores sobre cada uno de los argumentos que pueden poner a los derechos humanos occidentales en desventaja, no tiene el propósito de exponer a las personas, sino de desafiar los constructos, ponerlos en duda, ver desde otras latitudes históricas; de otra manera, no se estaría caminando hacia la interculturalidad sino hacia una insistencia aplastante de hacer desaparecer otras riquezas culturales, resultado del pensamiento universalizante de los Derechos Humanos.

Por ejemplo, en aquella tarea solicitada realice un cuadro donde identificaba los siguientes rubros: creencias que se identifican en la sociedad, creencias que se identifican en los profesores de escuela, estatus de la mujer después de la conquista (a razón que se pudiese tener la creencia que la religión islámica niega dichos derechos) y los valores de ética de cuidado y solidaridad que se muestran como simbología islámica.

El cortometraje concluye con la visita del papá de Binta con el gobernador, el cual lee la carta completa al final de la película, y donde se devela que la gran idea no era llevar a Senegal a los propósitos de Europa sino la idea de parar la invasión a los derechos humanos plasmados ya en el Corán. A la letra, dice la carta del padre de Binta:

“Estimado gobernador. He oído a través de la experiencia de mi amigo Souleyman de los adelantos tecnológicos que los tubab tienen, de tal manera que me preocupa que en afán de acumular bienes, nos lleve a perder el sentimiento de la solidaridad y poco a poco nos lleve a destruirnos entre nosotros mismos. Por lo que me veo en la obligación de aportar mi granito de arena y evitar la catástrofe. Es por eso que solicito se inicien los trámites para que se me permita la adopción de un niño Tubab, ya destetado, para que pueda aquí, desarrollarse como persona y adquirir los conocimientos necesarios para ser feliz en nuestra humilde comunidad, para que cuando sea hombre, pueda contribuir al progreso de la humanidad que tanto nos preocupa a todos nosotros”

Respecto a lo anterior, desplegué en el trabajo solicitado la mención de los valores islámicos que se asocian a esta parte, que a mi parecer, es la parte más importante de la película. Sin embargo, en los comentarios la profesora me dijo que me había desviado del tema.

Aunque sus palabras jamás fueron “no metas el islam”, al decir -te desviaste-, primeramente, interpreté la vaguedad con que a veces las y los maestros rescatamos el momento histórico, pensándolo comúnmente, como cronológico y partiendo el mundo entre <antes de los derechos y después de los derechos occidentales>.

En segundo lugar, les profesores no contemplan en la revisión de los trabajos, la historia y la experiencias de las y los alumnos ya que, en esa misma visión de historia universalizante, no hay un detenerse en la historicidad contextual de cada persona, de cada estudiante, lo cual me dio risa porque, absolutamente toda la película, está rodeada

de simbolismo islámico, simbolismo que es ignorado y rechazado como parte intercultural para comprender los Derechos Humanos.

Posteriormente, la profesora me escribió literalmente las respuestas que ella requería que yo plasmará y leerlas me hizo sentir bastante... ¿cómo decirlo?... insustancial.

Era una sensación conocida por mí. Ese sentimiento de sentirte imbécil, como si mi hijab³⁶ necesitase la luz de occidente para poder interpretar nuestras propias simbologías islámicas; como si se pensase que (aunque fuera nuestro propio campo de acción de conocimiento islámico) precisara a toda costa de los Derechos Humanos Occidentales para realizar mis tareas y por fin, pudiera yo, dejar esos pensamientos religiosos que me “oprimen”.

Entonces, mi cabeza se llenó de cuestionamientos: ¿Con qué propósitos las y los profesores planeamos actividades? ¿Con qué propósito queremos que emerja una respuesta de parte de las y los alumnos? Y si acaso ¿las planeamos para que les estudiantes emerjan en sus propias historicidades o en la historia impuesta (la única historia reconocida)?

¿Qué pasa entonces con aquellas, aquellos y aquellos alumnes que no se ajustan a esa única historia impuesta por su pertenencia étnica o geográfica? ¿Planeamos bajo la ética de cuidado que implica pensar en aquellas personas que provienen de lugares donde los Derechos Humanos occidentales se introdujeron de manera invasiva? O bien ¿Se da por sentado que los Derechos Humanos Occidentales se enmarcan de igual forma en cualquier continente? ¿Se abordan los derechos humanos desde visiones pluriversas? o ¿Se obvia que los Derechos Humanos comienzan en Europa?

A razón de las preguntas anteriores un profesor participante y yo reflexionábamos que, las tareas que normalmente solicitamos a las y los alumnos, -**“serán importantes en la medida que cruzan la vida de los estudiantes”**-

Por ejemplo, Lola Chachki³⁷ narra: **“El año pasado cuando tú me invitaste a participar en esta tesis yo estaba en la secundaria y de hecho toda la secundaria tenía que**

³⁶ Nombre en árabe que recibe el velo que algunas mujeres musulmanas portamos en nuestra cabeza y que puede tener distintos nombres de acuerdo al país islámico del que se hable así como distintos estilos de portarlos y donde cada uno adquiere un nombre de acuerdo a sus características de confección. Sin embargo, hijab es el nombre general de dicha tela y es conocido en toda latitud de mayoría musulmana.

³⁷ Alter ego con el que se identifica la participante.

obedecer la forma en la que los profesores querían que las cosas se escribieran. Ahora que entré a la prepa me han sacado malas calificaciones menores de 9 porque dicen que escribo mucho y que me salgo del tema porque, hablo mucho de mí y me extiendo en mis opiniones, por eso ya no escribo más que lo que piden los profesores”

Lo anterior, son claros ejemplos de lo que sucede cuando las y los profesores priorizamos lo instituido en el cumplimiento de lo que se marca, quitando el elemento primordial de transformación, de movimiento, y entonces, se da prioridad a que, esos estudiantes a quiénes se –debería- liberar para buscar nuevas formas de ser en la vida, más bien, hacemos todo para que se continúe en su misma narrativa interna heredada por un mundo –blanco, occidental y adulto- para seguir entonces, conservando formas tradicionales de escribir e interpretar, de categorizar una práctica, de manejarse cotidianamente, algo que observo ya muy internalizado, tristemente también, en la academia universitaria, otra razón más de abordaje desde lo profundo (colonización del ser) y no desde lo inmediato (la política educativa).

Por cierto que y a razón de todo lo anterior, por aquellos días de primer semestre la Coordinadora de la maestría nos hizo saber de manera muy emotiva y alegre que, estábamos a punto de vivir una de las actividades “más lindas” dentro de la maestría, ya que, tendríamos la visita ni nada más ni nada menos que del personal “donde se entrañan dichos derechos humanos”:

Nos comunicó que La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) México, con el propósito general de “Analizar los elementos de Cultura de Paz y los Derechos Humanos en el ámbito escolar con el fin de fortalecer la convivencia en las comunidades educativas”, y siendo algunos de sus propósitos específicos el “Poder identificar conceptos clave en la educación para la paz y los derechos humanos y reconocer los aspectos metodológicos para la educación en/desde/y para la paz y los derechos humanos,”³⁸ estaríamos tomando clases con dicho personal.

La Coordinadora expresó que dichas actividades habían tenido mucho éxito en las generaciones pasadas y que el trabajo con ellos había logrado un cambio de paradigmas

³⁸ Programa de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México para la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos Humanos y cultura de Paz. UNIDAD 2. EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR COMO ESTRATEGIA EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS DE DERECHOS.

y narrativas en muchos profesores maestrantes respecto a los Derechos Humanos de las niñas, niños y jóvenes, ya que, estaban organizadas de tal manera que, llevaban al maestrante a cuestionarse sobre la violencia escolar.

Sentía y tenía grandes expectativas de aquellas personas, tenía esperanza, de aquella que se sostiene de un hilo.

Ya en las clases con aquel personal, básicamente se proporcionaron lecturas que abordan el comienzo de los conceptos de Cultura de Paz, así como un histórico de cómo se fueron creando y reformulando los derechos humanos a lo largo de la historia (y donde de nuevo solo aparecía la historia cronológica enseñada por Europa).

Aunque dentro de sus contenidos había información de importancia, sobre todo aquella que comparte los diferentes modos de ver la cultura de paz y los mitos en el pensamiento que hay que modificar, fue notable el sesgo en la poca información de la cultura de paz y los derechos humanos, sus creaciones y críticas desde éstas y otras latencias (África, Asia, Oriente lejano y medio oriente, e incluso los pertenecientes a la construcción de los pueblos de América).

Aunque en cada una de esas lecturas se menciona a Gandhi como una raíz al hablar de la cultura de paz, así como los términos de ahimsa y hamsa, éstos fueron totalmente abordados de manera descontextualizada, acción que se debería de considerar necesaria porque, surgen en otras geografías con una cosmovisión única, además de una contar con historia distinta de cómo se dieron los eventos invasivos europeos de brindar solo la historia cronológica de conocimientos de fechas en que se fueron plasmando diversos derechos) y huyendo de aquellas referentes políticos y económicos y religiosos importantes, pero sobre todo, su peso espiritual de inicio.

En el punto anterior, quisiera decir que, para mí era increíble que, de todas las lecturas proporcionadas ninguna fuera una crítica a los Derechos Humanos Occidentales, ya que, al hablar de Gandhi se estaba tocado un tema súper coyuntural en India y Pakistán y omitirla sería otra prueba más de la supremacía dada por los Derechos Humanos occidentales.

Tal es el caso de las palabras ahimsa y hamsa, donde en clase, al abrir un debate constructivo para hacer notar del sesgo bibliográfico al ignorar la etiología religioso-espiritual como parte de sus orígenes, haciendo no otra cosa que (como el video de Binta

y la Gran idea) despolitizar, extraer y manipular desde una latencia distinta a la que pertenece la información y con términos que desde los ojos de los que pertenecemos a esa latencia que es obnubilada, conocemos y ponemos en tela de juicio.

Confieso que cada uno de esos días fueron duros dentro de la maestría, la experiencia quedó colocada en mi pizarrón en donde dice: “De las cosas occidentales innombrables” porque, a todas luces lo que estaba ocurriendo con la información, era una prueba clara de supremacía europea en lo referente al nacimiento de los ideales de Paz.

La invitación de una servidora a los responsables de dichas clases y de hecho a la Maestría en Gestión de la Convivencia, era justo ir encaminado a los maestrantes a lo que ellos llamaban “desobediencia” y revisar con cuidado dicha utopía, la responsabilidad de revisar cada autor y desde qué posicionamiento e investigación se da, así como la apertura a desprenderse de la literatura que proporciona Europa en el entendimiento de la Cultura de paz y los derechos como una oportunidad de emanciparnos y acercarnos a la Cultura de Paz y Derechos Humanos otros³⁹.

Por ejemplo, el gran sociólogo y analista político Vidal Beneyto, fundador en vida de la Escuela Crítica de Sociología, en su documento Globalización de Culturas y los Derechos Humanos apuntaló que “si pensáramos a los derechos humanos en su horizonte utópico tendríamos que hablar y comenzar **reconociendo** que hace 50 o 60 años se le consideraba a los derechos humanos una receta-coartada destinada a ocultar la explotación y opresión que nos sometía impunemente el capitalismo donde el <derecho> era un **entramado** formal cuya fundamental razón de ser consistía en **otorgar legitimidad a un poder** y a su segundo elemento <humanos>, donde la tendencia de aquella época era expulsar de la dimensión humana todo credo y doctrina para someterlo a un imperialismo ideológico que pervirtió su sentido original y la radicalidad de su apuesta transformadora” (Vidal Beneyto 2006: 14)

³⁹ ¿A qué llamo yo Derechos Humanos otros? Llamo a aquel pensamiento de desposicionarnos de aquellos derechos humanos que se han universalizado y comenzar a mirar desde las construcciones de ellos que se han invisibilizado, pertenecientes a todas aquellas culturas que han generado libros, escritos, movimientos, creaciones lingüísticas, leyes, formas de ser y estar en respeto a los derechos de cada ser vivo humano y no humano y que se han visto soslayadas de tal manera que, se tiene la creencia de que los derechos humanos occidentales “vinieron a dar luz al mundo”, desapareciendo entonces todo vestigio de Paces y Derechos otros, creados desde mucho tiempo antes, de tal manera que nunca se habla de los derechos establecidos por IFA (África), de los órdenes y derechos establecidos en las cosmovisiones prehispánicas; de los derechos, leyes y tradiciones explicitados en el Corán (mundo islámico), entre muchos otros y que a razón del no entendimiento de sus profundidades, se piensan “inexistentes, incompletos, inapropiados, incoherentes, poco modernos, incivilizados.

Y es que, aunque no se duda del propósito libertador de los derechos humanos nacidos en Europa, pareciera que a veces, en pos de romantizarlos, perdemos de vista las características de su emergencia y de toda su historia de institucionalización que poco a poco pasó a perturbar su mensaje ideológico en el cumplimiento de.

Con ello, no intento decir que todo el conocimiento de latencias europeas tenga que ser desechado, sino más bien, lo interesante es que, personas que tienen el papel fundamental de pertenecer a una maestría en Derechos Humanos, den a conocer la historicidad en derechos con corte intercultural e imparcial, de ésta forma, puedan ellos mismos desprenderse de los hilos de un sistema que nos enseña qué leer, qué autores manejar, qué estrategias usar, de tal forma que queda nublada aquella capacidad de poder visualizar todo un cúmulo de conocimiento que ha sido enterrado, humillado, despreciado sin poder negar que dicha destrucción e incluso satanización de dichas leyes antiguas junto con todas sus cosmovisiones, no solo fue objetivo destruirlas sino establecer el orden que marcaba el poderoso invasor (Europa).

Por un momento, quisiera invitar a los lectores a que, regresen de nuevo a la experiencia de la –primera ceguera, la segunda ceguera y ésta última, de las cosas occidentales innombrables- y preguntarse ¿Qué tipo de maestrante se está construyendo? ¿Qué tipo de rompimiento (si es que eso es cierto) se está provocando? ¿Con qué herramientas se está intentando liberar? ¿Con qué sesgos se está intentando construir conocimiento para la Paz? ¿Qué ocurriría si como profesionales pudiésemos reflexionar y problematizar a los Derechos Humanos? ¿Qué pasaría si, en lugar de adherir la información desplegada desde dichos nichos políticos como una sentencia mundial, pudiésemos criticar su instauración?

La misericordia que regalo al lector de mi parte es la siguiente: Solo entonces nos daríamos cuenta que la historia de los Derechos Humanos Occidentales no ha sido como la conocemos (única y cronológica) y tiene su diferenciación y aristas respecto al continente, geografía y cultura en que se quieren implantar, no olvidando que su instauración occidental ha puesto en riesgo a las cultura islámica a la que pertenezco, los Derechos Humanos occidentales han violentado nuestras lenguas, nuestro conocimiento, obligándonos a usar las cosmovisiones occidentales poco accesibles para los pueblos islámicos.

Las experiencias anteriores nos estrella de nuevo bajo ese sello colonizante, que adquiere formas perversas porque enmarcan la cotidianidad eurocentrada en formas imperceptibles, desde este lado del mundo (occidente) a veces rehusamos que podamos contener dentro de nosotros mismos dichas marcas planetarias y como un alcoholismo no reconocido, negamos la “enfermedad”.

De esta forma, rechazamos el racismo dentro de nosotros, nos negamos ser colonizadores de otros, y nos jactamos “libres”, incapaces de sentir los tentáculos neoliberales más sutiles, a razón de pertenecer a sectores “preparados académicamente” y como una realidad patética: “**¡Intocables!**” porque recibimos el título de “pensadores decoloniales, educadores en favor de la igualdad de género, trabajadores en pro de derechos, a razón de pensarse “moderno”, los derechos nacidos en occidente y a jactancia, aunque nos duela, a la idea de “salvadores del mundo”, a razón de sostener ignorantemente que los Derechos Humanos comenzaron en Europa.

Así que, la humildad con la que empecemos a reconocer los sesgos de nuestros espacios universitarios, escolares y en nuestros actuares, será (tal vez) la única oportunidad que puede tener el maestrante periférico de permanecer menos oprimido.

Por cierto que, en el proceso, también existen cosas hermosas, una de ellas es, como la profesora del video de Binta me comparte: “**No me había puesto a pensar en la interpretación desde la otra perspectiva. Y al momento de leer tu tesis comprendí el punto y tienes razón, estamos tan eurocentrados que no podemos visualizar desde nuestras universidades y posturas otras latitudes**”.

En aquel momento, al escucharla, solo podía ver frente a mí a una gran ser humano, digna de ser abrazada, digna de ser llorada por todos los años en que ella (sin saberlo) probablemente usando el mismo video (y sin querer) con una bandera unicultural que implantan los Derechos Humanos Occidentales, se manejó con muchos alumnos y alumnas.

Tan solo estando hoy escribiendo ésta tesis, vuelvo a llorarla, vuelvo a sentir pavor, de que, como ella, otras ellas y ellos, vayamos acompañando (desde estas infames cegueras) procesos educativos a maestrantes que, a su vez, tendrán contacto con

niñeces y juventudes donde se enseñe ésta universalidad peligrosa, construyendo a toda costa, el hilo (a veces creo irrompible) de la Europa dominante.

Así que, dicha experiencia, nos obliga sí o sí, primeramente, a reconocer en nosotros aquellas herencias coloniales que, como un destino, nos confronta a todos los seres humanos a reconocernos más cerca de lo que pensamos, con opresiones y dominaciones compartidas. Y en segundo lugar, un regalo misericordioso que nos impulsa a vernos en otros.

Hoy, tengo el honor de que ella sea una de las lectoras de mi tesis y es una mujer que, me ha hecho rescatar cosas valiosas en la presente tesis, una de ellas es, comenzar a posicionarnos desde el lenguaje para hacer visibles nuestras pluralidades corpóreas, políticas y sexuales. A ella le debo la libertad que he sentido en escribir con lenguaje inclusivo, que me ha hecho vivirme en más armonía con una parte de mi identidad. Yo como ella, me vivo más importante que un monumento, yo como ella grito **que ¡mi vida es importante!**, yo como ella tengo miedo a paralizarme, yo como ella, me resisto a alienarme.

A ella es la siguiente misericordia, que no es menos hermosa que las nota número 45 al pie de la letra que le acompañan:

“La historia de los Derechos Humanos occidentales, de su emergencia y de su institucionalización, es una larga marcha de avances, retrocesos y de tiempos oscuros *para algunas geografías más que para otras,*⁴⁰ difícilmente dissociables de su periplo ideológico que le acompaña, perturbando su mensaje y enmarañando su desarrollo y cumplimiento. No reconocer la virtualidad política de ellos es negar que se ha usado como artilugio de las clases dominantes, como una receta para ocultar la explotación (Vidal-Beneyto, 2006, 13) *y la opresión impune a las geografías africanas, islámicas, asiáticas e indígenas.*⁴¹

⁴⁰ Cursivas agregadas por la maestrante

⁴¹ Cursivas agregadas por la maestrante

“El **<derecho>** occidental ha sido el entramado formal cuya fundamental razón de ser consiste (en muchos de los casos) a otorgar legitimidad a un poder y prácticas que han invisibilizado la autorreferenciación” (ibid) *de pueblos, credos y cosmovisiones*.⁴²

“Su elemento de **<humanos>** adquiere una tendencia a expulsar la dimensión humana de los credos y doctrinas hasta la depuración de todas sus huellas” (ibid) *y como una tripartita doctrinaria*,⁴³ el elemento de **<universal>** le brinda *el plus encarnizado y asesino*⁴⁴, ya que, “lo universal corresponde a la sustancia propiamente dicha (a lo genéricamente enraizado a la condición humana), con contingencias modales, lingüísticas y culturales en su formulación, lo que conduce a un condicionamiento concreto, cultural y más ampliamente civilizatorio, ya que los derechos humanos occidentales, están **dichos** en lenguas y categorías **euro-occidentales**, difícilmente transmisibles y asimilables en otros marcos, como el africano, el asiático, el árabe, etc” (Vidal-Beneyto, 2006, 16)⁴⁵

Entonces, ¿qué ocurre cuando una persona que no corresponde a las geografías dominantes se inserta migrante en una maestría en Derechos Humanos? Comenzaré desnudándome diciendo que, cuando escuché hablar de una maestría en Derechos Humanos, ingenuamente pensé que (por ser una maestría) no solo se hablaría de los derechos occidentales sino accedería al conocimiento histórico pluriverso de ellos, situación que fue un golpe a mi ingenuidad, no solo porque todo el tiempo se habló de

⁴² Cursivas agregadas por la maestrante

⁴³ Cursivas agregadas por la maestrante

⁴⁴ Cursivas agregadas por la maestrante

⁴⁵ Vidal-Beneyto hace una exhaustiva explicación sobre la función doctrinal dominante de los Derechos Humanos occidentales y sus Declaraciones programáticas poniendo al descubierto la condición violenta de su irrenunciable universalidad, que más allá de la lógica generalización horizontal, suscita recelos e impugnaciones en otros marcos culturales (del que yo soy parte)

Salah Stétié pone de manifiesto los derechos humanos y sus puntos críticos en los países islámicos ya que estos por sí mismos gozan de una ley única y extensa en derechos, los cuales no solo se recopilan en el CORAN, sino que existe toda una ciencia de exégesis y jurisprudencial de ellos, que se enriquecen por la sharia (tradición islámica), las narraciones del profeta y sus compañeros, así como los hadices (dichos) un cúmulo de escritos que aluden de manera específica a los actuares, valores y sentires culturales, espirituales, políticos y místicos. Todos estos determinan la vida privada y social de cada persona y donde se imbrican de manera inseparable a los actuares religiosos y políticos, brindando a cada persona un estatus digno social donde la no discriminación es un principio fundamental islámico, contando con algunos de los siguientes derechos: a la vida, la libertad, la igualdad, al trabajo, a la solidaridad social, a la justicia, a la resistencia civil, a participar en la vida pública, a crear una familia, a la inviolabilidad del domicilio, a la propiedad privada, a la diferencia, a la educación, a la salud. Ejecutando amplísimos derechos a los siguientes aspectos: derechos de la mujer, derechos ecológicos, derechos al cambio, derecho a la evolución, entre otros más.

derechos eurocentrados, sino porque, bajo una línea europea lo que se pretendía a toda costa era, continuar con procesos de intervención colonizantes:

Miren chicos, categorizar es un proceso padrísimo, proceso que implica descomponer y hacer una reconstrucción sintética. Pongan en cajitas, categoricen y subcategoricen. Categorizar implica separar y organizar”⁴⁶

El comentario anterior no fue más impactante que la respuesta de uno de mis estimados compañeros de maestría a quien recuerdo mucho, debido a que constantemente mostraba la preocupación que sentía al ser psicólogo de su escuela y que su área se pudiera estar usando como un trampolín de autoridad para desplegar acciones no justas en la escuela. Con la sonrisa que siempre le caracterizaba él comentó:

“Si, yo solo quería decir que, justo el proceso de sentarme ahí, yo solo con la información del diagnóstico pues... Al principio fue complejo porque es la talacha de la tesis. Es estar probablemente muchas horas sentado en la computadora intentando buscar justo esas cajas, pero después, ya que le agarras la onda y vas separando la información, sí es bien interesante como va uno dividiendo y haciendo de una categoría otras, es como ir descomponiendo toda la información que registramos y que observamos”.

Al respecto y para concluir, Grosfoguel comenta:

“Las teorías que nos vienen del Norte Global, nos ocultan más de lo que visibilizamos, en cambio en el sur global, hay pensadores y pensadoras que han pensado nuestras realidades y sin embargo, la currícula universitaria no las toma en serio. Por eso, es una invitación para decolonizar el conocimiento” (Grosfoguel, 2018), de otra forma, se estaría perpetuando la reproducción, no solo de tareas, actividades o dispositivos de intervención unilaterales sino de maestrantes colonizadores que no harán otra cosas que, invisibilizar la multiplicidad identitaria y co-creadora no solo de los dispositivos sino de las niñeces y juventudes.

⁴⁶ Palabras dichas por una de las profesoras de la presente maestría.

La invitación anterior es todo un reto cuando nos pensamos como investigadores o bien maestrantes intentando transformar las prácticas dentro de la escuela como profesoras y profesores, como especialistas educativos, o cualquier persona que tenga contacto con la educación.

II. REFERENTES CONCEPTUALES Y NOCIONES BÁSICAS GUIADORAS

Los hijos visibles de la coloniedad.

2.1 Adultocentrismo: La genealogía del controlador generacional.

**-¿Quién lo engaño a usted haciendo pensar
Que el constructor no tiene ojos ni cabeza ni lengua?**

**“Para ese momento yo estaba temblando como una hoja,
no porque tuviera miedo. Estaba temblando de rabia,
la rabia de una dignidad recién descubierta
que le viene a uno cuando las escamas de mil años
se le caen a uno de los ojos.
A partir de entonces era humano”
Ngugi 2005**

La historia Colonial trajo a la larga, consecuencias insospechadas que, al “vislumbre de la modernidad y sus avances”, no podíamos ver los lados oscuros de ella y así, en esta ocultación, al igual que los vínculos entre los distintos sujetos y comunidades implicadas, no pudimos escapar a esas devastadoras consecuencias.

Diversos autores que despliegan sus estudios de investigación en el tema de colonización afirman que es imposible una visión tan simplista como hablar de invasión e intercambio de patrimonios y cosmovisiones, justo las formas en que los libros de texto, han abordado los procesos de colonización de Latinoamérica, como tampoco se podría abordar la desigualdad entre adultos y las juventudes desde única y exclusivamente las problemáticas en las interacciones.

Ver los procesos colonizadores es hablar de todo una **histórico de dominación y poder** sobre los dominados, donde surge el patriarcado como un monopolio ejercido por varones **designados socialmente como adultos**. Dicha autoridad tiene la característica de **legitimarse de manera unilateral solo en favor de los adultos** (Gallardo, 2006, 230)

Vázquez, haciendo aproximaciones a los trabajos de Foucault, menciona que si quisiéramos comprender cómo dicha legitimidad de ser adulto posiciona, se requiere establecer a partir de un histórico, es decir, a partir de “un análisis genealógico de lo que Foucault llamó: la relación poder y el saber” (Vásquez, 2013, 2)

Duarte Quapper, sociólogo chileno, en su tesis doctoral sobre el término adultocentrismo, citando a Cotte menciona que en la Roma antigua, aproximadamente en el siglo II A.C- los cambios en el sistema económico y social de Roma fueron detonadores para la emergencia de un nuevo orden entre edades, por lo que el Senado aprobó una serie de leyes donde se hace la emergencia de – una juventud-, la cual comenzaba a partir de la pubertad y concluía a los 25 años.

Dicha ley manifestaba que antes de esa edad, no se podían hacer negocio u ocupar cargos públicos con las personas “menores” a dicha edad y como parte de los la aparición histórica de subordinación y marginación, tardando bastante tiempo para que **en occidente** se reconociera a las niñas y niños como personas⁴⁷ (Quapper 2012, pag 105).

⁴⁷ Mientras que en el islam (antes de que Europa colonizara territorios islámicos) y comenzando dichos derechos hace 14 siglos y estableciéndose a medida que el islam iba creciendo, las niñeces y juventudes se les brindó, a partir de lo estipulado en las leyes coránicas: derecho de herencia, protección, cuidado, derecho a una familia, derecho al juego, a la educación, entre otros, rescatando aquí para efectos de reflexión, el derecho a la libre elección religiosa, derecho a la enunciación política, tal es el caso de Ali (de la tribu Quraish), quien a sus 10 años de edad se auto-enuncia como el primer varón musulmán (después del profeta Muhammad) y aun cuando el profeta no hacía pública la invitación al islam, Ali lo hace de manera proactiva y voluntaria, de tal forma que, cuando el profeta hace pública la invitación al islam (3 años después), al repetir la invitación 3 veces, ninguna persona escuchó el llamado al islam, excepto Ali, quien ya contaba con 13 años de edad, por lo que el profeta Mohammed dijo a todos: “¡Oh, Ali! Tú serás mi hermano, sucesor, heredero y ministro” (Ihqaq Al Haq, t.6, p.461; Bihar Al Anwar, t.38, p.244; Kanz Al Ummal, t.6, p.397). Así mismo, la historia del islam habla de muchos otros jóvenes (que incluso pertenecían a tribus y familias odiadoras del islam) pero que en el islam encontraron una forma de posicionamiento político, de opinión e incluso de responsabilidades sociales, políticas y religiosas nobles (Los jóvenes eruditos Aban y Ubai ibn Ka’ab, Bilal Habashi, el joven modelo de resistencia, Jalil Ibn Sa’id El joven noble; Jabbab ibn Arat El joven de acero, Yabir El joven Herald; Yafar Taiiar El joven Elocuente, etc. Todos ellos teniendo gran reconocimiento dentro del islam y gran posicionamiento de opinión siendo muy jóvenes. Dicha situación cambió drásticamente cuando los pueblos islámicos fueron invadidos por países Europeos y hoy, incluso se pretende acceder a nuestras cosmovisiones culturales y religiosas desde los idiomas europeos, llevando al

Dicha historia de subordinación, pareciera ser perdurable a pesar de todos y cada de las políticas, leyes y derechos que la modernidad ha traído y establecido, desplegando evidentemente, sus huellas en las cotidianidades experienciales de las personas.

Al respecto del párrafo anterior les alumnos, profesores, padres y madres de familia problematizan algunos comentarios respecto a la edad:

“En mi época los adultos eran los adultos, ya sea profesores o padres ellos eran los que tenían el control porque ellos eran los que te cuidaban. Su palabra era ley (aún ahora ya tan vieja que estoy yo) mi padre ya falleció pero mi madre sigue siendo la ley y pues uno tiene que obedecer porque (aún hoy) no tienes la edad para andar desobedeciendo y pues después yo comprendí esto y también se los dije a mis hijos” (Xilonem, madre de familia) ⁴⁸

“Mis padres me decían: Tú debes de obedecer porque yo soy el adulto aquí, tú no, el día que ya seas adulto entonces puedes mandarte sola” Daria⁴⁹, 44 años.

Yo, como Xilonem y Daria, también viví la narrativa, casi hecha canción **“mi palabra es ley”** ya que, cuando era niña y me tocaba mi estancia en México con mi madre quien es mexicana también, varias veces escuché a mi abuela materna decirle a sus hijos (personas ya casadas y con hijos): **“Yo soy tu madre y hasta que me muera me vas a obedecer porque, así como me ves de grande, te puedo pegar con mi bastón. Mi palabra es ley siempre sobre la tuya”**.

Posteriormente, cuando entré en lo que llamaba mi madre <la edad de la punzada> y le planteaba la pregunta del ¿por qué yo debería de realiza esto o lo otro?, ella gritaba: **“¿Por qué? ¡Porque lo digo yo y yo mando!”**

conocimiento islámico a la simplicidad conceptual no compatible con el idioma original en que todos los musulmanes accedemos a las leyes, derechos, tradiciones, ciencias y multiculturalidades propias del mismo islam. Gracias a ellos, hoy existen reglas y sistemas escolares implantados a fuerza llevando sistemas franceses, ingleses o de otros países europeos, que lejos de provocar un puente, arrasan con la entidad e identidad de cada pueblo islámico.

⁴⁸ Encarnación elegida por la participante.

⁴⁹ Nombre elegido por la participante.

La participante Vale “Hoja infinita”⁵⁰ problematiza dentro de nuestras actividades de clase: **“A mi edad (12 años) a mi primo lo dejaban irse solo a mi casa y también salir pero a mí no por la edad”**

“A mi hermano a la edad que yo tengo (12 años) lo dejaban ir a fiestas, incluso salir diario. Él a mi edad tenía novia pero a mí no me dejan tener novio” Gonzo⁵¹

Los comentarios de “Hoja infinita” y “Gonzo” me hicieron recordar mi época de secundaria y preparatoria, ya que, aunque yo jamás enfrenté algún problema con mis padres respecto a permisos para salir con amigos o para ir a alguna reunión e incluso para quedarme en casa de alguno de ellos, si recuerdo que mis compañeras mujeres me decían constantemente que envidiaban la clase de padres que tenía yo, ya que, era muy raro que mis padres me negaran algún permiso, **“cómo desearía que tus padres fueran los míos, así podría ir a donde quisiera”**, me decían constantemente.

De hecho, tengo muy presente que, cuando yo tenía 14 años de edad y eligiendo desde esa edad ser una persona muy cercana a las actividades espirituales y religiosas, mi madre (quien no es musulmana) constantemente insistía en que a mi edad, “yo debería de tener novio, vestir minifaldas y no andar como una monja y que yo debería de estar asistiendo a fiestas de jóvenes en lugar de reuniones religiosas”.

Las experiencias anteriores nos permitieron narrarnos en conjunto, nos permitió reflexionar sobre dos cosas interesantes, a saber, que la narrativa adulta coloca a las y los jóvenes en un modelo específico de ser joven: <rebelde, instaurado en el seguimiento capitalista de la moda corpórea, necesitantes de control, sin opinión fuera del constructo adulto>. A razón de lo anterior, una participante expresa:

“Yo crecí en una familia machista, una familia donde mi padre era autoritario y mi madre una persona (digámoslo así) sumisa, obediente. Yo en mi familia no tenía voz para opinar o realizar lo que a mí me gustaba. Recuerdo que mi padre no tenía ni siquiera que hablar conmigo, con una simple mirada inquisidora nos decía todo y

⁵⁰ Alter ego con el que se identifica la participante.

⁵¹ Nombre con el que se identifica la participante.

se tenía que hacer lo que él decía porque uno era menor y aunque no lo hubiese sido, pienso que él hubiese querido imponer en toda mi vida su opinión” Sadira⁵², profesora

La experiencia de Sadira me hizo recordar al padre de mi madre, quien era un hombre estricto. Aunque él siempre mostró mucho cariño hacia mi persona cuando yo era niña, recuerdo que constantemente les decía a mis primos (quienes eran jóvenes de secundaria en aquel entonces) la siguiente frase: “cuando moco, moco; cuando cana, cana” para indicar que los <menores de edad> no podían estar en conversaciones de adultos, pero que además, la frase se decía con mirada inquisidora, como para confirmar la obediencia a la regla que pertenecía, sí o sí, al papel adulto.

“Sortilegio de magia” abre en debate **“Pienso que los maestros quieren tener el poder porque no nos dejan hacer nada por nosotros mismos, piensan que estamos chiquitos y nos mandan en todo”**.

“Ellos son alumnos menores de edad y tienen que acatar las órdenes que la escuela tiene y las consecuencias que definamos aquí como consejo les guste o no a los padres y a los alumnos, ni modo que les digamos –a ver alumnito ¿qué consecuencias deseas? Ellos están aquí para acatar porque se están formando en hábitos y disciplina”⁵³

“Yo pienso que son personas que necesitamos para que nos puedan decir cómo hacer las cosas, para que nos pongan reglas. También pienso que necesitamos obligadamente a los adultos para que los adolescentes hagan bien las cosas porque si no, no sabemos cómo hacerlas”. Florecilla bacha⁵⁴

Los comentarios anteriores son ejemplos de cómo en la vida cotidiana se dilucidan los históricos de dominación poniendo en desventaja a las niñeces y juventudes a través del uso del poder otorgado históricamente en favor de los adultos y cómo los constructos heredados sobre jerarquización de edades en occidente desde las sociedades feudales

⁵² Alter ego elegido por la participante

⁵³ Comentario rescatado en Junta de Consejo Técnico de una de las escuelas participantes.

⁵⁴ Avatar con el que se identifica la participante.

hasta las estatales, pasando por la creación del espacio educativo como una institución son una herencia donde “Se aseguraba con ello *a lo largo del tiempo*⁵⁵ la subordinación de sujetos y sujetas construidos como menores”. (Duarte 2012, pag 99).

Así mismo destapan cómo <el edadismo⁵⁶> que, aunque no agotaremos en esta tesis dicho tema, se enuncia, ya que éste, se extiende de tal manera en la vida de las personas, en sus sentires y actuares (tanto jóvenes como mayores), que se expresan en comportamientos auto-limitantes, derivados de los estereotipos introyectados sobre lo que puede hacer o no una persona con cierta edad, una especie de discriminación ya que, la persona no gozaría de ciertas actividades, ni posicionamientos porque no alcanza el estándar de edad que el adulto o la institución estipula.⁵⁷

A razón de compartir lo anterior con un participante maestro, él menciona: **“Así es, entonces pienso que, desde esa mirada adultocéntrica, ninguna edad es reconocida, ni la de los mayores ni las de los niños y jóvenes, solo la edad intermedia, la adulta”** (Ghali, maestro)

Lo anterior, son ejemplo de cómo con la modernidad y al institucionalizarse la escuela, sistema que agregó a dicha separación de los cotidianos un elemento más: “la exigencia de la norma, donde era imperante exigir ciertos hábitos y comportamientos a los jóvenes” (Duarte 2012, pag 99) todos basados en las lógicas adultas.

Aluden a considerar cómo a lo largo del tiempo, se ejerce en las niñas y mujeres opresiones agregadas, donde no solo será asunto de edad sino, en el histórico de dominación (resultado de la herencia colonial), se selecciona al dominante y al dominado, quienes se asignan a un género (Creenshaw, 1995) y en consecuencia los patrones de organización familiar, donde ciertas libertades se proporcionan solo a los varones y donde habría que dar cuenta a qué tipo de varones se haría referencia (tema que se desarrollará más adelante).

⁵⁵ Cursiva agregadas por la maestrante.

⁵⁶ Es una forma de discriminación que generalmente se da hacia las personas mayores, sin embargo, debido a que se despliega de una serie de comportamientos introyectados modificando la forma en que nos autopercebimos, ya que, se interiorizan dichos estereotipos para encauzar un edadismo auto dirigido.

⁵⁷ Organización Mundial de la Salud [Envejecimiento : edadismo \(who.int\)](http://who.int)

Mientras tanto, es imperante decir que, en ese histórico de dominación el poder se desarrollará bajo la inseparabilidad **poder/saber**, no solo porque social y culturalmente se fueron tejiendo costumbres cotidianas que definían en todos los espacios que el adulto es el que poseía el conocimiento, la madurez, el estatus y el control “para un bien”.

Quijano afirma que los eventos de colonización⁵⁸ se tienen que ver siempre en un marco de historicidad donde “las nuevas identidades geoculturales y sociales, no se establecieron en un marco de respeto de parte del que invadió, sino en el objetivo de expandir esos “valores” europeos a todas partes (el colonialismo)⁵⁹ imponiéndose así la clasificación universal de la existencia social, material e intersubjetiva del poder y el saber, y como formas globales que, con la llegada de la instauración de la escuela y el conocimiento dominante eurocentrado en todas las áreas de conocimiento (colonialidad/colonialidad del ser y saber⁶⁰), toman particular dominio sobre absolutamente todas las áreas de la existencia humana.

Así tenemos que, “con la entrada de la modernidad y el capitalismo se crea una hegemonía enfocada en la producción de conocimiento y el poder capitalista como guiador de la reproducción de las formas de conocer” (Quijano, 2000, 343)

Se crean, desde la psicología, el concepto de “crisis de la adolescencia”, donde se reduce a los jóvenes a una fase de transición conflictiva de preparación para la vida adulta.

Entonces, se produce conocimiento disciplinario biologista⁶¹ donde, no solo las disciplinas apuntalan conocimiento sobre las juventudes, basadas en esos mismos estándares de poder como condición universal donde se instala el conocimiento de la

⁵⁸ Procesos de invasión geográfica y territorial, dándose normalmente bajo actores de saqueo extractivo, violencia, genocidio y epistemicidio de las cosmovisiones de los invadidos, para imponerse los valores blancos, católico-cristiano.

⁵⁹ Tendencia del pueblo invasor a establecerse y mantener sus colonias en los territorios invadidos.

⁶⁰ Patrones de poder donde se naturaliza la clasificación social, identitaria, lingüística, etc, en términos de racialidad, donde se naturaliza la esclavitud corpórea y subjetiva, se legitima el genocidio en pos del progreso y se banaliza la injusticia, la desigualdad y la violencia (De Souza, 2013, 479)

⁶¹ Modelo que sustenta el desarrollo y existencia de los seres solo en su condición fisiológica y biológica trayendo así una visión cultural e ideológica binaria macho/hembra abriendo puertas a la negación de cuerpos no binarios y racialmente no blancos; poniendo especial énfasis en que las funciones hombre y mujer se daban en base a ser uno u otro (visión reduccionista, no solo del género, sino de la forma en que se accede al conocimiento de los seres)

pubertad⁶²(una condición biológica) e instalando la idea de que la adolescencia⁶³ era ese periodo de transición y preparación hasta llegar a ser adulto (solo entonces se terminaba con el reconocimiento de la persona como adulto o adulta (una condición cultural)⁶⁴ sino que los mismos organismos internacionales en derechos y protección de las infancias y juventudes se han basado en ese entendido divisorio biológico y de edad y extendiendo fuertemente en la vida social los siguientes comunes narrativos, rescatados por una servidora en el momento diagnóstico:

- “Porque a esa edad están en la edad de la punzada”
- “Dice mi mamá que estoy en la edad de la punzada”
- “Uno como quiera, pero ellos que están en una etapa difícil de la adolescencia...”
- “Yo ya pasé por esas etapa difícil, yo ya soy un adulto y no me afecta algunas decisiones pero a ustedes sí”
- “En la adolescencia uno no sabe lo que quiere”
- “En la adolescencia se experimenta todo muy intensamente”
- “Está en la edad difícil”
- “Está en la etapa del descubrimiento”

Y aquí, es donde adquiere sentido el por qué, en un principio de ésta tesis, una servidora problematizaba el peligro que es acceder al conocimiento universalizante eurocentrado, que nos marca que la historia de la humanidad, sus avances, su desarrollo, su historia misma, “ha sido la historia que nos ha dado a conocer”: la historia donde Europa se posiciona como el movilizador del conocimiento a partir de sus invasiones violentas (invisibilizadas por la creencias míticas de intercambio cultural)

Continuar con este esquema de la historia universalizante humana, es negar que, hablando de las niñeces y juventudes, en otras geografías, como la africana, la islámica o la asiática (sociedades no occidentales) la “adolescencia” **NO** representaba un periodo de

⁶² Cambios corporales asociados a la madurez sexual.

⁶³ Aunque no existe en la actualidad una sola definición para la edad adolescente aceptada internacionalmente, el mandato de UNICEF, define como “adolescentes” a las personas entre 10 y 19 años, y la Asamblea General de Naciones Unidas entiende como “jóvenes” a todas las personas entre 15 y 24 años. Estas definiciones se aprobaron durante el año internacional de la Juventud 1985 y han sido utilizadas por organismos distintos

⁶⁴ Unicef, 2013, Superando el adultocentrismo.

crisis y mucho menos de transición a la participación social y cultural, sino por el contrario, de desenvolvimiento armónico de intereses, pero que jamás se consideraban inexistentes, o en preparación, por lo que la idea de transición, preparación y crisis, NO ES UNIVERSAL, sino propia de las sociedades OCCIDENTALES⁶⁵ (Mead, 1976, 185)

Si prestamos atención a éstos constructos narrativos dichos por algunos participantes, volvemos a caer en la cuenta como el edadismo está presente al mencionar que solo la adolescencia se da en una edad específica, es decir, la <punzada> no se encuentra en otras edades, solo en lo que occidente a definido como <la etapa adolescente>.

Yo me preguntaba entonces ¿a qué hacía referencia la palabra punzada? Mi curiosidad no se hizo esperar, así que realicé algunas preguntas sobre ello a algunos participantes. Aquí, algunos comentarios interesantes:

“Pues se refiere a eso, a que en esa etapa comienzas a descubrir tu sexualidad”
(Xilonem, madre de familia)

“Pues supongo que punzada porque es una etapa donde la curiosidad está latente”
(Luna, profesora de secundaria)

“Para mí la edad de la punzada es la edad de muchos cambios hormonales y emocionales y se refiere a esos cambios repentinos de ánimo” (Ghali, profesor de Secundaria)

“Pues desde el punto de vista de la psicología y específicamente yo, que me posiciono en puntos de vista freudianos, me imagino que la palabra punzada es porque, en esa etapa está latente la pulsión de vida, es decir: la sexualidad, el impulso de deseo, de vida, su extensión de reproducción, de amor” (Charly, profesor psicólogo y terapeuta)

⁶⁵ Lo mismo sucede con el tema de la menopausia, etapa que dentro de la misma medicina y conocimiento se considera un periodo universal, cuando hay estudios que demuestran que no existe en muchas culturas africanas, asiáticas e islámicas efectos ni físicos ni de síntomas en dichas sociedades, descubriendo que la menopausia también es una característica de las sociedades occidentales.

“Pues yo creo mijita que se refiere a que a esa edad solo piensas en sexo, por eso a esa edad hay tantos embarazos porque están con la punzada” (Ishtar, 99 años)

Los comentarios se encaminaban hacia una idea de asociación entre la curiosidad sexual y la punzada. Reflexioné entonces cómo es que en la introyección de dichos constructos, limita a otras edades a la curiosidad, como si se pensara que llegando a adulto, todo lo sabes, de tal manera, que ¿muere la curiosidad? o ¿se termina la curiosidad porque el conocimiento sobre sexualidad se cree ya “está consolidado, eternamente hetero?”

Bajo este reduccionista constructo entonces, se estaría coartando la experiencia sexual en otros momentos de vida y se estaría invisibilizando que el disfrute de esta no solo está en una edad específica sino en la experiencia misma de un momento único que, adquiere diferencias de acuerdo a la persona y contexto ya que, la experiencia es un evento que es continuo, diverso, espontáneo pero también, muchas veces elegido; y por otro lado, se estaría tipificando que, la experiencia sexual siempre, sí o sí, comenzará en la etapa adolescente, negando así otras posibilidades de enunciación que no se dirigen a la realización de la actividad erótica ni sexual.

Mi curiosidad continuó y tuve la idea de buscar virtualmente ¿qué es la edad de la punzada? Curiosamente solo encontré videos de la Rosa de Guadalupe⁶⁶ y Mujer, casos de la vida real⁶⁷, donde justo, se aludía a la punzada como aquellos “errores” ocasionados por la curiosidad sexual y donde las chicas tenían experiencias de embarazos no deseados, consumo de drogas o desobediencia a los padres (todo ello enmarcado por la “edad de la punzada”⁶⁸

⁶⁶ Serie de televisión mexicana, creada por Carlos Mercado, sus episodios tocan conflictos sociales y cotidianos donde se alude a los valores de la religión católica y específicamente a los milagros de la Virgen de Guadalupe como solución de ellos.

⁶⁷ Serie-antología mexicana conducido y producido por la actriz Silvia Pinal para la cadena “Televisa” y donde exponen problemáticas cotidianas que enfrentan mujeres de diversas edades.

⁶⁸ Una tercera opción es que, al momento de poner en el internet “la edad de punzada” los sitios se inundan para mostrarme el libro de “La edad de la punzada de Xavier Velazco donde por supuesto no define qué es la edad de la punzada pero rescata un elemento importante para ésta tesis, ya que rompe el esquema sexual asociado a la “edad de la punzada” y se posiciona en la experiencia autobiográfica. El autor va entrelazando su autobiografía con la de otros personajes y va narrando experiencias que colocan en un posicionamiento donde son capaces de tomar decisiones por sí mismos, al tiempo que pone a la luz, cada uno de las narrativas adultas que coartan libertades en las y los jóvenes. El autor pone de manifiesto como la institución escolar religiosa y familiar intenta mantener a las juventudes ignorantes de sus potencialidades y de las realidades sociales, de tal manera que al enfrentar ciertas experiencias descubre que el mundo no es como lo planteaba la escuela y tampoco la familia, al tiempo que pone de manifiesto como los constructos de género se inbrincan posicionando a los varones como deseadores carnales sin límite.

Sin embargo, encontré un sitio, ya saben, esos sitios creados por particulares de jóvenes, de esos sitios donde se piensa que no son buenos al momento de querer obtener una respuesta de academia (indexada por aquello que el conocimiento experiencial empírico no es importante).

Una persona en aquel sitio plantea la pregunta sobre <la punzada>. Al parecer era una joven de bachillerato que deseaba saber qué significaba dicha frase. El sitio (quien parece estar dirigido también por jóvenes de bachillerato) dio una respuesta totalmente distinta a las anteriores:

“La edad de la punzada hace referencia al dolor de cabeza generado a los padres por su hijo debido a la rebeldía, etc”⁶⁹

Aunque la respuesta no tiene referencia bibliográfica, nos comunica el constructo de que, la edad de punzada es una etapa por la que, no solo el adolescente sufre, sino que el adulto **la padece** por estar siempre asociado a la rebeldía, y como cualquier posicionamiento que implique libertad, será considerado un acto de desafío a la autoridad, al orden, debido a que, lo que se está desafiando es el **poder y saber** adulto, y donde para mantener ese poder y saber, se tiene que construir una adolescencia histórica y social conflictiva, es decir: todo un dolor de cabeza.

Así entonces, el constructo se instala en la familia, la escuela, la comunidad, las disciplinas, el conocimiento, las instituciones, las especialidades, ¡la ciencia!, construyendo la idea de incapacidad de las generaciones jóvenes y rompiendo toda forma de relación basada en el respeto recíproco que los derechos humanos expresan y nuestra dignidad, independientemente de la edad (UNICEF, 2013, 12).

De esta manera, las niñeces y juventudes aprenden también a dominar en función de los patrones establecidos por las y los adultos, internalizando en lo más profundo de la mente la lógica del dominador-dominado gracias a esos conceptos biologistas y objetales jerarquizados e incuestionables:

⁶⁹ [Porque se le llama la edad de la punzada? - Brainly.lat](#)

“A veces los maestros quieren tener el poder porque te mandan a hacer reporte por todo, hasta por respirar mucho y robarles su aire y te cambian muy seguido de lugar solo porque pediste goma” (Llave de sol)

“Yo sí pienso que los adultos han violado mi derecho a la libertad de expresión porque a veces no quieren que yo elija mis cosas. Son muy estrictos, mandones, aburridos, amargados y que quieren tener el control sobre nosotros”.

(Sortilegio de magia)

“Yo pienso que los adultos sí violan mis derechos porque, a veces cuando hago algo malo, no me dejan explicarles” (Llave de Sol)

“Yo creo que los profesores quieren ejercer el poder cuando tienen favoritismos o se nota que se la traen contra alguien” (Oso Pirata)

“Cuando mandan reporte por todo sin que hagas nada malo, que cuando algo les molesta y te ríes te cambian de lugar. Te culpan por algo que no hayas hecho” (Diamante)

“Que a veces son aburridos y como en su infancia no había tanta tecnología nos quieren quitar el teléfono y siempre nos quieren controlar y piensan que son dueños de todo el mundo y aparte siento que algunos nos quieren arruinar todo y siento que lo hacen a propósito y aparte son muy cambiantes y nos les da derecho a controlarnos en todas las cuestiones y nos quieren regañar hasta porque pasa la mosca y nos culpan mucho” (Llave de Sol)

“Quieren decidir tu vida y son muy controladores. Si no se hacen las cosas como quieren, se enojan, te regañan, te lastiman, te quitan tu dinero para gastar. Son amargados y se piensan dueños de todo. Están bien reprimidos con su vida. Son controladores en todos los sentidos porque piensan que nosotros por ser sus hijos, nuestra opinión no vale, sabiendo que ellos también fueron adolescentes. Y piensan que todo lo hacen bien. También, sienten que nosotros lo hacemos todo mal, y es culpa de ellos por ser bipolares”. (SSol)

“Por ejemplo, a la hora del receso, los alumnos nos tenemos que formar para comprar cosas y los profesores no y eso no es justo” (Chiquistripis)

Los comentarios de todos los párrafos anteriores son un indicativo de cómo “las relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad (adultos y jóvenes) no son tradicionalmente igualitarias, es decir, tener más edad, pareciese ser sinónimo de ciertos privilegios, donde una persona que no cumpla con la edad conveniente, no tendrá ni accederá a ellos.

La UNICEF destaca que “el Adultocentrismo destaca la superioridad de los adultos por sobre las generaciones jóvenes y señala ciertos privilegios por el simple hecho de ser adultos” y hasta que no alcances ese modelo ideal adulto como persona, no alcanzas el suficiente respeto o reconocimiento de opinión, sentir, expresión, libertad, decisión.

Duarte menciona que “el adultocentrismo es un sistema de dominación que delimita los accesos a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que cada clase de edad le correspondería. Es un sistema de dominación ya que se asienta en las capacidades y posibilidad de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles definidos como inherentes a la adultez y de quienes desempeñan roles definido como subordinados” (Duarte 2012, pag 111)

Entonces desde el nicho adultocentristas las opiniones anteriores se percibirían como respuestas “groseras, rebeldes, sin valores, inconscientes e inconsistentes”. Sin embargo abro la pregunta ¿y si en realidad el enojo que se percibir al opinar sobre los adultos es un ejercicio primigenio para resistir? De otra manera, ¿qué sucedería?

Recordemos que el adultocentrismo es aquel sistema donde se desea mantener el poder y el saber en manos de los adultos y donde la repetición de dicho patrón fue y es, el modelo que se ha heredado por generaciones, de tal forma que al internalizarse en el esquema mental y conductual de las personas desde que son niños y niñas hasta que son adultos, las secuelas van en el sentido de la reproducción para sostener, aceptar y naturalizar ese mismo poder:

No considero que quieran tener el poder, solo quieren controlar a los que hacen relajo. Más bien, los que hacen relajo se quejan que los adultos quieren tener el poder porque quieren seguir haciendo lo que quieran. Yo considero que es justo lo que los maestros hacen (Obaraj)

“Desde mi punto de vista, los maestros quieren ejercer su poder cuando el grupo se sale de control o porque quieren mantener el orden. Rara vez he presenciado que usen maliciosamente ese poder”. (Florestrella)

“A mí me encanta esa niña, es una alumna muy obediente, hace las cosas sin rechistar (no como los otros canijos que me caen tan mal) porque aparte de no obedecer no hacen nada, no entienden los contenidos. En cambio Yami⁷⁰ ¡Uf!, me encanta, es inteligente, trabaja rápido, es súper mega obediente. Por eso cuando tengo que salir, la dejo de encargada porque ella me reporta a los mal portados. Esa son la clase de alumnos que merecen consideraciones y puntos extra, no los otros ¡Ay!, ya me tienen harta, no creo que logren algo en su vida”⁷¹

Las opiniones anteriores son un ejemplo de cómo el adultocentrismo se aprende y se refuerza en la cultura. Es el vivo ejemplo de cómo, tristemente, se transmite y se instala en cada uno de nosotros la huella adulta, de tal manera que los más jóvenes pueden también ejercer conductas adultocéntricas con compañeros, ya sea porque los considere “menores, más débiles”, o bien porque el adulto legitima dicho comportamiento a razón de que se beneficia de él.

El adultocentrismo entonces, es la forma de consagrar privilegios para los adultos basado en la diferencia de edad y superioridad de la condición adulta y que toma forma en narrativas adultistas que a través de los comportamientos o el lenguaje se limita o pone en duda las habilidades de las niñas y juventudes.

El adultismo es parte del adultocentrismo y se produce entonces porque, los adultos no contamos con las herramientas suficientes en nuestra propia vida para orientar y enfrentar lo que están viviendo las, los y les jóvenes. Esta carencia adulta no nos permite escuchar

⁷⁰ Se modificó el nombre de la alumna para efectos de protección de identidad.

⁷¹ Comentario de una profesora de una de las escuelas participantes.

a las y los jóvenes, insistiendo en que, lo que nos funcionó ayer puede servirnos hoy. (Krauskopf, 2000)

Por otro lado, cada una de las opiniones, son el reflejo de esa construcción esencialista de las juventudes, donde se construye la imagen de jóvenes apáticos y que no avanzan conforme a lo requerido y que por lo tanto, les jóvenes no cumplen con nuestro deseo adulto.

Son el espejo de cómo, sistemáticamente, se nos concibe a las juventudes desde el ideal obediente, reforzando así, imaginarios que nos deshistorizan, haciéndonos perder posibilidades de constituirnos como personas capaces de posicionarnos en la historia de la que somos parte.

2.2. Del esputo a la transfusión familiar y de la primera lectura agitadora.

El adultocentrismo entonces, parte de considerarnos a las personas adultas como el centro hegemónico del orden social, anulando a otras personas, específicamente a las niñeces y juventudes, con el único propósito de seguir sosteniendo a lo largo del tiempo, las estructuras unilaterales del poder y del saber.

Así mismo, es importantísimo saber que, el adultocentrismo es más que un sistema de dominación que se fortalece en el capitalismo, sino que para reproducirse “se despliega en los planos culturales y simbólicos, donde se establecen esquemas que intentan imponer conductas esperadas que van naturalizando la opresión y los conflictos generacionales” (Duarte 2000).

Pensar en la familia bajo dichos esquemas, es saber que, se educa en el esquema del “yo mando”, “yo sé más que tú,” (el ideal de obediencia absoluta) y que en el seguimiento obediente de ésta postura hegemónica y unitaleral, lo que se espera de las niñeces y juventudes es, el ideal del silencio, porque en ello estará, “el eterno agradecimiento futuro” pero también, la eterna reproducción del poder adulto.

Para historizar lo anterior, quiero compartir con ustedes algunas opiniones de jóvenes participantes de distintos grados de secundaria, quienes (a diferencia de otros jóvenes entrevistados), los padres de éstos, quisieron también ser participantes de la actividad.

En una de las consignas, la cual consistía en emerger nuestro punto de vista sobre distintos roles y personas, las madres y padres comparten lo siguiente respecto a su opinión acerca de las y los jóvenes:

“Pues yo pienso que los adolescentes son rebeldes, groseros, no respetan. No son como nosotros. Nosotros no teníamos esa ideología que hoy tienen. Son mal portados. No somos iguales. Nosotros por ejemplo, somos de la vieja escuela, que me parece muy buena porque teníamos quién nos regañara. Esa época ya terminó. Nosotros por ejemplo, fuimos enseñados a respetar, somos de la vieja escuela por eso es mejor” (Padre de familia)

“Pues los jóvenes de hoy son un desastre, ya uno no puede controlarlos, yo a veces siento que uno ya no puede incluso educarlos” (Madre de familia)

“Pues yo intento ser un padre lo más comprensivo con mis hijos porque justo yo viví golpes y regaños y pues la verdad yo la pasé mal y no me gustaría que mis hijos pasaran por eso que yo viví pero también al mismo tiempo, si no los regañas, se te van de las manos y después es peor. Así que pues, aunque no les pego o intento no hacerlo pues si me gusta la obediencia porque la obediencia es todo, es algo muy bueno en la vida porque, te abre puertas, ser obediente, servicial, tranquilo, te abre puertas, en cambio la rebeldía te cierra puertas, nadie quiere a gente mal educada o rebelde” (Padre de familia)

“Pues es que, ellos deben de entender que somos sus padres y que los regañamos porque los amamos, si no los amamos, no los regañaríamos porque simplemente nos valdrían” (Madre de familia)⁷²

⁷² Los padres participantes de ese momento no quisieron que se les pusiera su nombre en sus opiniones y tampoco quisieron encarnar en otro nombre para ello pero dieron permiso de poderlos llamar bajo el rol de madres y padres.

Así mismo, los jóvenes expresan su opinión sobre los adultos, compartiendo lo siguiente:

“Yo pienso de los adultos que, en cierta parte, a nosotros como jóvenes o adolescentes nos ayudan porque, para nosotros son la autoridad. Nosotros los vemos como autoridad, son quien nos tienen que imponer, es quien nos tiene... A quien tenemos que respetar, quien nos dice qué hacer. Prácticamente es, yo lo veo así, quién decide nuestras vidas casi casi cuando estamos niños. De hecho, yo pienso que son personas que necesitamos para que nos puedan decir cómo hacer las cosas, para que nos pongan reglas. También pienso que necesitamos obligadamente a los adultos para que los adolescentes hagan bien las cosas porque si no, no sabemos cómo hacerlas”. Florecilla bacha, 15 años⁷³

“Pues, pues no sé. No pues...No, no considero que esté mal que los adultos quieran tener el control porque lo hacen por nuestro bien, pues no sé, para que no nos pase nada malo supongo, o para que los adolescentes cuando ya seamos padres tratemos bien a los hijos” (Javis Nite, 13 años)⁷⁴

“Sí, porque si nos gritan los adultos, nosotros nos relajamos. Poquito no está mal, por si nos pasamos y requerimos estar en calma, gritar poquito no está mal” (Giovas, 14 años)⁷⁵

“Si yo digo que sí está bien que los adultos nos controlen. Yo digo que los adultos sí nos pueden gritar y no violan nuestros derechos” (Hectopus, 12 años)⁷⁶

Confieso que las opiniones anteriores me dejaron fría al momento de escucharlas. Era como presenciar a vivo y todo color la implantación de la opresión misma, la instalación alienada del opresor en el oprimido. Ahí me encontraba yo, viendo la inserción adulta en aquellos jóvenes, viendo el despojo del ser.

⁷³ Avatar con el que se identifica la participante.

⁷⁴ Avatar con el que se identifica el participante.

⁷⁵ Avatar con el que se identifica el participante.

⁷⁶ Personaje con el que se identifica el participante.

Cabe señalar que, a estos cuatro jóvenes entrevistados, cuando se les invitó a que mencionaran qué derechos tenían como jóvenes, solo uno de ellos pudo reconocer que tenía derecho a “ir a la escuela, a ser respetado y a la alimentación”. Los demás jóvenes señalaron que no sabían mucho sobre derechos de los jóvenes pero que sí podían opinar sobre las responsabilidades que debían de hacer como hijos y estudiantes.

Lambaret citando a Mernissi, una incansable activista y luchadora en contra de la colonización francesa en Marruecos, apuntala que uno de los comportamientos más vergonzosos de la colonización europea es ir desapareciendo el pasado de la gente joven, para que una vez desaparecida su historia, el joven no sea incapaz de leer y descifrar los hilos opresores presentes en cada hombre y mujer colonizado (Lambaret 2013, pag 61).

Las opiniones anteriores son tan solo el resultado rapaz pero efectivo de años de amaestramiento y relaciones asimétricas entre adultos y jóvenes, de tal manera que la juventud las reproduce, tal cual una flema constante (esputo), bajo el mismo justificante adultocéntricos: **“lo hago hacen por mi bien”, “de grandes se los agradeceremos”, “cuando seas grande lo comprenderás”, “nos regañan por nuestro bien”, “Lo hacen para que cuando seamos grandes, sepamos cómo hacerlo”.**

En palabras de Bourdieu es: “Los sujetos en el espacio social internalizan y organizan el mundo, incorporando valores, actitudes y conductas inspiradas en la superioridad del adulto sobre los grupos más jóvenes y este proceso surge como producto de vivir en una sociedad adultocéntrica (Bourdieu 2000).

Cabe rescatar que, en aquella ocasión una de las familiares de aquellos jóvenes, una mujer muy agradable quien ha sido una de las participantes más activas en el presente dispositivo, y que de hecho, en aquella ocasión se ofreció a grabar cada sesión con dichos jóvenes y padres y, donde su papel de observadora, brindó la oportunidad al presente dispositivo de comenzar a agrietar dichas opresiones. Ella me compartió:

“¿Sabes? Sé que fui tan solo una observadora de lo que trabajaste con todos ellos y sus padres pero, el estar del otro lado me hizo darme cuenta de cuántas cosas tengo yo misma que me han oprimido o bien que yo hago y que oprimo a los

demás. Cuando escuché como los chicos iban aceptando esa opresión e incluso reconociéndola como buena, me impacté. Así que, quiero participar en tu proyecto porque fueron muy interesantes las preguntas y cómo, sin trabajar conmigo, yo misma iba diciéndome a mí misma –creo que yo soy así, creo que yo he vivido algo así” (Ollin)

Gracias a Ollin surgió la idea estratégica de re-leernos a nosotres mismos como una acción agrietadora, acción que después formó parte la estrategia de intervención pero que sus orígenes surgieron en la participación de dos de esos cuatro participantes cuando, se les volvió a releer sus afirmaciones, una acción sin duda alquímica, ya que, releernos implicó agitar nuestras creencias sobre les adultes y jóvenes.

En el caso de Florecilla Bacha, al leer sus propias opiniones pero escritas en un formato distinto al escrito por ella, expresa sobre propia opinión:

“Pues pienso que esta adolescente que opina ésto pues... No se da cuenta que necesita tener su propia opinión. Puedo percibir que la persona que dijo esto pues tal vez está muy regañada o controlada porque ¿cómo es posible que diga que los adultos están para decidir nuestras vidas o para imponernos? Yo no estoy de acuerdo con ella. Yo le diría a ella que si bien nuestros padres son una protección para nosotros pues también requerimos tener nuestro propio camino”

Cuando le pregunté a Florecilla Bacha qué pasaría si esa opinión que ella estaba leyendo fuera dicha por ella ¿qué pensaría?, Florecilla Bacha se ríe y menciona: **“No puede ser que yo hubiese opinado algo así”**

Cuando se le muestra el texto original a Florecilla Bacha, hecho con sus propias letra y palabras, ella hace una expresión de muchísima sorpresa y menciona: **“!No es posible que yo haya dicho esto! ¿Es en serio? Ja,ja,ja,ja. ¡Ay no! ¡Qué feo! ¿En qué estaba yo pensando? No lo puedo creer”**

Cuando se le pregunta a Florecilla Bacha ¿Qué piensa de su opinión al leerla por segunda vez?, ella nos comparte:

“Sentí feo, está mal porque pienso que los adultos no deben tener el poder. Volver a leerme me cambió mi opinión sobre los adultos. Al leerme me di cuenta que, al decir que solo los adultos pueden tener la autoridad es algo que nos viene desde chiquitos, donde nuestros papás nos dan ese punto de vista. Definitivamente al volverme a leer cambié de opinión que tenía, la forma de ver así a los adultos. También, me acabo de dar cuenta que yo misma ya soy como un adulto, porque cuando no están mis padres y me dejan a mi cuidado a mi hermano chico, yo me comporto como los adultos y eso está mal, porque lo regaña mucho a mi hermano”

A razón de lo anterior, Ragnar, un padre de familia participante y yo hemos reflexionado sobre todas esas frases adultas que nos marcan. En el caso de Ragnar y refiriéndose a él, comparte: **“el niño y el adolescente Ragnar tenía que cumplir lo que marcaba que un niño debería de hacer y decir”**; el niño Ragnar **“debía de absorber el compromiso de sus demás hermanos”**; **“el niño no tenía otra responsabilidad más que obedecer”**.

En el caso de Giovas, al volver a leer sus opiniones, él expresa:

“Creo que ésta persona no podría defenderse de ningún adulto que le quisiera hacer algo malo porque está diciendo que los adultos pueden gritarnos y que eso está bien y yo no estoy de acuerdo él”

Cuando a Giovas se le muestra su escrito original y da cuenta que la opinión la ejerció el mismo, sus ojos se llenan de sorpresa y se tira de la silla para atrás exclamando: **“!¿Es una broma?!”**

Giovas opina sobre su sentir: **“Cuando me volví a leer pensé que casi todo lo que yo había dicho debería cambiarlo, sobre todo cuando leí que el que los adultos griten no está mal, sentí que esa opinión no era positiva, porque eso es una agresión de parte de los adultos y no debemos tener ninguna agresión. Mi experiencia de este ejercicio me ayudó a darme cuenta que requiero razonar más mis respuestas pero sobre todo me di cuenta que soy una persona que he callado muchas cosas que suceden en la escuela y que son violencia”**

Respecto a lo anterior, Ragnar, siendo padre de familia de dos jóvenes, historiza su experiencia y da cuenta del poder que los adultos ejercieron sobre él de niño y adolescente, llevándolo **“no solo a crecer con muchos miedos e inseguridades que, con el tiempo, le hicieron no elegir aquello que le gustaba, aquello que le llamaba la atención, o a tomar sus propias decisiones”** sino también, a sostener el silencio, de tal manera que, él se sincera diciendo que, el poder adulto al socavar su opinión, gustos e intereses, también, de alguna manera, lo vulneró, ya que de niño **“no fue capaz de poder expresar el abuso y la violencia que una mujer adulta ejerció sobre él, viviendo dicha experiencia, en el miedo, el silencio y la culpa”**.

Ragnar y yo hemos concluido que, el poder que ejercen los adultos es esa probabilidad de imponer la propia voluntad, aún con toda la resistencia que las y los jóvenes realicen, el dominio siempre es una continuación.

Sin embargo, en las diferentes pláticas y misivas establecidas, él recae en la cuenta que existe algo que él no experimentó de niño ni adolescente y es, aquellas fuentes de amistad, aquellos vínculos significativos que podemos estar estableciendo con otros y otras que son fuentes de cuidado y ternura, ¿Acaso esto no es otra fuente de re-lectura?, reflexionamos.

Yo, al igual que Florecilla Bacha, Giovas y Ragnar, he tenido que dar cuenta de esos hilos adultos que nos atrapan y que reproducimos tan naturalmente hasta que se convierte en un momento parecido a la danza de una marioneta y que, en la oportunidad de dar testimonio de la limitación que da el hilo, escribirnos es dar cuenta del duelo y releernos entonces, nos hace surgirnos es la primera incredulidad, la negación, el enojo, la vergüenza, la aceptación de nuestro ser (sí o sí) reproductor, para que, en la historización alquímica que deviene de una misiva⁷⁷ nos brindemos autoridad a nosotres mismos de decir basta.

⁷⁷ Estrategia del dispositivo que se narra en capítulos siguientes.

2.3. El adultocentrismo como lógica excluyente en la escuela para quien expresa una conducta no normada: caso latente.

El adultocentrismo no solo ha generado una atmósfera desigual y categorizadora sobre quiénes saben y quiénes no, quiénes tienen conocimiento y quiénes no, quiénes son capaces y quiénes no, quienes mandan y quiénes obedecen. También, son relaciones de poder que afectan varias dimensiones del ser humano, ya que estas relaciones de poder coartan los espacios que los niños, niñas y jóvenes requieren apropiarse, como posibilidades de **recrearse y representarse** (Jara 2018 pag,50).

Por ejemplo, Ragnar llega aún más profundo dentro de las diferentes actividades del dispositivo, ya que, da cuenta que no solo el poder adulto dentro de su familia le coartó su opinión, sino que además, le negó la oportunidad de representar su cuerpo como él quería (usar aretes, ponerse una falda escocesa) y realizar una actividad que (hasta el día de hoy) le gusta mucho pero que jamás lo expresó (hasta que éste dispositivo le brindó la oportunidad de hacerlo) debido a que en casa, los varones tenían que ser machos y dedicarse a trabajos que no pusieran en duda la heterosexualidad al aprender a poner uñas postizas.

¿Qué sucede entonces dentro de la escuela con aquellos niños, niñas y jóvenes que su conducta no encaja en los estándares prejuiciosos del adulto y cómo salvaguarda la escuela acciones para las relaciones sanas? ¿Cómo se lleva a cabo dentro de la escuela éste sistema de anulación cuando las y los jóvenes desean representarse a sí mismos de formas no heteronormadas? ¿Qué tipo de narrativas se despliegan sobre las personas jóvenes que intentan defender su identidad? ¿Cómo nos debería afectar conocer la opinión de las, los y les jóvenes?

La siguiente experiencia surgió justo cuando una de las escuelas participantes por fin me había dado el permiso de ingresar a la escuela para mi intervención diagnóstica y me inserté en un momento donde las escuelas toman un curso de actualización docente introductorio al nuevo ciclo.

Para enmarcar los eventos tratados en esas primeras juntas, es necesario decir que, se daba inicio a la toma de gobierno de Andrés Manuel López Obrador, la reformulación del Artículo 3ro Constitucional, así como el Nuevo Modelo Educativo donde visibilizaba el qué de La Nueva Escuela Mexicana, su enfoque en Derechos Humanos y que se movería bajo un tema coyuntural: la perspectiva de género y de igualdad sustantiva, así como poner prioridad en el Interés Superior de Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (DOF, 2019)

Para ese entonces, la escuela enfrentaba un evento que hizo surgir descontentos entre algunos adultos maestros y maestras, a saber que, una chica había llegado a la escuela vestida con el uniforme que regularmente se estipula para los niños. La escena ocurre en el momento de la formación matutina antes de comenzar las clases.

Un maestro designado da indicaciones a través del micrófono invitando a los alumnos a tomar sus lugares asignados, los cuales se establecen formándose por grupo y grado, así como por filas de hombres y mujeres en cada grupo. Una maestra se percata que dicha alumna trae el uniforme “que no corresponde para las jóvenes mujeres”. Se acerca a la alumna y establece la siguiente conversación en un tono subido:

Profesora: - “Y usted: ¿Por qué no se forma en la fila de las niñas? ¿Acaso no escucha? ¿Acaso usted es un niño?”

Alumna: (La alumna escucha la pregunta de la profesora pero no contesta y comienza a hacer gestos de desagrado con su cara)

P: -“Bueno, como no quieres obedecer, voy a mandar a llamar a tu profesora tutora⁷⁸, para que te ponga en tu lugar. A ver si con ella, si quieres obedecer”

Tutora: -“¿Qué pasó? ¿Cómo que no quieres formarte donde te corresponde? Deja de estar de chistosita con los profesores y conmigo ni te pongas ¿ah?. Vete a formar en la fila que te corresponde, si no quieres que mande a llamar a tu mamá porque yo no te voy a permitir esa indisciplina”

Alumna: (Sin decir una sola palabra y con lo que pareciese ser mucha frustración va a formarse a la fila construida socialmente para las niñas)

⁷⁸ Los cargos y/o los nombres, así como otros rasgos serán modificados por motivos de seguridad.

Sucesos como este sin duda me conmueven ya que, no solo damos cuenta de la objetividad producida, fabricada, consumida, internalizada y de nuevo producida para privar de agencia corpórea a los individuos (Pavloksy, 2018) y hacernos vivir un ropaje socialmente construido.

Existe en la conversación un mandato que obliga, expone, estigmatiza pero... No se mueve a conocer las razones del otro, los otros que son jóvenes y que desde la mirada adulta: <carecen> de opinión <en pos del cumplimiento del reglamento>; carecen de posicionamiento <en pos de sostener narrativas que las juventudes de que se encuentran en desarrollo y en espera, que no saben y necesitan de un adulto>; y mucho menos tienen agencia corpórea <en pos de que están en etapa de adquisición de hábitos>: Justo el esquema en que surgió la escuela, bajo propósitos militares, controladores y al servicio de la reproducción de sujetos (personas sujetas al sistema).

El tipo de conversación que ambas profesoras sostienen con la alumna destacan la superioridad y doble moral que los adultos cuidan entre ellos y ellas para no perder sus privilegios. Pero dichos sucesos también generan preguntas respecto a los vínculos que las y los profesores establecemos con los alumnos a “pesar” de la ley, a “pesar” de los derechos y que desde la colocación adultocentrada, de manera cínica, se naturaliza la violación de estos y las libertades en todos los espacios escolares.

Así tenemos que Lufti, profesor de secundaria sostiene: **“Tal vez con esta opinión me voy a meter en camisa de once varas pero una de las cuestiones que veo es que a partir de que se dieron a conocer los derechos humanos a los jóvenes, eso generó que ya no quieran hacer sus responsabilidades. Se les apapacha por éstas instancias y se ha perdido la exigencia del deber, es importante obedecer, cumplir, deben de entregar, aprender hábitos”**

Me pregunté ¿qué papel funge la autoridad educativa y cómo visualiza ésta clase de prácticas violentas por parte de sus docentes?, ¿Qué papel desempeñan otras personalidades educativas responsables de favorecer culturas donde las y los jóvenes puedan ir consolidando su personalidad e identidad? Algunas conversaciones son un ejemplo de las culturas que aún siguen imperando en las escuelas:

Subdirectora Técnica aborda al profesor especialista y la psicóloga de la UDEEI:

-“¡Qué bueno que los veo! Porque quería comentarles un caso que me preocupa y que ocurrió hoy en la mañana en formación. Es sobre una alumna que ya es parte del plantel desde el ciclo escolar anterior. Hoy se presentó a la escuela con pantalón del uniforme del diario, el que es para los jóvenes varones. Pero lo que **me preocupa** es la forma en que **una maestra** de la escuela aborda a la niña y pues **la regaña fuertemente**. A mí **ésta situación me preocupa** porque yo lo que quiero **evitar** es **que la mamá venga a reclamar algo que no es**, no sé, o que piense **que se le está violentando a su hija**. Es por eso que yo los abordé porque de alguna manera ustedes como UDEEI **están más preparados** que nosotros para abordar esta clase de cosas y pues yo quisiera que pudiesen programar una cita con la mamá de la chica”-

Maestro especialista de UDEEI:

-“Ah pues vamos a **tomar en cuenta** esto maestra y pues ya que la psicóloga estará asistiendo con nosotros para **programar visita con la madre**”.

Por un momento, quisiera que el lector se detenga y lea detenidamente la narrativa, ya que, en ella se está **reconociendo** de parte de la autoridad que, un elemento pedagógico ha regañado fuertemente a una alumna, la preocupación emerge cínica para ocultar el hecho sucedido. por lo que, lejos de pensar una estrategia que apuntale a modificar las prácticas pedagógicas violentas y discriminatorias, la situación que preocupa es que la madre de familia dé cuenta del verdadero hecho: que la alumna si fue violentada y que, tal violencia no se desea que la madre piense que es violencia.

En aquel momento yo no podía dar crédito de la narrativa ambivalente que se estaba expresando ya que, la preocupación no era salvaguardar el derecho de de la alumna a expresar su identidad o bien, favorecer el conocimiento y reconocimiento de la agencia que la alumna estaba decidiendo, sino ejercer acciones de –protección infame a los entes escolares que generan violencia y al hecho violento mismo-, ya que, no solo enmarca una violencia verbal, sino se estaba violando los mismos puntos que una semana atrás habían visto en su curso de actualización docente, un requerimiento de la Nueva Escuela Mexicana, a saber, la legalidad en el uso de uniforme neutro, el cual establece que cualquier estudiante puede hacer uso del pantalón o la falda, siempre y cuando esté en el límite del respeto de prendas de uniforme.

Por otro lado se estaban violando aquellos derechos pertenecientes a la libre expresión de la personalidad y la identidad genérica.

Es interesante notar cómo el propósito de mandar a llamar a los especialistas de la UDEEI, no era con el propósito de apuntalar cambios en las formas en que las y los profesores nos vinculamos, conocimiento de los nuevas consignas que recae en la perspectiva de género y mucho menos tomar cartas ante la violencia enmascarada que aún impera en las escuelas, sino ¿con qué propósito se mandaba a llamar a la Unidad de Educación Especial e **Inclusiva**? Con el propósito de salvaguardar, <salvar el pellejo ante el evento violento cometido por una profesora> y revertirlo como “incumplimiento del reglamento tradicional (no venir con el uniforme)” para justificar y aminorar la reacción de la madre de familia: justo las fórmulas adultocéntricas para seguir sosteniendo su poder, su estatus, su control, su infame patriarcalidad y donde los diferentes entes (incluyendo aquellos que debiesen de salvaguardar los derechos de la diversidad humana) son puentes para la protección corrupta y reforzadores del poder adultocéntrico cotidiano en las escuelas.

La Psicóloga de la UDEEI (una servidora) interviene:

-“Si maestra. Quisiera comentar que independientemente que la escuela visualice importante hablar con la madre de la chica, me gustaría saber ¿cuál considera usted que sería el motivo o la razón de hablar con la madre de la joven?”

Subdirectora responde:

“Pues sí ¿no? Sería importante que ustedes la mandaran a llamar para preguntarle si sabe lo que está pasando con su hija y preguntarle si la “niña” va a continuar viniendo vestida así”

Psicóloga de la UDEEI, apuntala:

“Si maestra, lo pregunto porque independientemente que ustedes como escuela tengan contemplado mandar a citar a la madre de la chica, me parece que su preocupación tiene una importancia mayor porque, va encaminada a la forma en que algunos maestros tuvieron acercamiento con la chica y esto sí es algo que pudiese posicionar a los maestros y a la escuela misma en una violación de Derechos. Recordemos que, al iniciar el ciclo escolar, el consejo de la escuela, al que tuve la fortuna de compartir con ustedes,

el Director y usted guiaron estas nuevas modificaciones al artículo 3ro. Constitucional, donde, aunque ya desde hace tiempo se venía hablando en el discurso de una educación inclusiva e igualitaria, no estaban explicito los Derechos de los alumnos como enfoques rectores. Recordemos que la Nueva Escuela Mexicana está basada en enfoques de Derechos y con perspectiva de género, por lo que tendríamos que estar mirando cómo en nuestra escuela se está comprendiendo la perspectiva de género y cómo las prácticas del colegiado pueden estar violentando esos derechos de las y los estudiantes. ¿No le parece maestra que sería mucho mejor trabajar en conjunto para favorecer nuevas miradas en el colectivo docente sobre la perspectiva de género?

Maestra subdirectora evade mi pregunta, mira al maestro especialista y dirigiéndose hacia él comenta y le pregunta:

“¿Qué hemos hecho mal como sociedad de tal manera que estos antivalores cada vez son más frecuentes, verdad?”

El profesor especialista de UDEEI por un momento queda en silencio y después de unos cuantos segundos responde: “Lo vamos a platicar y qué le parece si conversamos de lo que podríamos hacer”

Subdirectora: Si profesor, muchas gracias.

Daniel Vásquez, investigador del adultocentrismo y juventudes desde un aproximación de Foucault menciona que “Comprender el malestar que se expresa en la instituciones educativas implica mirar el orden desde el cual su carácter anacrónico se hace evidente [...] de tal manera que, se justifica la desigualdad (Vásquez 2013, pag 231) y se desea seguir persistiendo en negarla o se solapa, depositando en el otro la causa, a efectos de justificar el abuso del poder (Lambaret 2013, pág. 61)

Sin duda, para mí era imperante hacer todo lo posible por sensibilizar hacia nuevas formas de intervención, diálogo con las diversidades humanas y nuevas posibilidades de agencia identitaria que fueran rompiendo las cadenas adultocéntricas.

Para mí no era fácil eso y menos en un momento donde apenas encuerpaba yo el diagnóstico y con los tiempos justos e intermitentes que el ser becada me generaba, aún con todo, dicha experiencia fue una de las razones que me hicieron cambiar mi dispositivo

de tesis, ya que, di cuenta que, como UDEEI se habla mucho de la defensa de los Derechos de las personas con discapacidad o que enfrentan situaciones y condiciones que los colocan en una situación “vulnerable”, sin embargo, respecto a las diversidades no heteronormadas, aún en la misma UDEEI existe resistencia a abordar dichas temáticas.

Aun con todo, aunque la escuela no me permitió tener contacto con dicho alumno ni tampoco me brindó permiso para trabajar en su grupo, sentí muchísima alegría en poder haber puesto mi granito de arena para que Nelly pudiera empoderarse y seguir sosteniendo (a pesar de todo), su deseo de autorepresentarse como Neizan, que se le pudiera pasar lista de asistencia nombrándolo de la forma en la que él deseaba y pudiendo expresar con libertad ser un chico trans. La forma de su cara se transformó en felicidad cuando por fin se pudo lograr que le nombrasen como deseaba y de hecho sus compañeros de grupo aplaudieron la valentía con que enfrentó a la escuela, abriendo así caminos hacia la deconstrucción de patrones de lo que Frigerio llama <los oficios del lazo institucional>.

Hablando de lazos, es interesante notar que, no solo desde los supuestos rectores que representan a la Educación Inclusiva apenas si aparecen mencionados las diversidades genéricas y sexuales, lo que nos da la posibilidad de pensar que dichos organismos llamados inclusivos como parte de la perpetración patriarcal, heteronormada y de doble moral, ya que, se reconoce el goce de derechos y la necesidad de que existan personas que aseguren dichas garantías en las escuelas, pero no se reconoce la posibilidad de que les estudiantes con discapacidad puedan agenciar una identidad genérica fuera de la norma heterosexual.

Mi tesis entonces, se hace necesaria, no solo por ser un tema no acotado por la Educación Inclusiva y donde, a pesar de ello, las escuelas consideran a la UDEEI estar “más preparados para ello”, sino porque los mismos maestros y maestras se encuentran en una situación vulnerable respecto a ello, resultado de la continuidad adulta heteronormada que rige la vida escolar.

El profesor Lufti comparte la siguiente experiencia:

“En la cuestión de derechos humanos, **el género no lo entiendo muy bien**, no sé cómo, no he leído, y **quisiera saber cómo abordar** una situación que vivimos actualmente. Una alumna de segundo año, al parecer por los datos que nos han dado los compañeros, está cambiando de género. Ahora está en tercero. En segundo año la conocí siendo mujercita y ahora en tercero ya está en proceso para cambiar de género y ¡Queúbole! Ósea, no, no, no. todavía no, **no tenemos, no tengo las herramientas para ofrecer un mejor servicio educativo.**

Lufti continúa: Me refiero y me recuerdo en 1998-99 cuando me tocó mi primer alumno homosexual abiertamente, **yo no tenía herramientas**, sentía... Fue **salirme del paradigma** para poder trabajar. Yo, siendo... Viniendo de una familia de una cultura machista, no podía trabajar con él, me costaba mucho trabajo, **tuve que rehacer mis estructuras** para poder trabajar con aquel alumno y eso me está sirviendo ahora. Eso es **algo desconocido para mí** pero cuando regreso hacia allá (hacia el pasado) y me coloco de nueva en el hoy, y reconozco que no he podido involucrarme del todo a pesar de aquella experiencia”

Lufti y yo tuvimos largas conversaciones, de hecho fue una de las entrevistas más largas que sostuve con las y los profesores participantes en el momento del diagnóstico. Pude reconocer en él aquella ansia de saber y conocer. Pudimos compartir material acorde a los derechos humanos de las y los jóvenes en apego a las preguntas sostenidas en la entrevista y aunque por motivos personales de Lufti no pudo ser participante de la estrategia de intervención, fue una pieza clave para la construcción del presente dispositivo y acompañante activo en algunas actividades diagnósticas.

‘Después de un tiempo de estar trabajando juntos para lograr armar la presente tesis, él comparte:

“Sí, a partir de todas nuestras pláticas y de haber estado presente en dos actividades que realizamos con los chicos y darme cuenta de sus respuestas, tuve **la oportunidad** de reflexionar en vacaciones. Tuve la oportunidad de **informarme** un poquito, ver noticias en televisión de los **movimientos** que se están dando. Algunas cuestiones reafirman mis

posiciones, otras abren **nuevos caminos**. **No tengo miedo** de explorar nuevas ayudas didácticas para estas nuevas generaciones. Lo primero es **la apertura**, abrirme a cualquier opción porque ya **no es solamente si o no, blanco y negro**. Hay una **gama de posibilidades** en las que tal vez no me va a tocar a mí estar al frente tanto tiempo pero, mientras que yo esté al frente me voy abrir a todas las opciones de identidad de género porque eso me va a llenar a mí, **no solo como docente sino como persona**".

Lufti reconoce en varios momentos de la entrevista que una de las fórmulas claves para romper paradigmas es: **"Bajar mi prepotencia como maestro siento que es la clave"**.

Lufti entonces teoriza que nuestro miedo parte de no informarnos, de estar ajeno a la vida misma que está en movimiento y que el no saber, no solo nos establece en el miedo, sino en negarnos a nosotros mismos la posibilidad de trascender los miedos, las posturas binarias e imposibilitarnos a mirar en otros colores, en otras pieles, desde otros cuerpos.

Lufti desea romper en él mismo con el sistema categorial de ubicarnos el "algo" y mirarnos como personas, dignificar su vida y existencia y por qué no, acompañar su bio- resistencia corpórea.

Por otro lado, el alumno Giovas comparte la experiencia sobre uniformes neutros que ocurrió en otra de las escuelas participantes:

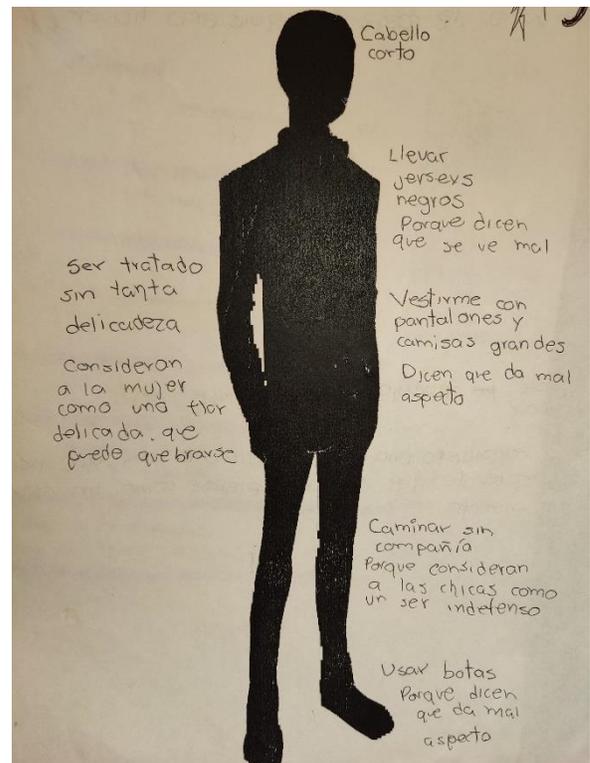
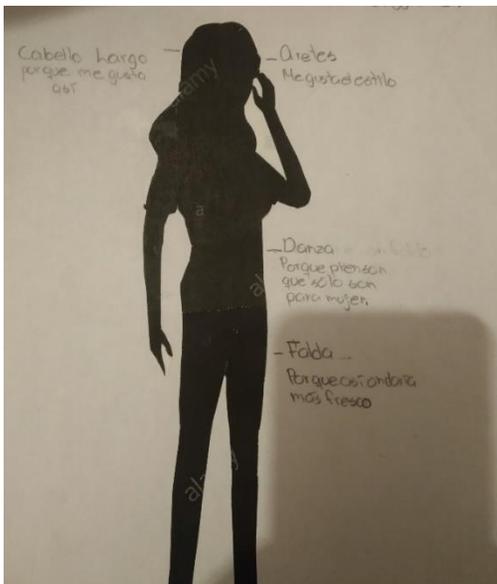
"Cierta compañero de mi salón un día llegó con el uniforme completo de las niñas. Los profesores se sorprendieron y enojaron bastante aunque, siento que por lo que pasan en las noticias sobre uniformes neutros se controlaron de decirle algo más fuerte a mi compañero. Entonces, sin preguntarle nada, mandaron a traer a su mamá y una vez que su mamá llegó a la escuela se le dio un documento, el cual tenían que firmar ambos y donde se le comunicaba a su mamá que, una vez que el alumno eligiera venir con falda ya no podría hacer el cambio al uniforme destinado para chicos, de tal manera que mi compañero desistió en traerlo, solo lo trajo como 4 días. Mi compañero nos ha dicho que no es gay pero que para él sería más cómodo venir con falda en tiempo de calor y a mí también me parecería bien, a mí también me gustaría estar más fresco en tiempos de calor"

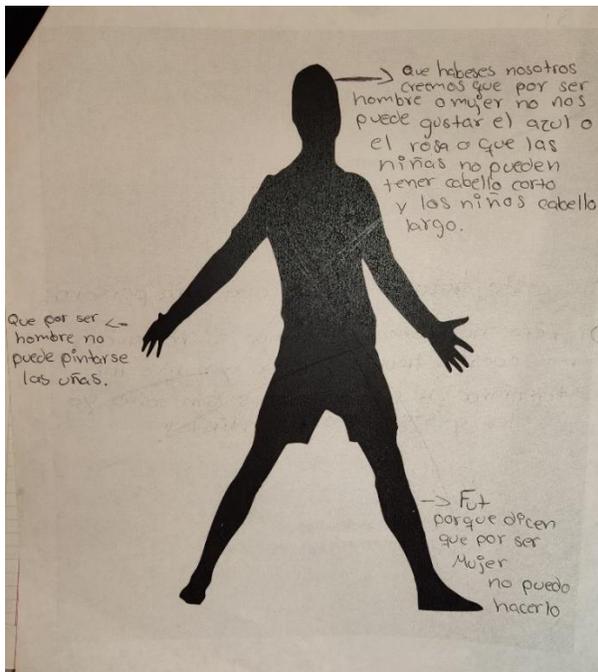
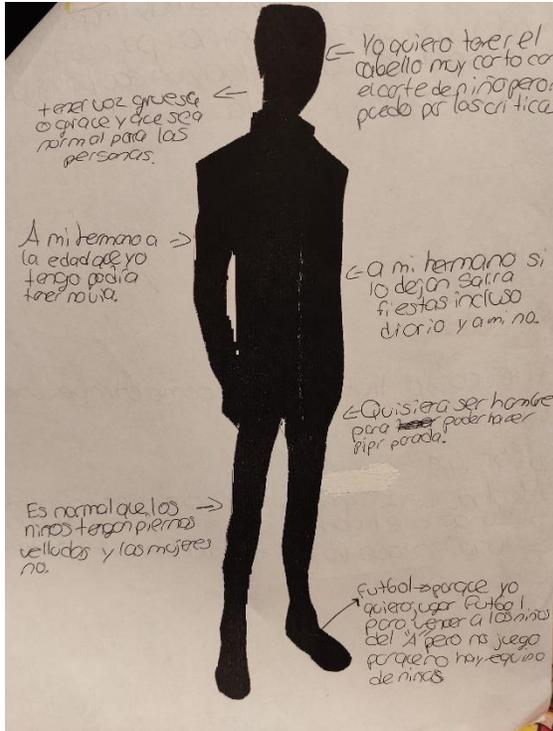
A razón de la experiencia anterior, Méndez Cadena, un alquimista intercultural y especialista en adultocentrismo menciona: “La narrativa contemporánea niega la capacidad de las personas jóvenes a construirse. Dichas narrativas si bien nacen en los ejes del patriarcado, la colonialidad y el capitalismo, para que puedan existir se requerirá de las normatividades y sistemas de opresión que impidan que las personas jóvenes, puedan devenir bajo sus propios sentidos y reglas” (Mendez Cadena, 2020)

Una profesora en el Consejo Técnico de una de las escuelas participantes comparte:

“Pues ya sabemos que tenemos a ésta alumna que quiere ser hombre y bueno, no podemos hacer nada respecto a ello, pero tampoco es para que saltemos y estemos ahogándonos como Consejo en un vaso de agua, al fin y al cabo, ésta clase de alumnos son los menos, son uno en un millón, así que no es para tanto”

Dicho comentario abrió posibilidades de poder emerger acciones diagnósticas que dieran cuenta no solo de cómo los jóvenes desean representarse sino que mostrara aquellas opresiones y negaciones a las que se enfrentan las y los jóvenes para corpóreamente. Aquí algunos ejemplos:





En todo el mundo colonial, las normas y los patrones formal-ideales de comportamiento sexual de los géneros y en consecuencia los patrones de organización familiar heredados de Europa fueron fundando asignaciones binarias y determinables (Lugones, 2008, 84) *constructos del cuerpo y el vestir, criterios respecto al cuerpo.*⁷⁹

Méndez Cadena afirma:

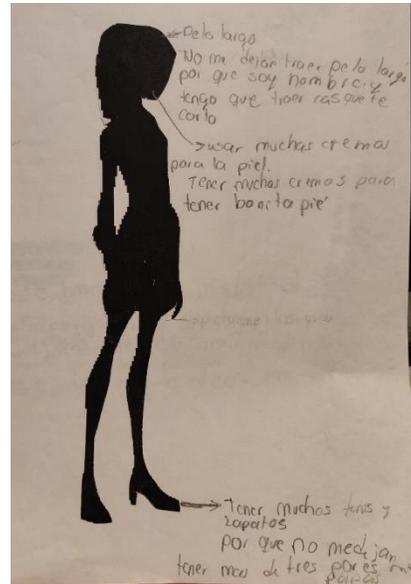
“La Superestructura⁸⁰ no opera unilateralmente en el cuerpo de la persona joven, sino que requiere afirmaciones culturales y subjetividades de dominación que legitimen el producto moderno y posmoderno de sujeción de la persona que impiden la capacidad de decisión de la persona joven para construir alternativas de vida y *apropiación corpórea*⁸¹ (Méndez Cadena, 2020, 4)

⁷⁹ Cursivas agregadas por la maestrante.

⁸⁰ Se entiende por Superestructura al sistema socio político que domina en una época concreta de la historia humana todas las dimensiones materiales y simbólicas en los planos sociales intersubjetivos. El patriarcado, el capitalismo y la colonialidad representan los ejes de esa Superestructura y componen el piso básico de la humanidad actual. Define los ámbitos del poder, la violencia, la injusticia y la falta de representación

⁸¹ Cursivas agregadas por la maestrante.

El profesor Ghali reflexiona: “Me parece que en pos de mantener la disciplina en la secundaria y seguir a toda costa el reglamento, no se puede traer otra prenda que no sea del uniforme escolar u otro tipo de expresiones. La escuela tiene cierto temor a las consecuencias que podrían haber si sucede algún inconveniente, sin embargo, creo, se va coartando la libertad de expresión, la libertad de expresar su personalidad, sus gustos, no invadir su privacidad ni ir en contra de su personalidad”



Las experiencias anteriores expresadas por las y los estudiantes, no solo son un reflejo de cómo el adultocentrismo es un sistema que la Superestructura ha usado a lo largo del tiempo para sostener la colonialidad. Es decir, el adulto se convierte en un micro-colonizador del cuerpo (el territorio del <salvaje> que requiere ser <civilizado, educado, aplastado en todas sus formas y sentidos, juzgado, amaestrado, desvalorizado y arrancado de toda individualidad).

No solo abren el tema de la conquista de nuestras tierras corpóreas sino muestran el oficio de en qué piel (modelo) se desea que habiten los cuerpos; en qué sistema de norma: la sexista; en qué tipo de historicidad se desea ir educando (desde la negación); en qué patrón performativo:⁸² lo heterosexual como un eco en el tiempo.

No es casualidad entonces que, dentro de éste dispositivo, participantes de absolutamente provenientes de distintas generaciones, cuando se les preguntó qué tipo de normas en cuanto al cuerpo existían en su escuela secundaria, todes y cada una de ellos, expresaron exactamente las mismas reglas sobre el cuerpo, justo la acción <evocadora> inamovible a lo largo del tiempo.

⁸² Según la Real Academia de la Lengua, performativo es aquel acto o acción que implica la realización simultánea de la acción evocada por el hablante. Entonces, para la teorización que nos atañe, la palabra evocada (las narrativas de opresión, de sexismo, la heteronorma y las negaciones corpóreas) no solo serán simples afirmaciones sino <actos de habla>, es decir, más que transmitirse como simple palabra heredada, sirven para hacer algo: LA ACCIÓN CONTINUA DE DESTERRAR, COSIFICAR, INSTRUMENTAR Y ASESINAR LAS IDENTIDADES.

El cuestionamiento es, si el eco performativo hetero, proveniente de la Superestructura va salvaguardando los caminos en onda para asegurarse que siempre regrese y se permanezca reverberantemente. Romper la cadena, significaría entonces SER obstáculos que rompan dicho patrón, que serán (como un espejo desobediente) mecanismos de resistencia corpórea (bio-resistencia).

Sin embargo, el desobediente, quien no puede estar en desobediencia lejos de aquellos objetos reverberantes (instituciones y normatividades) el parámetro performativo se verá como amenaza, en mejores circunstancias la estructura performativa colocará al cuerpo desobediente a la luz performática, llevándolo a las periferias del espectáculo. En peores circunstancias y dependiendo de qué tipo de cuerpo que sea, algunas vidas no seremos importantes para el sistema.

2.4 Los asesinos que “enseñan”

Desayunando con amigos:

Fue un jueves 5 de septiembre cuando yo desayunaba con amigos entrañables. Algunos comenzaron a contar diferentes experiencias sobre sus escuelas y lugares de trabajo, la gran mayoría del sistema educativo mexicano. Una de esas experiencias me conmovió hasta las lágrimas y de hecho es en memoria de ella por quien realizo ésta tesis.

La señora Omi (como la llamaremos) comenta que hace algún tiempo atrás, trabajaba de secretaria en una secundaria del Estado de México. Cierta día una madre de familia fue a solicitar a mitad del ciclo escolar la baja definitiva de su hijo, el cual llamaremos Ali, a efectos de hacer justicia.

Omi comparte que, al escuchar que la madre deseaba dar de baja a su hijo en un tiempo complicado del ciclo escolar, intentó convencer a la madre de no sacar a su hijo a esas alturas tan avanzadas del ciclo, ya que, era un momento que puede llegar a ser estresante para los chicos, donde los maestros ya tienen avanzada la evaluación y trabajos.

Omi expresa que la madre sólo era capaz de mover la cabeza diciendo no, sin embargo, cuando Omi le preguntó si tenía algún problema ella, como secretaria, podía guardar el lugar para cuando el joven se pudiese incorporar de nuevo.

En ese momento (dice Omi) -la madre echó a llorar desconsoladamente, comentando que, su hijo se había ahorcado hacía ya un mes y que había dejado una carta para una amiga de su mismo salón. En la carta, el niño pedía perdón a su amiga por haber hecho lo que hizo y por dejarla sola.

Omi comparte que la madre, con sus manos temblorosas, saca la carta de su bolso y la entrega a la secretaria. Omi expresa que no recuerda con exactitud las palabras pero sí el mensaje:

“Querida “Sofi⁸³”, quiero pedirte perdón por haberte fallado, no soy fuerte como tú me lo decías. Perdóname por haber sido tan débil pero tú mejor que nadie sabe, cuantas humillaciones y maltrato he recibido del maestro XX. Has sido testigo que me llama <joto y marica> cada vez que puede. Sé que nadie me cree, pero no puedo seguir soportando. Te pido perdón por dejarte sola”

Omi continúa narrando con lágrimas en los ojos la experiencia y nos compartió que, en aquel momento sintió tanta impotencia que intentó animar a la madre para que esto no se quedara impune. La invitó a hablar con el director y a denunciar pero, la madre respondió que, **“eso no regresaría a la vida a su hijo – yo solo vengo por sus papeles y a vivir mi dolor”**, expresó la madre.

La secretaria Omi le contestó a la madre que, si bien su hijo no iba a tenerlo de vuelta, si iba poder evitar que otros niños sufrieran por lo mismo, sobre todo porque –menciona Omi- el maestro al que se hacía referencia en la carta, era un maestro de matemáticas por la tarde, maestro de ciencias por la mañana y un profesor muy respetado en la escuela y esto es importante que se sepa para que no se siga considerando a ese maestro como el mejor. Sin embargo, dice Omi, la madre no quiso.

Después de ese evento Omi expresa con pesar que jamás volvió a ver a aquella madre pero que, un mes después, en una junta de consejo, donde no estaba aquel profesor y al escuchar los excelentes comentarios de parte del Director y del Consejo Técnico Escolar

⁸³ Se le ha asignado un nombre a la amiga del joven a quien escribió la carta.

sobre él debido a los excelentes resultados de matemáticas de sus alumnos, Omi se armó de valor y expresó al consejo técnico:

“Quisiera decir que hace unas semanas atrás, la madre del alumno Ali, se acercó para pedirme la baja del joven. Sin saber lo que ocurría, insistí mucho en no sacarlo. Quiero decirles que la madre me compartió que el alumno se suicidó hace unas semanas atrás, dejando una carta que hace alusión a los maltratos verbales y humillaciones que el profesor de matemáticas, al llamarlo joto y marica”

Una maestra contestó después: Es lamentable que haya sucedido esto y que nos estemos enterando hasta ahora pero si la señora no denuncia nosotros no podemos hacer nada. Además, si no quiso denunciar no nos consta que el profesor haya hecho eso. Los adolescentes mienten, con seguridad tenía más problemas en su casa que en la escuela. Todos conocemos al profesor y sabemos la calidad de profesor que es. Se escucha mal pero, años de enseñanza y los buenos resultados en los exámenes de concurso con otros estudiantes, de alguna manera respalda al profesor-

El Director entonces interrumpe y dirigiéndose a la Secretaria Omi le dice: Gracias por compartir Omi, ya manejaremos este asunto después con más calma cuando el profesor XX esté en la escuela, por ahora, debemos dar continuidad a nuestro programa y dar prioridad a esto.

Omi comparte haber sentido una vergüenza enorme de cómo el Consejo reaccionó y sintió que no había servido de absolutamente nada el exponer aquello. Ella, con los ojos llenos de lágrimas dice: “Yo era una simple secretaria, la mamá, una simple mamá, el alumno, un simple expediente de baja”

La historia de Ali muestra cómo el adultocentrismo emerge opresivo en tres áreas de reproducción sistémica: lo material, lo simbólico y lo sexual, donde el cuerpo es el elemento transversal para que éstas dimensiones expongan el control del cuerpo y la sexualidad (Duarte Quapper, 2015, 420).

Así mismo, su historia es lo que me hizo emprender ésta tesis desde el marco de la bio-necropolítica a razón, no solo darle voz y un lugar en mi corazón a las vidas que no importan y se desdeñan sino, es un escrito que busca romper y agrietar desde los espacios educativos seglares.

Para mí es una acción para expulsar de nuestros territorios corpóreos y espacios de conocimiento al colono, no solo con el propósito de devenir en personas más solidarias y amorosas con lo que nos es “lejano o desconocido”, sino como un ejercicio de humildad para reconocernos como parte de esas acciones microcolonizantes.

Este punto es algo que me llega en lo más profundo porque, el lector recordará que, al principio de ésta tesis, tuve a bien abordar puntos de encuentro y de conocimiento entre mi postura espiritual corpórea y las opresiones compartidas que vivimos las personas jóvenes.

Apuntalaba yo que, abordarlo desde los hilos de colonialidad era la entrada a politizar mi propia historia y la forma en que emergía historizandome en compañía con todas, todos y todes quienes reclamamos la libertad de autorrepresentarnos.

Para mí, un cuerpo que vive todos los días el racismo y la islamofobia en la calle es brindarme voz solidariamente con otros, sin mencionar las demás interseccionalidades que no se ven a la vista.

Soy parte de esos ellos que viven en la periferia, y cuando hablo de ello, no solo es hacer alusión a cómo las sociedades occidentales nos colocan a las y los musulmanes como cuerpos a disparar y asesinar a razón de emerger en las mentes de las personas racializados y mediatizados, sino porque, la gran mayoría de los países islámicos han sido invadidos, saqueados, explotados y violentados desde toda esa Superestructura europea, donde ni siquiera nuestras revoluciones de independencia pudieron abolir los hilos de la colonialidad, de tal manera que parte de estar colonizado desde nuestras geografías islámicas es NO reconocer que, a lo largo del tiempo, fuimos internalizando los constructos binarios, sexistas y homofóbicos de la colonia que sí o sí y desde siempre ha emergido en un sistema sectario y cristianizado.

Negar la historia de cristianización del mismo islam, es negar una parte de la verdad colonial que nos ha imposibilitado como musulmanes (aunque no lo quieran reconocer los grandes sabios) a una tergiversación del mensaje coránico respecto a las identidades.

Aunque ésta tesis no intenta desglosar a detalle tal tema, debido a que es un tema que concierne desengranar conocimiento, palabras y exégesis islámicas (tema que no es parte de ésta tesis), sí es una ventana a que, si por alguna razón, ésta tesis cae en manos de creyentes musulmanes, se permitan mirar los hilos que nos atraviesan, tan solo por

estar insertos (sin salida) en las garras opresoras simbólicas ya instauradas tiempo atrás, de tal manera que hoy, algunos musulmanes me han reprochado, el por qué estoy realizando una tesis que defiende y apuesta por la soberanía corpórea diversa, sea ésta para autorepresentarse con elementos diversos o bien emerger en la defensa de sus naturalezas, necesidades y preferencias sexuales.

No es de extrañar entonces que, en el cotidiano escuchemos que el islam es una religión opresora, que no permite libertades corpóreas, y aunque el tema no es el velo en la cabeza, sino la expresión de las diversidades sexuales y genéricas, con toda razón se considere una religión más para la continuidad opresiva que, vino a ser en un principio, la oportunidad de vivir en derechos.

Algunos discursos que nos colocan al islam como una religión opresora, parte de los mismos musulmanes al decir:

“Todas las religiones abrahamicas reprueban la homosexualidad” o “El islam no permite la homosexualidad”. Palabras peligrosas, no solo porque, se está descentrando la misma historia del islam en su intercambio con el conocimiento y papel cristocéntrico que surge de las conquistas a nuestros territorios y que han puesto en peligro nuestro conocimiento islámico, ya que, el islam (como lo señalo al inicio de esta tesis) es mucho más tajante respecto a la cosmovisión cristiana al hablar de igualdades y derechos.

Insisto en que, cuestionar éste tipo de discursos en manos de musulmanes, no solo es una invitación a realizar lo que el profeta Muhammad (as)⁸⁴ aconsejó: a poner en duda siempre lo que escuchamos, lo que leemos e incluso lo que practicamos, de esta manera, se accede al conocimiento (acción esencial para la práctica mística y espiritual del musulmán), no solo porque se pone en juego las facultades del alma⁸⁵, sino porque la duda, es el principio del conocimiento.

Para oriente y específicamente el acceso al conocimiento coránico, no solo está relacionado a la inseparabilidad noble de las ciencias y la espiritualidad. Es decir, en los orígenes del islam se creía que la espiritualidad separada de las ciencia carecía de valor c

⁸⁴ Muhammad es el profeta que los musulmanes creen enviado por Dios. Los musulmanes reconocen a todos los profetas bíblicos, desde Adán, Moisés, Abraham, Jesús hasta Muhammad, considerado el último de ellos. Cuando los musulmanes se refieren por escrito u verbalmente a ellos, expresan la frase “Aleyhum salam” que aparece con su contracción (as)

⁸⁵ Dentro del islam, se habla de varias facultades del alma, una de ellas es: málakat, las cual, se manifiesta por la sabiduría y ética en el comportamiento y una congruencia entre su actuar y su discurso.

y que conduciría a la obstrucción del discernimiento y a la destrucción final de aquello que se persigue: el conocimiento, por lo que el conocimiento entonces sería el mayor de los velos y una limitante para la purificación y embellecimiento del alma.

Por otro lado, cuando hablamos de alma, estamos hablando justo del tema que nos impele en éste dispositivo: tema coyuntural para desentramar cómo la colonia emergió cristianizante y civilizadora de nuestros conocimientos islámicos ya que, hoy se puede notar dichos hilos al escuchar a muchos sabios islámicos y a la gran mayoría de los musulmanes practicantes afirmar que el Corán alude al término *nafs* en su calidad de creación de hombre y *zauch* para definir mujer.

Sin embargo se descontextualiza no solo el término coránico sino de desmarca de la historia de cómo los Ulemas⁸⁶ (primeros exégetas) que interpretaron las aleyas de la creación, nutriéndose y basándose (en un principio), en el patrimonio religioso preislámico, por lo que podemos comprender entonces el por qué, en algún momento de la historia islámica muchos musulmanes llegaron a creer la historia de la creación de que, Eva salió de la costilla de Adán, versión que hoy no se reconoce debido a la gran investigación etimológica del árabe original y del Corán (Lambaret 2011, 37)

Así tenemos que, al poner a la luz el término *nafs*, no existe afirmación alguna que desde el idioma original se precise que el Adán de la primera creación fuera macho ni mucho menos que Eva saliera de su costilla.

Algunos pensadores consideran que el término Adam es a menudo utilizado en el Corán como significado de <Ser Humano o Género Humano>. Por ejemplo, el imam Muhammad Abdu defiende que Adam significa también individuo (al nisan) o persona (Al bashar).

Entonces, Adam, tal y como aparece en la aleya de la creación designaría a la <humanidad en su conjunto>⁸⁷, ésta concepción, no solo corrobora la idea de una

⁸⁶ Sabios islámicos que estudian al nivel de doctorantes la sharia y la jurisprudencia islámica

⁸⁷ Incluso el libro “La recopilación de las virtudes” escrito por Muhammad Mahdi Ibn Abi An-Naraq, Mulla respetado en los círculos de conocimiento teológico y filosófico islámico, realiza un exhaustiva investigación sobre el término, vislumbrando otras luces sobre *nafs*, a saber que *nafs* sería la esencia celestial que emplea el cuerpo para obtener sus propósitos y objetivos y que ésta está *nafs* (alma) está compuesta por otros nombres, como *rúh* (espíritu), *Áql* (intelecto) y *qalb* (corazón), aunque éstos términos también tienen otros

igualdad humana total e independientemente del sexo o raza (Rashid Rida, 1999, Vol 4, 265). Por lo que nada en el Corán me impide primeramente, emerger una tesis como la presente y en segundo lugar, no hay nada en él que nos impida pensar que ese nafs primero, sea de esencia femenina y zauch masculino, de tal manera que, cuando en la aleya del Corán 7:189 se afirma en que Zauyaha (esposo) encuentra quietud en ella (nafs)

Es evidente que a la luz de algunos comentaristas y priorizando la lectura PROFUNDA DEL CORAN (Al gaib) en lugar de su lectura literalista, la lectura de la creación humana no aparece definida sexualmente ya que el Corán utiliza indistintamente términos e imágenes femeninas o masculinas, con el objeto de **describir lo importante: La creación a partir de un único origen y substancia.**⁸⁸ (Lambaret, 2011, 39)

Ir en contra del pensamiento anterior es negar incluso todo el relato coránico de la creación de la humanidad, ya que, todo el mensaje coránico gira en torno al concepto central de Unicidad (Tawhid) que es la esencia misma de la espiritualidad musulmana.

Por todo lo anterior, no solo el Islam es un recurso de historizarme corpóreamente desde mis latencias sino es mi herramienta principal política de emerger en un mundo corpóreo plural y diverso como una obediencia al Corán y una desobediencia a las fabricaciones performática occidentalistas sobre cualquier diversidad que no esté en la línea de la obediencia corporativa, institucionalizada, cristianocéntrica y heteronormada.

Es un grito a terminar con el racismo epistémico. Es mi grito de independencia para decir que la vida de Ali, como la de cualquiera es importante para mí, ya que el Corán es, en sí mismo, una inspiración para no permitir ninguna opresión, y hacer de este humilde escrito, tal vez, una pequeña grieta que nos haga repensar nuestras posturas ignorantes y peligrosas.

usos. Dicho Ulema, no solo brinda luz de las nociones literales al término, sino desengrana sus facultades, aplicaciones, funciones, alegorías, simbolismos, todo, a la luz del Corán.

⁸⁸ De hecho en muchos pasajes del Corán queda implícito la creación original de Dios era: La humanidad, sin especificar hombre o mujeres.

2.5 Biopolítica: el poder de suprimir los cuerpos.

De las pedagogías de la crueldad

En los capítulos anteriores aludíamos a que, el adultocentrismo es un poder que aplasta todo reconocimiento de las juventudes como personas que son capaces de producir su propio conocimiento, pensamiento y decisiones.

Es un sistema que “nace como categoría pre-moderna y moderna y que designa a las sociedades en una relación asimétrica y tensional del poder de los adultos y las y los joven. Así mismo, ésta visión está montada sobre un universo simbólico y en un orden de valores propio de la concepción patriarcal” (Arévalo, 1996, 44, 46)

Es decir que, la perspectiva histórica -colonialismo y colonialidad- adquiere connotaciones más abarcadoras en la relación imperialismo colonial/Revolución industrial, y trae una serie de mecanismos que articulan la racionalidad humana donde, bajo innovaciones tecnológicas, se aspiraban a <civilizar> provocando relatos de dominación donde el cuerpo político occidental y neoliberalista engulle, no solo la invasión geográfica sino también simbólica de la vida de todas y todos los sujetos (Mbembe, 1999, 28-33)

Mbembe no solo habla de aquellas configuraciones de dominación real hacia geografías y grupos históricamente racializados, sino habla de las “configuraciones de dominación absoluta (alienaciones desde el nacimiento y muerte social) negando a los individuos de su natural humanidad” (Mbembe, 1999, 32).

Es decir, se alude a la “dominación y encierro simbólico, como una acción de mutilación y muerte, provocado por una serie de estrategias e instrumentos que deshumanizan y desarraigan” (ibid, 34) formas coloniales de soberanía que desde siempre han sido herramientas que colonizan al ser fragmentándolo, y “donde la soberanía significa ocupación, y la ocupación es relegar al colonizado enviándolo a una tercera zona, la del sujeto y el objeto” (Mbembe, 1999, 43)

En este universo simbólico de la cotidianidad escolar se niega toda posibilidad de expresión alterna a los estereotipos binarios marcados por el adulto: uno sabe-otro ignora;

uno habla-otro repite, uno impone-otro obedece, un hombre para una mujer, fila de hombres y mujeres, falda para las niñas-pantalones para los niños, etc.

Así tenemos que, la lógica adultocéntrica es excluyente y fomenta lo que Bourdieu llama – el hábitus- como un espacio simbólico que no solo genera desigualdad en torno a la edad, sino a convertirse en argumentos que avalan el sexismo, traspasando a la diferencia sexual, siendo éstas las más difíciles, según el autor, de erradicar (Bourdieu 2000, pag 58).

A razón de lo anterior Sadira, una profesora participante durante todo el proceso del dispositivo y una de las piezas clave para desarrollar el tema, reflexiona:

“Me parece que nuestra escuela absolutamente no hablamos sobre perspectiva de género, pienso que seguimos trabajando de la misma manera e incluso, las profesoras de la escuela, a partir de la nueva Dirección que toma la escuela, vivimos el machismo como profesoras, ya que, dentro de nuestra escuela, la gran mayoría de las responsabilidades dentro de la escuela, se les dan a profesores hombres. Por otro lado, en cuanto a la expresión que algunos alumnas y alumnos pueden manifestar, tenemos un caso de una chica que ha decidido presentarse como hombre y venir con el uniforme de los niños y es increíble que, aun sufriendo la chica violencia verbal de parte de una profesora, el tema se evadió y se dejan en visto temas importantísimos, como los que hemos hablando en tu dispositivo, todas las formas adultocéntricas de maneárnos con las y los chicos y que invaden la libertad sexual. Simplemente estamos llenos de normas para aplicarse y ya”

A razón de lo anterior, cabe decir que una de las escuelas participantes jamás me permitió tener contacto directo con algunas chicas que habían decidido representar sus cuerpos de una manera no heteronormada. Aunque la instrucción de aquel Director era jamás hablar con aquellas chicas y jamás tener contacto particular con alguna de ellas, una madre de familia participante de éste proyecto, consiguió que yo pudiese tener contacto con alguna de manera externa.

Ella nombra su avatar como kata Tom, en alusión a que ella se identifica como una chica Tomboy⁸⁹. Ella nos comparte:

“Pues me sorprendí mucho cuando me enteré que una maestra de mi secundaria quería hablar conmigo porque la verdad es que, yo no volvería jamás a esa secundaria. Hoy que he salido de ahí me siento más libre, puedo vestirme con mi estilo y no tengo que ponerme esa horrible falda de uniforme fingiendo ser alguien que no soy y que no estoy a gusto con ello. Y si, es verdad, los profesores viven ciegos y engañados en su puta mentira heterosexual, pensando que personas como yo, somos una en mil, pues están muy equivocados, somos más de los que imaginan pero tenemos que vivir callados, escuchando sus reglas anticuadas y ridículas. Es triste que la escuela no le haya permitido a usted hablar con las chicas que éramos y también estoy consciente que su proyecto ya está en una etapa avanzada y que yo ya no pertenezco a secundaria pero pues... si en algo sirve lo que estoy diciendo pues adelante”

Kata Tom continua: **“Mi experiencia en la secundaria fue fatal. No fui mala alumna pero todo el tiempo me sentía mal con mi apariencia, era algo incómodo para mí y muchas veces eso me hacía sentir muy enojada y por eso, a veces contestaba mal y también a veces sentía mucho odio hacia los profesorxs”**.

Lola Chachki, una de las participantes que más atravesó mi vida en éste dispositivo ya que, nos hemos aprendido y llorado juntas, comparte:

“Desde que era muy chica he sufrido mucho por mi cuerpo, de más chica, los niños y niñas me hacían burla porque mi cuerpo no era el típico cuerpo que la sociedad considera bello. Siempre había pensado (al igual que mi familia) que yo estaba mal, loca. De hecho llevo ya varios años en terapia por mi problema alimentario. Mis terapias con el psicólogo también aluden a que el problema es mío, un desorden distorsionador de mi imagen corporal. A partir de que estoy en este proyecto, he dado cuenta de la opresión que mi

⁸⁹ Se denominan chicas Tomboy a aquellas chicas que les agrada vestir o resaltar en su identidad corpórea rasgos o elementos considerados masculinos. Aunque Kata Tom identifica su preferencia sexual y gustos hacia las mujeres, lo cierto es que el representarse como chica Tomboy no necesariamente implica que la preferencia sexual sea ni homosexual ni bisexual. Existen chicas Tomboy que su representación corpórea es masculina pero su preferencia es heterosexual.

abuela hizo conmigo, al humillarme la mayoría del tiempo diciéndome gorda. Hasta hoy puedo comprender cosas. Mi abuela ha muerto y nunca me había percatado que sigue viva en las cosas que hace mi madre y yo misma. En cuanto a mi estancia en la secundaria, siempre he sido elogiada por mis calificaciones e inteligencia pero he vivido deprimida. Hasta hoy comienzo a comprender mi identidad sexual no binaria y aunque mis padres aceptan mi gusto por dedicarme al drag queen y hacerlo vivo en la cotidianidad de mi vida, fueron cosas que oculté en la secundaria, cosas que nadie conoció. De hecho no creo que la escuela esté preparada para ello, tan solo los libros de texto se quedan en la gran diversidad sexual lésbico-gay, cuando tenemos un sinfín de diversidades, de cuerpos. Yo tengo mucha ilusión que este proyecto tuyo sea algo que haga cambiar la opinión tonta que aún la escuela sobre nosotros. Y a ti, gracias por Zel, gracias por brindarme un espacio libre para expresarme. Todas las actividades me encantaron pero sobre todo, mi hermoso dragqueenario. Gracias por brindarme la oportunidad de reencarnar en ésta Drag Queen que soy: Lola Chachki y por hacerme conocer la alquimia de cada encarnación drag”

Cadena Méndez en su artículo “Narrativas social y bionecropolítica de las personas jóvenes: construcción de disidencias ante el despojo menciona: “El poder que ejercen los adultos es una fuerza de tensión” que nos obliga a preguntarnos y a repensar nuestro papel como personas jóvenes y como adultos, como posibilitadores u opresores, como acompañantes o desdeñadores.

Visibilizar dichas formas de opresión adulta es, comenzar por reconocernos microcolonizadores, preparados históricamente para controlar, vigilar e incluso separar, usando el aislamiento” (ibid) de quien no se alinea, no se heteronorma, no desea perpetuar el sistema. Así pues, tenemos estrategias dentro de las escuelas secundarias (lugares específicos) de permanencia de aquellos que son inadaptables, que no cumplen, que no obedecen, que no van al ritmo homogéneo, que expresan su opinión, que son raros, que no entregan, que no van acorde con el número y la nota, al reglamento establecido, a la obediencia requerida, el cuerpo y la apariencia tipificada.

Entonces, si bien las juventudes no heteronormadas son expulsadas a los lugares simbólicos de la indiferencia, también, la escuela crea lugares que están a la vista de todos y todas y donde todos y todas nos enteramos de la falta, del cuerpo que no cumplió,

algo así como un performans a la vista de todos, como un recordatorio de lo que puede ocurrir si actúas igual, como un recordatorio de lo que no sería ideal, custodiados por quienes tiene <el conocimiento de las emociones y el desarrollo del adolescente>.

Sabemos que, en estos lugares no se aplica la pena de muerte literal pero se aplica el confinamiento solitario vigilado, para encauzar la conducta y el cumplimiento. El cuerpo entonces se separa de las clases (se le clausura el derecho) y desde un territorio más vigilado se alude a concepciones “preventiva, utilitaria y correctiva” (Foucault, 2019, 153) y se le imputa la culpa a modelo de convento (por su grandísima culpa) al tiempo que se rompe con los lazos solidarios de ayuda, provocando así zozobra o la normatividad de la culpa, llevándolos así a la fragilidad (Méndez Cadena, 2020, 9), a la muerte simbólica, “metafóricamente al estado de sitio de la ocupación” (Achille Mbembe, 2011, 70)

¿Cómo entonces las personas jóvenes podemos estar viviendo dichas opresiones que nos vuelven frágiles?

Veamos como lo expresaron las personas jóvenes participantes:

SIN TITULO

En la escuela hay una persona que nos pone reportes por todo y quita puntos por no hacer las cosas. Y eso a todos nos enoja.

A parte, hay veces que nos pone a algunos ejercicios y a otros que están haciendo algo más, no se les pone.

A vece nos pone triste porque llaman a tu mamá y es como de... pero yo no lo hice, pero aparte no te deja explicar las cosas.



La heroína.

Va a superar todo e intentar hablar para superar el miedo y que ya no pase nada de eso. Es importante no quedarme callada. Sé que tengo personas que me creen y están conmigo.



Alquimia de la experiencia.

Yo, al igual que Ballom Estrella identifico el miedo al silencio, ese silencio que me hizo callar violencias, que me ha hecho ser cómplice de otras. Yo como elle, reparo en la importancia de tener diálogos francos con quienes comprenden nuestros miedos pero nos acompañan y nos validan, así como reconocer en ellos fuentes de apoyo.

ACTIVIDAD "MONSTRUOS, HEROES Y HEROINAS EscudoMedievalf

EXPLICACIÓN:

Jeff es un maestro que señala para que le contestes y si no sabes pues te...

Agarra con los tentáculos a los niños. Todos le tenemos miedo.

El sentimiento que siento es MIEDO porque su principal cualidad es señalar para que le contestes.



Aquí he construido un mundo que es el que va a combatir a Jeff. Son planetas que actúan como ayudantes, una especie de escuadrón.



Alquimia de la experiencia:

Yo al igual que EscudoMedievalf he sentido el miedo que un dedo tradicional puede provocar. Apuntala hacia nosotros haciéndonos sentir inseguros y con miedo, sin disfrute por participar o aprender.

EscudoMedievalf representa a los seis jóvenes más que hablaron del "dedo señalón" como lo refirió otro joven.

Es un dedo que busca la respuesta que encaje con su esquema adulto. Un dedo que no aprendió pedagogías de la bondad.

El monstruo que he hecho representa:

OPRESIÓN
TRISTEZA
ENOJO
MIEDO.

La opresión en mi monstruo está representada por su forma en la que fue construido ya que muestra que las personas a veces son más grandes y más fuertes. El enojo y la tristeza representan la mano y el miedo es representado por la sangre y el monstruo completamente



ACTIVIDAD "MONSTRUOS, HEROES Y HEROINAS
ZMFAZE

Todo se vence con dirección y decisiones correctas. Mi objeto heroico es una



Alquimia de la experiencia:

Yo como ZMFaze estoy consciente del mundo dominante y cómo sus tentáculos nos pueden llevar a la zozobra, tal cual una ola del mar que se estampa en una piedra y en otra. Pero yo como él, no somos víctimas del sistema sino nos responsabilizamos de nuestro camino. Sabemos que nuestra guía no surge en solitario. ZMFaze sabe que los 4 puntos del timón que contienen verdades y caminos

III. DE LA ENTROPÍA LLORANTE A LA VINDICACIÓN DE LO DESDEÑADO (SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS QUE SE VIOLAN)

Después de lo leído, ¿Qué se hace obligatorio preguntarse? ¿Sobre las relaciones? ¿Sobre la práctica? ¿Sobre los símbolos? ¿Sobre las brechas? ¿De los derechos?

Bustelo citando a Foucault menciona:

“La biopolítica designa la situación en donde el poder penetra en el cuerpo mismo de las personas, en su subjetividad y en sus formas de vida, de manera que controla la individuación y la heteronomía del proceso educativo, sistematiza su inserción en el mercado de consumo y regula su comportamiento a través de la ley. La biopolítica implica la regulación de la vida pues en esa instancia de la edad temprana, es donde se define quien accede a ella, quien no y quien permanece en ella “reglamentando” las condiciones de esa permanencia (Bustelo 2005)

La Unicef en el Documento Los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en México 2018, menciona que México es uno de los países que más tratados multilaterales de derechos humanos ha ratificado, firmando desde sus inicios la Declaración Universal de los Derechos Humanos y teniendo pactos internacionales de derechos civiles, político, sociales y culturales, entre otras Convenciones y jurisdicciones vinculantes. Sin embargo, menciona, a pesar de ello, aún persisten vacíos, toda vez que el documento menciona que una de las razones persistentes para no brindar los derechos a los niños, niñas y adolescentes, son los vacíos de información que a su vez dan cuenta que se den cumplimiento, toda vez que, al hacer un recorrido por la etapa de la vida de los niños, niñas y adolescentes, quedan por reconocerse particularidades que hay en cada momento de vida.

Dentro de los desafíos que enmarca el documento y sin plasmar todos los puntos pero sí los que interesa a esta tesis, menciona:

-Dentro de los mecanismos para brindar verdadera participación al adolescente, se encuentran como obstáculos, la visión adultocéntrica y/o tutelar de los derechos de la infancia y la adolescencia.

- Las opiniones del adolescente, no son valoradas
- Resistencias institucionales escolares para la garantía del derecho de niños y adolescentes
- Mecanismos escolares y consejos que no contemplan la participación del estudiante en activo.
- Mecanismos, políticas públicas y participación esporádica de los institutos en favor de ello.
- Entendimiento de la participación hacia mecanismos de opinión regulada en lugar de entenderlo como el derecho a formarse un juicio propio y por ende, obligatoriamente a ser escuchado

Concluye diciendo que no existirá ningún impacto si los motivos no son hacer justicia al adolescente. (Unicef 2018, pag 36, 37, 215,-217)

Entonces, si el panorama es, bajo palabras de Segato es aquellas “Pedagogías que siguen transmutando lo vivo y su vitalidad de las cosas, entonces, esa pedagogía está enseñando algo mucho más que el matar, es una muerte desritualizada, donde el propósito es instalar la inercia, el ¡cállate!, ¡no hables!: la esterilidad. Una disección de lo vivo” (Segato, s/f)

Así, bajo esta línea, encontramos ejemplos de vida como los que plasmé, solo como ejemplo de este ejercicio primero, pero en el tintero existen más. Niños y jóvenes que vivieron violentado el principio de la **NO DISCRIMINACIÓN**, bajo ninguna circunstancia.

Se vieron violentados los derechos a la **IDENTIDAD Y PERSONALIDAD PROPIA**, concernientes a su identidad, orientación sexual, nacionalidad, creencia y cultura.

Derecho al **LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD CON IGUALDAD DE GÉNERO, LIBRE DE PATRONES ESTEREOTIPADOS Y PRÁCTICAS SOCIALES BASADAS EN LA SUBORDINACIÓN**. (Convención Iberoamericana de los jóvenes, 2008)

Cuando se habla de identidades, la dimensión corporal se presenta como un sujeto de análisis, no solo porque las identidades personales, sociales o colectivas se internalizan y viven a través del cuerpo, sino porque además, las normas sociales (el hábitus/ Bourdieu), las disciplinas y las tecnologías del yo, hace que las y los jóvenes se encuentren en una faceta performática (Valcarcel s/f), donde lejos de ser la escuela un espacio de reflexión amplia alrededor del cuerpo, su ciencia misma y su posibilidad creadora y espiritual, se

convierte en espacios duales donde la corporeidad se encarcela bajo binarios sexistas y donde lo alterno (lo sacrosanto), es objeto de señalización, castigo, naturalizando así la violación de derechos y la posibilidad de que el adulto conozca en el intercambio libre, otros horizontes.

¿Cómo deconstruir dichos patrones? ¿Desde qué coordenadas? Mejor aún, ¿Qué demanda de nosotros el deconstruir? ¿Cómo problematizar dicho orden escolar?

Si la realidad escolar está llena de crueldad, se necesitaría una Contra pedagogía del poder, una contra-pedagogía del patriarcado adultocéntrico (Segato), una pedagogía de la bondad y el reconocimiento, una pedagogía donde podamos re-leernos desde otro espacio.

Dicho de otra manera, es necesario pensar, sentir y actuar habitando otra modalidad maestrante en los dispositivos de intervención, que no solo pongan en tensión al mismo maestrante, sino que permita a los cuerpos brindarse en sus abstracciones que lo hacen ser sujeto “sujetado”, es dialogar su historia con la cotidianidad de los modos *de poder escolar que hacen que las y los jóvenes se vuelvan*⁹⁰ flotantes y contingentes (Bonvillani, 2017, 231).

¿Qué hacer? Es la pregunta.

Rita Segato contesta: El maestro que se repite nos debería de dar vergüenza, es por ello que, elegir como profesor (a) cierta postura y teoría tiene que ver con el proceso histórico, donde la elección es, en sí misma política. Pensar en el momento histórico es insurgente ya que, el proyecto histórico de las cosas, y la clasificación de la vida es un asunto de vínculos donde la violencia se normaliza desensibilizando al sufrimiento de los otros” (ibid, 18) donde la meta es el proyecto numérico y cosificante.

Por lo tanto, la elaboración de formas que den espacio a mirarnos acompañados desde la amistad, es aproximarse a la expresión juvenil como una experiencia del encuentro para las pasiones, la alegría y la producción de pensamiento para dar sentido político a nuestra historia (Bonvillani, 2010) y nuestra afectación corporal como un argumento colectivo necesario para sentir pensando (Souza de Santos, 2012, 16)

⁹⁰ Cursivas agregadas por la maestrante.

IV. DIAGNÓSTICO

4, 1. De los caminos diagnósticos de una bruja.

Era viernes y el colectivo me dejó en Avenida Taxqueña y Cerro de San Francisco, en la colonia Campestre Churubusco.

Para llegar a mi destino tenía que caminar por el parque de la avenida Cerro del Cubilete, ya que, esta zona, es un área residencial por lo que el transporte público no entra.

Hacía casi dos años que no caminaba por aquí y hacerlo antes de llegar a mi destino me tranquilizaba. Un ser como el mío es inmensamente feliz entre las únicas conciencias vivas que dan todo por nada y que albergan a otras conciencias vivientes. Así que, como es mi costumbre, caminé diciendo buenos días a aquellos seres. La hiedra me compartió su abandono, el helecho me dijo que se encontraba en un problema alimentario, ya que sus hojas se estaban tornando amarillentas por falta de fósforo y hierro pero que tenía un nuevo amigo que los humanos llamaban auto y que había escuchado que era el último modelo pero que ella pensaba que estaba enfermo porque tosía mucho humo negro y que incluso ella, en su compañía, sentía ahogarse.

Los sabios del parque (los árboles) clamaban cuidado y pedían a gritos cal para protegerlos de algunas plagas. Hablamos algunos minutos sobre nuestras resistencias y abracé a aquellos con los que resonaba mi interior y me lo permitieron. Dejé algunos cacahuates a las ardillas y alpiste a las criaturas mágicas que vuelan y guardé un poquito de aquel alpiste para el día siguiente (sábado), ya que, con seguridad, seríamos visitados por "Alma", una paloma que al igual que mis compañeros de maestría y yo tomamos clase con el profesor Emmanuel.

A unos cuantos pasos más, justo antes de llegar al destino, está la alocasia, una de mis plantas favoritas, por identificarme desde siempre con ellas. Y justo ahí, comenzó todo este dispositivo, ya que, muy al principio, cuando la escuela tardó demasiado tiempo en poder brindarme permiso para entrar, en mi desesperación, realicé algunas entrevistas a chicos y chicas, a algunos padres de familia y otras personas.

Al principio pensé que no serviría, sin embargo, ha sido una de las acciones que me llevó a poder armar cada apartado de la tesis.

El parque había llegado a su fin, bueno, el asfalto puso fin al parque, respiré profundo y, ahí se encontraba mi destino: la secundaria diurna elegida. La puerta era realmente algo... algo más parecido a una puerta carcelera que la puerta de una escuela. Era muy gruesa, con los clásicos remaches que caracterizan a las puertas entre bloque y bloque de las cárceles. El color gris de la puerta no ayudaba a desprenderme de aquel pensamiento en mi mente sobre las cárceles.

Me llamó la atención que en la parte más alta de la puerta había una enorme lona que decía: "Esta es una escuela libre de violencia" y se aludía a que la escuela pertenecía a una campaña contra el bullying escolar. Posteriormente, una profesora participante me compartió que, la escuela al tomar ese curso sobre el bullying, entró en la categoría de escuelas libres de ello, ya saben, como si los títulos nos brindaran una extraña cualidad.

Me preparé para tocar la puerta y, cuando estaba a punto de decir ¡ábrete sésamo!, ¡zaz!, alguien abrió una pequeña puertecilla que solo permitía ver los ojos de aquella persona, algo así como las puertas de la Edad Media, donde había en medio una puertita diminuta que, si la cerrabas, permitía abrir otra puertecilla un poco más grande y, ya estando seguros que el que tocaba era confiable, se cerraba para abrir la puerta más grande.

Aquellos ojos me dijeron:

- ¿Busca a alguien?
- Sí, contesté. Busco al Director escolar.
- El Director por ahora no se encuentra y no hay nadie en dirección. Si gusta regresar más tarde, como en media hora. De repente cerró la pequeña puertecilla y abrió otra puertecilla un poco más grande que la anterior y me preguntó ¿qué no es usted la psicóloga de UDEEI?
- Sí, solo que el asunto que vengo a tratar es personal, yo con gusto puedo regresar. Muchas gracias- le respondí-

Eran las 9:30 de la mañana y ya habían abierto las tiendas, así que, aproveché para comprar agua. Ahí me encontré a Don Simón⁹¹, el tendero amable que hace ya casi un año no veía. Me saludó muy amable y le platicué que tenía que realizar algunos trámites en dicha secundaria. Me contestó:

-Ah sí, ésta secundaria es muy muy solicitada, considerada una de las mejores escuelas oficiales de la zona. Algunas personas piensan que es particular por la zona en la que se encuentra y también porque (creo yo) es de esas pocas secundarias que aún mantiene el orden como debe de ser, aunque le diré que, ya no es como antes, los profesores han cambiado mucho, ya no enseñan a los alumnos a tener identidad-

-¿Por qué lo dice Don Simón?, le pregunté muy curiosa.

-Ah, pues fíjese usted, me dijo Don Simón, hace algún tiempo estaba yo hablando con algunos profesores que son “nuevitos”, bueno, “casi nuevitos” en la secundaria y salió el tema del por qué la secundaria se llama como se llama. Los profesores me contestaron que no sabían quién era el señor que da nombre a la escuela, e incluso, uno de ellos me dijo equivocadamente que era un pintor y caricaturista mexicano. ¡Figúrese usted la equivocación!, ya no hay buenos profesores, se lamentaba Don Simón llevando moviendo su cabeza de un lado a otro como diciendo muchos lamentables no.

El nombre de la escuela corresponde a un gran hombre que fue militar, maestro y político mexicano. Tuvo algunos puestos muy importantes del gobierno, por allá por Michoacán y fue Director de Escuela Nacional de maestros y cuando él estuvo se llevaron a cabo varios programas educativos, como el de “Historia Patria”. Ahí, él postulaba la importancia de habituar a los alumnos a discernir y juzgar aquellos hechos o personas de ideas influyentes en la formación de nuestra vida social, pero ahora, ¿qué pasa?, ya no opinan los chamacos, ya no saben reflexionar, y más estos alumnos que vienen a esta escuela que, son chicos con familias con posibilidades económicas mejorcitas, sus padres tienen estudios, con recursos, aunque, tengo que reconocer que, esta escuela nunca acepta repetidores de otras

⁹¹ El nombre ha sido cambiado.

escuelas porque, no se aceptan a alumnos que vengan con calificaciones bajas o bien que haya chicos que chicos que están muy mal de su cabeza ¿no?, osea, que necesitan una escuela especial. Los problemas son leves en esta escuela, nada complicado y pues el ser selectivos es lo que ha llevado a ésta escuela a estar dentro de las mejorcitas-apuntaló con mucha seguridad Don Simón. Pero ya le digo, volvió a recalcar Don Simón, ya nada es como antes.

El auto del director llegaba en aquel momento y tuve que despedirme de Don Simón para dar paso a mi reunión con el director escolar, sin embargo, la plática que sostuve con Don Simón me dejó un pensamiento en la mente a partir de sus palabras **“ya nada es como antes”**. La frase de Don Simón despertaba algo dentro de mí, ese algo, esa intuición de bruja que te indica que detrás de la frase se encuentra lo profundo. Entonces, entre la despedida de Don Simón y la distancia que tuve que recorrer para encontrarme con el Director Escolar me iba preguntando ¿Cuál es el origen de algunas de nuestras añoranzas como adultos? Entonces, supe que así tendría que llamarse mi bitácora de ese día.

Ya dentro de la escuela y después de apuntarme en la libreta de visitantes, por fin, después de esperar tanto, comenzaba mi camino a la alquimia corpórea.

4.2. De mis primeros aterrizajes en mi escoba

Atravesar el patio me inundó de extrañeza, pareciese que entraba a una escuela vacía, porque en verdad el silencio que había era sepulcral.

Una vez que estuve con el Director escolar me comentó que su escuela tiene la característica que sus profesores no faltan y que incluso, es muy raro que las y los profesores hagan uso de sus días económicos o bien que lleguen tarde a sus clases.

Éste dato después lo confirmé en una junta de Consejo escolar, donde las y los profesores, apuntalaban y reconocían que, una de sus fortalezas pedagógicas que tenían era que es no faltaban, no pedían días económicos y eran muy puntuales en cada clase, tanto al comienzo del día como en cada una de las disciplinas.

En aquella ocasión mencionaron que dicha cualidad, era incluso una estrategia que mantenía el orden deseado en los momentos de cambio entre clase y clase, ya que, en ésta escuela, las y los profesores permanece en un solo salón a lo largo de todas la jornada y las y los alumnos son los que se trasladan en cada cambio de materia, por lo que era obvio, en la escala de probabilidad, a quien se podría asignar la responsabilidad del retardo.

En este punto el director de la escuela me pidió ser muy puntual en cada una de las actividades de mi dispositivo, que por cierto, no pude comenzar hasta dar a conocer con detalle y de manera escrita, el propósito de éste, días de asistencia a la escuela y horarios que permanecería en la escuela y se me sugirió que todo trabajo con cualquier profesor o profesora (en actividades como entrevistas o aplicación de cuestionarios) tenía que ser en sus horas de descarga solamente.

Así mismo, la escuela me asignó un grupo de primer grado para aquellas actividades diagnósticas que se realizaron con las y los alumnos.⁹² Para poder llevar a cabo dichas acciones, se me solicitaba mensualmente la entrega de mi planeación u orden del día, donde tenía que especificar, con quien trabajaría y cuánto tiempo, tema que se abordaría con ellos y ellas y qué evidencia se le solicitaría a cada alumna y alumno. En este rubro se me especificó de manera rotunda que estaba prohibido usar en evidencias físicas los nombres y apellidos o identidad legal de las y los alumnos, y que en el caso de requerir evidencias en fotografías, estaba prohibido fotografiar a las y los alumnos (su cara y cuerpo o parte de éste) pero sí a sus trabajos y actividades.

Daba yo cuenta que, en realidad se veía una escuela muy estricta y vigilante de cada detalle, como cuando me percaté que el director, la subdirectora académica, así como la subdirectora administrativa y cada uno de los prefectos, tenían y usaban walkie talkie, que les permitía comunicarse sin descuidar cada uno de los puntos estratégicos de la escuela.

De hecho, ahora recordando, era notable cómo en cada cambio de clase (cada 50 minutos) cuando tocaban la chicharra que indicaba el momento de traslado de las y los alumnos hacia su siguiente clase, se escuchaba una persona hablando a través del

⁹² Aunque fueron dos escuelas de incidencia debido a que esta primera escuela durante el inicio de la pandemia por COVID me negó la continuación de actividades de intervención, fue necesario trabajar con alumnos de otra escuela, sólo se historiza una sola escuela.

micrófono con el siguiente recordatorio que, de tantas veces que lo escuché cada día, a cada 50 minutos, que me lo aprendí. La instrucción rezaba:

“Recuerda caminar por los pasillos y escaleras sobre tu lado derecho. Se te recuerda que solo tienes 5 minutos para asistir al sanitario, no corras, no empujes y apresúrate a llegar a tu salón a tiempo. Se les recuerda a las niñas está prohibido llevar el cabello suelto. Cualquier alumna sorprendida sin el cabello recogido, las uñas pintadas y con maquillaje se le abordará. Evita llegar tarde”

Dentro de los acuerdos con el Director se estableció mi entrega mensual de actividad (planeación), una reunión mensual para visualizar mis avances de las actividades. Creo que la entrega puntual de dicha información hizo cambiar de opinión al director respecto a no tener contacto con padres de familia o bien con alumnos de segundo y tercer grado, de tal manera que para el mes de febrero el director me dijo que estaba contento con las acciones que realizaba en la escuela y que abría la posibilidad de trabajar con padres y el grupo y/o alumnos que yo deseara (justo oportunidad que me brindaría trabajar con chicas que por la expresión de su identidad corpórea han sido estigmatizadas por algunos docentes. Dichas actividades se programaron para marzo y por motivos de la COVID no se pudo llevar a cabo de la forma en como estaban planeadas, y ¿saben? Dicha adversidad fue una ventana a otra creatividad posible: el trabajo en una segunda escuela y el contacto extra escolar con algunos alumnos.



4.3. De la investigación – acción de los cuerpos.

De los Avatares, Alter egos y encarnaciones que habitamos quienes construimos ésta tesis y tejimos el cuerpo del presente dispositivo de intervención.

Los participantes del momento diagnóstico e intervención en la presente tesis fueron muchos, muchas y muchas jóvenes, profesores y padres. Para mí, ellos nunca fueron las categorías: Alumno número catorce de la Escuela “X” del grupo C. (A114dEsc2d1C).

Cada participante emergió conmigo importante como un ser sintiente e histórico y no como una enmarcación numérica ni alfabética. Cada ser que ayudó a construir la presente y encuerpó en una encarnación elegida por ellos mismos, con la libertad de hacer uso de ella para decir y posicionarse libre y sin el miedo al prejuicio del poder investigador maestrante.

A cada uno de ellos y ellas me quitaron el poder de posicionarme en el escrutinio solitario de sentarme (infamemente) en una silla y, tal cual una encacilladora, atreverme a clasificar sus experiencias, sentimientos y emociones cruciales. Ellos mismos se autocriticaron y se autonombraron y ellos mismos dieron cuenta de sus propias cárceles: procesos cruciales, cuando se presume de dispositivos de acción participante: proceso alquímico que atraviesa a toda la presente tesis.⁹³

Algunos de ellos me mostraron caminos, señales, experiencias, pistas y sucesos que fueron haciendo en mí emerger procesos narrativos alquímicos.⁹⁴ Cada uno de nosotros nos constituimos (muchos sin conocernos) en una Caravana atravesando el desierto

⁹³ Llamaremos proceso alquímico a todo el tejido de construcción que da cuerpo al presente dispositivo.

⁹⁴ Procesos narrativos alquímicos es aquel proceso de entretejerse con los otros y sus experiencias. Es aquel proceso de narrarnos desde los sesgos, del poder que ejercemos en otros, de nuestros prejuicios y heridas heredadas.

escolar pandémico y donde escribirnos era el artilugio de protección para cuidarnos entre nosotres.

Construimos entre nosotres un lenguaje propio de cuidado y fuimos testigos de cómo, a lo largo del artilugio de intervención⁹⁵ muchos y muchas de nosotres sentíamos la comodidad de expresarnos en un lenguaje incluyente y hacerlo parte de nuestra vida, de tal manera que, muchos algunos expresaron que, esa “simple” acción les había hecho cambiar toda su perspectiva cotidiana sobre la diversidad.

La forma en la que nos relacionamos fue ardiente, desobediente, emocionante y por supuesto UNICA con cada persona participante, de tal manera que, con algunos formé lo que llamo una Leyenda Personal, es decir, aquel proceso que va más allá de una vana relación sino, construimos sueños transformadores que nos ayudaron a salvaguardar eventos difíciles en un periodo pandémico.

Con ellos encontramos la Piedra Filosfal del cuidado de nuestros sentires. Nos reconocimos colonizados y colonizantes y escribiéndonos nos fuimos cicatrizando y comprendimos que, estigmatizar es una forma de asesinar, no solo al otro, sino que, nos asesinamos a nosotres mismos, por el simple hecho de compartirnos como seres sintientes, reconociendo así nuestra interconexión y por lo tanto, la cercanía corpórea, no solo en la prisión colonizadora heredada sino en la posibilidad de no estar solos en el cambio de muda corpórea.

Yo, me historicé con todas y todos ellos y, aunque sabemos perfectamente que cada uno de nuestros avatares forjaron la construcción del presente, con desfortuna sé que, no todos pueden aparecer historizados en sus avatares por razones obvias de número de páginas que se suelen tolerar en las tesis.

Plasmar cada Avatar de más de 35 personas sería desglosar una tesis de más de 400 hojas, Por lo que el lector, solo verá participantes representativos en las siguientes biografías sino que, también, los trabajos realizados en la estrategia de intervención y que

⁹⁵ Llamamos artilugio no solo a las actividades de intervención realizadas con los participantes sino todas aquellas actividades que, desde el diagnóstico, fueron pensadas para provocar procesos de reflexión, agrietar pensamientos y emerger problemáticos para reconocer los hilos tradicionalistas que nos habitan.

se encuentran casi al final de la presente tesis, también son solo misivas representativas debido a que es inmenso el material que se construyó con cada uno de ellos, ellas y ellos aunque no menos ni más importante que cualquier otro u otra participante.

Así tenemos a:

4.3. De la investigación – acción de los cuerpos.

De los Avatares, Alter egos y encarnaciones que habitamos ésta tesis y tejimos el cuerpo del presente dispositivo de intervención.

Sadira

(El árbol de loto danzante)



Sadira es una participante que no eligió en quien encarnar.

Ella ha preferido que una servidora sea atravesada por su historia y la encarne.

Así que, para mí, ella representa a Sadira: El Avatar danzante ya que, Sadira es una amante del Arte y la Belleza.

Su nombre adquiere origen en la antigua Persia y su significado se engrandece poderoso para **permanecer** y **resistir** la realidad sexista que se adueña de la escuela, cualidades que yo asocio a su personalidad.

Sadira significa: Árbol de Loto en el idioma persa. Su nombre no pudo haber sido más hermoso en todo éste proceso, ya que ella fue causante de la idea primigenia de

elevarnos en otros cuerpos “ficticios”, a razón de seguir los protocolos escolares de salvaguardar las identidades.

Sadira encarna a precisión las cualidades de fortaleza de un árbol de loto porque, se niega a alienarse. Aunque reconoce tal dificultad dentro del sistema educativo, su cuerpo, danzante y en movimiento, le recuerda que la vida es eso: Una contingencia en movimiento.

Al hablar del sistema educativo deshumanizante, ella dice: **“¡No quiero!, ¡No quiero!, ¡No deseo llegar a ser una profesora que sea obstáculo para que ellos puedan expresarse con libertad!”**

Ella más que nadie reconoce los hilos familiares patriarcales que le negaron la oportunidad de dedicarse al arte cuando era joven y reconoce con humildad que, a veces, el gobierno emerge como ese “padre omnipresente” dador de órdenes que nos limitan, nos aprisionan, nos dictan el movimiento corpóreo calificador.

Aunque ella reconoce con humildad que a veces el sistema la lleva por esos mismos caminos que le negaron a ella posibilidades, se resiste.

Ella, igual que sus compañeras de trabajo, han vivido la desigualdad laboral, el sexismo en las responsabilidades de la escuela y por lo mismo, ella visualiza la perspectiva de género como un conocimiento necesario en la escuela.

Sadira debate los libros, la información y las formas pedagógicas anticuadas sobre diversidad sexual y se cuestiona: **“¿Cuándo se hablará de las nuevas formas de relación que hoy existen?”**

Hoy, ella hace ejercicios de identificación de las conductas adultocéntricas en ella misma y en la cotidianidad de su escuela. Ella emergió activa en el presente dispositivo. Ella fue pieza clave para construir la estrategia de “Avatares” en la etapa diagnóstica.

Fue una acompañante en la actividad “Monstruos, héroes y heroínas” en una de las escuelas participantes e incluso, las actividades compartidas las realizó con algunos de sus grupos.

Sadira, como un árbol de loto, tiene la cualidad irse construyendo en compañía y lo hace creyendo en las y los jóvenes, realizando estrategias que hagan visible cuan únicos y únicas son las y los chicos.

Ella, tal cual un árbol resistente a la intemperie, su cuerpo danzante la ha fortalecido para emerger creativa a pesar de los vientos tirantes, a no perder la magia en sus ojos a pesar del virus educativo que impera.

Para Sadira las y los alumnos no son números. Para ella, los jóvenes tienen historias, vidas, circunstancias y experiencias dignas de reconocer y danzar.

Ghalí “El valioso, el querido”

Profesor Especialista de Secundaria.

Una de las piezas clave en el presente dispositivo.



Aunque él eligió que una servidora eligiera su avatar, quiso escoger la imagen que le representaría en ésta presentación de él.

Desobedeció junto con una servidora todas las reglas posibles para trabajar juntos a pesar de la tajante restricción que su jefa le impuso al decirle que no deseaba que se involucrara en el presente dispositivo.

Fue el orquestador de citar algunos alumnos y padres, orquestador de las actividades llevadas a cabo y acompañante en la actividad grupal diagnóstica de “Avatares”, “Autoridad y poder de los adultos” y “Derechos humanos de las y los jóvenes”

Fue una fortaleza solidaria en momentos difíciles, cuando perdí a miembros de mi familia por COVID. Y ha sido mi confidente para escuchar mis luchas e identidades corpóreas y mis experiencias no binarias.

Nunca olvido la alegría en su cara cuando se logró que Neizan⁹⁶ pudiese asistir a la escuela con uniforme neutro y que se le pasara lista de asistencia con el nombre que deseaba ser nombrado. El comparte: **“Me siento tan contento de ver la cara de Neizan. Su cara se ve feliz de ser quien quiere ser”**.

Él, siempre porta una bandera de colores en su corazón y está dispuesto a acompañar las luchas identitarias de las y los jóvenes porque... Él lleva en su piel esas mismas guerras de independencia.

La mayor fortaleza que nos hizo historizarnos día a día: nuestra espiritualidad y una misma meta para problematizar las prácticas de poder heteronormadas que impera en las escuelas.

Él fue más que un participante: fue un cómplice en todo este proceso.

⁹⁶ Alumno transgénero que fue el motivo por el cual el presente dispositivo dio paso a su realización.

Ragnar “El Vikingo”

Participante padre de familia. Fue uno de los participantes que logró vincularse con otros miembros del dispositivo y formó lazos solidarios.

Fue para mí fue un punto de ánimo y de fortaleza en medio en la pérdida de mis familiares.



Él, elige reencarnar en Ragnar, personaje de la serie televisiva “Vikings” inspirada en los cuentos nórdicos de la Edad Media Escandinava.

Él descubre que su elección no fue del todo un azar, ya que, da cuenta que, aunque le agradan las cualidades de Ragnar sobre liderazgo y fortaleza para atravesar dificultades, da cuenta que la familia de Ragnar (el personaje) representó para él ese conflicto que él mismo vivió en el pasado: sostener la tradición de que los hijos heredan el oficio del padre aunque, ese oficio no represente la felicidad ni lo que desea el hijo.

Ragnar da cuenta que, tiene mucho en común con el personaje ya que, en todo momento, cada decisión que se toma en la vida, sobre todo aquellas en las que se involucra la decisión propia, son atravesadas por una serie de normas y tradiciones que, lejos de enseñarnos a ser nosotros mismos **“se nos enseña a perpetuar el deseo adulto”**.

Él comparte las opresiones corpóreas que en su casa existían, ya que su padre, un hombre al que considera machista y homofóbico, coartó sus sueños de ser estilista, además de que jamás pudo representar su cuerpo como él quería.

Ragnar se sincera y por primera vez expresa el dolor de haber vivido un suceso violento en su infancia pero que además en toda su vida no había comprendido el por qué si él es heterosexual y con un interés en el sexo contrario, en ocasiones siente un especial interés por su mismo sexo.

Durante su participación él descubre que la preferencia sexual es distinta al deseo erótico y que en esa diferenciación podemos disfrutar la sexualidad heterosexual y sentirnos eróticamente conmovidos por otras diversidades corpóreas. Así mismo, descubre que el erotismo no es en absoluto sinónimo de acto sexual.

Así mismo, da cuenta de la feminidad que habita en su ser y la reconoce como una de las más hermosas características que le permiten mirar el mundo de manera más real, más humana y menos misógina.

Ragnar reconoce que por primera vez, hoy que ya está grande, divorciado y con dos hijos, apenas es capaz de desobedecer a su padre y tomar sus propias decisiones. Comparte que su padre le ha dicho a sus casi 40 años “De un tiempo para acá ya no eres el mismo hijo, ya no me obedeces como antes”

Él lamenta no haber sido rebelde años antes, ya que la desobediencia le hubiese dado tal vez la oportunidad de vivir cosas distintas pero sin miedo

Ragnar menciona que él ha dado libertad a su hijo para autorrepresentar su cuerpo como mejor le plazca, aunque confiesa que su padre (aún hoy), llega a ejercer violencia verbal en contra de su hijo, hoy Ragnar, se siente con la confianza (por primera vez) de decirle a su padre ¡No!.

Aunque Ragnar fue el participante que realizó menos misivas que otros participantes, él fue uno de los padres de familia con el que se mantuvo un contacto sistemático y una serie de conversaciones interesantes respecto al poder adulto y la diversidad corpórea; sin embargo, esto no lo aleja de la estrategia, ya que, para nosotros, fueron misivas orales y no escritas, justo el pensar que, cada participante es único y requiere entramarse en la comodidad que su ser requiere.

Ragnar se conmueve mucho al leer la presente biografía de su encarnación y está de acuerdo en lo escrito, ya que, como todas las actividades a lo largo del presente dispositivo, las y los participantes fueron lectores activos de cada cosa que se escribía y plasmaba de su participación.

Ollin “La mujer en movimiento”

Una de las participantes de familia más activas dentro de los padres y madres de familia.

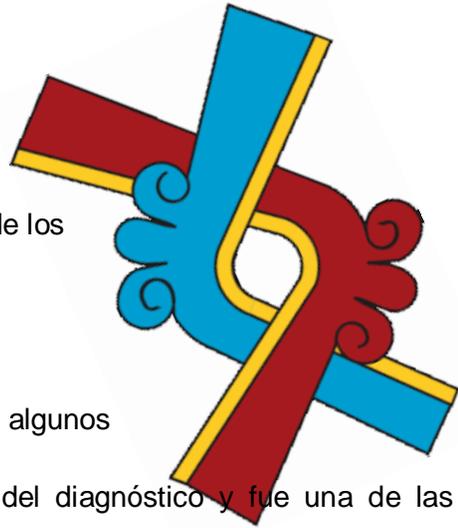
Ella estuvo a cargo de organizar algunas reuniones con algunos

Jóvenes participantes y sus padres en el momento del diagnóstico y fue una de las observadoras de algunas actividades realizadas con las y los jóvenes de secundaria. Así mismo ella fue la que enriquece el artilugio de re-lectura y le agrega el proceso alquímico de la lectura anónima, es decir, aquel proceso de lectura que realiza el participante sobre sus opiniones pero sin saber (solo al principio) que fue él o ella quien lo escribió. Dicho proceso ayudó a los participantes a criticarse a sí mismos y mismas de una manera más honesta.

Ella no elige el avatar de un personaje sino, decide encarnar en la palabra azteca “Ollin” que es el nombre del decimoséptimo signo de los días en el calendario azteca.

Su significado alude a movimiento de la tierra en relación con lo humano, idea que no pudo haber sido más a doc con ella ya que, en la travesía de entramarnos juntas, ella da cuenta de los hilos academicistas y científicistas occidentales que nos han enseñado a fragmentar el ser en partes y a desvincularse con la tierra y la naturaleza y a mirar el conocimiento que sale de la norma capitalista (desdeñado por mucho tiempo) pero que nos posiciona como un todo entrettejido, vinculado, sintiente y consecuente.

Así mismo tuvimos una comunicación curiosa, ya que, al hablar de los diversos temas de género, en ocasiones aludíamos a alguna canción para ejemplificar el tema. Gracias a ello la necropolítica adquiere significados importantes en aquellos procesos performáticos que el sistema emplea para sostener de manera “agradable” las ideas heterogéneas, misóginas y romantizadas del cuerpo y sus relaciones. Descubrimos entonces que la música, la moda, la poesía y en general la gran mayoría del Arte tiene un doble sentido, por un lado es un artilugio de sublimación donde las emociones adquieren un vehículo,



pero también, son piezas clave para la performatización de las juventudes y donde no es del todo inocente.

Fue una participante que involucraba a su familia en las actividades propuestas en el dispositivo y compartía aquellas ideas y descubrimientos sobre el tema de género que íbamos abordando.

Ella reconoce que a partir del presente dispositivo se da cuenta de los mitos que viven en ella y en el lenguaje que heredamos bajo tinta sexista.

Ollin da cuenta de la cotidianidad lingüística misógina y de cómo las canciones son un medio para perpetuar la narrativa imperante heterosexual, así como la continuidad de los roles y mitos de lo que es la feminidad y la masculinidad y la romantización del amor.

Da cuenta de cómo el academicismo universitario aplasta la creatividad y el pensamiento único en pos de las reglas científicistas y utilitaristas.

Se impacta al conocer que lo que su familia consideraba “buenos chicos y chicas adolescentes”, en realidad es la cruel y vil forma en que las y los adultos de su casa han posicionado su control en pos de no perder sus privilegios de poder.

Lola Chachki

Alumna participante de una de las escuelas en las que se incidió.

Ella decide encarnar en un alter ego Drag Queen ya que, el Arte Drag le gusta mucho desde hace algún tiempo.



Aunque ella expresa que el mundo Drag Queen no es

una etiqueta para identificarse como homosexual, sí es una forma de expresión artística donde nuestros cuerpos son un recurso de expresión, de posicionamiento político e identitario, donde nuestros cuerpos emergen como una metamorfosis cada día para emerger libres, coloridas y vivas.

Lola Chachki menciona que, a partir de su contacto con el mundo Drag pudo conocer toda la gama de expresión diversa sexual, lo cual le ha servido para poder saber y reconocer su propia identidad asexual.

Lola Chachki expresa que, dicho arte le ha ayudado a ser más abierta a las diferencias y a la gran variedad de posicionamientos corpóreos que las personas deciden hacer de ellas y ellos mismos, al tiempo que le brinda estar en contacto con uno de sus máximos placeres: el mundo de la moda e incluso ella misma, en su cotidianidad se representa con estilos propios en su ropa y maquillaje que aluden a lo que ella misma llama: “ser toda una puerta”, término que me ha encantado que ella use para sí misma, ya que, implica la fortaleza que se requiere para transformar un término que pudiese ser despectivo en un posicionamiento desobediente y rebelde, tal cual como yo, al portar mi velo islámico.

También, ella da cuenta cómo la sociedad tiene una serie de mitos respecto a las personas que practican el Arte Drag ya que, siempre se les identifica como un movimiento o personas gay o travesti, términos que no se ajustan al real concepto del Arte Drag y que, si bien, existen muchas personas gay y travestis realizando dicho arte, no es una regla que solo hombres gay o travestis lo realicen, ya que ella, se identifica con una

preferencia asexual, lo que nos ha hecho a ambas tener puntos de vista y experiencias autogestivas en común.

Lola Chachki comenzó siendo una participante en el presente dispositivo cuando ella cursaba el tercer grado de secundaria. Ella es una chica que llega migrante a México desde Argentina, de padres argentinos. Su participación fue ese impulso que me ayudó a mirar el dispositivo más allá de las fronteras de las paredes escolares e impulsar la presente tesis desde mi frontera racial y religiosa, ya que, comenzar a posicionar mi cuerpo desde esa localización geográfica era abrir tema de cómo nuestros cuerpos y las diversas formas en que deciden representar su cultura, la etnicidad, herencia cultural o espiritual “el cuerpo no solo esconde un arma: el cuerpo se transforma en arma y así mismo se vuelve un ente para recibir el aniquilamiento” (Achille Mbembe 2011, 69)

Su participación llevó a mirar entonces la regla del uso del uniforme binario que se usa en secundaria como el recurso de asesinato a la expresión libre, de tal forma que toda su experiencia, diálogos y actividades hacían ver al tema performático y necropolítico como necesarios, ya que ella expresa que en su estancia por la secundaria jamás pudo expresar su interés por dicho arte y mucho menos que la escuela fuera un punto de ayuda para su desarrollo en la personalidad e identidad ya que, como ella lo manifestó muchas veces abiertamente, los libros de texto en secundaria, jamás aludieron a su preferencia sexual.

Su participación y experiencia constantemente me permitía apuntalar flashes y pistas que recaían en lo corpóreo, por lo que, el tema del uniforme neutro revivió en mí como político, no solo porque llegamos a la conclusión de que, su uso es para perpetuar la cultura y roles binarios sino que, portarlo, es un recurso para volver al que lo porta en lo que Mbembe llama un mártir ya que, “el cuerpo se vuelve no solo objeto de protección sino, el cuerpo mismo se vuelve *bajo el poder adulto* un objeto de abstracción basado en el deseo de eternidad *heterosexual y donde el uniformar se excusa bajo narrativas de permitir el acceso a los hábitos, cuando en realidad es la forma de perpetuar la supremacía, donde el adulto triunfa y se perpetua en el cuerpo joven*⁹⁷ transformándolo en una cosa insignificante, maleable” (Achille Mbembe 2011, 71) y donde Lola Chachki (en el contacto con el mundo Drag fuera de la escuela) triunfa sobre su propia mortalidad.

⁹⁷ Cursivas agregadas por la maestrante.

Lola da cuenta de las opresiones heredadas por su familia, específicamente la abuela, donde el constructo de mujer tiene que ser delgada y alta, de otra manera, no eres hermosa ni suficiente. Ella confiesa que dichos estereotipos hasta el día de hoy le afectan muchísimo y que de hecho, se convirtieron a lo a lo largo del tiempo, en una lucha alimentaria, en un conflicto constante de rechazo-aceptación de su propio cuerpo.

Considera que su estancia en la secundaria, aunque buena en calificaciones, es pésima e ignorante de las diferentes personas e identidades y que por ello, considera inútil que las y los jóvenes puedan tener la libertad de expresar sus verdaderas identidades, mandándolas así, a ese espacio abstracto del anonimato

Sueña algún día poder saber que, los cuerpos puedan ser libres para expresarse como quieran. Pero mejor aún, su experiencia es única para que, pueda ella misma, liberarse de la trampa estética y performática que inunda todo, incluyendo el mundo Drag, por lo que, liberar al cuerpo de las trampas binarias, no solo es desmembrar el patrón heteronormado, sino mirar los sesgos que los propios movimientos en diversidad sexual enfrentan dentro.

Aunque menciona que sus padres generalmente han respetado sus intereses y gustos, en el pasado enfrentó algunas diferencias con su padre quien profesa el islam desde hace ya algunos años y que al momento de su conversión se exacerbaron en él algunos pensamientos limitantes sobre sus formas de expresión corpórea y su gusto por la danza, sin duda acciones que, es vital replantear en una tesis como ésta, que intenta, no solo realizar ejercicios para descolonizar los pensamientos heredados de Europa sino reconocer en nuestros propios espacios espirituales dichos hilos.

Lola Chachki fue una participante que se involucró en todo sentido en la presente tesis, emergiendo no solo única en cada actividad sino que construimos juntas el artilugio “Dragquenario” como una herramienta narrativa para contemplar el arcoíris sexual y la vida de cada Drag Queen como recurso histórico para quebrar en nosotres mismos el estigma corpóreo que la sociedad adulta nos impone.

OTROS PARTICIPANTES



Capitana Marvel

Luchadora contra el sexismo



Sonic

En contra de aburrimiento escolar adulto



Asta Black "Defensor de la magia joven"



Daria "La irreverencia como forma de resistencia"



Kata Tom

"La expresión Tomboy

Como libertad femenina"

*Y 30 participantes más
2 escuelas participantes:
¡Gracias a todes!*



4.4 RESULTADOS DIAGNÓSTICOS. De los momentos alquímicos.

Fase 1 de la etapa del diagnóstico.
De las acciones al exterior de la escuela elegida.
Resultados.

ETAPA A. acción 3

A) Encuestas a transeúntes (apoyadas con imágenes) para conocer algunas percepciones sobre cómo las personas estigmatizan a otrxs por su edad, apariencia y lugar de origen.

B) Sobre qué clase de reglamentos existían en su escuela secundaria que limitaban su expresión.

- I. Realización de la encuesta con velo.
- II. Realización de la encuesta sin velo.

Actividad que surge del diálogo entre el profesor participante e informante Ghali.

Fase 1 de la etapa del diagnóstico.
De las acciones al exterior de la escuela elegida.
Resultados.

ETAPA A. acción 1 y 2. Participante acompañante (Ollin)

Entrevista a cuatro alumnos de todos los grados de secundaria.

Sobre los supuestos adultocéntricos.

Sobre el reconocimiento de las opresiones que realizan las y los adultos y niegan la libre expresión de la personalidad.

Sobre si conocen sus derechos específicos.

Sobre si se identifica que se pudiesen estar violando sus derechos en la escuela.

Todes los jóvenes señalan que los adultos (ya sea padres, madres o docentes) nunca han violado sus derechos.

Todes los jóvenes identifican que existen frecuentemente prácticas docentes encaminadas al grito, al castigo sin razón, a la reprobación no justificada, sin embargo, ninguna de esas prácticas las consideran que violen sus derechos.

Mencionan que el grito y el castigo que dan las madres, padres y maestros son necesarios para que las y los jóvenes obedezcan. Todes identifican que las prácticas violentas que proporcionan les adultos son por el bien de ellos y ellas.

Los alumnos identifican los siguientes derechos y niegan conocer derechos específicos a las juventudes.

-Derecho a la escuela.	- A la libre expresión.
-A una casa	- A la salud.
- a jugar	

Fase 1, de la etapa del diagnóstico.

De las acciones al interior de la escuela

Resultados.

Etapa B

De las entrevistas a los 5 profesores participantes.

EJERCICIO DEL PODER. NARRATIVAS IDENTIFICADAS

- Yo soy el maestro y me tienen que respetar.
- Los reglamentos están para cumplirse no para acordarse.
- Requieren aprender que solo deben de hablar cuando se los indique.
- Lo importante es hacer hincapié en el reglamento desde el principio, qué deben hacer los jóvenes y que no deben.
- Hacerles entender que no podemos estar por encima de la ley superior.
- Hacerles entender que no podemos saltar el reglamento escolar.
- La Nueva Escuela Mexicana empodera un poco más a la escuela para que las familias apoyen.
- Esa es nuestra chamba, no hay de otra: nuestra paga es para reproducir, para reportar.
- Antes teníamos disciplina, ahora es un problema con los jóvenes de hoy.
- Los jóvenes deben aprender que la frustración es parte de la humanidad y requieren superarla.

Fase 1, de la etapa del diagnóstico.
De las acciones al interior de la escuela
Resultados.

Etapa B.

De las entrevistas a los 5 profesores participantes.

Narrativa heteronormada.

- Aquí no implementamos estrategias sobre género porque la identidad de género se respeta.
- Cuando pienso en estos casos de diversidad sexual, me pregunto ¿hasta dónde hemos llegado como sociedad?
- Ahora ya los alumnos quieren cambiar de género y ¡Queúbole! No, no, no, no es edad.
- La escuela tiene que respetar el derecho a la libre identidad pero con límites.

Narrativa esencialista.

- Los jóvenes son muy influenciados por su edad y etapa.
- Los jóvenes de hoy están en una etapa muy primaria de socialización.
- Los jóvenes de hoy necesitan educación socioemocional.
- Los jóvenes de secundaria aún están en procesos de crecimiento y formación.
- A esta edad y a cualquier edad los jóvenes son complicados.

Narrativas sobre los derechos humanos.

- Los jóvenes saben sus derechos pero no sus responsabilidades.
- Los jóvenes conocen sus derechos pero no los han entendido.
- Los alumnos de hoy están apapachados por las instancias y los derechos humanos, a partir de ellos hacen menos responsabilidades y deberes.
- Toda esta problemática de indisciplina comenzó cuando se comenzó a hablar de valores y los jóvenes comenzaron a conocerlo

Fase 2, etapa del diagnóstico.

De las acciones con alumnos de un grupo de Primer grado.

Resultados.

Etapa A. En colaboración con el participante/informante Ghali

Cuestionario dirigido a las y los jóvenes.

Con el propósito de indagar saberes de los derechos de las y los jóvenes, sobre la identidad de género y el derecho a la libre personalidad.
(34 participantes)

Derechos humanos que la gran mayoría de los alumnos expresó desconocer

1. Derecho a la identidad.
2. Derecho a la libre personalidad

Derechos que apuntalaron con rapidez y brindaron un ejemplo de cómo se expresa en la vida cotidiana.

- Derechos a la vida.
- Derecho a la educación.

- Derecho a la familia.
- Derecho a tener un nombre.
- Derecho a jugar.
- Derecho a la vivienda.
- Derecho a la libertad de expresión.
- Derecho a la privacidad.
- Derecho a la alimentación.
- Derecho al descanso.
- Derecho a la igualdad.
- Derecho a la libertad.

Se asocia el derecho a la identidad tener un nombre e identidad cultural y a poder elegir como vestirse y expresarse.

Se emplea la idea "ser como uno quiere ser" para referirse al derecho de la libre personalidad.

Fase 2, etapa del diagnóstico.
De las acciones con alumnos de un grupo de Primer grado.
Resultados.

Etapa A. En colaboración con el participante/informante Ghali

Sobre qué es la identidad de género.

Se asocia el género a la identificación de los órganos sexuales.

Las y los alumnas asocian la identidad de género como aquel proceso de aceptación de ser hombre o mujer sin desear cambiarlo.

La gran mayoría de los alumnos contestó “NO SÉ” al rubro sobre: ¿Conoces a qué hacer referencia el término identidad de género?

Opiniones de interés para problematizar en tesis.

Identidad de género es aceptar tu género. Ejemplo: no ser ni gay ni lesbiana.

Reconocer el género con el que naces sin intentar cambiarlo.

Es el cómo se nos denomina según nuestro aparato reproductor.

Fase 2, etapa del diagnóstico.

De las acciones con alumnos de un grupo de Primer grado.

Resultados.

Etapa A. En colaboración con el participante/informante Ghali

Mesa de diálogo y debate. 18 participantes.

Sobre las percepciones y opiniones que las y los jóvenes tienen sobre las y los adultos con el propósito que las y los alumnos identificaran diversas opresiones sobre el cuerpo y la expresión de la personalidad.

Se usó la pregunta generadora como estrategia de promoción del diálogo.

La mitad de los alumnos apuntala que aunque sus padres les gritan, castigan, golpean y castigan, esas acciones no violan sus derechos como jóvenes.

La otra mitad de las y los alumnos, afirma que las y los adultos, sí violan sus derechos, específicamente en los siguientes rubros:

- Libertad de expresión y opinión.
- Libertad para decidir sobre su cuerpo.

Las opiniones más frecuentes para describir cómo perciben a las y los adultos son:

- Aburridos, amargados, gruñones
-

-Quieren tener el control y poder sobre todo

-Creen que siempre tienen la razón.

-Los y las profesoras ejercen su autoridad mandando reportes sin motivo, citatorios.

-Te callan y solo puedes hablar cuando ellos lo digan.

-Tienes favoritismos.

-Quieren tener el poder porque desean seguir haciendo lo que quieran.

-Apuntalan que la gran mayoría

Todos los alumnos concuerdan en que el silencio es lo que practican cuando observan dichas injusticias. Mencionan que el silencio es mejor para no tener consecuencias.

Opiniones a problematizar:

-Algunos hablamos con el asesor, pero las cosas jamás cambian.

-Un considerable número de alumnas y alumnos expresó que aunque nunca han sido regañados por el profesor, sus compañeros sí, pero es mejor no meterse y estar callado (a), solo observar.

De las acciones con alumnos de un grupo de Primer grado.

Resultados.

Etapa A

Etapa en donde devienen los principales resultados.

Actividad participativa. **“Monstruos, héroes y heroínas”**. En colaboración con el participante “Sadira”.

Las y los alumnos a través de plastilina crean un monstruo que represente aquellas cosas que viven en la escuela y sientan que les oprimen.

Cada figura va a reflejar:

Las prácticas pedagógicas crueles:

Agresividad verbal.

Los discursos adultocéntricos.

Expresión constante de sentimientos de soledad.

Castigo injustificado de un profesor específico.



Fase 3, etapa del diagnóstico.

De las acciones con alumnos de un grupo de Primer grado.

Resultados.

Etapa A

Etapa en donde devienen los principales resultados.

Actividad participativa. **“Monstruos, héroes y heroínas”**. En colaboración con el participante “Sadira”.

Los y las alumnas construyen un súper héroe o súper heroína.
Construcción de soluciones creativas para vencer al monstruo.

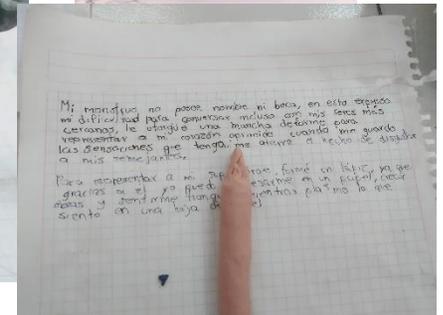
Soluciones basadas en diálogo

El poder de trabajar en conjunto (unión grupal)

La importancia de comunicar

La importancia de defender lo injusto.

La escritura como un recurso que nos hace libres y nos da voz



Fase 3, etapa del diagnóstico.

De las acciones con alumnos de un grupo de Primer grado.

Resultados.

Etapa B

Actividad participativa transversal “Avatares” y “Dragquenario”

Construida en colaboración con la profesora “Sadira” para:

-Resguardar la identidad de las y los participantes.

- Evitar que la persona será en el dispositivo un número y letra; LChActAv y un sentido utilitario.

-Emerge como estrategia de espejeo ante actitudes y circunstancias.

Y es un medio para brindar anonimato en la expresión de ideas de contenido sensible

Actividad que no solo fue diagnóstica sino también usada en la estrategia de intervención.

-A través de encarnar en un avatar brinda otras posibilidades de hacer valer la voz en la estrategia de intervención

Sus momentos de construcción son varios, dependiendo de cada persona.

Estrategia que ayudó a las y los participantes a mirar y criticar protegiendo a la persona y problematizando su experiencia y creencias.

El Dragquenario es una estrategia personalizada a una participante que ha impactado de tal manera el dispositivo que le movió a producir un medio de expresión a la diversidad identitaria. Se realizaron más de 7 biografías de Dragqueen desplegando distintos temas de género.

V. INTRODUCCIÓN ENTRAÑABLE A LA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN.

Cuando era niña y cumplí 10 años de edad recibí un regalo curioso: un cuaderno en blanco que decía en su pasta: Mi primer diario. Era un cuadernito curioso, su tamaño era pequeño y cabía en los bolsillos de mis vestidos, mis suéteres y mis abrigos. ¡Era genial!, lo cargaba a todas partes, como La bitácora de la presente tesis y tenía la característica de poder cerrarse con una llavecita pequeñísima. Era formidable poder escribir cosas que normalmente los adultxs no hubiesen aceptado o bien se hubiesen escandalizado.

Yo escribía de todo, desde narrar mi rutina hasta las vivencias que me habían gustado o disgustado durante el día. Haciendo esto descubrí que podría sentirme feliz y que también escribir era soltar sonrisas, lágrimas, sentimientos, dudas, preguntas, crear mi propio conocimiento, echar a andar mi creatividad, ser más sensible a lo que me rodeaba y descubrir la mística que habita en mí. Yo pienso que ha sido uno de los mejores regalos que me pudieron dar, ya que, junto con los libros, han llenado mi espacio de color, imaginación y reflexión.

Ese pequeño libro me acompañó hasta los 13 años y cuando concluí la última página di cuenta que escribir era una actividad imprescindible para mí. Así que, después de ese cuadernito, siguió otro y otro. Cada vez los fui eligiendo más grandes y gordos, e incluso, cuando ya los concluía, los volvía a leer desde el principio para poder asignarles una inscripción y los mandaba a empastar de manera personalizada con mi nombre, el año y el título en el lomo. Así que, mis diarios están ahí, como cualquier otro libro, listos para consultarse y han sido mi herramienta más grande para politizar la vida.

Entre todos ellos tengo mis preferidos, como el diario “Rojo en mí” el cual narra mis actitudes “más violentas” cuando era eso que la sociedad llama “adolescente”. También está el de “Una musulmana en Chilangolandia” el cual es un compendio de experiencias racistas que me han sucedido por la calle a lo largo de mi estancia en México y en otros países y que por cierto hoy estoy en el segundo tomo; o “Azul” un cuaderno que narra mi experiencia de secuestro, todo el proceso de depresión a raíz de tal evento y mi encuentro a las raíces espirituales. Por cierto que, ese fue el último cuaderno que mandé a empastar.

Posteriormente tuve la curiosa locura de aprender a hacer cuadernos por mí misma, desde la realización de sus pastas, guardas, canto, lomo, tratamiento de las hojas, cocido y ensamble. Ha sido una de las inversiones más fantásticas que he hecho de mi tiempo y que por supuesto, no aprendí en la escuela. Sin duda, tengo mis cuadernos caseros predilectos, los cuales, pasaron de ser diarios a una especie de grimorios.

Pienso que el escucharnos a nosotros mismos al escribirnos y leernos, son actos imprescindibles a lo largo de la vida. Realmente, considero que debería ser una actividad vital para cada ser humano en este mundo.

Leslie Marmón Silko, una escritora que ha llenado mi mente de colores, nacida en una tribu nativo americana llamada Laguna, decía que “Quien piense que escribir historias es solo entretenimiento está engañado, ya que, ellas son todo lo que tenemos para luchar contra la enfermedad y la muerte” (Marmón, 2000)

Pareciera que éstas son palabras exageradas, sin embargo, tienen sentido para muchas vidas, como la mía por ejemplo, ya que sin la escritura, no hubiese podido sobrevivir los recuerdos de mi secuestro. Escribir sobre mi historia entrelazada con otras vidas no solo me envolvía en la reflexión sino en un momento sanador para resistir aquellos días en que las pesadillas me embargan por las noches de los meses de enero de cada año.

Y es que, hablando de aquellos medios para desaparecer las pesadillas, Leslie Marmón en su ensayo llamado “Lullaby” despliega varios niveles de resistencia en defensa, no solo de las historias y la narración oral, sino de aquellas vidas que han sido invadidas, exterminadas y silenciadas por contraponerse a la colonización patriarcal cristiana occidental.

Ambos temas no son ajenos, sino que se imbrican, no solo por las implicaciones de destrucción de conocimiento y sus formas de transmisión dentro de las diversas culturas aniquiladas en la conquista, sino porque “el patriarcado ha desautorizado saberes y expresiones *ancestrales*⁹⁸ y las ha desprovisto de densidad al construir las como no rigurosas, no relevantes, no sistemáticas y poco objetivas” (Moreno, 2020). Sin embargo, el tema es aún más profundo.

⁹⁸ Cursivas agregadas por la maestrante.

Diversos autores versados en el tema de la colonización y colonialidad afirman que es imposible una visión tan simplista como hablar de invasión e intercambio de patrimonios y cosmovisiones, justo las formas, por ejemplo, en que los libros de texto han abordado junto con los profesorxs, los procesos de historización de la conquista en diversas escuelas del mundo.

Gallardo menciona por ejemplo que, ver los procesos coloniales, es hablar de todo un histórico de dominación y poder (Gallardo, 2006, 230) que no solo se da en los momentos específicos de expansión territorial continental. Así, la colonialidad es un elemento constitutivo de un patrón mundial que adquiere mucho más expansión bajo el poder capitalista, operando en todos los ámbitos de la existencia cotidiana y configurándose en nuevas identidades sociales, geoculturas y en un modo específico de producir conocimiento (Quijano, 2014, 288).

Hablar de la producción del conocimiento bajo los hilos de la colonialidad capitalista expansiva, no solo es pensar en el histórico académico elitista y androcéntrico que ha dominado en la academia a lo largo del tiempo (Ochy, 2007) sino cómo el conocimiento fue de origen eurocéntrico, denominado racional, impuesto y admitido como la única racionalidad y que, a lo largo del tiempo, ha mantenido dicha perspectiva hegemónica estructural y epistemológica (Quijano, 2014, 288), donde se alude a la despolitización en pos de la neutralidad, donde se objetiviza y se valida a la experiencia escolar en función de categorías, números, calificaciones y resultados productivos, donde la investigación busca generar ideas universales que irruman en todos los contextos y sociedades, y que a partir de dicho concepto universalizante se genere conocimiento extractivista, individualista y vertical en las tesis de los posgrados.

Tristemente, las universidades y la academia, incluyendo aquellas que presumen establecerse firmemente en fundamentos en derechos humanos, han despolitizado por ejemplo, la historia de los derechos humanos, cómo surge su emergencia y cómo de acuerdo a los límites geográficos se va estableciendo e institucionalizando, perturbando tal vez sus nobles principios y como lo expresa Vidal-Beneyto, “enmarañados en el horizonte de virtualidad política, en el otorgamiento de la legitimidad de un poder y una ideología avalladora (universalizante), que no da cabida a contingencias otras, ya que los derechos humanos están dichos en lenguas y categorías euro-occidentales, difícilmente

transitables y asimilables en otros marcos, como el africano, el asiático, el árabe, el indígena, etc.” (Vidal-Beneyto, 2006, 16)

No es raro entonces que, aún en pleno siglo XXI nos encontremos con personas de las academias en maestrías y doctorados en derechos humanos invadidos de métodos, teorías y epistemología eurocentradas pero carentes de aquellos conocimientos sobre derechos humanos pluriculturales.

Dicho lo anterior, no es de extrañar el por qué Linda Tuhiwai en su libro “Metodologías de la investigación” de los pueblos indígenas aludiera a que la palabra *investigación* es quizá, una de las más sucias en el mundo indígena, ya que, es indignante como a lo largo de muchos siglos se extrae conocimiento sobre sus formas de ser, saber, crear y producir, y al mismo tiempo, los que investigan, no solo rechazan a la gente que creó dichos saberes, sino que se atreven a presumir de “conocimientos” a los breves encuentros con los individuos para concluir negando su validez y el derecho a auto determinarse en sus lenguas y cultura y metodológicamente considerar que nuestros valores, prácticas y *religiosidades*,⁹⁹ son obstáculos para la investigación (Tuhiwai, 2012, 12)

Entonces, bajo este esquema, Marmón rescata que “la narración de historias es un tipo de escritura de **resistencia** que puede construir identidad para encontrar un lugar en la propia cultura” (Suárez, 2014).

Aquí entonces, se hace obligado decir que, pensando en la escuela, la educación es una representación de la forma de vida de una cultura y por ello, ésta, organiza su sistema de educación de determinadas formas.

Sin embargo, pensar en las formas en que la educación y la escuela se organizan, se perpetúan y continúan, no solo es pensar en esa romántica idea que de ella se ha emanado a lo largo de mucho tiempo desde su invención, es decir, la escuela como una herramienta de conocimiento, desarrollo y profesionalización que brinda oportunidades a los sujetos para ser “funcionales”, “autónomos” en la sociedad y seres humanos “integrales”.

⁹⁹ Cursivas agregadas por la maestrante

Por ejemplo, Tuhiwai menciona que “pensar en la colonialidad es pensar en toda esa perspectiva occidental de la historia, donde el sistema escolar está directamente implicado, ya que las escuelas redefinen el mundo y a los pueblos colonizados e invadidos, a través de un cúmulo de teoría del conocimiento donde las personas ni siquiera se pueden reconocer a través de la interpretación y representación” ya que todo se convierte en un dato y donde la escritura académica “es otra forma de organizar, escoger y privilegiar ciertos textos, apartando la perspectiva de la historia en una sola idea totalitaria y donde su discurso no es inocente” (Tuhiwai, 2012, 62)

Para ejemplificar esto, las palabras anteriores son lo bastante fuertes como para movernos como maestrantes de una Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Derechos Humanos, Cultura de paz y violencia en poder repensar en aquellos sesgos metodológicos que no están permitiendo mirar que hay muchas caras de la historia y que tal vez, tengamos que reconocer la poca apertura a otras latitudes epistémicas.

Las preguntas entonces eran dolorosas pero obligadas en mi proceso maestrante, específicamente al plantearme las herramientas metodológicas y conceptuales que la maestría me acercaba. Era vital preguntarme ¿de qué manera las academias maestrantes se están posicionando a la hora de hacer investigación? ¿Qué clase de discursos aproximan a sus estudiantes para lograr lo que llaman “un cambio educativo en la intervención”? ¿Cómo lograr dicho cambio cuando sigue persistente en la currícula aquellas formas de investigar encerrando a las personas en categorías? ¿Cómo aproximarse entonces? ¿Cómo intervenir? ¿Qué es necesario agrietar dentro éstos espacios para posibilitar un dispositivo humanizante?

5.1. *De las cosas dolorosas que tuve que dar cuenta en tiempos covidianos para ir en búsqueda de métodos humanos.*

Quisiera decir que encontrarme ante el proceso de análisis de datos fue para mí, toda una contradicción. Fue debatirme entre las lecturas de Taylor, Coffey, Atkinson y sus frías palabras como códigos, datos, conceptos, categorización, entre otros (proporcionadas por la maestría) y el ideal personal de construir un dispositivo de acción participante humano y cercano.

Por otro lado, autores como Bertelly con una escritura de horizonte menos mecánica y exponiendo aquellos criterios temáticos de corte conversacional y social, eran tal vez miradas menos institucionalizadas. Aun así, tuve que regresar al origen de mi propia escritura y recordar las razones que dieron origen a esta tesis y lo que me impulsó a realizar la maestría bajo un tema decolonial, de género y de juventudes.

En lo personal, revisé doce autores y sus planteamientos metodológicos para la interpretación, todos proporcionados por la maestría. Aunque hay cosas valiosas para tomar en cuenta, también hay que decir que, diez de ellos recaen en ese proceso de colocación categorial. Con lo anterior no quiero decir que usar categorías esté incorrecto, sino que su uso sea utilitario y extractivo, ajeno a la opinión del participante.

Un dato curioso que me llamó mucho la atención es que, de estos autores que se posicionan en un método categorial, la información proporcionada por la maestría era realmente abundante, ya que por lo menos siete de esos diez autores se compartieron libros o capítulos completos, de tal manera que no se puede negar que haya sido una condicionante de el por qué los maestrantes se inclinaron en elegir o tomar elementos de aquellos autores con contenidos más extensos y explícitos y desecharan aquellos que no eran vastos.

Sin duda la misiva, más que un reclamo, es parte de una misericordia expresada que no puede ser desdeñada por la presente maestría en derechos humanos y cultura de Paz ya que, cabe bien decir que, no sucedió lo mismo con otros autores que emprendían una visión mucho más social que la ubicación de cajas categoriales. Me refiero al análisis de datos en forma de narrativas y el relato no clasificadorio.

Por ejemplo, se le brinda una explicación reducida a Riessman, Denzin, Labov y Presto, autores que comienzan a abordar la necesidad de dar <un giro interpretativo> al análisis, ya que hablan de contar experiencias importantes y sus acontecimientos.

Incluso, dichos autores ¡hablan del uso de cuentos para poder hacerlo! ¡Una maravilla ignorada! Lastimosamente, solo se destinaron doce páginas a esto, donde por supuesto, a razón de una explicación muy generalizada se narra a estos cuatro autores en esas mismas doce páginas.

En una lectura que me descorazonó se describe en solo cuatro hojas a Bauman y Cocker juntos, quienes hacen uso de un término muy interesante para la descripción de datos, a saber, la <etnopoética>. Dicho autor, contraponen puntos sobre algunas metodologías narrativas, a saber, dejar de posicionar las narrativas en el diagnóstico como si fueran problemas y rescata su uso, siempre para construir y compartir valores culturales significativos y experiencias personales, ya que éstas, no solo **expresan**, sino también – **personifican**– las condiciones sociales de poder y su influencia en la vida cotidiana (Crocket 1977).

Para finalizar tal llamado a la misericordia, Goodson, que apenas es mencionando entre líneas pero que propone una narrativa muy sustanciosa que debería en esta maestría haberse dado en la misma severidad como las otras, el autor, hace referencia a los llamados <relatos de dominación y de oposición> los cuales no solo tienen el propósito de transmitir voces dominantes en un discurso narrativo sino son, una metodología que **<da voz a individuos o grupos silenciados>** ya que para Goodson los relatos que proliferan en la herencia de cultural ocupacional siempre serán de un grupo específico, donde el grupo dominante es el portador (Goodson 1995).

De toda esta lectura me fue muy importante plantear lo siguiente ¿Por qué es importante que en una maestría en Derechos Humanos, violencia en la escuela y Cultura de Paz, devengue en una generación de maestrantes con métodos diversos para arribar a la información diagnóstica? Mejor aún ¿Por qué es necesariamente imperante que un educador en derechos humanos se despoicione de sus métodos tradicionales para no condicionar al nuevo maestrante a la reproducción de una única forma de interpretación?,

ya que, de otra manera, ¿no estaría la academia auto limitando su poder emancipatorio? ¿No se estaría colonizando al maestrante y el maestrante colonizando a otros?

Concuerdo con las palabras de Goodson cuando menciona que, “en el ejercicio de la investigación y como investigadores, pensar sobre las metodologías y a partir de las disciplinas en que se dan éstas, es reconocer que suelen realizarse bajo una representación unificada, en la cual, las académicas tomaran lo que para ellas será aceptable en términos de metodologías y disciplinas”, por lo que Goodson llama al -ejercicio del investigador- a prestar atención a todos los actores sociales, para ver si están transmitiendo y si estos corresponden a un mensaje dominante (bis).

Hablando de dominación y de subordinación de voces, hubieron autores que no corrieron con la misma suerte de Goodson de tener una página para presentar su propuesta narrativa, sino que, se le designa el último lugar a aquellas perspectivas contemporáneas sobre la investigación social, justo aquellas en las cuales una tesis de género como la mía, conlleva necesario llevar, porque dan el debido peso analítico a la naturaleza de las narrativas personales, para ayudarnos a nosotros mismos como maestrantes en derechos humanos a no subordinar voces que en otro caso serían acalladas. (Guba y Lincoln 1994)

Y qué mejor ejemplo que la revisión de Guba que nos invita a visualizar las voces feministas y de aquellos grupos oprimidos, en un compromiso metodológico y de diálogo para que esas vidas narradas tengan **representación** (bis). Sin embargo, la dedicación a estos enfoques fueron de once párrafos solamente.

Por supuesto que, en la revisión y lectura de cada uno de los autores se rescatan ideas que son interesantes. Por ejemplo, Alberto Gómez plantea la importancia de establecer un plan de acción al momento de la revisión de la información y reitera que es muy importante hacer uso de esas notas de campo diarias, la bitácora o el diario personal (Gómez, s/f , 183).

Otra cosa que me pareció muy valiosa del autor es que, menciona la importancia de que en nuestro análisis describamos a los” sujetos y sus relaciones” e incluso, es uno de los que resalta que en dichas descripciones, los sujetos participantes “**requieren hablar por**

sí mismos” y sin embargo, muy lastimosamente la opinión de éstos recae en la categoría. (Gómez Albert, pág. 183).

Respecto a lo anterior, era necesario preguntarme ¿qué elementos humanos contienen esas bitácoras planteadas en la maestría? ¿Cómo atravesaban mi interior las notas de campo? ¿A qué se le daba peso en un diario personal y al intercambio de espacios?

Era imperante en aquel momento, hacer uso de otro acto de misericordia y darme el derecho y el permiso de desobediencia de tales autores para poder mirar a las juventudes bajo miradas menos descorazonadas.

Tuve que discutir con cada autor. Entre más leía, más me sentía como en una cárcel académica ¿Cómo iba a atreverme a categorizar la vivencia amorosa de tales intercambios e interpelaciones? ¿Cómo podría buscar las grietas de las que tanto hablan la señora maestría desde la cárcel de Taylor?

Así, en plena pandemia, me sentía como un robot localizador de aquello que se busca encajonar y ordenar en algún sitio. Confieso que ciertos días me desperté muy abrumada y totalmente vulnerable metodológicamente hablando para llevar a cabo una interpretación de la experiencia y seguir siendo leal a las posturas decoloniales propuestas, que me permitieran hacer posible -generar estrategias que permitiesen visibilizar y desnaturalizar los modos de gestión de la convivencia para favorecer procesamientos de la diferencia.”¹⁰⁰

Confieso que todo esto fue vivirme en una lucha constante, en un conflicto ético, intentando colocarme en la congruencia conmigo misma y mis valores; en sincronía con la metodología de acción participante que pretendía y pretendo realizar en el dispositivo de tesis y al mismo tiempo enredarme en aquello solicitado al tiempo que buscaba una metodología, una razón, un algo que me permitiese no quedar atrapada en las garras sutiles del academicismo¹⁰¹, no auto-engañarme en las ideas utilitarias de algunas de las

¹⁰⁰ Características centrales del proceso del dispositivo de innovación. Plan de Estudios de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la escuela, violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz, pág. 75

¹⁰¹ Para efectos del presente documento, llamaremos academicismo a aquella tendencia de investigación y producción del conocimiento que impone y extiende una forma de hacer saberes desde los ideales imperialistas que intentan posicionarse como dueños de las formas, de las estrategias, de los mecanismos.

lecturas que a todas luces rescataban las capacidades,¹⁰² como estrategias engañosamente liberadoras, para entonces, brindar a esta maestría aquellas misericordias prometidas que dieron origen a esta tesis.

Juro que intenté comprender los por qué de tantos autores de corte epistemológico europeo. Supuse que para aquellas personalidades que han vivido una experiencia escolar de esquemas, cuadros, resúmenes (formas que comúnmente he notado en lo educativo) o bien aquellas personalidades que encuentran apasionante clasificar y ordenar, sería una experiencia única y apasionante categorizar la existencia.

Con mucha seriedad afirmo que, sin duda, queda mucho por reconocer, develar y decolonizar en nuestros nichos académicos para acercarnos siquiera a una visión mucho más intercultural.

En mi caso, estar cerca de cada persona participante y su cúmulo experiencial fue recordar olores, días soleados y nublados en que profesores, alumnos, padres y personas me compartieron (con los ojos húmedos, alegría, miedo o enojo) su historia narrada. Algunas experiencias me atravesaron profundamente hasta el llanto.

En realidad tuve que tomar en ese proceso un momento de descanso y tengo que decir que, cierto día me vencieron las lágrimas, después...

Me venció el sueño y...

¹⁰² Término que se usa en educación, íntimamente ligado a los entornos económicos donde se intenta volver al <Ser> un capital que devengue en la adquisición de aquellas habilidades que marca el sistema.

...Me desperté en un salón de clases.

5.2. De las opresiones oníricas y el subconsciente colonizado.

Ahí estaban todos mis compañeros de maestría y yo, sentados en sillas que parecían pupitres de nivel secundaria pero, estos no eran de plástico, sino de metal. Di cuenta entonces que era un sueño.

En la recargadera de la silla había un símbolo tallado, era la estatua que se encuentra en las Naciones Unidas llamada "Convirtamos nuestras espadas en rejas de arado". Los ojos me molestaban como cuando por accidente ves el sol y te deslumbra tanto que, llegas a sentir un dolor en tus ojos ¿Lo ha usted sentido?

De momento se escuchaba una voz pero no podía distinguir quien era, aunque sabía que era la única persona parada hablando, así que supuse que era un profesor o profesora. Todos prestábamos atención a sus palabras pero no puedo recordar cuáles eran. ¿Te ha pasado?

Entonces dicha persona dio una instrucción de tal manera que todos giramos nuestras cabezas hacia el pupitre de nuestras bancas. Al momento de mirar hacia abajo dirigiéndome al lugar de escritura, mis ojos se deslumbraron aún más, por lo que, fue casi instantáneo cerrar los ojos y virar la cabeza de lado para evitar el reflejo. ¿Qué era eso que estaba en la mesa de cada uno de nosotros? – me preguntaba yo en el sueño.-

Cuando mis ojos se acostumbraron a tal reflejo noté que era una especie de caja hecha de metal, parecida a las jaulas que compran algunos infames humanos para encerrar a las aves. Brillaba de tal manera que parecía que era hecha de oro pero, algo horrendo sucedía. Las jaulas estaban abiertas y dentro de ellas se encontraban nuestros escritos de tesis. ¡Nuestras manos cabían exactamente en la jaula!, de tal manera que podíamos escribir en ellas lo que dictaba la persona que seguía parada.

Ver aquello me angustiaba, quería decir algo, gritar, despertar, no sé, algo. De pronto, se abrió el techo de aquel lugar y aparecía una espada enorme que tenía una inscripción que no alcanzaba a visualizar. ¡Qué pesadilla! – grité.

Mis ojos se abrieron abruptamente.

Mi esposo, me preguntó -¿Qué pasa? ¿Qué soñaste?-

Me dio vergüenza decirle tal pesadilla y contesté: - Fue una pesadilla, de esas que cuando eres estudiante de preparatoria sueñas en un momento de evaluación de la materia de matemáticas y entonces, en tu sueño solo aparecen números y se hacen grandes, grandes, como monstruos, y en el sueño te subes al colectivo y todos son números. ¿Te ha pasado?

-Nunca- contestó él- pero...-Antes, cuando era estudiante, tenía pesadillas con las fórmulas de la materia de química. ¿Te ha pasado?- me preguntó-

-Nunca- le respondí.

Con la respiración aún agitada fui a prepararme un té.

Con la taza en la mano fui a la sala y me tumbé en la alfombra. Mis mascotas me observaron, y le pregunté a una de ellas que se acercó a saludarme -¿En qué categoría pondrías a mi sueño Sisi?- Mi otra perrita, Maki es su nombre, me veía y movía su cabeza de izquierda a derecha, ya sabes, aquel movimiento que hacen los perros para intentar comprender lo que les dices y rápidamente se fue a su casa, buscó entre sus peluches, muñecos y juguetes algo y entonces... Maki me trajo el peluche de la bruja.

-Justo eso - expresé. -Tú si sabes Maki. ¡Exacto! ¡Deseo lecturas de brujas! Y en ese momento, con la respiración menos agitada por tan fatal sueño y con Maki, Kiku y Sisi, me dispuse a leer en plena madrugada los nuevos materiales brujísticos.

5.3. Del método narrativo como eje vertebral de una tesis brujística: Una ruta metodológica.

Cuando era niña enfermé gravemente de una enfermedad muy rara lo cual me hizo estar en el hospital 7 meses en lo que descubrían qué tenía. Los médicos decían en aquel tiempo que, solo existían 80 personas enfermas de eso.

Ahí conocí a un médico ruso el cual platicaba mucho conmigo. Era diferente a los demás médicos. Él se acercaba, se sentaba en una silla y conversaba. Él, no iba a ver mis síntomas problemáticos, él estaba interesado en mi historia.

No sé si al lector de ésta tesis le ha pasado que, los doctores nunca preguntaban por las cosas que nos importan o las atenuantes cotidianas que impiden estar sano, o cómo nos sentimos anímicamente. Sin embargo, el doctor Hamsani estaba largo rato y me preguntaba por las pinturas que yo realizaba en acuarela en mi cuaderno de dibujo. Le recuerdo sonriendo de las cosas que yo le decía.

Me gustaba mucho que Hamsani fuera porque, jamás me habló de medicinas, ni de cosas feas de hospital como lo hacían los demás, quiénes solamente estaban interesados en saber cuánto había orinado ese día, o cuánta agua había tomado, si había comido. Ellos solo iban por datos y síntomas para localizar problemas. Esos síntomas y datos les hicieron ubicarme en varios sitios diagnósticos que con el tiempo resultaron falsos.

Sin embargo, el doctor Hamsani no solo dijo la enfermedad sino estuvo en contra de los otros médicos quienes aseguraban que yo debiese tomar una hormona artificial toda la vida.

Hamsani dijo que si el cuerpo ya había generado hormona vasopresina podía de nuevo hacerlo con estimulación específica, y que en cambio, si se decidía que yo tomase esa hormona artificial para toda la vida (traída desde Suiza, el único país que la producía en ese entonces) el cuerpo no haría nada por producirla por él mismo porque se brinda externamente. No sé por qué pero, presiento que su pensamiento no fue aceptado por los médicos que tenían mayores cargos.

Entonces, al día siguiente Hamsani fue a verme a mí como de costumbre y me dijo que ya no estaría más allí pero que había recordado que mi cumpleaños era en unos días y que me había comprado un regalo. No sé por qué pero, supe inmediatamente que era un libro, así que le arruiné el momento de las adivinanzas.

El libro era un cuento llamado “Se ha perdido una niña” de Galina Demikina, el cual narra la historia de una niña llamada Zoya a la cual le encantaba pintar como a mí. Zoya tenía un tío, quien era un pintor famoso, de tal manera que él les había regalado un cuadro hecho por él mismo.

Zoya amaba tanto ese cuadro que, un día le ocurrió algo insospechado: se metió dentro del cuadro y vivió muchas aventuras dentro de él. Ese cuento me ha acompañado 35 años de mi vida y lo he leído repetidas veces a lo largo de estos años.

Una de las lecciones más importantes de ese cuento es que expresa que en las pinturas como en los libros, no solo viven los personajes narrados, sino dentro del libro también vive su autor. Así que, cuando iba yo a graduarme de la Licenciatura en Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica, y estaba trabajando en la tesis, quise hacer homenaje a ésta gran lección que me había enseñado este cuento.

El tema de la tesis de licenciatura era referente a los mitos que envuelven a la sexualidad en jóvenes universitarios. Mis tutores me dijeron que el tema de la tesis era súper importante y necesario ya que, en aquel momento, no había mucha información o tesis relacionadas a jóvenes universitarios y los mitos sobre sexualidad, pero me solicitaron que evitara hablar de mi historia personal porque eso no se adaptaba a las normas epistemológicas ni teóricas de un trabajo “serio de tesis”.

Conforme iba pasando el tiempo, veía como mi tesis era el escrito más impersonal de mi vida y me comencé a sentirme atrapada, triste, pero sobre todo, muy avergonzada con aquellas y aquellos jóvenes universitarios por construirlos en cajitas categóricas y poniendo (a fuerza) una distancia de sus vivencias, cuando yo, también vivía eso mismo.

Un día la depresión fue tanta que al ver el anuncio del segundo concurso del examen general de conocimientos para adquirir el título, en un momento de desesperanza, me apunté y comuniqué a mis asesores que ya no continuaría la tesis.

Sus ojos se llenaron de sorpresa al tiempo que hacían todo por convencerme que ya tenía demasiado adelantado el escrito, incluso recuerdo que mi asesora de tesis me dijo muy seriamente: “Pues estás renunciando a algo que ya tienes adelantado solo porque no te quieres ajustar a cómo debe ser escrita. De una vez te digo que, ese examen es de toda la carrera y muy pocos lo pasan”.

Entonces, al escuchar sus palabras, no solo me sentía triste y avergonzada, sino me sentía tonta y sin habilidades de emprender ni la tesis ni un examen.

Dichas experiencias que aquí narro son un claro ejemplo sobre la escritura y las narrativas objetivizantes que reinan aún en las academias universitarias.

Verónica Moreno, al hablar de las propuestas cosificantes que establecen las académicas universitarias hace alusión a que el patriarcado visto desde los sistemas educativos y de conocimiento “es un complejo de desautorización, de orden dicotómico y un instalador de jerarquías maniqueas que construyen sentidos de normatividad y extrañeza, que organizan los horizontes de lo posible y lo deseable en diferentes ámbitos de lo real y con ello, las personas, sus saberes y haceres son colocados en el tamiz validador que certifica su existencia en el mundo y le otorga o no densidad (Moreno, 2020, 11).

Era entonces necesario para mí plantear un escrito de tesis maestrante que justo fuera apegado a un proyecto propio pero que involucrara a las personas que se les entrevista y pregunta, no con el propósito utilitario de conseguir el dato y que este se unificara con mis prejuicios y mis cajas de creencias, sino que el sujeto o los sujetos que preguntan busquen explicitar la fuente de las interrogantes que les ocupan en compañía de otros (ideales de la investigación – acción participativa que deseaba realizar).

5.4. La narrativa autobiográfica: una herramienta de la acción – participativa.

Brenda Cena en su búsqueda por llevar a la narración como método, no solo de investigación sino de enseñanza menciona que la narración de historias “no solo es un método formal de hacer educación sino que conlleva al proceso de aprendizaje con sentido, ya que, establecen normas culturales, nos proveen de héroes y demonios, nos alertan de la insensatez y nos dan razones para tener esperanza de que todo es mejorable” (Cena, 2007)

Yo como Cena, concuerdo en que la narración de historias no tienen por qué estar limitadas ni a los forzosos métodos de discusión propugnados por la academia ni a las alternativas de escritura sermoneadora tradicional (Cena, 2007)

Así que un día, leyendo algunos autores, encontré la siguiente frase: “Los deseos facilitan encontrar sueños para identificar acciones” (Echeverría, 2005)

En verdad que la frase retumbó en mí de tal manera que, la repliqué en mi pizarroncito de tiza que está arriba de mi pizarrón de notas importantes. En plena madrugada, mis ojos se sentían cansados. Me venció el sueño y...

... Me desperté en el bosque, aunque tan real, supe que estaba de nuevo en mis sueños.

Vestía un traje negro largo y volátil, alrededor de mí había personas de miradas honestas, tiernas pero poderosas. Se veía que era una reunión importante, como cuando celebras pactos de amor con cada invitado.

De repente en el sueño me vi parada y escuché mi voz decir:

Yo Chandny Iqbal Vela a quién la violencia arrancó una parte de dignidad en el año 2007 y a causa de la “protección a mi vida” y siguiendo las normas de Derechos humanos en el país canadiense para aquellas víctimas de secuestro, mi identidad fue cambiada, llevándome sin pedirlo, al exilio identitario.

Yo Erika Selene Moreno Vela, a quién le costó dos años retomar confianza para salir de nuevo a la calle y de haber perdido cuatro años de mi vida en terapias para sobrellevar en el cuerpo las huellas que la violencia deja, nunca olvido las palabras de los hombres blancos “Maldita musulmana de mierda, todos ustedes tiene que desaparecer” y con aquellas palabras llegó “la maldición”.

Yo Chandny me arrastré como un gusano hasta la misma metamorfosis, no aquella que te convierte en mariposa, no de aquella que te convierte en cisne, en rosa y delicada bailarina.

Tuve muchos nombres: larva, ninfa, pupa y me reconocí de entre “los sin cuerpo de la tierra”. Juro que desde ese entonces fui forjada bajo el fuego que esconden a veces las lágrimas y el destierro. Juro que ardieron mis hirsutos de gusano pero conservé sus huellas para convertirlas en pócimas.

Fue largo el camino hacia el árbol o ¿fue hacia la hiedra? Y en la trabajosa metamorfosis migrante me devine, me devine en todos mis ancestros, revolucionarios islámicos.¹⁰³

Yo Selene, no supe qué era yo al salir de la fibra proteica: ¿Polilla?, ¿Cucaracha? ¿Piojo? ¿Termita? Y en el intento de saber si tenía alas, se salió de entre mi piel el olor a los bajures¹⁰⁴ y del ala un Corán¹⁰⁵, artilugios conocidos desde que abrí los ojos a este mundo. ¿Qué significaban ahora más allá de sus concretos conceptos?, me pregunté.

¹⁰³ A lo largo de la historia del Islam, desde el Profeta Mohammed (s.a.w), Khadiya su esposa, Imames Hussein y Hassan, Fátima, Imam Ali, el gran luchador contra la opresión Imam Hussein, el Ayatollah Jomeini, entre otros y otras tantos de antes y ahora (desconocidos por Occidente), han sido en mi vida un ejemplo de resistencia para sostener mí <nuestras> identidades ante el rapaz imperialismo.

¹⁰⁴ Bajur o incienso es el nombre que recibe en árabe a la quema de resinas como la mirra o el ámbar (Oriente, Asia y África) copal y colofonia (América prehispanica), entre otras. Se tiene registro de su uso desde los fenicios y egipcios. Su característica alquímica es única ya que cuando se queman y hacen contacto con el aire se solidifican, de tal manera que si enciendes por la mañana un bajur, este tendrá su efecto aromático durante todo el día. **Entonces, en términos de investigación el bajur es aquel artilugio que penetra, que no pasa inadvertido, que rompe con la rutina cotidiana, que invita al pensamiento profundo y que está en contra del ambiente civilizatorio.**

¹⁰⁵ Libro sagrado de los musulmanes pero dirigido (por boca del mismo Corán) a toda la humanidad. Para algunas personas como Lambaret El Corán es un libro de espíritu humanista que ensalza al Ser Humano sin distinción de sexo y a menudo cita a hombres y mujeres como modelos de virtud o bien modelos a evitar. Cada hombre y mujer mencionados posee una historia particular singular, una trayectoria, una prueba espiritual.(Lambaret 2011) El Corán dice: <Hay en sus historias motivos de reflexión para los dotados de entendimiento>(12:11) . Aunque es un libro de lectura para quienes practican el islam, sus mismas páginas

Después, en dicho sueño me encontró un hombre al que llamaban -El brujólilo¹⁰⁶ y me dio una escoba para embrujecer¹⁰⁷ ¿Qué era yo ahora? –Me preguntaba en el sueño-. Confieso que he padecido en el descubrimiento.

Un día, el dolor de saberme en la línea me hizo llorar hasta encharcar el piso donde estaba. La escoba, el bajur y el Corán se habían mojado. Mis lágrimas habían formado un espejo de agua y asomándome en él, apareció Kotoba, el alquimista de la palabra y con un acto mágico secó mis pertenencias, me sonrió bondadosamente y entregándomelas dijo: - Toma tus artilugios, no los pierdas-. Y fue ahí donde comenzó toda esta entropía alquímica.¹⁰⁸



Soñado lo anterior, surge entonces en la escritura de mi tesis, el método auto-biográfico como un medio de repensar las relaciones que establecemos entre las personas que

expresan en contadas ocasiones que su revelación es <para los creyentes y las creyentes de la tierra y donde éstos, son guardianes unos de otros (9:70,71) Es importante señalar, que el Corán ya contenía en sí mismo aquellos derechos que Europa tardó muchísimos años en reconocer y construir.

¹⁰⁶El que guía “las brujas”. No está interesado en matarles ya que, se apasiona por sus historias, su origen, sus conocimientos, sus experiencias y lucha junto con ellas para abrir caminos. Se afirma que las brujas fueron las primeras feministas de la historia, ya que su real persecución a través de la patriarcal iglesia, tenía que ver con el saber de la medicina y conocimiento ancestral de plantas, de tal forma que fueron unas luchadoras perseguidas. Asesinarlas no solo surge de creencias religiosas sino de querer instaurar un nuevo orden social y económico (de feudalismo a capitalismo). Mujeres reales, con conocimiento en el cuerpo, en herbolaria, en medicina, convertidas a propósito en brujas para justificar su persecución (Silvia Federici 2004).

¹⁰⁷ Acción alquímica que implica romper con las formas de escribir y hacer tesis categorizantes por estilos divergentes, situados, experienciales y humanos, donde se pone en prioridad la vida misma del participante y su experiencia (sea éste el que construye la tesis o el que se involucra junto con el maestrante)

¹⁰⁸ Aunque en el presente documento se explicitará qué es un proceso alquímico en las educaciones otras, llamaremos proceso alquímico –intercultural- realizado por el alquimista Méndez Cadena, quien alude al proceso alquímico como el principio de acción-vida que nace de la soledad, de la periferia, del sentido de no tener un espacio para ser en este mundo. Es un proceso en el que la persona se plantea la transformación del dolor a través de vínculos inter-in-dependientes, al tiempo que se busca transformar lo que implica la opresión en la vida cotidiana (Méndez, 2019, 1).

participan en nuestro dispositivo y las formas en que se interpreta, no solo la intervención sino las lecturas que hacemos de ellas.

A lo largo de toda la tesis el lector no lee palabras ni datos fríos y deshumanizados, sino como en el cuento de Zoya, revive el proceso del maestrante, conoce sus sentires, sus miedos, sus transformaciones. No es escribir por escribir, no es anotar por anotar, no es transcribir citas por transcribir. Es toda una construcción de entramados, tal cual la araña y el arte arácnido que le dan cuerpo y un por qué de sus uniones.

Ricoeur, un filósofo que revolucionó de la fenomenología hermenéutica y la interpretación textual para incluir nuevos dominios narrativos en las academias universitarias, como la metáfora, la mitología, la exégesis o la narratología, menciona que el método de la historia de vida (auto) biográfica, no es una simple síntesis de acontecimientos o múltiples sucesos. Menciona que un acontecimiento de vida narrado, es más que una ocurrencia, sino que, el acontecimiento de vida es el que contribuye al desarrollo de un relato, tanto en su comienzo hasta su desenlace (Ricoeur, 2006, 10)

La historia de vida para Ricoeur es más que la simple enumeración en orden seriado o sucesivo de incidentes o acontecimientos, porque la narración los organiza en un todo inteligible. Su trama constituye una forma de escribir desde otro punto de vista y va organizando las circunstancias encontradas y no queridas, los agentes de las acciones y los que sufren pasivamente, los encuentros casuales no deseados, las interacciones que van desde el conflicto hasta la colaboración y donde la reunión de todos esos factores en una sola historia caracterizándola incluso en una totalidad temporal y poética (bis, pag. 11) haciendo es esto un giro narrativo en educación.

Dicho de otra manera, el método autobiográfico es un giro narrativo al hacer investigación, no solo es brindar nuevas formas de escribir y analizar, sino como lo dice Suárez, Coordinador del programa de Narrativas Pedagógicas en la formación docente, narrar autobiográficamente es ir “desobedeciendo discursos y prácticas que condenan al silencio, a la pasividad o a la desaparición de *identidades*¹⁰⁹ (Suárez, 2014, 118)

¹⁰⁹ Cursivas agregadas por la maestrante.

5.5. ¿Por qué es importante para el método autobiográfico y cuál es su aportación en una Maestría orientada a los Derechos Humanos como ésta?

Algunas contribuciones misericordiosas.



Sirven particularmente para indagar interpretativamente la práctica docente.



Sirven para crear un lenguaje teórico y político.



Abren terreno fértil para construir una política de identidad docente, basada en el reconocimiento de las singulares y colectivas.



Son un discurso legítimo en educación y abren oportunidades inéditas para el debate metodológico, epistemológico y político.



Sirve para la experimentación basada en conocimientos locales.



Sirven para conocer de manera más sensible e integral y a forma de historia, la construcción narrativa de los recorridos de identidad profesional, así como los procesos y formas de entrelazarse con los participantes, los eventos, las limitantes, las circunstancias emergentes.¹¹⁰



La narrativa autobiográfica es un modo que se entrama de manera perfecta en los proyectos de acción – participativa ya que en su modalidad de relato le otorga al proyecto la noción de experiencia.

En conclusión con el presente apartado, el cual busca justificar el porqué de un método autobiográfico de escritura es decir que, lo que nos proponemos los participantes de ésta tesis y una servidora, es contar aquello que nos acontece con lo que acontece, lo que nos conmueve, nos atraviesa, nos proyecta y nos cambia.

¹¹⁰ Todos los puntos son basados en la narrativa de Messina, 2011 y Jorge Larrosa, 2007

**5.6. Misivas alquímicas:
Una estrategia de intervención y bio-resistencia
en tiempos de confinamiento covidiano.**

Decía Freire en su escrito *Pedagogías del oprimido* que la experiencia y el saber es el proceso a través del cual la vida se hace historia. Él, aludía que el sentido más exacto de alfabetizar en un ser humano, es aprender a escribir su vida, como autor y testigo de su historia, -biografiarse- es -existenciarse – historizarse.(Freire, 1970)

Sin embargo, como sostiene Freire, nadie toma conciencia separadamente de los demás porque la conciencia se constituye conciencia del mundo, dado que las conciencias no se ubican en mundos diferentes o separados como nómadas incomunicados. Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas porque la conciencia es siempre, radicalmente, conciencia del mundo.(bis)

Efectivamente, no solo somos conciencia del mundo sino que lo que acontece en el mundo. Así pues, las vidas van siendo atravesadas por la crueldad, la dominación, el poder, la explotación, los designios geopolíticos y los propósitos económicos que disponen y colocan a los cuerpos vivientes en la “constante otrificación, donde solo basta una circunstancia emergente (la COVID) para que la vida se visualice tan vulnerable y frágil.

Así estamos viviendo el proceso de maestría, bajo el drama de un virus (COVID-19) que vino a desterritorializarnos de nuestras cotidianidades. Entonces, los proyectos, propósitos y metas; lo pensado y planeado, se iba va modificando a usanza de un semáforo en alerta.

No solo es vivirme en el no contacto sino en el discurso de “amor a la distancia”. Si antes el contacto era sinónimo de salud social y mental, se confabulan nuevos repertorios de lo social, una especie de película de ciencia ficción en carne propia.

Entonces, yo me llené de preguntas, de frustración, de dudas, de restricciones escolares, de contactos netamente virtuales, de dolores en mis muñecas por la posición que exige un ordenador. ¿Qué estrategia podía poner en marcha que respetara aquella metodología

histórica que deseaba y que al tiempo fuera de acción participante? ¿Con qué estrategia intervenir con los y las docentes, que no fuera una carga virtual más? ¿Cómo entonces intervenir humanizando lo impersonal?, me pregunté.

Así surge la idea de *–misivas alquímicas–*, las cuáles se despliegan en un marco estratégico de cartas-escritos asincrónicos, que intentan no solo llevar al participante a narrar sus experiencias pedagógicas, y de vida, sino a interpelarse a sí mismo (a) y ser un crítico o crítica de sus propias opiniones, quitándome a mí como maestrante, el poder de convertirme en una categorizadora de la experiencia.

Misivas alquímicas es una propuesta estratégica que intenta construir de manera conjunta y potencializa los relatos de la experiencia de los participantes, contextualizando su vida y tiempo. El que un participante tenga la oportunidad de narrar su experiencia le compromete a una participación singular, única, colectiva, plural y trascendente (Suárez, 2014, 121)

Misivas alquímicas es todo un dispositivo metodológico que, aunque adquiere su nombre en las entrañas de una servidora, toma el método de Gabriela Messina y Jorge Larrosa que a continuación intentaré explicitar, de los trabajos de Daniel Suárez y Paul Ricoeur, y de la alquimia de Méndez, quien con su apuesta de alquimia intercultural, me ha enseñado que narrarse, no solo es entramarse e historizarse de manera comunal, sino que narrar es reforzar procesos de emancipación para la paz (Méndez Cadena 2020)

Revisar a los autores antes mencionados y otros más fue como humanizar no solo el proceso de análisis y romper justo aquellas acciones que reducen la experiencia en datos fríos que, después de un proceso de intervención y a razón de seguir el consejo de “mirar con otros ojos”, sería impensable ponerse los lentes mecanicistas y sentarme en un escritorio con la lupa y el dedo para extraer lo que se busca pero sin la opinión de quién te lo compartió.

Sin duda, las preguntas que me mantuvieron sensible fueron ¿Cómo podría construir memoria social sin dejar de ver a los participantes como letras y números que generan información? ¿Qué hay entonces del lenguaje no hablado? ¿Cómo caer en la extracción de eso que sucede en el contacto con otro y nadie más lo puede vivir y sentir excepto el

que vive ese instante?: Una mirada, una sonrisa, el comentario cuando la cámara se ha apagado. Justo seguirlo haciendo de la misma forma es lo que ha llevado a tesis sin alma a razón de concluir y adquirir en “renombre”. Presentaciones y tesis sin espíritu, presentando datos que terminan en conceptos, cajoncitos y unidades.

Larrosa me enseñó que analizar es escribir lo que nos pasa (Larrosa 2007), y concordé con Messina cuando describe que el punto es: “qué, cuándo y cómo nos pasa algo que quiebre la vida natural, la rutina, la tradición al *analizar*” (Messina 2011).

Así que, lo que nos pasa sí o sí está entrelazado con todo un cúmulo político y corpóreo, donde puede estar la opción que tradicionalmente me posicione como un -acomodador que acomoda a otros en algún espacio subjetivo-; o bien, un maestrante en lucha constante por encuerpar otros modos.

5.7. ¿Por qué dichas misivas reciben la cualidad de alquimia?

Una mirada a Méndez y Messina.

El principio de la alquimia intercultural de Méndez, es un proceso que me permitirá con mayor facilidad arribar a una forma y un personal no solo de escritura, sino que, desde sus posicionamientos <alquímicos> como él le nombra, hacen posible abordar mi tema de tesis, toda vez que desde una posición alquímica, no solo “se reflexiona el papel del conflicto desde su procesamiento estructural (reflejado en la opresión, la normativa y la superestructura) sino su foco de atención es des-sujetar a las y los sujetos sociales, que pueden ser capaces de desarrollar procesos en otros espacios conflictivos a partir de su liberación sobre el impacto de lo social y lo cultural en sus vidas propias (Skliar, 2006) (Méndez, 2019, 20).

Su forma de pensamiento alquímico intercultural, no solo es plausible para una tesis como la mía que intenta develar las opresiones, sino que, su engranaje alquímico se me antoja necesario, ya que ubica su punto medular en las juventudes y de aquellas desigualdades y narrativas adultocéntricas que les rodean, de tal forma que el sistema de sistematización de la experiencia, como vértebra ética del hacer y decir, así como la línea alquímica del sentir, no es otra cosa que sentir que me duele el otro que no soy yo.

5.8. *¿Por qué la estrategia de misiva alquímica permite sistematizar la experiencia?*

El enfoque de sistematización de la experiencia de Messina nace primeramente, de las fuentes de la Educación Popular en los años 80 en América Latina, donde la pedagogía crítica fue y ha sido, un punto de partida, una referencia permanente y lugar de confirmación; es decir, un conocimiento al servicio de la emancipación (Messina 2008: 3) y donde se destaca que la sistematización implica “la ausencia de miradas únicas, rutas fijas o caminos lineales de *escritura*¹¹¹” (Mejía 2011: 3).

De hecho, concuerdo con Méndez al afirmar que, a lo largo del tiempo la sistematización ha ido modificando sus referentes teóricos y prácticos.¹¹² Sin embargo, dicho enfoque en palabras de Messina, ha sido banalizado por algunos organismos internacionales, por lo que tengo a bien identificar con ayuda de textos de Messina y pedir el permiso del lector que me permita un momento de escritura más rigurosa para exponer aquí a modo de enriquecimiento extensivo, lo que NO es la sistematización de la experiencia:

- La sistematización no se asocia a los “procesos de sistematización de experiencias exitosas”.
- No es una documentación de procesos y resultados.
- No se trata de una recuperación y reconstrucción de la experiencia.
- Ghiso resalta que la sistematización NO es un proceso de conocer y valorar la práctica, como una construcción colectiva de conocimientos sobre el quehacer, orientada a extraer aprendizajes, compartirlos y cualificarlos (Ghiso 2015:5)¹¹³

¹¹¹ Notas agregadas por la maestrante.

¹¹² Se encuentran en sus orígenes textos de Boris Yopo como primeros intentos de sistematizar en América Latina. Con el tiempo la sistematización obtiene nuevos enfoques teóricos, en particular la noción de deconstrucción (Derrida 1989) y Larrosa (2007) con la categoría de la experiencia; Espósito con reflexiones sobre comunidad y con nociones de descripción densa y categorías de experiencia próxima y distante (Gertz 1997)

¹¹³ El mismo autor menciona que por entenderla de ese modo se ha perdido su radicalidad y ha sido asimilada por aparatos de poder, de tal forma que se reduce a “recuperación de la experiencia y su valor”, omitiendo su intencionalidad política.

- No se basa en procesos tradicionales donde el ayudante o el investigador hace el análisis de la experiencia manejada como información, es decir, algo externo (Messina 2011: 10)
- Sistematizar NO implica sistematizar todo y aunque alude a los “episodios críticos” manejados también por otros autores, NO se refiere a esos episodios críticos que implican diferencia entre la práctica establecida (la migración, el duelo, el fin de algo, el nacimiento).

5.9. Entonces...

¿Qué SÍ es la sistematización de la experiencia?¹¹⁴

- ✓ Es un tipo de investigación que es parte de las corrientes cualitativas y participativas.
- ✓ Representa en la actualidad, al igual que en su origen, una alternativa al conocimiento oficial por lo que permite valorar su contribución.
- ✓ La sistematización vuelve la mirada al propio campo de trabajo (la investigación), para desmontar las reglas del juego de la investigación tradicional.
- ✓ Es un enfoque de sistematización en vez de evaluación. Es un tipo de evaluación “que no evalúa”.
- ✓ Su carácter cualitativo-participativo permite dar cuenta de los procesos de subjetivación y empoderamiento de los sujetos, a título individual y colectivo.
- ✓ Su singularidad de la sistematización radica en su identidad política emancipatoria, *su horizonte vertebral*¹¹⁵, que promueve en los sujetos la capacidad de resistir a las lógicas de poder, así como poner en cuestión otras maneras de hacer investigación (Ghiso 2011)
- ✓ La sistematización es un enfoque antes que un procedimiento técnico porque implica una manera de hacer, además que, definirla como enfoque, implica el compromiso de hacerse cargo de la intencionalidad política, emancipatoria, que es justo lo contrario a la investigación cuando se reduce a metodología. (Messina 2011)

¹¹⁴ Los puntos abordados son basados en los trabajos de Messina, Larrosa, Ghiso y Melich.

¹¹⁵ Es la acción principal de la sistematización tanto al sistematizar la experiencia como al generar comunidades de aprendizaje.

- ✓ La sistematización siempre es un acto de deconstrucción, de revelación, de dar cuenta del sistema de relaciones que está ahí en eso que se presenta como síntoma, como efecto, como algo natural, como definitivamente significado, como clausurado (Messina 2008)
- ✓ La intersubjetividad es uno de los principios de la sistematización. Implica que, en vez de negar la subjetividad porque vulnera la búsqueda del saber científico de la verdad, se afirma en la subjetividad para conocer, poniendo en común las subjetividades del grupo que está participando.(Messina 2011)
- ✓ En la sistematización se hace presente una apuesta: **construir conocimiento a partir de la experiencia, recuperando saberes de los sujetos participantes.**
- ✓ Esta recuperación de la experiencia se hace en diálogo con la teoría existente, abriéndose a varias disciplinas. Es decir, no se está diciendo que se deje de lado la literatura disponible, **sino que no se le ponga por encima de la realidad y por encima del proceso sistematizador.**(Messina 2011: 10)
- ✓ Sistematizar implica **relatar aquello que es significativo.** Sin embargo, cualquier situación puede ser un episodio crítico si lo hacemos crítico, lo reflexionamos y lo ponemos en cuestión (Gadamer s/f) por lo que es pertinente hacer recortes y saltos narrativos.
- ✓ El lugar de la pregunta es de suma importancia. Se aspira a que sea un buscar sistemático y otras veces errático pero siempre un buscar “observado”, que mira a través de sí con vigilancia epistemológica y política. (Messina 2011: 11)
- ✓ La pregunta permite conocer qué se va a sistematizar, dónde, cuándo, cómo, desde qué marco y contexto y para qué. La pregunta es una construcción colectiva.¹¹⁶ Vivir en la pregunta, en palabras de Freire (1986). Antes de preguntar es “vivir en la pregunta” como una permanente disposición indagativa.
- ✓ La sistematización es una experiencia grupal y no se delega a un sujeto investigador o a un grupo de investigadores, sino en lo que va a ser sistematizado, se busca la participación de la propia gente, combinando lo posible y lo deseable y rompiendo la diferencia entre sistematizador y sistematizado (Messina 2011: 12)

¹¹⁶ Cómo hubiese querido entonces tener este texto para así formular y construir preguntas colectivas y no pasar a ser un proceso atropellado desde sus instrucciones en el primer semestre hasta su realización. Todo un tema para discusión dentro de la presente maestría.

5.10. ¿Qué sistematiza la sistematización?

Lo que sistematiza la sistematización, dice Larrosa, es **-la experiencia-** en el sentido que la experiencia de un sujeto es eso que lo envuelve y define (Larrosa 2007). Sin embargo, apuntala que la experiencia no hay que confundirla con la práctica, aludiendo que la práctica no necesariamente deviene en experiencia porque, para que la experiencia emerja se requiere de un sujeto que se mira, que reflexiona, que da cuenta de lo que sucede, de un quiebre, de un sujeto que vive un acontecimiento que irrumpe (bis).

Pero entonces...

¿Qué es la experiencia?

En mi descubrir por este enfoque de sistematización llegué hasta las palabras de Melich y ellas volcaron mis entrañas, convirtiéndose en la segunda frase que merecía ser colocada en mi pizarrón de notas importantes: “La experiencia es un padecer, “es como salirse de viaje”, “salirse de uno mismo e ir hacia el otro” (Melich 2002: 77).

Inmediatamente quise saber más sobre ese padecer y la poetisa Messina no pudo haber referido mejor descripción de lo que es la experiencia es, ya que menciona que ésta se presenta como “singular, frágil, contingente, no asegurada, **sino expuesta y desordenada**, de tal forma que, el sujeto de la experiencia es un sujeto expuesto, vulnerable y que toma riesgos”(Messina 2011: 9) Es decir, una experiencia que toma la conformación de otras narrativas fuera de la producción académica (Basail, 2019), o bien, desde la alquimia de Méndez: “quien encuerpa ficciones de memoria y de vidas concretas, de analogías de aquellos relegados a cumplir los roles sociales, o el cierre de un día típico (Méndez, 2020, 25).

Por lo tanto, la sistematización de la experiencia implica comenzar a “reivindicarla” (Larrosa 2007) y concordé con Messina que eso implica primeramente, dejar de pensar, en primer lugar, que la experiencia es algo menor, un saber práctico o contingente.

En segundo lugar, es quitarle toda autoridad, toda garantía de que si tuve la experiencia, está asegurado el conocimiento o una cierta superioridad.

Tercero, dejar de reducirla a un concepto o algo que se puede determinar.

Cuarto, ubicarla en la vida social.(Messina 2011)

En conclusión con los autores, sistematizar la experiencia es lograr una relación íntima y solidaria con los sujetos que son parte de lo que se investiga, acercarnos a ellos como iguales, pares y no algo fuera de mí, que no me incumbe y donde me mantengo en mi rol profesional.(ibid).

Entonces, al encontrar éstas joyas de autores, ahora el sentimiento era diferente. Había llegado a aquí por esa pesadilla horrenda que escribí páginas atrás y ahora, justo dos horas después o ¿habían sido días? sentía que mi espíritu volvía a habitar un derecho: el derecho a la expresión y elección, el derecho a un posicionamiento provocador.

Sabía que por fin tenía un enfoque, un algo que acompañara mi postura, la señal que buscaba. Agradecí la desobediencia compartida.

VI. UNA MISERICORDIA ANTI-ACADEMICISTA.

6.1 ¿Por qué dicho enfoque de sistematización de la experiencia en el presente dispositivo es un regalo de misericordia para la presente Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz?

Messina alude a aquel momento cuando el investigador al hacer sistematización, aunque sea en un nivel inicial o básico se siente más autónomo. Si el hecho de aprender a sistematizar, lo ha hecho más propietario de sí mismo, en términos de saber y poder, y si esto ha sucedido, entonces <el espacio de derechos, tu conciencia y tu formación, se ha expandido> (Messina 2011: 21).

Lo anterior quiere decir que hacer sistematización es decir NO al sentido impuesto. Larrosa citando a Kertész dice: “Es negarse a que alguien más le atribuya sentido a tu

experiencia, porque entonces, es preferible, dejarla incomprensible y absurda (Larrosa 2009) De ahí, que el enfoque de sistematización de la experiencia, aunque no niega el uso de autores y teorías que acompañen al texto, nunca las pone por encima de la experiencia de los sujetos, por lo que el relator no tiene que dejar en manos externas el relato de la experiencia, sino dar prioridad a quién estuvo ahí y “estar no se limita a algunas horas del día” (Messina 2011: 7).

Entonces, posicionarme en esta visión alquímica de Méndez y la sistematización de la experiencia es hacer uso de mis inalienables, de otra forma, si se me negase dicho posicionamiento, sentiría mis derechos políticos y de pensamiento violados en nombre de los intereses legitimadores, profesionalizantes académicos.

Y no solo eso, sino que para mí, dar a conocer a la maestría éstas joyas literarias y encuerparme en ellas junto con los participantes, no solo es reivindicar un sueño frustrado y roto cuando intenté hacer mi tesis de Licenciatura,¹¹⁷ aquel sueño de ser justamente humano al hacer narrativas otras. Y mejor aún, su metodología me hace sentirme libre y respetuosa de quien soy yo, de mis valores islámicos y el respeto por ellos en mí intercambio humano de toda la estrategia de intervención, ya que, antes que ser

maestrante, soy un ser con vida y experiencia.¹¹⁸ Así que, la metodología alquímica del pensamiento de Méndez, me hace ser yo misma en apego a los principios de respeto a la vida, el pensamiento del otro, al equilibrio y armonía plasmados en el Sagrado Corán cuando dice: “No cabe coacción (imposición de pensamiento)” (Corán, sura 2, aleya 256), es decir, mis valores islámicos más profundos apelan a vestir formas de hacer educación y enseñanza en respeto a los semejantes, nunca en arbitrariedad ni compulsión de acomodar la vida y la experiencia de los participantes.

Entonces, bajo éste esquema libre, el maestrante no se sienta en una silla en solitario a colocar en cajitas la vida ni la opinión, sino el participante es un cuerpo activo para re-pensarse antes que categorizarse. Así tenemos que, analizar la información diagnóstica en el presente dispositivo, fue una actividad participativa, honesta, no cosificante:

¹¹⁷ Experiencia que narro en páginas anteriores.

¹¹⁸ En el caso de las entrevistas una servidora jamás interpretó los datos de manera solitaria, sino cada participante se leyó así mismo y emergió una opinión sobre su pensamiento, quitándome así el poder categorizador (una acción sí o sí colonizante para quienes aspiramos a ser alquimistas)

Estimado profesxr:

Es un gusto saludarte y agradecerte por permitirme conocer a través de una entrevista tus puntos de vista respecto a la cotidianidad escolar de tu secundaria.

Tus opiniones y los diálogos intercambiados contigo han sido para mí una oportunidad de conocer más de cerca tu experiencia como profesxr dentro de esta escuela que, aunque fue troncada por esta contingencia de salud COVID-19, y a razón de actuar en apego a la ética con la que prometí manejar tus datos de entrevista, así como el interés en construir un trabajo de tesis que no vaya en solitario, sino que los profesores participantes sean conocedores de las acciones, de sus propios diálogos, de su propia participación y por qué no, probablemente de su interés por aportar y posibilitar construcciones escolares que reflejen espacios más justos y más humanos.

Para este efecto, me he propuesto que como profesor tengas en tu mano la entrevista que sostuvimos meses atrás con el propósito que sea un ejercicio de alquimia interior que nos permita vernos en nuestros aciertos, nuestras contradicciones, nuestros saberes, nuestros mitos, nuestra experiencia y porque no, en aquellas cosas arraigadas que nos llevan a prácticas no liberadoras, deshumanizadas y habituadas a un sistema.

El siguiente ejercicio no es una actividad que tenga como propósito juzgarte como profesor, sino una actividad de movilidad interior. Es un ejercicio que nos permite establecer relaciones más honestas con nosotras y nosotros mismos y con nuestro quehacer cotidiano en las escuelas.

Esperando que, dicho ejercicio traiga para ti un punto de inflexión muy propio en estos momentos donde, con seguridad hemos de permitirnos el quehacer educativo como un acto de amor, no de aquel amor romantizado pedagógico generado por el mismo sistema neoliberal, sino aquella actitud amorosa que permite la posibilidad de ver, de parar, de cambiar de ojos, de lentes, de oídos, de palabras, de discursos aprendidos.

La pregunta como un ejercicio de amor, ofrece a las personas que nos dedicamos a enseñar a otros seres humanos una oportunidad de vernos en lo vivido pero con la posibilidad de que una vez conscientes del hecho y testimonio, poder reencarnar (por decirlo de algún modo) nuevos cuerpos pedagógicos, que “ejerzan en nosotros mismos la valentía para evitar los simplismos, las prácticas fáciles, las incoherencias, *las mentiras, las comodidades*”¹¹⁹ (Freire, 2008).

¹¹⁹ Cursivas agregadas por la maestrante.

Invitaciones para el proceso de lectura de su entrevista.¹²⁰

- Lea en un momento que le sea cómodo y sin interrupciones.
- Permítase leerse con honestidad.
- Evite pensar si la respuesta es la correcta o la equivocada en relación a lo que espera un sistema, ya que, dichos pensamientos nos llevan a posicionamientos simplistas y manipuladores.
- Pregúntese y conteste las siguientes preguntas mientras lee:
 1. ¿Qué me hace pensar de esa manera?
 2. ¿Cuál o cuáles respuestas mías me provocan más sentimientos, pensamientos, opiniones o reflexiones?
 3. ¿Dónde crees que has aprendido lo que opinas?
 4. En alguna de mis respuestas, experiencias u opiniones vi reflejado actos de violencia escondida, justificación, injusticia, desigualdad o algún otro?
 5. ¿Qué te dirías a ti mismo o te preguntarías a ti mismo a partir de la lectura de tus opiniones?
 6. A partir de este momento crucial de COVID-19, ¿qué reconoces de tu práctica, cómo te afecta ésta particularidad del contexto y cómo crees que afectará el mundo escolar en el futuro?

Muchas gracias profesor por permitirte este ejercicio. Me gustaría que para efectos del resguardo de tus datos en la presente tesis, te permitas pensar en un nombre (Avatar) que te gustaría que yo use para efectos del mismo y que, si no es incómodo para ti, yo pueda conocer la razón del por qué te gustaría que te llamaran así. En el caso de que no puedas en este momento pensar en un nombre, me gustaría tener tu permiso para usar en tu entrevista el nombre Ghali. Dicho nombre es de origen árabe, además de comenzar con la misma letra de tu nombre original, lo cual me da un mejor manejo de tus datos, significa <hombre valioso y querido>, cualidades con las que personalmente asocio a tu persona. Estoy atenta al nombre y/o permiso que tú me indiques.

Nombre que elige _____

Razones del por qué lo elige _____

.Te saluda con un gran aprecio.

Selene Moreno.

¹²⁰ Cada profesor participante recibió una carta como la presente como una herramienta para el análisis de los datos.

6.2. **No se trata de escribir bien, sino “denso”.**

Messina plasma al escribir los procesos de “desocultamiento” que se requieren brindar durante el relato, y esta tarea no solo está destinada al que produce sino para el otro (el que es participante) y que también puede hacerlo.

Escribir denso para Messina es mostrar esas contradicciones que existen en los participantes (incluyendo el maestrante), dejando que la descripción fluya y que lleve al momento de desocultamiento. Es decir, escribir denso es alejarse de escribir textos, cuadros, tablas, categorías ya que, el relato lo completa al lector, la lectura resignifica el texto y se accede a otros sentidos (Messina 2011; 18)

Entonces hago mías sus palabras cuando dice que escribir denso es “llevar a cabo un relato emancipado *en nuestras estrategias de intervención y en la propia construcción del texto de tesis*¹²¹ que nos libere de guiones aprendidos, que nos haga desobedecer del decir política retórica y lo institucionalmente correcto para transitar hacia nuevas significaciones de la escritura y la experiencia.(bis).

Entonces, al momento de leer en Messina las palabras <escribir denso> y >desocultamiento> mi interior sentía hervir ante tales palabras alquímicas y solo podía repetir en mi mente una y otra vez <escribir denso, desocultamiento, escribir denso, desocultamiento, escribir denso, desocultamiento>.

Entonces en un momento justo de desocultamiento interno di cuenta que las misivas alquímicas requerían encuerpar características propias que pudiesen hacerlas todo un artilugio (dispositivo metodológico) complejo con lo cual se planteaba hacer de la subjetividad una riqueza, no solo para la construcción de pensamiento y argumentación para plasmar lo vivido sino para situarse en un método de relación de sí mismo (a) con los objetos, las circunstancias, los sentimientos y los acontecimientos cotidianos, interpelando su pensar y actuar, pero sobre todo padeciéndose en conjunto con otro que le lee, le

¹²¹ Cursivas agregadas por la maestrante

siente, le vive a través de sus letras, le reconoce, le padece y le llora con el propósito de encuerpar otros sentidos.

Pareciese algo tonto pero, en aquel momento, yo solo podía pensar en que me parecía a Rosario, la niña del cuento de Rosario Diccionario, una niña que un día se le ocurre subirse a un árbol que había en el patio de su escuela y no quería bajar. Rosario encontraba en la reflexión y contemplación de la naturaleza un conocimiento mucho más amplio y bello que las actividades del salón de clases.

La historia cuenta que, aunque la profesora de Rosario hizo uso de todas sus estrategias pedagógicas (desde hace mucho tiempo repetidas) e incluso padres de familia y vecinos llevaban regalos para que bajar de los árboles, Rosario decía que prefería leer árboles.

Rosario se sentía embelesada con el olor a Pino y a las cosquillas que el viento le hacía en sus mejillas y afirmaba que aprendería a leer insectos, leer a las nubes, los espejos, los cuentos, los duraznos y hasta las dudas. Con el tiempo, Rosario creó sus propias palabras e inventando otras para ciertos sucesos cotidianos y así fue construyendo su propio libro de palabras a medida que iba conociendo las cosas y las causas de las cosas.

6.3. *¿Cómo las misivas alquímicas provocan procesos Alquímicos de desocultamiento?*

Yo, como Rosario, me emociona poder contar dentro de mi dispositivo de tesis, con las palabras de Messina <escribir denso> porque es justo el proceso alquímico que provoca desocultamiento.

Era como leer a alguien realizando pedagogía desde lo místico y eso para mí fue algo que encendió por completo mi ser y al poder enriquecer dicho proceso y acompañarlo de lo experiencial rescatado por Larrosa y el arder alquímico de Méndez, ya que defiende justo la idea que asustó (muy al principio de mi construcción de tesis) a algunos docentes dentro de la maestría, ya que, planteaba la presente tesis como un manifiesto espiritual

donde el ser y el saber se desplegaban en misericordias y donde el cuerpo se posicionaba como una política mística a desempantanar.

Menudo susto observé en la cara de una maestra la primera vez que escuchó mis palabras y perfectamente entendí que los lazos cristocéntricos a veces limitan a mirar que la expansión del saber creador va más allá de lo que occidente implanta.

Decía un filósofo y teólogo alemán que “el individuo no puede ofrecer un don más precioso que el que de aquello que ha transcurrido consigo mismo en lo íntimo del ánimo”. Él sostenía que no había don más duradero, pues nada te destruye el goce que la contemplación te ha proporcionado una vez y una vez que se hace una verdad interior le asegura tu amor para que lo vuelvas a contemplar con gusto, a pesar de los vientos extraños y la perfidia que imputan las rigurosidades de aquellos ojos que solo pueden mirar rectamente” (Schleiermacher, 1974, 19)

Tuve entonces que retroceder un poco y entender que, tal vez, lo que pensaba en un principio podía encontrar su camino celestial para el doctorado. Mientras tanto, estaba aquí, con tres joyas literarias que me polemizaban al grado de disfrutar (como cuando el fuego arde entre las sabanas) cada página de este dispositivo de tesis.

Y aquí estaba yo, procurando hacer de las misivas alquímicas un artilugio provocador desocultador.

6.4. Artilugiando misivas alquímicas.



El artilugio de misivas alquímicas son cartas-escritos asincrónicos, es decir, parten de un primer misivo alquímico el cual recibe el nombre de “misiva alquímica base” y que es sí o sí escrita por la maestrante y enviada a través del correo electrónico personal del participante.

Dicha misiva base va acompañada de una nota que le hace conocer al participante algunas consideraciones para realizar la lectura de sus entrevistas o actividades realizadas. Es decir que, el participante es el que brinda opinión y crítica de lo que él mismo escribe y piensa, de ésta manera se crean relaciones horizontales entre maestrante y participante.

Reciben la característica de asincrónicos, no solo porque el participante envía su misiva de respuesta días después, sino porque se le sugiere que la creación de su misiva se evite realizar en un solo tiempo o un solo día, sino que, una vez leída la misiva alquímica base, se tenga la oportunidad de ir problematizándose e imbricando su experiencia de tal manera que, si un día se escribe, el siguiente puede tener nuevas contrariedades, y a lo largo de 4 días, incluso más, dependiendo del participante. Este es uno de los motivos por los que por eso que cada misiva carece de fecha desde su creación porque, no es el resultado de creación de un día sino, es el resultado de muchos días de interpelación. Así mismo, el participante puede en cualquier tiempo la apertura para emprender dudas que surjan.



Dicha <misiva base> no surge de la nada, sino es un escrito que prevé en su creación los elementos que el diagnóstico indaga. Sin embargo, dicha misiva base NO es un compendio donde se categorizan las ideas del participante rescatándolas posteriormente. No lleva como objetivo demostrar la impureza de la opinión, ni mucho menos fabricar una caja en donde depositar la experiencia sino, tiene como propósito que el maestrante se sienta atravesada por su historia, que la rescate como una pieza clave que logra hacernos encuerpar otras formas y la dignifique.



La misiva base parte de tres procesos alquímicos que están provocando constantemente al participante. El primero es que, el participante todo el tiempo hace el ejercicio de re-leerse lo que escribe y opina, de tal manera que puede realizar descubrimientos de sus propias ideas, contraponerse a ellas de manera posterior, reencontrarse con ellas, enojarse por haber opinado eso, repelerse, reafirmarse, criticarse e incluso desconocerse. El segundo proceso alquímico es brindar al participante el papel más importante al opinar sobre sí mismo y sus opiniones dentro del proceso diagnóstico, quitándole el poder como maestrante de funcionar como un “experto” que “sabe” y que “tiene el poder” de categorizar una historia que no es la mía. En tercer lugar, usa la pregunta alquímica constantemente como un detonador de los recuerdos, los sentires, los posicionamientos, las creencias, las subjetividades, las pasiones, de tal manera que, el participante es libre de experienciarse desde cualquier coordenada, narrar lo que él o ella es por el modo como ha vivido lo que su tiempo de ha dado a vivir (Kertész, 1999)



La llamada pregunta alquímica no es aquella que busca que el participante le aporte datos o conceptos de su práctica, sino es aquella pregunta que busca provocar una alquimia ecológica donde el otro combustiona de manera contextual, sensible, oscura, padeciente, donde se rescata la confusión de la vida como un camino más a la *desobediencia*¹²², el desorden, la indecisión de la vida. Busca mirar el dolor, la fragilidad, su ignorancia, su saber y poder, su impotencia, su voluntad, su vida misma (Larrosa, 2003) como oportunidades de cuestionar los sesgos propios heredados que ponen de manifiesto nuestras opresiones y también las lógicas patriarcales y adultocéntricas que nos habitan (Uribe, 2020,12)



Debido a que padecemos narrándonos es mirar y plasmar lo que nos conmueve, lo que nos irrita y enoja, lo que nos alegra, nos conmueve sensibles, nos angustia, nos desdibuja, nos atropella. Historizarnos es desnudarnos en lo que nos duele.

¹²² Cursivas agregadas por la maestrante.

Así entonces cartas alquímicas hace uso de un artilugio de representación alquímica, que quiere decir que, a través del uso de un nombre o un alter ego, el participante encarna un personaje, el cual es elegido por el participante.

Dicho artilugio de representación alquímica tiene varios propósitos:



En primer lugar, uno de los propósitos es, poder brindar al participante el resguardo de su identidad sin que ésta se convierta en un número y letras utilitarias impuestas por el maestrante y donde el participante decide en quien encarnar, cómo será el nombre de dicho alter ego, de tal manera que el ser del participante no concluye siendo una designación de números y letras, sino un artilugio de ética del cuidado, del resguardo de identidad pero a la vez de un respeto a un posicionamiento.



En segundo lugar le infunde al participante un lugar de enunciación poderosa para decir sin el miedo lo que le lastima, las cosas que atraviesan y donde el dolor, al encarnar y/o usar un alter ego adquiere alternativas para decir, contradecir, desobedecer, expresarse con libertad. El alter ego funciona como un conducto, un puente para la emancipación.



En tercer lugar, dicho artilugio sirve para sublimar el dolor, al tiempo que el participante puede hacer uso (si así lo requiere y cuando el dolor de la remembranza nos aplasta) emerger en las cualidades de dicho alter ego, que no es otra cosa que la proyección emancipada y empoderada que vive en cada participante. De ésta manera (aunque el dolor surja), éste encuentra un primer cause de cicatrización: la sublimación onírica y una postura que sana pero no oculta.



En cuarto lugar, el participante recibe siempre la respuesta de cada una de las misivas que envía, donde una servidora, a través del proceso de historización, engarza su historia y experiencia con la del participante, rescatando la riqueza de dicha encarnación o

alter ego, donde a veces tomará sus cualidades para empoderar al participante, para hacerlo sensible a otros caminos o bien develar lo que está ahí pero no podemos ver. La maestrante siempre se dirige al participante por el alter ego que él, ella o elle eligió e incluso puede acceder a sus cualidades de dicha encarnación si así se considera necesario, de tal forma que no se juzga al participante sino que al narrarnos, nos convergemos en sufrimientos y opresiones compartidas, de tal manera que el participante jamás siente ser solo una opinión, solo un contestador de, un número, sino el participante adquiere importancia cuando ATRAVIESA AL MAESTRANTE, la cualidad más importante de la sistematización de la experiencia.



VII. EN CONCLUSIÓN

El cuerpo es esa herramienta que la sociedad ha usado a lo largo del tiempo para configurar mecanismos que lo posicionan en ese espacio en donde operan los discursos de “libertad en derechos al tiempo que niega su autorepresentación” (Achille Mbembe, 2011, 74)

La noción de biopoder como una forma de colocar a las vidas en ciertos espacios estratificados o bien presas del capitalismo consumista, ya no son suficientes para explicar la sumisión de la vida en manos del poder, por lo que la necropolítica es aquel punto de encuentro para explicar las condiciones de la existencia de las juventudes, donde el propósito es asesinar a través de objetivizar, esencializar y heteronormar la dimensión expresiva y afectiva de los cuerpos.

El sistema escolar, como un hijo estructural, está organizado en “esquemas de coacción aplicables y repetidos, con horarios específicos, movimientos y rutinas obligatorias, aplicación de las “buenas costumbres” que ejercen día a día una autoridad para funcionar automáticamente “y bajo el esquema de docilidad, unir el cuerpo analizable con el cuerpo manipulable, el cual, al ser institucionalizado y escolarizado puede ser perfeccionado en el rol adulto heteronormado” (Foucault, 2019, 158) e imposibilitado a dar cuenta de los hilos debido al dispositivo heredado y a través de los años perfeccionador de dicho control: adultocentrismo.

El maestrante entonces, es también el resultado de un cuerpo que ha sido educado para dominar, para buscar una respuesta educativa que le permita profesionalizar y adherir nuevas estrategias de poder. Difícil tarea entonces es desenmarcarse de ello cuando el academicismo es imperante, coincidente y repetidor “bajo el imperio de las fidelidades teóricas occidentalocéntricas” (Bonvillani, 2017, 236) Por lo que mi travesía como maestrante fue más parecida al sufrimiento de vivirme en la frontera y al mismo tiempo, saber que las y los jóvenes vivían el mismo padecer. Así, todes juntas, entramos divergentes y agrietamos las pequeñas cotidianidades corpóreas y escolares.

Sin embargo, se hace necesario posicionarse desde la intemperie epistémica porque supone salirse del terreno seguro que dicho adultocentrismo nos brinda y aventurarnos a

pisar las coordenadas de los encuentros colectivos porque, de otra manera, hablar de derechos humanos sería una incongruencia.

Así pues, la narrativa es la forma en que todes les participantes de la presente tesis reescribimos nuestra cotidianidad, no como ejercicios objetivizantes de recolección de datos, sino como ejercicios de disfrute del encuentro a partir de otras coordenadas de conocimiento que, lejos de ser acciones extractivistas de información sobre los participantes, eran la oportunidades de habitar otras formas de vinculación flexible que generaran procesos emancipatorios, preguntas, desobediencias y donde yo como maestrante, sería la primera en sentirse atravesada, conmovida dichas experiencias.

De esa manera los acontecimientos cotidianos no solo fueron aquello que nos ocurría, sino que deseábamos ser atravesados por ello, construyendo así, el sentido del nosotres, de tal forma que, yo como maestrante no emergí indolente, aislado, señalador, incongruente, esencialista ni categorizante.

Por el contrario, padres, madres, alumnes y profesores, nos acompañamos en nuestras luchas con el único propósito de impulsar la posibilidad de pensarse en las estructuras histórico –sociales patriarcales, androcéntricas y heteronormadas.

Surgimos respetuosos ante el estilo propio narrativo sin la vara juzgadora, porque no hubo nada más bello que nuestros procesos de escritura fueran muy de nosotres mismos, para abrir la posibilidad de lo que Foucault decía: “Escribo para cambiarme, para no ser el mismo que era antes” (Foucault 2010, 289)

Y así, escribiendo, nos volvimos todes juntas rebeldes, cuestionadores, polítizadores, osados y osadas, pero nunca insensibles, numéricos o clasificadores. Fue satisfactorio bajarnos del pedestal categorizador e historizarnos en el columpio del riesgo, de la escritura corpórea densa.

Dimos cuenta de la colonización de la que nuestros cuerpos eran parte, dimos cuenta (algunos enojados, otros tristes, otros indignados), de cómo a lo largo del tiempo el lugar que habitamos es desautorizado, y también (sorprendidos) nos vimos desautorizadores de otros, otras y otros. Descubrimos que nuestros ojos, ya no eran los mismos.

7.1. Ejemplos de Misivas alquímicas

Las misivas alquímicas que a continuación se presentan solo son misivas representativas del trabajo que se realizó con algunos participantes, ya que por obvias razones, sería imposible presentar todas y cada una de ellas, por lo que, al igual que las actividades diagnósticas y los avatares de cada participante, solo se eligieron algunas misivas de algunos participantes.

Cada participante emerge en un propio estilo narrativo y desarrolla temáticas que hacen alusión a las diferentes opresiones que las personas y los cuerpos experimentamos. El narrador entreteje sus diferentes experiencias al tiempo que mira sus opresiones.

El narrador incorpora otras veces la experiencia ajena y la padece para hacerla suya con el propósito de dignificarse en compañía, “El narrador es la figura que se encuentra consigo mismo al escribirse (nos)” (Walter, 1991) y a eso le llamamos artilugando misivas.

Cada participante artilugio junto conmigo entre 3 y 5 misivas con sus respectivas devoluciones alquímicas las cuales dependía de los cotidianos de los participantes, su involucramiento y sus tiempos. Sin embargo hubo participantes que artilugamos más de 10 misivas en seguimiento a sus peticiones e involucramiento constante.



Estimada Lola Chachki:

Es un gusto enorme para mí saludarte, así como darte las gracias de que te hayas dado la oportunidad de participar en este sueño de poder hacer un mundo más humano.

En verdad me ha agradado muchísimo leer cada una de las ideas que compartes en las actividades realizadas y espero que cada una de las misivas que construyamos tú y yo sean para ambas un espacio para repensar juntas otras posibilidades de hacer posicionar nuestros cuerpos y opiniones desde la emancipación y la libertad.

En ésta ocasión quisiera expresar que me ha llenado de alegría poder leer tu actividad del Avatar y reconocer que dicho nombre en el que decidiste reencarnar ha sido uno de los más bellos que he leído, incluso confieso que, al saber el significado de Lola Chachki, he llorado, primeramente de alegría porque tu avatar representa ese mundo (fuera de las consignas adultas) en el que puedes encarnar libre en el nombre que te gusta, ya que como tú lo dices:
-El nombre Lola Chachki representa a mi persona por múltiples motivos- De

hecho, los derechos humanos occidentales¹²³ mencionan que las personas tenemos derecho a tener un nombre (y que por cierto no elegimos nosotros y que tiene la característica de ser siempre el adulto quien toma la última palabra y lo elige).

Por otro lado, también tenemos el derecho a ser nombrados como nos agrada. ¿Te imaginas que esto lo pudiéramos hacer realidad en la escuela? ¿Qué ocurriría si en verdad esos derechos occidentales fueran reales dentro de las escuelas? ¿Tú qué piensas?

En segundo lugar, cuando leí tu avatar pensé que habías elegido una reencarnación poderosa, ya que representa toda una intención histriónica de desafiar los pensamientos tradicionales sobre la identidad de nuestros cuerpos y lo diverso. En verdad estoy muy expectante y abierta a que me compartas ¿qué te ha enseñado el mundo drag queen? y ¿qué luchas te ha ayudado o podrían ayudarte a emprender?

En tercer lugar porque, al leerte, te imaginaba eligiéndolo y resurgiendo desobediente ante los designios familiares de no llamarte Lola, por aquello de - no ser comparada con la perrita que llevaba el mismo nombre-. De hecho, reflexionando detenidamente en ésta anécdota que cuentas sobre tu nombre,

¹²³ Llamaremos Derechos Humanos Occidentales a todos los estatutos y normas redactadas, hechas en lenguas europeas y universalizadas a todos los continentes sin tomar en cuenta los derechos que otras culturas han producido mucho antes de los derechos humanos occidentales.

pienso que ésta vivencia no es un asunto simplista, más bien, creo que va más allá de elegir un nombre bonito para que éste no genere burlas sociales, sino que, habla de cómo a lo largo del tiempo, las demás criaturas sintientes no humanas son desdeñadas, de tal forma que el ser humano ha buscado ser la criatura que se imponga como la más importante sobre otros seres y por supuesto, evitar a toda costa alguna comparación con ellos. ¿Qué piensas tú de esto?

Por otro lado, tu avatar Chachki, al que te refieres como *-tu apellido-*, me compartes que lo elegiste porque deseaste *-brindar un tributo a una drag queen que admiras mucho llamada Violet Chachki-*. En aquella actividad me compartiste que hace ya un tiempo que vienes conociendo *-el mundo drag queen-* y lamentabas en aquella ocasión que *-no todo el mundo sea consciente de la maravilla artística y el gran talento que poseen las personas drag queen-*

Me pareció liberador que centraras el mundo drag queen en el talento histriónico ya que justo es ir desmitificando algunas identidades corpóreas, Durante días pensé en todos esos códigos dragqueenescos (por llamarlos de algún modo) que rompen esquemas y estereotipos sociales, pero también pensaba, en la difícil tarea que han tenido que enfrentar las personas drag queen para poseer libremente su cuerpo, para llevarlo al grado de arte sin que se haga la asociación tajante y obligatoria con la homosexualidad o bien con el

travestismo, ya que me parece que tal desconocimiento sobre ello, puede colocarnos en una idea poco amplia del mundo drag queen o bien de las diversas expresiones corpóreas. Sin duda un tema poco tocado en las escuelas y de hecho nulo en los contenidos y libros pero presentes en la cotidianidad y experiencia de las y los niños, de los y las jóvenes. ¿No lo crees?

De hecho, me parece que una las imágenes que compartes ejemplifican muy bien los párrafos anteriores. En aquella imagen se puede ver a una mariposa con las alas extendidas y donde un ala nacen flores. Dicha imagen me hizo pensar el camino a la transformación sin perder la esencia misma de la mariposa, cualidades que pueden perfectamente usarse como una analogía del mundo drag queen, ya que, como alguna vez leí en una revista “no es el deseo de imitar a una mujer o ser una, sino resaltar en su totalidad los rasgos femeninos y es por eso que se usan elementos exagerados (maquillaje, pelucas, etc), cosas que una mujer en su vida cotidiana no haría y que ellos exageran por una intención primordialmente histriónica que se burla de las nociones tradicionales sobre los roles de tal forma que llevar a la acción dichos elementos histriónicos en el cuerpo no significa necesariamente que la persona sea homosexual, sino que es una práctica que pudiesen realizar cualquier

persona porque así lo decide, así le gusta y se siente cómoda o cómodo con ello.

Me parece que Lola Chachki es necesaria en este proyecto, no solo como la herramienta para experimentar la libertad sino una encarnación necesaria para hacer mirar a través de los ojos de Lola Chachki el derrumbe tradicional y carcelario que se impone a nuestros cuerpos desde niños y niñas; la imposición moralina de no expresar ciertos estilos o prácticas para perpetuar una sociedad binaria y limitada. En verdad pienso que tu avatar será aquella posibilidad para transformar muchos pensamientos o como diría la Drag queen Scaredy Cat: “¡La posibilidad de desordenar las cosas y los géneros!”

Esta frase de Scaredy taladró mis pensamientos porque es desmitificar la negatividad que se le ha dado a los largo del tiempo al desorden, para mirarlo como algo necesario para salir del esquema en que nos han posicionado tantas y tantas creencias, pero este tema me gustaría abordarlo en mi siguiente misiva, donde será un placer aprender de ti abordando tus demás actividades.

Gracias por brindarme la oportunidad de pensar un mundo más diverso. Estaré contentísima de tu respuesta a ésta misiva.

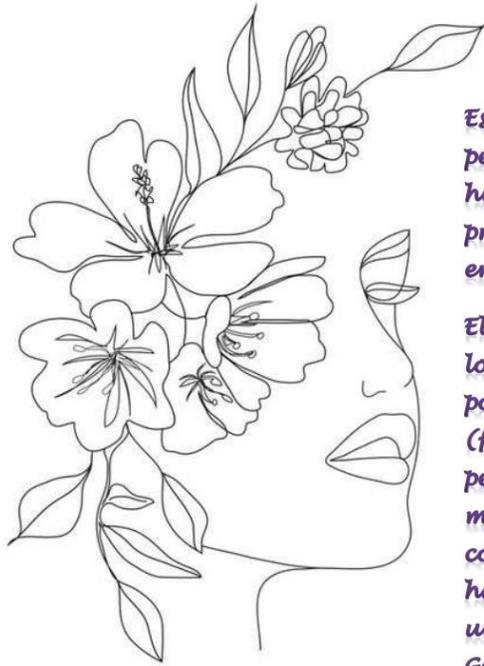
Te abraza.

Zel



Lola Chachki





Este nombre es representativo de mí persona por múltiples motivos. Tiene su historia y un por qué, quizá no muy profundo, pero es significativo y me encanta

Elegí el nombre "Lola" porque es uno de los nombres que mis padres iban a ponerme al nacer, pero no lo hicieron (fue rechazado porque casualmente una perrita cercana fue bautizada de esa manera y no querían que me llamase como un perro). Siempre me gusto y lo había elegido de pequeña para jugar en un sitio online llamado "Mundo Gaturro", donde pasaba muchísimas horas a mis 10 años (quizá un poco para escapar de mis trastornos alimenticios)

El apellido "Chachki" le hace honor a una drag queen de la cual soy hiper-mega fanática: la glamorosa Violet Chachki. Es la ganadora de la séptima temporada del reality "rupaul's drag race" (el cual amo)

Es una cultura en la cual me introduje hace poco tiempo y es fantástica. No todo el mundo es consciente de la maravilla artística que es y el talento que poseen estas personas

bailar

bailar

la moda

leer

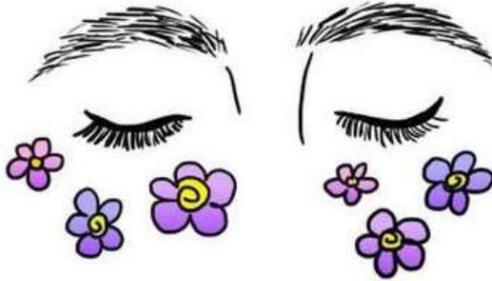
ver series y películas

pasar tiempo con mí

familia

tomar café

Me gusta:



visitar cafeterías y

librerías

maquillarme

las drag queens

escuchar música

sacarme fotos

shawn mendes

Soy buena para:

bailar

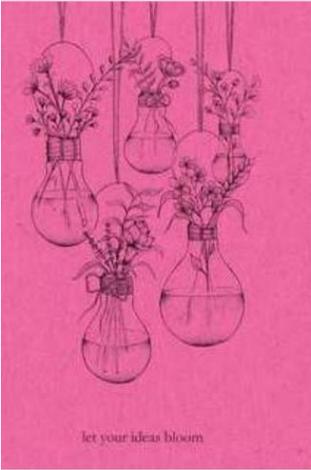
dibujar

estudiar y hacer

apuntes

maquillarme





Comienzo esta carta totalmente feliz porque puedo expresarme de manera libre y eso me llena de alegría. Muchas veces, en el colegio, he sido reprimida por escribir tareas demasiado largas y en más de una ocasión, lxs profesorxs me han bajado la puntuación por ello. Sé que aquí puedo extenderme todo lo que desee y me

encanta

Es por esto que coloqué esta imagen “let your ideas Bloom” (deja tus ideas florecer)

Mi nombre (Lola Chachki) es representativo de mi persona porque honestamente, el mundo del drag cambio mi vida para siempre. Me hizo eliminar los prejuicios hacia las personas y ver todo desde una nueva perspectiva

Ya no encasillo a las personas, ni mucho menos analizo sus elecciones, porque considero que cada quien es dueño de elegir qué hacer con su vida

Todo comenzó cuando me llamó la atención el reality “Rupaul’s Drag Race” y una vez que decidí verlo, todo se modificó. Si bien nunca fui una persona prejuiciosa ni

mucho menos, ahora intento no serlo, tratando de mejorar en ello cada día

Con lo referido a mi persona, soy mucho más libre (siempre lo fui, gracias a Dios mis padres nunca me prohibieron expresarme). Me visto como se me dé la gana y amo maquillarme como una "puerta" (es una denominación muy argentina, cuando un individuo se pone demasiado maquillaje)

A pesar de todo, sigo teniendo vergüenza de expresarme al 100% en la calle, porque la gente me mira y no siempre es de buena manera

Amaría que las personas no juzgaran y vivieran y dejaran vivir.

No me identifico tampoco con una orientación sexual (considero que estoy en una etapa asexual, ya que jamás en la vida experimenté ni deseé experimentar mi sexualidad) y eso es gracias a lo que me enseñó la comunidad lgbtq+

Como dijo la drag queen Gottmik "Time to crash the cis-tem" (tiempo de quebrar el sistema binario, refiriéndose a las personas cisgenero, es decir, personas que reconocen su identidad de género con su fenotipo sexual). Esta frase es muy importante para mí, porque todo esto requiere quebrar mi sistema y el de toda la sociedad

Violet Chachki me hizo introducirme muchísimo en el mundo de la moda y el estilo. Es por eso que me encantaría que me llamasen con su nombre, pero, al mencionar su procedencia, las personas tienen muchos estereotipos hacia este tipo de arte o a veces ni siquiera conocen de su existencia, entonces, no sé si me gustaría que me llamasen de esa manera en el colegio o en mi vida cotidiana

Si estoy a favor de que los individuos sean llamados como deseen

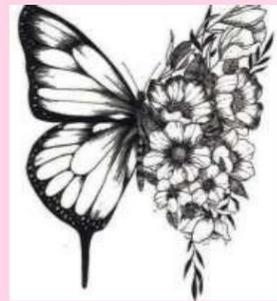
En definitiva, me encantó (y me encanta) haberme incursionado en este mundo maravilloso que es el drag y me enseñó muchas cosas, pero sobre todo a ser más amable con las personas que me rodean, lo cual considero fundamental. TPWK (treat people with kindness – trata a la gente con amabilidad) dijo el cantante Harry Styles y así debe ser

Sin mas que decir, me despido.

A la espera de la próxima carta

Besos enormes

Lola Chachki





Lola Chachki



Ésta es Amarantha. Su nombre hace honor a la villana del libro "A court of thorns and roses" (una corte de rosas y espinas) de Sarah J. Maas

Le puse este nombre porque representa la represión que ella imponía sobre los protagonistas

Mi monstruo está inspirado en un maniquí porque vislumbra la perfección que intento alcanzar, en todos los ámbitos de mi vida. Sus extremidades son muy largas (como las mías) porque considero que soy la causante de mis miedos

Las opresiones son muchas, la anorexia, la perfección, pero principalmente el miedo, que no me deja vivir la vida intensamente por temor a lo que pasará



Lola Chachki



Ésta es Valentina Fantasy. Su nombre no solo es en representación de una hermosa drag queen, sino de un sobrenombre que tenía de pequeña por mi apariencia (el cual me gustaba mucho).

Su apellido, es un símbolo de fantasías, porque las cumple.

Ella es la némesis de Amarantha porque representa todo lo contrario, es luz, claridad y cosas hermosas. No miedo y oscuridad

Esta heroína (o héroe, es queer¹ y algo andrógino) con sus botas hasta la rodilla y uñas xxl combate al miedo, con muchísimo valor. Su amabilidad y carencia de prejuicios lo hacen perfecto para erradicar todo lo que Amarantha representa

A su vez, demuestra que “solo es imposible si lo crees” y que cada quien puede ser lo que desee en la vida, solo tiene que desearlo tanto que al universo no le quede otra oportunidad que dárselo

¹ Queer es un término tomado del inglés que se define como «extraño» o «poco usual». Se relaciona con una identidad sexual o de género que no corresponde a las ideas establecidas de sexualidad y género.



Estimada Lola Chachki:

He recibido tu hermosa carta. En verdad me alegra que estas misivas estén siendo una forma de liberación para ti, al tiempo que vamos construyendo juntas otras formas posibles de pensarnos y reescribirnos.

Me alegra saber que consideres que éste espacio es diferente en muchos sentidos a las experiencias que haz vivido en la escuela, ya que, puedes - **extenderte en tus comentarios sintiéndote alegre-**, y donde incluso, puedes posicionar tu voz a través de imágenes, ya que la comunicación y la expresión de ideas no se limita a las letras o al lenguaje, sino existen infinitas formas de agenciar¹²⁴ nuestra voz. Por supuesto que puedes extenderte todo lo que desees en éstas cartas y ten por seguro que leyéndote más allá de las palabras.

De hecho, esa cualidad tuya de plasmar ideas a través de imágenes es algo que disfruto al leerlo porque al hacerlo, me abres otras posibilidades de interpretar, de revivir, de recordar y de relacionar. Sin duda, esta manera de expresión abre a las personas la posibilidad de mirar más allá de las letras e incluso (como lo haz hecho tú), brindas otras formas de compartir conocimiento, lecturas, libros, posturas y lo más importante: tu experiencia: ese momento histórico personal único.

Para mí el que tú puedas expresarte a través de imágenes es como dar aún más peso a tus palabras, ya que tu agencia no concluye en lo escrito sino se extiende en el color y las formas. Es como una extensión de las palabras, es como hacer tu opinión más extensa y poderosa al grado que ha podido hacerme imaginar a mí otras rutas. En mi opinión, tiene tanta importancia las imágenes que las palabras. Son complementos que hacen únicas las cartas de Lola Chachki.

¹²⁴ Llamaremos agencia a aquella acción de mirar nuestra experiencia, ponerla en voz, en palabra y narrativa y ello implica hacerlo de diversas formas simbólicas, el modo en que nos pasan y lo que sentimos de manera que pueda ser escuchado, de esta forma, la experiencia del narrador, es la historia de múltiples voces, siendo ésta, la materia prima para la búsqueda de alternativas y posibilidades de posicionar nuestra opinión.

En tu carta me indicas que una de las cosas que te hacen feliz al escribirnos es que **-“te sientes feliz de expresarte de manera libre sin ser reprimida (como en tu escuela) por realizar tareas o escritos demasiado largos”-**, y en verdad lamento escuchar que ésta cualidad tuya algunos profesores la consideren negativa y que incluso – **“los profesores te han bajado puntos por hacerlo”-**, desde mi punto de vista, una de las formas más evidentes de que a veces la escuela “no es lo que pensamos”.

Fíjate como una experiencia dicha tan concretamente por ti en tan pocos renglones puede desatar en otra persona todo un mundo de pensamientos, ya que, cuando te estaba leyendo no pude evitar pensar en algunos escritos que he leído sobre la escuela pero, el primero que me vino a la mente es un escritor que fue filósofo e historiador francés.

Ha sido uno de los escritores más reconocidos en el campo de las ciencias sociales, no solo de Europa, sino también de Estados Unidos y América Latina, aunque claro, la gran mayoría de lo que se lee sobre él se rescata pensando en sus estudios y actividades en Europa pero rara vez se menciona (de hecho nunca) que tal filósofo aprendió una lección importantísima en el contacto con el islam en Irán, específicamente con la corriente islámica shií yafari, corriente islámica que en mi vida ha sido crucial en mi postura política y espiritual, ya que, a diferencia de otras corrientes, el shiísmo yafari tiene en sus entrañas pensamientos muy marcados respecto a defensa del oprimido y una de sus estrategias es politizar aquellos eventos opresivos para ser vistos, mirados pero sobre todo recordados.

Aunque Foucault no es un autor consagrado en mi biblioteca personal, dicho filósofo tuvo la oportunidad de presenciar y ser un observador de la Revolución islámica iraní para expulsar toda injerencia norteamericana de aquel país. Aunque ésta carta no es siquiera un intento de hacer notar tal importante movimiento iraní y de hecho, de todo medio oriente, cuando leemos a Foucault no podemos ignorar al leerlo la influencia que obtuvo de tales vivencias, ya que estar bajo un movimiento político- espiritual, representó para él una ruptura con los valores occidentales liberales y marxistas europeos.

Sin embargo, nunca he leído que se le brinde si quiera una mención de cómo el contacto con el islam político sirvió a dicho filósofo para radicalizar sus pensamientos, de hecho, no solo se evita hablar de ello, sino que los pocos escritos que se presentan sobre Foucault en relación al tema

revolución islámica están considerados como escritos de “falta de coherencia intelectual”, ya sabes, el ego europeo “salvador y dador de ideas” no puede concebir otras formas, otros pensares, otros sitios, otras posiciones y ahí tienes, estudiantes como yo, musulmanes, viendo todo un programa académico sin ni una sola propuesta africana, asiática, indígena o de medio oriente que nos ayuden a por lo menos defender nuestras identidades político-espirituales en nuestras tesis.

Pero bueno, creo que me he emocionado con el breviarío cultural que, ni siquiera me he puesto a pensar que talvés éstos breviaríos sean aburridos para una persona tan joven como tú pero ¿sabes? me siento con la confianza de decirlo porque en las pláticas que he tenido contigo, eres tú quien ha abordado temas tan profundos como por ejemplo –el extractivismo, el mundo drag queen e incluso otros términos que son desconocidos para mí.

Y eso en verdad que me ha fascinado al conversar contigo, porque podemos desprender el pensamiento limitante de la edad y las ideas de las brechas generacionales, para hacer un pensamiento intervivencial y narrativo interesantísimo. Definitivamente –dejar florecer nuestras ideas- (como lo plasmas) es lo que siento que estamos creando tú y yo, y eso me ¡conmueve hasta las lágrimas!

Entonces, para concluir con el punto, aunque los escritos de Foucault son lo bastante aburridos como para detallarlos, reconozco que sus críticas a las instituciones disciplinarias como las cárceles y su gran parecido con las cotidianidades escolares fueron estudios que rompen con el mito positivo escolar y más bien, apuntala *“el uso del poder como una estrategia que, tratará siempre de controlar los cuerpos para hacerlos obedientes y dóciles”*.-

Y es aquí donde tú y yo nos detenemos porque, justo desear controlar cuántas palabras escribimos, cuantas letras, en cuantas hojas debiesen estar mis pensamientos, ideas y opiniones es recortar dicha libertad.

Lo criticable es que, dicha norma se nos intenta vender como algo “necesario”: expresar menos ideas individuales y personales y más bien reproducir la idea de libros, autores expertos pero... sobre todo, no hablar de nuestra experiencia, porque... claro, no se considera conocimiento de

importancia y en todo caso, -el profesor o profesora no está ni interesada ni involucrada o involucrado con el pensamiento único de las y los alumnos-. ¿Te resuena esto?

Entonces, los profesores se convierten en Amaranthos y Amaranthas, justo el monstruo de una de las actividades que realizaste, donde el propósito monstruoso es reproducir maniqués sin vida: “escribe menos, no uses esas palabras, no escribas tanto, usa color rojo en las mayúsculas, letra Arial al 15.5 de espacio, sin color ni imágenes, debes poner la cita, sé así, sé asá, exprésate así, no te expreses asá, tienes que ser así, no debes ser asá”, ya sabes ¡una corte!

Entonces en mi mente, al escuchar todas estas consignas adultas me imagino a los profesores justo como el monstruo que construiste en la actividad “Monstruos, héroes y heroínas” sobre las opresiones, queriendo extender sus largas manos y dedos para intentar controlar todo cuanto sus alumnos escriben, piensan, desean, son y manifiestan, ¡ah! Y... ¡cuidado! No se puede hacer un uso constante de la emoción y la narración de la experiencia personal porque entonces, sacamos la bandera docente de la autoprotección: -entre menos sepamos de los dolores y vidas de las y los alumnos mejor, no sea que nos vayamos a meter en problemas, ya sabes, desear construir un muro, justo como el que se menciona en el libro que me compartiste (Una corte de espinas y rosas), donde el docente quiere estar apartado de la humanidad que reside en cada chico y chica, lejos del ser que existe dentro de cada alumno y alumna, estar del otro lado del muro.

Yo me preguntaba, ¿dónde poder ubicar éstas prácticas docentes? ¿En qué corte? (hablando claro, de una analogía en relación al libro que me compartes). Con seguridad tú que conoces más la historia, podrás compartirme. En verdad me encantaría saber tu opinión.

Pero el meollo del asunto no concluye ahí, sino que, en medio de lo que los profesores y profesoras huyen conocer, tienen una norma escolar que les dice que, parte de su papel es ser un puente para la construcción de la identidad de las y los alumnos.

Sin embargo, cuando dichas identidades cumplen el estándar de -la corte escolar y docente- todo marcha bien pero ¿qué pasa cuando existen identidades que no encajan en los estándares tradicionales? dichas identidades nos convertimos en los <extraños>, <los que deberían de ir con un psicólogo>, <los que no sabemos quiénes somos por ser tan jóvenes>, <los que estamos descarrilados>, <los que no tenemos valores ni moral>.

Entonces, todas y todos nos convertimos en Queer, término que me compartes en tu actividad de la plastilina, y que aludiendo a tu súper heroína Valentina Fantasy, mencionas que no solo el nombre de tu heroína es en honor a una drag queen que te gusta, sino que es el sobre nombre que tenías desde niña debido a tu apariencia física.

Definitivamente me identifiqué con las características que compartes de tu súper heroína, no solo porque es una heroína que con valor combate los prejuicios, sino porque la presentas como una heroína queer y andrógina. Aunque desafortunadamente no tengo una apariencia física andrógina y que en verdad sería un sueño hermoso para mí, considero que a lo largo de mi vida, mis experiencias se traducen en elecciones que no van acordes con las normas tradicionales de género y preferencia, ya que me considero una persona que fluye y en ese fluir, he tenido un arcoíris de experiencias que me han hecho saber que soy un ser que me enamoro de las mentes de las personas, de sus espíritus, independientemente de sus identidades.

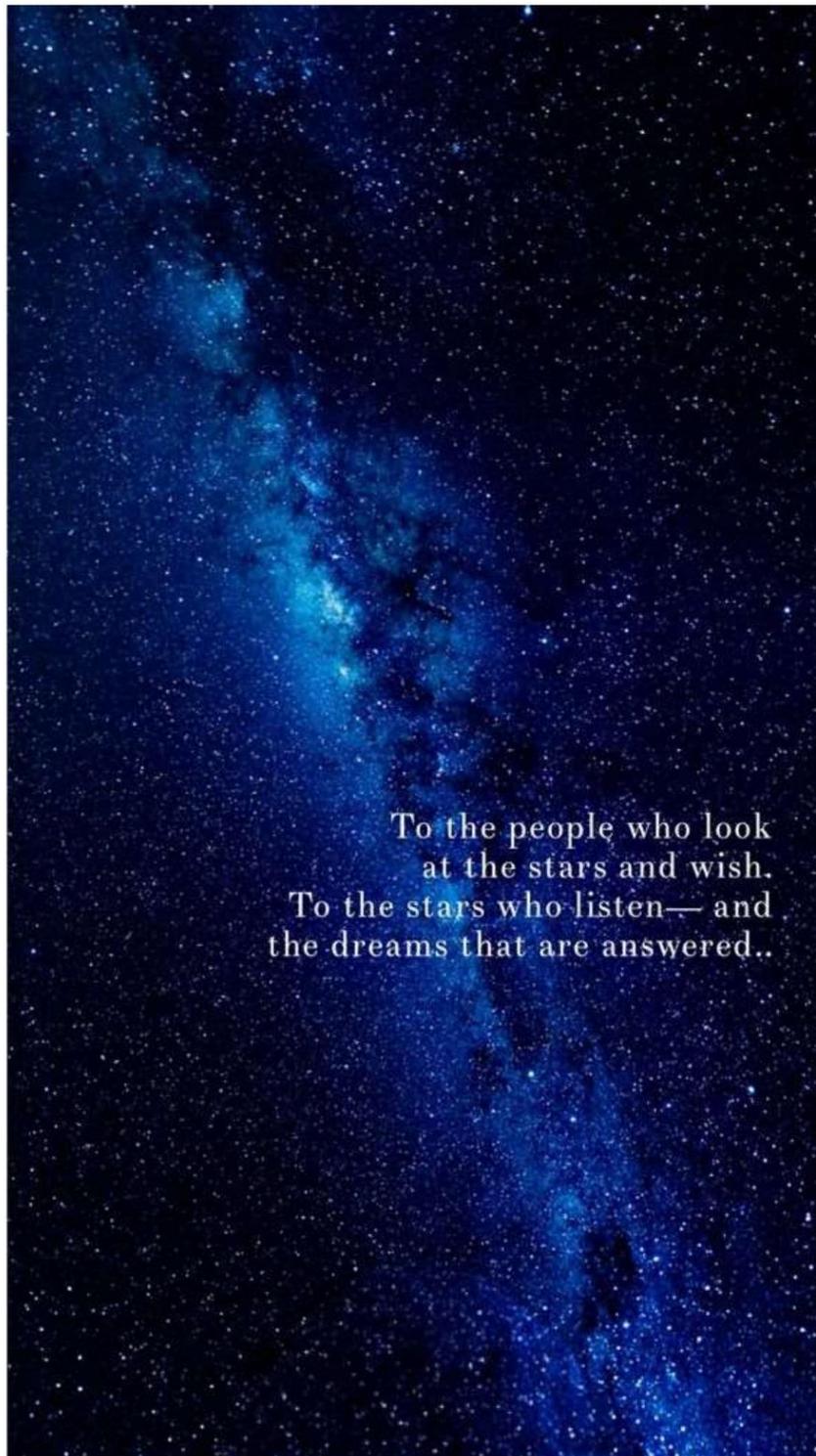
En verdad no sé cómo explicar eso de que me enamoro de sus mentes y espíritus sin importar sus preferencias o identidades, así que cuando en tu escrito me haces la nota de la palabra <queer>, tu mencionas que **“es un término tomado del inglés que se define como <extraño> o <poco usual> y que se relaciona a una identidad sexual y de género que no corresponde a las ideas establecidas de sexualidad y género”**. Pensando en ello, yo no tengo de otra que, reconocirme en esa extrañeza y tengo el sueño de que algún día la diversidad de identidades se posicionen libres dentro de la escuela.

Por cierto, hablando de otras identidades, la última vez que conversamos por zoom salió el tema de dichas diversidades y en verdad aprecio la confianza que tuviste al decirme que tú no encajas en esa tradición de género y preferencia sexual que marca la sociedad, e incluso me hablaste de un nuevo término identitario que últimamente llegó a tu vida con el cual te identificas y que me compartirías en tu próxima cartita. Estoy ansiosa por conocerlo en tu próxima carta.

Sin más, te mando un abrazo entrañable.

Atentamente.

Zel



To the people who look
at the stars and wish.
To the stars who listen— and
the dreams that are answered..



Querida Zel:

Comienzo esta carta sumida en la alegría por solo haberla recibido (y más aún por poder liberarme en estas palabras, expresándome)

Últimamente, llevo unos días sumamente ocupados, y poder hacerme un momento para responderte, me resulta en extremo satisfactorio. Así que, al recibirla, dije: este es mi momento. Me senté cómoda y me puse música, lo cual siempre me ayuda (en todos los momentos de mi vida, ahí está, presente, brindándome las palabras que

necesito)

Primero que nada, debo decir que me lleve una gran sorpresa con la información sobre el autor Michel Foucault. Lo he estudiado, vi su postura sobre el sistema actual y el control de las tecnologías sobre los individuos, pero en el siguiente apartado (que lamentablemente no entraba en mi temario y aun no me hice el tiempo para leerlo) se trataban distintos temas, y sobre todo su forma de ver el sistema carcelario.

Tristemente, en ningún momento se menciona la influencia del Islam en su ideología.

Continuando con las semejanzas entre el sistema educativo y el de prisión, debo decir que, definitivamente, los profesores represores deberían estar en la "Corte de Pesadillas" de "A Court of thorns and roses". A su vez, Amarantha se inspiró en esta corte para construir el denominado "Bajo Montaña", donde poseía a todas las cortes sometidas a sus ideas, completamente reprimidas

La corte de Pesadillas es gobernada por Rhysand, a quien los habitantes no quieren por poseer sangre mestiza y quien, a su vez, posee una cubierta con la cual no muestra sus sentimientos a estos.

A pesar de lo anteriormente mencionado, Rhysand es totalmente sensible y sentimental, constantemente preocupándose por sus seres queridos. Esto, de alguna manera, me identifica, porque yo quizá

me muestran un poco superficial y algo engreída para los demás, pero en la privacidad, con la gente en la cual confío, soy muy insegura y sensible

Mientras escribo esto, estoy escuchando una canción de la poco reconocida artista Leyla Blue, "Company". En ella habla de la voz en su cabeza, que le hace compañía y dice... "At least i got company when she's by my side"... (Al menos tengo compañía cuando ella está a mi lado) y creo que toda esta coraza que cree a través de los años es una consecuencia de mis trastornos alimenticios. Considero que muy pocas personas comprenden todo lo que me ha sucedido, el riesgo que corrí estando en tan bajo peso, y cuando hablan, es por pura ignorancia (Aunque todos somos ignorantes en algún punto)

Cambiando un poco de tema, Rhysand es uno de mis crushes¹. Es por eso que voy a pasar a contarte de mi reciente descubrimiento: la proculsexualidad. Buscando exactamente la definición encontré que es una persona solamente atraída sexualmente con personas que sabe nunca estará en una relación, como ser cantantes o celebridades y es una derivación de la asexualidad

De todas maneras, si bien sé que es imposible tener una relación con Rhysand, tampoco me siento atraída hacia personajes ficticios de manera sexual (en realidad nunca me siento atraída de manera sexual) y, por ende, esta orientación sexual no me define por completo

Entonces, orgullosamente y en esta carta, me declaro una persona queer, ya que no encajo con ninguna idea establecida

Desde pequeña soy distinta, siempre me sentí así. En la escuela nunca fui capaz de hacer amigos que durasen, porque no tenía cosas en común.

Es más, voy a contarte un dato curioso que pocas personas conocen. De pequeña, mientras todas las niñas deseaban ser veterinarias, yo quería ser científica criminalística (es mi sueño poder estudiarlo

¹ *Se llama crush al enamoramiento repentino, que apasiona profundamente, que desvela, que ilusiona y que emociona, independientemente de si sea realizable o no, como si se tratase de un hechizo.*

algún día, venciendo todos mis miedos e ideas preestablecidas, quebrando el sistema como siempre mencionas)

Luego, cuando desarrolle anorexia crónica, y mis compañeros comenzaron a preocuparse por mi delgadez, me trataban como la "pobrecita", ya que nadie comprendía lo que estaba sucediéndome

Ya un poco más grande, mis amigas momentáneas comenzaban a dejarme de lado por sus novios y, en la actualidad, he escuchado decir (cuando hablan de sus experiencias en relaciones sexuales) "¡NOOOO! No hables de eso enfrente de ella, no ves que no sabe", como si el hecho de no tener experiencia (y no querer tenerla) me hiciera, de algún modo, inferior.

Y ahora, comenzando mi vida adulta, no deseo lo que los demás desean. Muchos me considerarían infantil, pero así me siento y, como siempre decís, hay que salir de lo establecido por los adultos, viviendo libremente

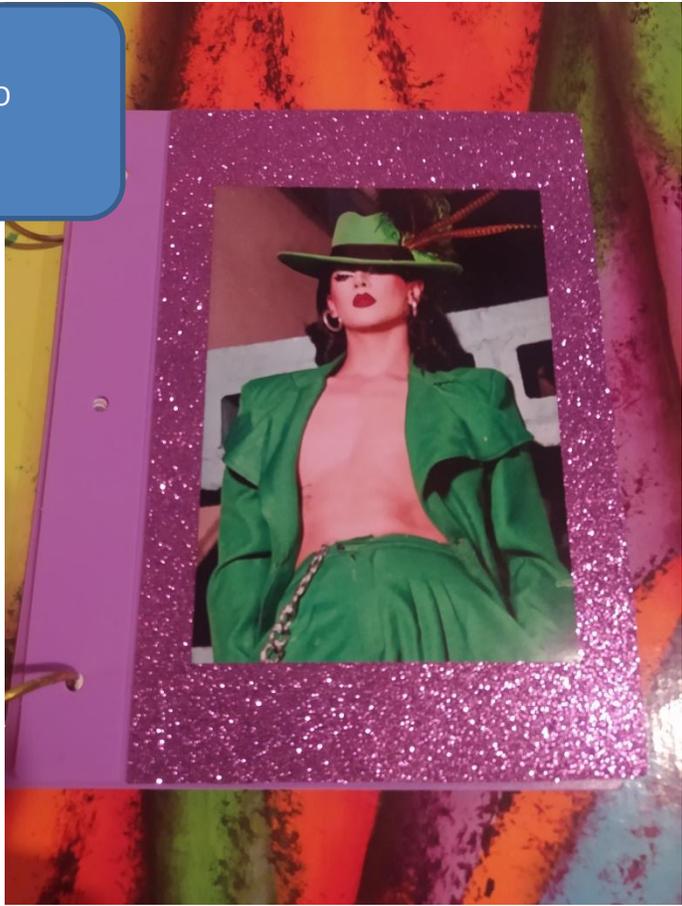


Con esta conclusión, debo decir reveladora y algo fuerte para mi identidad, te dejo. Te mando un cariño enorme

PD: espero con ansias tu respuesta

Lola Chachki

DRAGQUENARIO



Shea Coulee

Shea es la ganadora de "All stars" 5 (las mejores reinas son reunidas para competir, luego de haber sido eliminadas prontamente en sus temporadas originales)

Luego de aceptar su vida como era, con sus altibajos, pudo elevar lo suficiente su drag como para ganar.

La vida de Coulee es complicada, ya que perdió a su padre y hermana a causa del cáncer. Además (si bien es secundario teniendo en cuenta lo ocurrido con su familia) al llegar a la final, en su temporada de origen, se patinó y se cayó al enfrentarse a Sasha Velour (quien ganó). Como consecuencia de lo transcurrido en el lip sync (sincronía de labios sobre canciones), recibió muchas críticas y burlas, lo cual le generó una profunda tristeza.

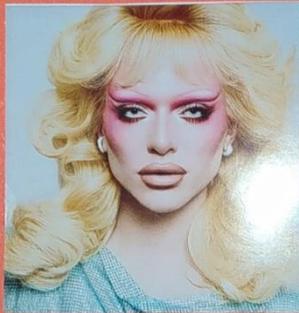


Es por esto que considero a Shea un ejemplo a seguir, porque a pesar de todo, supo abrazar lo que era para mejorar y ser una mejor versión de sí misma.

Bimini Bon Boulash

En el azar del ejercicio, me tocó Bimini y resulta muy apropiada para la palabra "río" y el significado otorgado.

Bimini es una persona no binaria (expresión que se aplica a las personas e identidades que se encuentran fuera del binario de género, es decir, que no se autoperceben como hombre ni mujer y que pueden identificarse con un tercer género o ninguno) y aplica con la fluidez previamente planteado



... "Gender-Bender, cis-tem offender" ...

... "Whether you're he, she or them" ...

En "UK Hun?" by United Kingdolls, esta se refiere a su forma de ver y pensar su sexualidad.

En la primera frase de la canción, se refiere a su identidad como transgresora de género, atendiendo al sistema cisgénero.

En la segunda, habla de que no importa con qué pronombre o género te identifiques

Estimada Ollin:

Es un gusto para mí saludarte y escribir esta misiva que, más que ser una respuesta a la última conversación que tuvimos vía zoom, que sea otro espacio más para repensarnos, para mirarnos, para aprendernos y por qué no, para renacernos.

Para mí ha sido una gran sorpresa el involucramiento que hemos tenido todos juntos y juntas a partir de que deseaste ser participante en este loco sueño de trabajar por y para las juventudes.

Todo sucedió cuando me encontraba en un momento de angustia debido a que aún en la secundaria elegida para realizar el proyecto de tesis, no me habían dado permiso de entrar y comenzar a trabajar con profesorxs¹²⁵, alumnos y alumnas ¿recuerdas?. Entonces, decidí comenzar mi intervención en las calles, con personas vinculadas a las juventudes, participantes de todas las edades que me permitieron escuchar sus opiniones y experiencias y que me enseñaron que todes tenemos dolores, opresiones y vivencias que nos unen.

No fue fácil, aún recuerdo que muy al principio de la maestría una profesora nos comentó que era necesario que nuestro proyecto estuviera dentro de una institución educativa. Al escuchar eso me sentí bastante abrumada, no solo porque yo aún no tenía permiso dentro de la escuela sino porque pensaba que dicho esfuerzo en las calles había sido en vano. Así mismo, no podía comprender el por qué se consideraba a la escuela como un ente apartado y alejado de los procesos históricos, sociales y comunitarios. Eso sería para mí como afirmar que los alumnos y alumnas, los y las profesoras somos entes aislados y fragmentados ¿no te parece?

Afortunadamente dentro de la maestría está una hermosa compañera que trabaja en la educación no escolarizada y me parece que su experiencia, sus participaciones y su posicionamiento me abrieron un horizonte para la defensa de lo que Freire llamaba la pedagogía liberadora.

Dicho autor en su escrito “Pedagogía del oprimido”, mencionaba que ninguna persona que desea buscar una pedagogía liberadora puede mantenerse distante de la comunidad, distante de los oprimidos, ya que eso sería hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento

¹²⁵ De acuerdo a las investigaciones sobre lenguaje inclusivo, se designará en ocasiones una “x” en la última vocal de las palabras para referirse a la diversidad de personas. Así mismo, dicho lenguaje inclusivo hace uso de otras propuestas de lenguaje incluyente, ejemplo: les profesorxs. La vocal del artículo es cambiada por la vocal “e” para notar que no se está refiriendo a personas de género masculino o femenino sino se incluye a toda la diversidad de identidades, de tal forma que escribir les, todos y todas, todes, profesorxs, será no solo correcto sino una acción para la transformación de espacios menos androcéntricos.

humanitarista, donde las personas se vuelven modelos de “promoción” y objetos de información (Freire, 1970)

Freire recuerda que la tendencia a desear separar la vida de los procesos comunitarios pertenece a una conducta de los opresores, ya que éstos buscan “inanimar todo y a todos, y a su vez, tiene su base en el anhelo del opresor a la posesión y al orden injusto, ya que los opresores se piensan por deformación, que deben ser ellos los realizadores de la transformación, cuando en realidad, la condición previa para todo cambio revolucionario es creer en el pueblo, en las personas. Él afirmaba que decirse *transformador* es ser capaz de comulgar comunitariamente, de ahí el sentido profundo de renacer, ya que en la convivencia comunitaria nos sabemos también oprimidos y comprendemos nuestras formas de ser y comportarnos, producto de un sistema de dominación (bis).

En ese contacto comunitario es como empezamos a involucrarnos tú y yo dentro de este proyecto de tesis ¿te acuerdas? Y justo hablando de sistemas de dominación, jóvenes y género, surgió entre nosotras el tema de las canciones. Dentro de la plática se planteaba la pregunta si pudiesen existir canciones que estén fuera de los prejuicios de género, los dobles discursos, la violencia o las ambigüedades u ocultaciones para ejercer en ellas solo un punto de mirar la realidad identitaria: la heterosexualidad.

Nunca imaginé que esa conversación sería un punto de inflexión para que tú sintieras el deseo de involucrarte. Recuerdo muy bien que, gracias a ti pude continuar las entrevistas en un momento donde la escuela aún no me habría las puertas para el trabajo y hoy, no sé cómo ni en qué momento, el tema de las canciones se fue metiendo poco a poco en el contacto contigo y con miembros de tu familia. Eso me generó mucha alegría porque fue algo que, siento, surgió natural, de repente y a partir de esas canciones tu iniciativa para acercar a este proyecto algunas personas jóvenes, sus padres y madres, así como tu gran interés en compartir lo hablado con tu familia de tal manera que has sido una persona que sin pertenecer a la escuela, generas cambios en el pensamiento de los que te rodean, para hacer ver la violencia en la cotidianidad.

Así que, las canciones fueron un medio de contacto y reflexión primigenio que hizo surgir posteriormente no solo tus iniciativas y tu entusiasmo para participar en la grabación de algunas de esas entrevistas e incluso te ofreciste a poder cargarlo en correo para resguardarlo. Es algo que estoy completamente agradecida.

También, quisiera agregar que, el acto de acompañarme probablemente te hizo mirar cómo las personas adultas y jóvenes vamos siendo envueltos en pensamientos que perpetúan la violencia, el racismo, el estigma y el prejuicio. Lo que antes pasaba desapercibido o normal, con éstos ejercicios podemos desnudar eso que heredamos por generaciones.

Por ejemplo, me compartiste que nuestras pláticas, las entrevistas y las actividades te hicieron llegar a las siguientes reflexiones: **“Confirmamos cómo nos regimos por lo que la sociedad dice hasta que nos encontramos encajonados”, “Vivimos en una sociedad donde los hombres se sienten con el derecho a tocar sin permiso a las mujeres”, “Me hizo dar cuenta de la cotidianidad violenta, por ejemplo, los chistes respecto al aspecto de las personas”, “Dar cuenta de esas cosas que pensamos no tenemos pero que están ahí cotidianamente”**

Recuerdo muy bien algunos comentarios tuyos posteriores a la entrevista. Por ejemplo, diste cuenta de algunos prejuicios sobre las juventudes que adultos de tu familia tienen y que justo son limitantes para la comunicación, el acercamiento y el diálogo con las personas jóvenes: *“Los jóvenes de hoy son un desastre”, “los jóvenes de hoy son de lo peor”, “los jóvenes de hoy no son como nosotros los de la vieja escuela”, “los jóvenes de hoy no tienen valores porque no pertenecen a la vieja escuela”, “los que somos de la vieja escuela sí obedecíamos porque sí teníamos quien nos regañara”, “a los de la vieja escuela sí nos regañaban y pegaban y estoy de acuerdo con eso”.*

De hecho, recuerdo que te impactó que, algunos miembros jóvenes de tu familia estuvieran tan acostumbrados al control adulto que lo percibieran como un *-bien necesario-* e incluso, cuando leyeron sus propias opiniones, no podían creer que ellos y ellas hubieran opinado que está correcto que los adultos nos controlen. En verdad estaban muy sorprendidos.

Qué importante entonces realizar cotidianamente el ejercicio de aprendernos a nosotras mismas, ¿no crees? Ya es una oportunidad de espejarnos, de escucharnos en retrospectiva. Y aquí, requiero hacer un paréntesis porque, te involucraste tan activamente que, sugeriste que las lecturas que realizamos de nuestras propias opiniones pudiesen leerse de manera posterior siendo nosotros mismos los que criticamos nuestras opiniones, de tal manera que, me deslindaba a mí de ese poder que comúnmente ocurre en los proyectos de tesis, donde el que realiza el proyecto, es la persona que emite un juicio sobre la opinión de los otros.

Dicha sugerencia tuya fue tan importante que afianzó mucho más el pensar la presente estrategia: escribirnos para acompañarnos y no para categorizarnos. De hecho, no sabes qué alegría me dio escucharte en nuestra última plática por zoom, ya que en ella me compartías tu percepción sobre este proyecto, a saber, que es algo que intenta ser distinto a lo que comúnmente sucede en las carreras universitarias y compartiendo tu propia experiencia como egresada de la UAM – Xochimilco, el propósito al realizar tesis es **justo “usar la información que te brindan las personas y donde ellas nunca supieron dónde queda su experiencia brindada o cómo se interpreta”**. Y con unas bellas palabras sobre el presente proyecto y sus actividades mencionaste: **“Puedo dar cuenta que es un proyecto que intenta dar voz a quien la sociedad ha callado dejando al otro surgir en**

su estar y sentir". Créeme que, palabras como éstas hacen que me levante continúe cada día a pesar de todas las dificultades de éste proyecto en plena COVID.

También, me compartiste que la actividad que realizamos sobre las nacionalidades, te llevó a pensar cómo las personas reflejamos patrones y estereotipos como algo cotidiano y fue un punto de importancia para verte a ti misma y a la cotidianidad en la que sueles estar, de tal manera que, das cuenta de tus propios prejuicios.

Aquella vez incluso te sentiste con la libertad de compartirme una experiencia al estar conviviendo con varias de tus amigas, ya que, cierto día surgió entre ustedes el tema de los roles entre hombres y mujeres por lo que tú pusiste de ejemplo a tu cuñada quien mencionas que **"es una mujer que suele arreglar las cosas de la casa que comúnmente se suele pensar pudiesen ser cosas solo de hombres"**. Así que tú, en dicha reunión con tus amigas y bajo el comentario de **"mi cuñada que es mujer arregla las cosas mejor que mi hermano"**, una amiga tuya al escucharte te lanzó la pregunta *"¿te das cuenta cómo con ese comentario que acabas de hacer estás dando a entender que el hombre es el que –debería?"*-, y entonces, compartes que caíste en la cuenta de tus herencias.

Fíjate cómo está tan normalizado ciertos patrones en nosotras que, no solo aludimos con tal expresión a los roles tradicionales establecidos, sino que, no damos cuenta de la violencia sutil que las mujeres podemos ejercer hacia otras mujeres, y por otro lado, pasamos de largo que, seguimos brindando a los hombres en los aspectos más simples de la vida: el poder. ¿Te imaginas entonces, que pudiésemos recordar paso a paso, como se fueron, a lo largo de nuestra vida, introyectado todas esos pensamientos sobre los roles? ¿Te imaginas que pudiésemos dar cuenta en que actos precisos venían expresados y cómo los hicimos parte de nuestras creencias?

Justo el ejercicio de escribirnos en estas cartas es, en tus palabras **"confrontarnos con lo que escribimos"** (nuestros discursos), para que a través de ese ejercicio, pasemos nuestros actos a otro nivel de consciencia, donde releernos y escribirnos son artilugios para (como tú haz expresado): **"gritar lo silenciado"**. Sin embargo, para alzar la voz, primero necesitamos conocer qué nos han hecho callar y normalizar, ¿no crees? De otra forma ¿cómo romperemos el silencio?

Hablar de las sociedades del silencio, es enfrentar aquellos hilos y herencias, mirar cómo nos reproducimos en nuestros actos violentos y cómo (muchas veces sin saberlo) depositamos en los otros y otras dicha violencias.

Me parece que éste tema te ha llamado mucho la atención, ya que incluso surgió en todo este proceso contigo palabras muy interesantes como por ejemplo la palabra –adultocentrismo- justo un tema inseparable a las juventudes.

Fíjate que el adultocentrismo es un término que elegí dentro de mi tesis para comprender las relaciones que los adultos establecen con las y los jóvenes y hace referencia a las –relaciones asimétricas que suceden entre adultos y jóvenes como resultado del ejercicio del poder que el adulto ejerce sobre los niños, niñas y juventudes, resultado de las herencias del orden social que hacen ubicar a los adultos en una posición de superioridad y saber (UNICEF, 2013: 18) respecto a las niñeces y juventudes y donde esas relaciones de poder y saber no se limitan a la escuela, sino en todas esfera social y cultural se refuerza dicha superioridad. En esta ocasión me gustaría rescatar tres ejemplos de como el adultocentrismo actúa en la vida cotidiana y escolar de los niños, niñas y juventudes.

En la actividad de “SILUETAS” ¿la recuerdas?, me compartiste que una de las cosas que más te molestaba cuando eras estudiante es que “los profesores creyeran de ti que **“por ser –menor- que ellos, tus decisiones no fueran tomadas en cuenta o fueran consideradas tontas, absurdas y sin fundamento”**. Es decir, se le asigna a los adultos, el poder de saber, por el simple hecho de ser adultos *“los adultos sí sabemos lo que hacemos”, “los jóvenes no saben lo que hacen”; “los adultos son sabios porque ya no son adolescentes”, “los adolescentes no saben porque están en transición”*, entonces *-el poder del adulto-*, es sinónimo de facultad, capacidad respecto a las y los alumnos.

Otro ejemplo que compartiste es que **“algunos profesores no permitían que les hiciéramos ver sus errores, consideraban que eso estaba fuera de lugar”**, es decir, el poder del adulto puede ser sinónimo de dominio, una obediencia sin resistencia ni críticas de parte de los otros y otras: “aquí mando, tú obedeces” (bis, 15)

Y el último ejemplo es cuando compartes que, en una ocasión **“una profesora te dijo que deberías de madurar por llevar una mochila de gato, ya que ese tipo de mochilas solo se utilizaban en las primarias”**, entonces, la dominación y el uso del poder trasciende a las esferas de los gustos, intereses, sueños: el adulto designa lo permitido, un interés fuera de la concepción adulta, genera duda de las capacidades del alumno o alumna.

Por supuesto, no olvido que me solicitaste te pudiese brindar más información respecto al tema del adultocentrismo, así que, al final de ésta misiva, encontraras un material sencillo que habla sobre el tema del adultocentrismo, el cual me encantaría que revisaras con detenimiento, ya que, es un material que narra algunas creencias que la sociedad, la cultura e incluso la ciencia médica, psicológica y social ha introyectado sobre las juventudes y que ha sido una limitante para poder establecer relaciones desprovistas de roles y ejercicio del poder y por supuesto, su lectura es una oportunidad de ver reflejado muchas de tus experiencias y brindar un explicación desmitificada sobre las juventudes.

Te aseguro que te sorprenderá. No dudes en comentarme qué fue lo que más te sorprendió de la lectura, en dónde te espejeaste, qué creencias creías y cómo ésta carta y la lectura te han ayudado a modificar pensamientos en ti, para entonces, dar sentido a tu nombre Ollin, ya que mencionas que lo escogiste porque haz dado cuenta de una característica que deseas cambiar en ti y que de hecho, se asocia con acciones adultocéntricas **“el pánico al cambio y al movimiento”**.

Así que tu nombre adquiere sentido hoy, ya que significa movimiento pero no solo eso, en la cultura Azteca significaba (no un movimiento mono cíclico) sino se hablaba que Ollin significa TODOS LOS SENTIDOS DEL MOVIMIENTO, es decir, un concepto más profundo y polifacético del movimiento, ya que al pluralizarlo, se convierte en un movimiento poli cíclico (justo los temas que me apasionan) ya que nos preparan para una vertiente infinitas de miradas, incluso contrarias. Así que estoy muy emocionada por escribirte y más aún, por saber que te leeré en unos días más.

Sin más por ahora, te mando un abrazo entrañable.

Atentamente.

Zel



Querida y estimada Zel.

Es para mí un gusto poder seguir compartiendo contigo todas estas experiencias, vivencias, actividades y demás. Mismas que como bien me escribes las compartí con mi familia y personas cercanas porque las considero de gran valor e importancia para poder construir relaciones más empáticas, más humanas, más justas, más equitativas y sin prejuicios. Situación que no es nada sencilla debido a todos los patrones que traemos, heredamos o nos han heredado, mismas que no cuestionamos y damos por hecho que son o deben ser así porque no conocemos otra forma o formas de poder concebirlas. Quizá sea mi manera de ser, de querer compartir con aquellos que me rodean de lo que para mí se me hace importante para un crecimiento como sociedad.

Sin duda hay mucho camino por recorrer, por aprender y reaprender en nuestro día a día, por ello se me hace importante poder tocar al mayor número de personas para ir sembrando en cada uno de ellos la semilla de la apertura del corazón y la mente.

Sin duda alguna ha tenido un gran impacto en mi vida y en la de mi familia tu proyecto de tesis, aún recuerdo los esbozos que comentabas conmigo y como poco a poco todo fue tomando forma.

No recuerdo si te comenté que al compartir en casa sobre algunos temas de tu proyecto me percaté de lo mucho que hay que trabajar justo ahí en el hogar, pero también con nuestras relaciones del día a día, sobre el adultrocentrismo, machismo, prejuicios, discriminación y demás.

El percatarme del cómo la familia es clave para que todo ese tipo de cosas cambie es fundamental, pues son patrones que heredamos y repetimos cómo algo común, normal, cotidiano, sin cuestionar, siendo partícipes de burlas, juicios o bromas que pensamos no tendrán consecuencias graves. Sin advertir de que estamos sembrando la semilla de lo "normal" al hacer eco de todo ello.

Dentro de mí familia comencé a hacernos ver, que ciertas actitudes o discursos llevan un tinte machista, discriminatorio, violento, de juicio, etc. Y

obvio al inicio surgieron frases como: "solo es aquí entre nosotros", "no se lo vamos a decir de frente a la persona", "no exageres", "es broma, no pasa nada", entre otras que me hicieron dar cuenta como tenemos instaurados conceptos que los vemos cómo algo pasable, tolerable, para referirnos hacia los demás, sin estar conscientes de los tintes machistas, discriminatorios o de juicio, que ocultan o que hemos querido ocultar.

Todo lo que he compartido con mi familia ha tenido gran trascendencia en cada uno de nosotros y aunque aún hay mucho por hacer, sé que paso a paso nos vamos repensando, cuestionando nuestro actuar, pensar y sentir.

Y es sin duda alguna en las familias, en las relaciones cercanas en dónde podemos con amor, tolerancia, respeto, empatía, poder comenzar a sembrar las semillas de múltiples verdades, de múltiples visiones, de distintas maneras de ser y de hacer, sin tener que considerar al otro como si estuviera en un error, solo porque hace, dice o piensa muy distinto de lo que cada uno considera como "único y verdadero". Hay una gran tonalidad de grises entre lo blanco y lo negro. Y nos perdemos de ellos por creer que nuestra visión del mundo es la única y verdadera.

Todo lo trabajado, platicado, visto y compartido contigo me ha llevado a ver las cosas desde varias perspectivas, aunque te confieso, aún sigo queriendo que las cosas sean y se hagan como yo quiero, jajajaja, pero hoy cada vez menos (mentira, jijiji). Sigo en el proceso de aprender a "**descongelarme**". Y todo gracias al cuestionamiento que hago de mis pensamientos, acciones, sentimientos y decisiones.

Para mí ha sido y seguirá siendo un gusto y placer poder seguir compartiendo contigo, seguir aprendiendo juntas y descubrir todos los matices que hay en las relaciones humanas si es que nos permitimos descongelar nuestro corazón, al abrirlo a todas las posibilidades.

Te envío un enorme abrazo, lleno de bendiciones.

Hasta pronto

Estimada Ollin.

Comienzo expresando la alegría que me da que, por fin, puedas recibir otra cartita más de parte mía. Recibí tu carta con mucha expectativa, pero sin duda, superó por mucho a todas ellas.

No sabes la emoción que siento que hayas decidido ser participante todo este tiempo porque, creo hoy, podemos ver el impacto. Sin duda ha sido un tiempo largo (que ha pasado rápido) para repensarnos y repensarte con tu familia.

Nunca imaginé que todas estas pláticas, actividades y misivas tuvieran trascendencia para tu familia, personas que, aunque no conozco y de hecho no son participantes dentro de este dispositivo, se han beneficiado, y de hecho, ¡han participado! de forma indirecta. Me llena de gusto que todo lo que hemos esbozado juntas lo proyectes hacia las personas que te rodean, sin duda acciones en cadena que, nos llevan (aunque sea a pasitos pequeños) a construir familias más humanas, justas y menos estereotipadas.

En tu pasada carta, mencionas algo sumamente importante. Tú dices: ***“Desde el vientre, sino es que desde la manera en la que fuimos concebidos, comenzamos a tener contacto con la violencia o el amor, el maltrato o el engrandecimiento, las burlas o el elogio, etc.,etc”.***

Sin duda tu comentario abre posibilidades de enfrentar un tema crucial para el feminismo y para quienes deseamos romper con los esquemas heredados, ya que tus palabras hablan de como la sociedad nos inculca formas *-binarias de ser, estar y convivir-* en absolutamente todas las áreas de la vida, de tal manera que, respecto al ejemplo que das, aunque clasificar los eventos cotidianos de forma binarias y extremas, ha sido una de las formas más simplistas que existen porque, nos cierra posibilidades de identificar matices al amar, al reconocer, al expresar, al solucionar, de tal forma que (como bien expresas tú), hace que ***“aprendamos que nuestra visión del mundo, es la única y verdadera”.***

Aún así, seguimos hablando de personas buenas y malas ¿no es cierto?, de blanco como lo positivo y negro como lo negativo; de la claridad como la expectativa a seguir y la oscuridad como el lugar indeseable; de mujer (como lo femenino) y hombre (como lo masculino) ¿no es verdad?, negando la posibilidad de encontrar hombre femeninos y mujeres masculinas. Como éstos ejemplos existen muchos otros, de cómo la vida se clasifica y categoriza, de tal forma que se introyectan en nosotros únicas posturas.

Ahora que te escribo esto, y continuando con la belleza que ha sido relacionarme contigo a través de canciones, me llega a la mente una canción de Madonna (La reina del pop). En su canción de 1998, titulada Frozen (Congelado) comienza diciendo esto:

You only see what your eyes want to see.

Tú solo ves lo que tus ojos quieren ver.

How can life be what you want it to be?

¿Por qué la vida tiene que ser lo que tú quieres que sea?

You 're Frozen

Estás congelado

When your heart's not open

Cuando tu corazón no está abierto.

Sin duda una introducción que promueve (en el que la escucha) el auto-cuestionarse sobre nuestras creencias, sobre lo que pensamos, sobre lo que sostenemos como verdad ¿no crees?, para posteriormente arremeter el resultado de permanecer en ellas: **-congelado-**. Es decir, dejarnos en un estado de inmovilización, de no fluidez, de rigidez.

Sin embargo, si pensamos en la palabra en inglés -Frozen-, vemos que se deriva de la palabra -freusan-, que a su vez se deriva de una raíz germana -preus-, que a su vez se deriva del latín -pruina- y que a su vez tiene sus orígenes en una lengua sánscrita llamada prushta -burnt- que significa **-ardor-**. Es decir, que el propio significado de lo que es congelarse, se circunscribe a las diferentes connotaciones culturales y que sin conocimiento alguno, pudiésemos pensar que son dos conceptos que se contradicen, pero no es así, y que me gustaría abordar en nuestra próxima cartita. ¿Te gustaría? Espero sea así, ya que, puede ser una introducción al tema que me haz solicitado abordar y que he notado haz tenido interés en que hablemos de ello, incluso, me solicitaste material bibliográfico, a saber, cómo el pensamiento occidental euro centrado ha impuesto una forma universal de mirar la vida, los derechos, la medicina, la ciencia, el cosmos, la historia, el ser, etc, de tal manera que lo blanco como misión se instala, negando otras realidades, culturas, etnias, pensamientos, historia, ciencias, cosmovisiones, identidades, etc.

Por último pero no menos importante, quiero decirte que me ha conmovido muchísimo como tu carta la realizaste tomando en cuenta el lenguaje inclusivo. Mis ojos se llenaron de lágrimas al ver que salió de ti.

Reconozco que es un tema que, en lo particular me ha costado trabajo adherir, ya que el lenguaje y las formas en que nos expresamos, las hemos normalizado en base a un lenguaje androcéntrico¹²⁶. Sin duda tú y yo estamos aprendiendo juntas a hacerlo. Sigamos acompañándonos en ello. ¿Me acompañas?

Sin más y con muchísimas ansias de recibir tu próxima misiva

Te mando un gran abrazo.

Zel

¹²⁶ El lenguaje androcéntrico considera el masculino como **genérico para englobar a hombres y mujeres** y así presentar el uso del género masculino como neutro. Un ejemplo de androcentrismo y lenguaje es incluir a la mujer en la definición de hombre que da la RAE, pero no la de hombre en la definición de mujer.

Julio 2020

Estimada Selene:

En respuesta al interesante escrito que me hiciste y al ejercicio de introspección que me propones con motivo a la participación que tuve durante tu trabajo de investigación, quisiera responderte con esta carta, compuesta de diversas autorreflexiones y cuestiones que lograste realizar en mí para contemplar mis prácticas desde mi ser docente.

En diversas ocasiones esa frase de “el pez es el último en darse cuenta que vive en el agua”, hace una completa metáfora en algunos (varios) aspectos de nuestra vida, no siendo una excepción el actuar docente. La realidad de estar inmersos en un sistema en el que por décadas y siglos ha considerado la educación de las personas como una labor realizada a masas homogéneas para la preservación de las civilizaciones, sin visualizar la individualidad de cada quien; y el hecho de haber sido criados en ella, muchas veces nos condena a perpetuar esos patrones de violencia indirecta que sólo con un auténtico despertar seremos capaces de empezar a desarraigar.

Al tener la posibilidad de leer mis respuestas en la entrevista, como un reflejo de mi propio actuar, que no siempre tengo la humildad y el valor de mirar, me percaté de lo que te menciono en el párrafo anterior, el cómo aunque no sea intencionalmente, por omisión, llegamos a realizar despuntes de este sistema tan arraigado, manifestándolo al no reconocer el porcentaje de responsabilidad que tenemos ante las problemáticas que detectamos y atribuir las a otras partes. En diversas de las respuestas brindadas, centro el origen de estas en los padres y madres de familia del alumnado, quizá como un motivo predeterminado que ya tenemos como profesorado la mayoría de nosotras y nosotros.

Y aunque es cierto que el hecho de educar a un ser humano es una labor compartida, creo que la esencia para el cambio de paradigmas surge en cada uno de nosotros y nosotras, al responder la cuestión, ¿qué estoy haciendo yo para crear ambientes libres de violencia y realmente incluyentes?

Con preguntas como, si conozco algunos derechos que sean exclusivos de las y los adolescentes, y ¿qué temas que les interesan a ellas(os) creo que no domino?, me

percato que a pesar de ser población con la que trabajo día con día, me hace falta contemplarles y conocerles muchísimo más para brindarles la atención a la que tienen derecho y realmente requieren.

Con la cuestión de, yo como parte de la Unidad De Educación Especial y educación Inclusiva (UDEEI) ¿qué cosas, qué acciones, qué estrategias he realizado en favor de las libertades del alumnado?, me doy cuenta que llevo a cabo tan sólo lo superficial, pues solamente he invitado al profesorado a realizar algunos ajustes pedagógicos como un seguimiento a acuerdos con padres de familia, más que una verdadera concientización para el reconocimiento de las necesidades del alumnado, que nos permita hacer valer auténticamente su derecho a la educación. Si mencionamos aspectos más relacionados con la convivencia, retomando las libertades a las que hacía alusión la pregunta, creo que es insuficiente mi participación, debido a que no me involucro como debería en este asunto, siendo cómplice de actos discriminadores, como la homogeneización y las limitantes de expresión de las y los estudiantes. Definitivamente observo que debo ampliar esta concientización de forma realmente exhaustiva.

Al leer la respuesta que te brindé ante la cuestión de, ¿cuáles creo yo, son los derechos más importantes que se deben favorecer en la Secundaria No. 145?, me condujo a realizarme otras preguntas a mí mismo, pues, culpabilizo nuevamente a las madres y padres de familia del alumnado, por coartar la libertad y derecho a la privacidad de sus hijas e hijos, pero el cuerpo de docentes, ¿no realizamos lo mismo ante el estricto apego a un reglamento que en diversas ocasiones pasa sobre los derechos de las y los adolescentes?, ¿las y los menores manifiestan realmente su forma de pensar, o solamente lo que las y los mayores queremos escuchar?

Una respuesta que provocó más revuelo en mí, es cuando me transcribes y haces la acotación de no estar seguro de la estrategia que implementé en aquella situación comentada, me hace reflexionar si al momento de intervenir lo hago con objetivos claros, viendo realmente por el alumnado o por salir de la problemática en aquel momento. Quizá sí tengo que dar respuestas a diversas eventualidades rápidamente por la misma dinámica de la secundaria, pido consideraciones de otras y otros iguales ante mi reciente ingreso al servicio profesional, pero al hacerlo, ¿no estoy propiciando o fomentando la violación aunque sea indirecta de un derecho de una alumna o alumno?

Con esto último concluyo que el interés ético profesional que tengo por mi alumnado, surge de mi compromiso de verdaderamente conocerles y contemplarles en todas las acciones que ejerza en la escuela, alzar la voz asertivamente para hacer valer lo más posible, todos sus derechos, concientizar realmente al resto del profesorado de estos aspectos esenciales que determinan un auténtico e íntegro desarrollo de la persona.

A partir de la actual contingencia sanitaria tengo ante mí este reto de manera más pronunciada, pues al ser a distancia la educación, se deshumaniza y se acentúa el riesgo de realizar prácticas homogeneizadoras, excluyentes en diversos sentidos, por lo que debo agotar de mi parte, todos los medios para llevar a cabo esta concientización de mis iguales, haciéndoles visible esta violencia invisible, para que conjuntamente deconstruyamos este paradigma educativo de masas homogéneas por uno cuyas bases sean el respeto a los derechos de cada persona.

De este modo finalizo esta carta mas no el ejercicio de introspección que lograste detonar en mí para trabajar siempre en favor de los derechos del alumnado que hay que hacer valer tanto a nivel educativo como individual. Igualmente agradezco por haberme hecho parte de este transformador proyecto, es muy valioso para mí que pienses que podía aportar algo a este, y el considerarme "Ghali" es un verdadero honor viniendo de una mujer tan inteligente y humana como tú, por lo que sería muy satisfactorio me pudieras nombrar de ese modo en el trabajo. ¡Enhorabuena todo tu estudio y perseverancia!

Te saluda con gran aprecio.

Ghali.

Estimada Zel:

Disculparás que apenas responda a tu carta, pero me dejó pensando en diversos temas de los que vas abriendo discusión, uno de ellos que pienso, permea a todos, es esto de la decolonización del conocimiento, del ser, que citas con Grosfoguel, que relacionado con la idea que te planteaba en la carta anterior, requiere un verdadero despertar para poderla llevar a cabo.

Como bien dices, esta civilización eurocentrada impuesta, siempre ha querido mostrar a la escuela como la salvadora de la humanidad si conservamos el status quo que ha definido, aquella institución que formará (reproducirá y castrará) a las generaciones de estudiantes para dar solución a las problemáticas mundiales que, sin embargo, no lo ha alcanzado.

Al principio de este ciclo escolar se nos fue brindado en la semana de actualización docente, un curso titulado “Horizontes: Colaboración y autonomía para aprender mejor”, y en este se nos mencionaba que el mundo actual requiere trabajo colaborativo para llegar a verdaderas soluciones, sin embargo, reflexionábamos que cómo iba a ser favorecida esta aptitud si en la escuela muchas veces es el último lugar en el que se fomenta ésta. Sistemas de gobiernos en los que la soberanía y la democracia supuestamente están al centro, pero ¿cómo pedimos que las y los ciudadanos ejerzan este derecho si el aula fue el lugar menos democratizado posible? En mi opinión, porque la civilización planetaria desde su concepción fue lo más arbitraria posible, por medio de conquistas culturales, y como toda situación con estas características, violenta.

Durante la primera misiva, comenzamos hablando de la violación de derechos que se puede ejercer en las escuelas desde nuestro actuar como docentes hacia las y los estudiantes, sin embargo, creo que este tema se ha ramificado, dejando ver muchos otros tipos de violencia que están detrás de estas acciones, y en general de toda nuestra sociedad, de todo nuestro colonizado pensar. Hasta ahorita en nuestro diálogo he identificado por lo menos cuatro, la homogeneización del alumnado, el machismo, adultocentrismo, y uno que considero muy relacionado con el primero, el obviar información; todos ellos parte de un fenómeno invisible que se repite a pesar de que nos pudo haber afectado en algún momento a nosotras(os) también.

Recupero el testimonio que me compartiste de la señora mayor en el que creo se visualizan todos estos tipos de violencia, desde que la sacaron de la escuela por no entender matemáticas (reflejándose la homogeneización de estudiantes), llevarla a trabajar por lo tanto con su tía por no encajar en el arquetipo de buena alumna (adultocentrismo), hasta el casarla con un hombre de la ciudad para que no tuviese que lidiar con los suegros, creyendo que sería la mejor manera de cumplir su compromiso socialmente otorgado como mujer (machismo); y lo peor aún es que habiendo vivido todo este control de su vida por terceras personas, repitiera por lo menos el machismo en la crianza diferenciada entre sus hijas y sus hijos varones. Una historia de vida que quizá pudo haber sido muy distinta, más consciente, si desde su profesora de primaria hubiese habido una decolonización de pensamiento, y así un mutuo despertar.

Tengo el fervoroso pensamiento de que las y los docentes tenemos la posibilidad de hacer que nuestras(os) estudiantes visualicen su educación como un reto significativo para ellas(os) que realmente les deje algo para sí, y que incluso pueda orientarles a encontrar un sentido en sus vidas. Desgraciadamente creo que la mayoría de nuestras(os) colegas(os) no lo alcanzan a vislumbrar, en muchos casos ni siquiera saben con quiénes trabajan, por lo que solamente buscan controlarles y asignarles un número para obtener su paga. Olvidando completamente considerarles dentro de la relación de enseñanza-aprendizaje que se supone existe, en la que todo se centra exclusivamente en las decisiones que como profesorado hacemos, siendo que la naturaleza de cualquier relación es de dos partes, y ya ni hablar de la posibilidad de inspirar historias de vida para bien.

El cuarto tipo de violencia que te mencionaba que consideré, fue este de “obviar información”. Como me refrescaste en la carta, nuestra anécdota en aquel Consejo Técnico en el que conocíamos los principios de la Nueva Escuela Mexicana, y que decía el profesorado que era lo mismo, “que no había nada nuevo en este enfoque, que ya lo manejaban”, creo que este tipo de respuestas, también brotan de lo absortas(os) que nos tiene el sistema; porque en parte sí las normativas de la Secretaría en la que trabajamos se hacen cargo de irnos limitando nuestras posibilidades de despertar para seguir ejerciendo el control que desea, también es cierto que depende del compromiso de cada quién continuar con la frescura en su actuar, y el propósito original de ser agentes educativos.

Desgraciadamente esta violencia no solamente se encuentra en las posturas frente a los modelos educativos, si no también en la actitud al relacionarse con el alumnado, pues gran parte del profesorado se deja llevar por estas ideas adultocentristas que se tienen acerca de las y los adolescentes, como que son menores sin experiencia, que son rebeldes porque ni saben lo que hacen, y hay que castigarles para encaminarles para que sean buenas(os) ciudadanas(os), que se porten bien, hablen sólo cuando se les permita, y se ajusten a su ritmo y estilo de enseñanza; por lo que obvian a las verdaderas personalidades con las que trabajan, personas que son inteligentes, sensibles, amables, capaces de comprender y accesibles. Características que en las y los docentes no siempre se manifiestan, siendo que nosotras(os) primeramente deberíamos dar parte de esto.

Cuando me preguntabas que cómo yo había vivido el adultocentrismo en mi edad de secundaria, tristemente tengo que decirte que igual fui víctima de la misma lógica, obvia, que te acabo de describir. Tuve profesoras(os) con estas mismas actitudes prejuiciosas ante la adolescencia, siempre dureza e inflexión ante lo que nos ocurría y/o queríamos argumentar. Hubo una ocasión cuando estaba en primer grado en la hora de español en que la maestra estaba recorriendo los pasillos entre las bancas, y al llegar a mi sitio vio un libro cerrado de otra materia que le había presidido a la clase, lo tomó y me lo decomisó; inmediatamente le argumenté que se me había olvidado guardarlo, que no lo estaba usando en aquel momento, me dijo que no le importaba y se lo llevó a su escritorio. En cuanto tocó el timbre me le acerqué con temor de que no me devolviera el material y tener problemas en la otra asignatura, le argumenté lo mismo, que había sido un descuido, y me respondió que me lo regresaba, pero tendría cinco de conducta con ella; sin más remedio le dije que estaba bien y pude recuperarlo, pero con esta condición. Afortunadamente cuando mi papá vio la boleta de aquel periodo, y le expliqué lo ocurrido, él dijo que era ilógico que tuviera en el resto de las asignaturas buena conducta, y en español estuviese reprobado en este aspecto, así que ni le dio importancia; pero es una anécdota que recuerdo mucho porque yo siempre fui un alumno que siempre seguía instrucciones y aun así me homogeneizaron en este estereotipo equívoco de adolescente.

Tuve también al siguiente ciclo escolar, y desafortunadamente también en tercer grado, a un profesor que impartía las asignaturas de historia y Formación Cívica y Ética, todo el grupo le teníamos miedo porque era muy estricto y autoritario, los cuadernillos de sus asignaturas tenían que estar impecables desde la portada para que tuviéramos derecho a la revisión de nuestros

apuntes. Al principio del curso solicitó que colocáramos en la portada del cuaderno un triángulo de color para diferenciarlo de otros, yo no comprendí que quería uno escaleno en la esquina inferior derecha de éste, por lo que puse uno equilátero al centro; obviamente cuando revisó la encomienda, me mandó a forrar nuevamente el cuaderno sólo por ese detalle. Cuando nos pedía trabajos aburridos engargolados, si no eran con espiral, y eran de costilla, los agitaba para que viéramos cómo de deshojaban y los teníamos que recoger para encuadernarlos con él quería; yo sinceramente cuando hacía eso, me molestaba y pensaba para mis adentros, “pues bueno, si le haces así, obvio se va a desparramar el trabajo”, claro, no se lo decía, pero creo que esos son los modos con los que hasta una persona tranquila y de pocas palabras como yo me percibo, podría volverse un “rebelde CON causa”.

Su forma de evaluar más la forma que el contenido de los proyectos y apuntes era nefasta, ni leía lo que escribíamos, sólo si habíamos puesto los títulos en cuadros amarillos con tinta roja, un apunte diario que si te atrasabas por algún motivo, era una tortura recuperarlos; de esa forma yo perdí el interés en entregar todos ellos, y sólo realizaba los mínimos necesarios para acreditar la materia. Eso junto con el estudiar hasta no dormir el día previo al examen para obtener el mejor puntaje posible, que después de tantos contenidos sólo copiados por copiar en un cuaderno, nunca se memorizaban y mucho menos fueron significativos. El otro día al recordar esta clase con una amiga, me decía que odiaba el momento en que entregaba las calificaciones de los exámenes, pues iniciaba desde los mejores hasta los peores, diciendo en qué momento terminaban aquellos de 10 a 9, de 7 a 6, y así descendentemente; cuando decía, “ahora los de menos de seis”, y no te había nombrado, sólo le reprochabas en tu mente a la escuela por haberte asignado a ese grupo, con ese profesor.

Hace un par de ciclos escolares, en un Consejo Técnico Escolar, nos hicieron un ejercicio de reflexión docente en el que nos pedían que recordáramos tanto al(a) profesor(a) que más nos haya marcado para bien, y aquel(la) que más lo hubiera hecho para mal. Para el segundo, pensé en este maestro que te acabo de presentar, y eso que todavía no hacía todo este recuento que acabo de compartirte, y de analizarlo mejor desde mi saber pedagógico. En lo personal, a mí me quitó el encanto por la historia y la Formación Cívica y Ética, dos asignaturas que me agradaban, que afortunadamente después en la preparatoria pude volverles a retomar el gusto, e incluso ver que tenía aptitudes para ambas; pero en esos grados no fue así, no me aportó nada ni a mi vida

académica, ni personal. Sin embargo, algunas(os) otras(os) compañeras(os) mencionan que sí les dejó algo, incluso le agradecen, la cuestión del orden en los escritos; yo no niego que tal vez pudo haber sido un aprendizaje, pero ¿a qué costo? Ansiedad, pérdida de una gran cantidad de tiempo y energía, incluso me atrevería a decir, de dignidad. Y además pienso que, qué bueno que no todo haya sido un desperdicio, pero ¿dónde quedaron los aprendizajes de Historia de México?, ¿el desarrollo de la Ética para ser mejores ciudadanas(os)?, ¿mejores mexicanas(os)?, ¿mejores humanas(os)?, ¿aquello que nos pudo haber hecho despertar?

Relaciono esto último que te compartí con este ejemplo que me mencionabas de cómo incluso en el alumnado, ya se han normalizado estas prácticas, estos (mal)tratos hacia las y los adolescentes que hasta ellas(os) dicen, “están bien, para que sí aprendamos”. Cómo se les ha inculcado la frase de “la letra con sangre entra”, aunque ya no es tan perceptible como hace unas décadas; cómo se les ha hecho creer que esas son las únicas vías para el aprendizaje, siendo que a través del juego y emociones agradables se vuelve más significativo el conocimiento.

Creo que la manera en que podemos visualizar la identidad propia de cada alumna y alumno en la escuela, con la diversidad de personalidades que tienen, es dejando de hacer que introyecten todos esos mensajes subliminales y tóxicos que trae implícitos nuestra “civilización de muerte” en nuestro actuar cotidiano, el arquetipo de adolescente homogéneo; pero para llevar a cabo esta omisión de códigos de conducta, primeramente tendríamos que despertar genuinamente las y los mediadores, con criterio propio para no perpetuar los patrones que justamente desea el sistema, dejar de ser ciegas(os) tratando de guiar a otras(os) ciegas(os).

En repetidas ocasiones en las escuelas, diversas temáticas son abiertas hasta que llegan los casos específicos y se ve en la necesidad de intervenir normativa, obligatoria y emergentemente, pero ¿Por qué no prevenir?, ¿por qué no dejar de obviar que las y los adolescentes son siempre iguales, y les conocemos abierta y realmente?, ¿despertar y empezar a disolver masas, para ver personas? Sin embargo, creo que para siquiera empezar a plantearnos estas interrogantes, sustancialmente inicia con el compromiso personal y profesional que cada quién tiene, saber por qué y por quiénes hacemos lo que hacemos, nos dedicamos a lo que nos dedicamos; creo que incluso antes de hablar de inclusión en el aula, particularidades en el alumnado, etcétera, tendríamos que remitirnos a esta pregunta personal, ¿estoy despierto, o soy un ladrillo más en el muro?

Identifico ahora gran parte de la labor de la UDEEI en promover esta consciencia en las y los adultos responsables que estamos frente a estas generaciones, aunque esta acción debe realizarse con el mismo tacto y respeto como el que buscamos con el alumnado, siendo asertivas(os) y perspicaces para que las mismas limitantes que nos pone el sistema no sean el motivo para acabar con este despertar.

Con esta conclusión finalizo esta misiva, Zel, esperando te hagan sentido algunas de las ideas que te propongo. Sin más, quedo a tus órdenes y en espera de tu respuesta. Con gran aprecio y entusiasmo.

Ghali

Estimada Sadira.

Es un gusto saludarte a través de esta carta y emocionante saber que el nombre escogido para ti te haya gustado de tal manera que lo usas incluso para firmar tu carta. Aunque parezca algo sin importancia, esto significa mucho, porque es una forma de ir rompiendo esquemas dentro de los nichos escolares y universitarios, ya que, desafortunadamente en la investigación y acción de dispositivos de tesis, aún se sigue tratando la identidad de las personas participantes, como números, letras o datos fríos que nos aportan información, en lugar de brindarles voto y voz al mismo tiempo que se cuida su integridad. Y es que, no sé si tú coincidas conmigo pero, pienso que el fomentar prácticas cotidianas de cuidado hacia quienes nos rodean es lo que puede hacer la diferencia entre aplastar y potenciar, y éste tema en el rubro escolar adquiere una gran importancia.

Justo recordaba a Navy¹²⁷, alumno a quién tú recuerdas en la entrevista como un caso lamentable debido a las prácticas escolares llevadas con el alumno.

¿Sabes? Tal vez no lo sabes pero a Navy lo conocí cuando tenía 6 años de edad en una primaria cercana a la secundaria. Fue un caso muy sonado dentro de las UDEEI de la zona. Recuerdo que desde la primera semana, Navy tristemente fue “bautizado” por la comunidad educativa como “el niño CAS problema”. Constantemente se le mantenía apartado de sus demás compañeros y del resto del grupo, así que.... ¿Puedes imaginar toda una vida siendo estigmatizado por la institución escolar y por aquellas personas que se supone somos garantes del derecho educativo? ¿Qué sentimiento se supone podría provocar eso en una persona a lo largo del tiempo?

Así que, cierto día se me mandó a llamar, ya sabes, los psicólogos aún estamos posicionados por la sociedad con la creencia que tenemos la pastilla mágica, que somos el “súper héroe salvador, del jugo mágico troncha panzas, el psicólogo arregla todo, pero sobre todo, los arregladores de las y los niños y jóvenes”, razonamientos que son aceptados y reconocidos socialmente.

¹²⁷ Se ha cambiado el nombre del alumno por motivos de resguardo de identidad e integridad.

Básicamente cuando Navy se encontraba en primaria, se me solicitaba como psicóloga que trabajara en tres cosas: que el alumno no se saliera de su salón, que permaneciera sentado y que hiciera todo porque obedeciera.

Así que, coincido contigo cuando dices que las formas en que las escuelas, específicamente la secundaria, actuaron de manera no correcta para **“abordar las características y circunstancias de Navy ya que fue una violación de derechos”**.

Reconocer esto no es fácil y en eso radica, creo yo, el cambio. Saber reconocernos directa o indirectamente que fuimos parte de una injusticia porque, hasta el silencio adquiere una parte responsable de nosotros.

Me pregunto ¿cuántas veces hemos escuchado a compañeros nuestros, discursos donde se culpabiliza solo a los padres pero pocas veces nos miramos como perpetradores de la activos de la injusticia?, o bien, como lo mencionas tú en tu entrevista, al estigmatizar a ciertos alumnos abrimos la puerta a la continuación de la exclusión en el espacio áulico como resultado de nuestra **“posición de autoridad dada”**.

Ésta frase tuya es sumamente importante ya que me permitió abrir puntos de análisis sobre las relaciones que los adultos establecemos con los y las personas jóvenes. Confieso que esa frase tuya la leí y releí muchas veces e incluso la anoté en mi pizarrón de frases para pensar.

Y es que, si reflexionamos en la frase **-autoridad dada-** y quisiésemos desenmarañar sus componentes implícitos, daríamos cuenta de los siguientes puntos que a continuación enumero.

1. La palabra –dada- no solo nos habla de una genealogía u origen de formas y prácticas desiguales reproducidas desde el *-saber-* y las normatividades; sino que...
2. Alude a una desigualdad de *-poder -*, que se establece por el hecho de ser –adulto- y con una triple adjudicación de autoridad: la que corresponde a la edad (ser adulto); la que corresponde al reconocimiento social (ser profesor (a)); y la que brinda el peso normativo (el adulto obtiene una personalidad institucional, que conlleva al respeto de reglamentos y normas que tienen su origen (y la escuela no escapa a ello) en producir discursos de control,

selección y distribución donde se conjuran saberes y poderes para dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar la pesada y temible consecuencia institucional (Foucault 1999:14).

3. Entonces bajo tales procesos anteriores mencionados por Foucault se va fortaleciendo las intencionalidades escolares y pedagógicas (bis)

¿Sabes? Daniel Vásquez, un sociólogo de profesión e investigador de esas intencionalidades escolares y pedagógicas al retomar las investigaciones de Foucault, ha referenciado en muchos de sus escritos las dinámicas adultocéntricas de las instituciones educativas, así como de la comprensión de la tarea pedagógica como un ejercicio crítico que trasciende las fronteras de la escuela, lo que implica comprender la reflexión de otros escenarios (fuera de la escuela) donde la representación adultocéntrica de la juventud se dan desde –el saber- y la industria cultural. Dime, ¿habías escuchado antes hablar de este término?: adultocentrismo.

Fíjate que yo conocí este término estando dentro de la maestría y aunque no ha sido ampliamente teorizado ni conocido, ha sido clave para ir teorizando en mi tesis la comprensión cultural, escolar, institucional y generacional inscrita en los discursos cotidianos sobre lo que es ser “adolescente” o joven.

Incluso dicho término puso en evidencia aquellas teorías del desarrollo que aprendí en la universidad en mi carrera como psicóloga, donde me enseñaron (como una letanía y verdad absoluta) que la etapa “adolescente” era una etapa de incomplitud. Así que, al enfrentarme con este término me ha hecho romper aquellas creencias que la ciencia nos ha hecho creer como “verdades”. Fue para mí un quiebre tan importante que decidí realizar esta tesis bajo el esquema vertebral justo del esquema adultocéntrico en la escuela.

Fíjate que, según Berenice Pacheco, especialista en educación por la OIE y apasionada como yo del tema del adultocentrismo, menciona que éste es –*otra forma más de violencia naturalizada ya que, alude a las relaciones desiguales que se establecen entre adultos y jóvenes, basado en diferencias generacionales, donde se asume la edad como un factor natural de superioridad y autoridad y la adultez como la etapa “óptima” del desarrollo humano, generando así, una*

asimetría de poder y desigualdad entre lo adulto y lo no adulto y donde se asume falsamente, que a mayor edad, se cuentan con mayores derechos y privilegios y que por tanto, la persona adulta tiene la potestad de moldear y controlar a niñas, niños y jóvenes produciéndose una forma de subordinación naturalizada y aceptada versus cuidado mutuo, crecimiento y autonomía” (Pacheco 2019)

Te cuento que cuando encontré a esta, otros y otras autoras, especialistas en el tema, me acordé muchísimo de la entrevista que sostuvimos muy al principio tú y yo. Recuerdo que cuando hablábamos de aquellas prácticas pedagógicas que tú identificas en la secundaria van acompañadas de ese acto al que tú llamabas –fácil-, **“Es más fácil que con autoritarismo calles a un grupo y se lleve el control como profesor: yo controlo la clase, yo controlo las actitudes, las conductas, yo les digo en qué momento hablar y en qué momento no hablar”** y concluiste tu comentario diciendo que el argumento que encuentran muchos profesores a las diversas opiniones, defensas o argumentos de las y los alumnos sobre dicho control es: **“porque lo digo yo (adulto/profesor) y si tienes algún problema vamos a orientación”**, ejemplos claros de lo que significa una conducta adultocéntrica.

Te cuento que todos los autores sobre este término concuerdan que *“la conducta adultocentrista se aprende y es parte central de la cultura, ya que la estructura histórica ha sido a lo largo del tiempo patriarcal, es decir, que a menudo se ha invisibilizado a las mujeres, se ha exaltado los valores masculinos y se ha construido modelos de familia con relaciones familiares asimétrica”* (Duarte 1994). Así que podemos concluir que dichas conductas van más allá de elecciones inmediatas, sino que es una herencia milenaria, es decir que, aprendemos el adultocentrismo en la familia y en las relaciones sociales fuera de la familia (escuela, amigos, iglesia, trabajo, etc) las reforzamos, así esperamos ser mayores para gozar de ese mismo privilegio que cuando teníamos menos edad no teníamos (UNICEF 2013)

Y es que es bien sabido, como a lo largo del tiempo, los adultos (padres y profesores) hemos tenido y defendido la idea (incluso impuesta por el conocimiento filosófico y psicológico) que los jóvenes se encuentran en un proceso, es decir, inacabados, en preparación de ser adultos y en camino a integrarse plenamente a la sociedad. Es decir que, la sociedad adultocéntrica escolar opera para proyectar y reproducir el mismo orden social, para mantener el control, es por esto

que –no salir de la zona de confort (el cambio) es querer no alterar ese orden ya que seguir sosteniendo eso, facilita las relaciones de poder que el adulto establece sobre el niño, la niña o los y las jóvenes, al mismo tiempo que perpetua relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres.

De hecho, tú lo ilustras muy bien cuando hablas de lo que es –ser- una escuela de calidad ¿recuerdas?, ya que, cuando hablábamos específicamente de la secundaria donde trabajas y el por qué tú considerabas que era una escuela de calidad, expresabas que ***“dicha calidad era en cuanto a las exigencias del sistema”*** y ampliabas que: ***“es de calidad en cuanto a la entrega oportuna de cada profesor y profesora en sus planeaciones, calidad en la disciplina tomando en cuenta las expectativas de los padres y las autoridades que buscan jóvenes que todavía entren al salón y guarden silencio, que no cuestionen demasiado, que saquen buenas notas en los exámenes, expectativas que no están acordes con la actualidad”***

Fíjate cómo tus opiniones abordan claramente en la práctica cómo el adultocentrismo opera de manera cotidiana y normalizada dentro de la escuela, de tal forma que se van reproduciendo lenguajes, actos, pensamientos, creencias sobre el comportamiento del adulto vs jóvenes.

Incluso mencionabas que el reglamento de la secundaria es el máximo ejemplo de ello ya que: ***“Aún existe cátedra silenciosa en compañeros de la secundaria, el maestro explica, los jóvenes callan y contestan o se manda a hacer tarea o una investigación específica sin embargo concluyes diciendo que, si como maestros permiten que los jóvenes hablen más, platiquen más, opinen más, abrimos puertas para para hablar y pensar libremente y hace pensar a los mismos profesores, entonces (dices tú) es mejor poner límites a la opinión, para no conflictuarnos”***.

¿Qué tan internalizado debe estar el adultocentrismo en nosotros y nosotras que incluso, auto-saboteamos el aprendizaje autónomo, la infinitud de respuestas y posibilidades?, y solo nos permitimos brindarnos a nosotros mismos y a los demás una sola posibilidad: la que se adapte y perpetúe el sistema violento, patriarcal y desigual. ¿Tú qué opinas?

Me parece que pensar sobre ello es algo importantísimo, ya que, bajo la perpetuidad de un sistema social y escolar desigual, no hay posibilidad para la expresión identitaria de las y los jóvenes, tema que me gustaría mucho abordar en mi siguiente carta.

Justo como una base para problematizarnos a nosotras mismas en nuestras siguientes cartas me gustaría compartirte un material sencillo sobre adultocentrismo, el cual me gustaría que fuera una posibilidad de poner a la mesa la reflexión entre nosotras y por qué no, otras posibilidades de ser profesoras, otras formas de resistir y de poder escribirnos en la próxima carta ¿Te animas? Dicho documento estará en el correo donde te mande la carta.

Sin más por el momento pero con una emoción grande de volverte a leer, ha sido un placer escribirte.

Atentamente.

Zel

Estimada Zel.

Es un gusto saludarte y recibir tu misiva. Sí efectivamente me gusta el nombre elegido, me parece significativo y estoy de acuerdo contigo un nombre puede hacer una gran diferencia, ser tratado con un número es limitante y no te da ningún poder de expresión o personalidad. Creo que desde ahí se puede empezar a trabajar al interior de una escuela y específicamente al interior de un aula, nuestros alumnos en muchas ocasiones se vuelven un “número de lista” y ahí puede empezar la despersonalización de un alumno que está aún en busca de la autenticación o consolidación de su personalidad. Primer punto para reflexionar.

Respecto a Navy, sí estaba enterada que lo conociste años antes y del trato del que fue objeto por parte de los que fuimos responsables de apoyarlo y guiarlo en su formación académica y emocional. Y tristemente si imagino lo que pudo haber causado esa estigmatización, sólo espero que la cicatriz no sea muy profunda y poco a poco adquiera las herramientas necesarias para que logre forjar una autoestima sana y vivir con plenitud y armonía. También al recordarlo, pienso en la enseñanza que me dejó, después de Navy, mi percepción de mis alumnos cambio y trato cada día aprender más a respetar características, necesidades y personalidades particulares.

Como en el caso de Navy, no es fácil, tenemos que enfrentar y cambiar conductas “adultas y responsables” preconcebidas, como de manual, y también desafiar un sistema institucional muy arraigado, pero es el reto, cambiar de forma particular, ser capaces de analizar el propio comportamiento de forma objetiva y crítica y quizá con ese cambio lograr sembrar semillas y aprender a ser respetuosos de nuestra propia personalidad y de la de los demás y sobre todo no volver a callar ante lo que consideremos injusto o una violación a los derechos humanos de nuestros alumnos.

En cuanto a la **“autoridad dada”** a los adultos, sólo por ser adultos, es una realidad, como te lo mencione antes renunciar al control no es fácil, si controlas por medio de la autoridad otorgada gratuitamente por el sistema, no tienes conflictos, no tienes que innovar, cambiar, crear y sobre todo tienes un gran apoyo detrás de ti, para no respetar y poner tus propias normas.

El sistema escolar es una institución de control, como muchas otras, se te dan las pautas de comportamiento, como te comente ante, “como manual”, y lo primero que se debe hacer es estandarizar, todos con el mismo uniforme, el mismo corte, sin colores en el cabello, cabello recogido para las niñas, al interior del aula todos saludando al mismo tiempo y con la misma frase, libretas forradas del mismo color, carátulas iguales para cada periodo, márgenes en cada hoja, sólo tinta negra y roja, etcétera.

Pero también el control desde la institución nos estandariza a nosotros los adultos, los profesores responsables de guiar a nuestros alumnos, somos víctimas del mismo manual, “las dinámicas adultocéntricas de las instituciones educativas” que mencionas en el texto, nos limitan, presionan y engañan, nos hacen pensar que por ser adultos sabemos todo, entonces las decisiones que tomemos para “homogeneizar” a nuestros alumnos no sólo son buenas sino deseables.

Muchas veces he escuchado halagos frecuentes para los docentes que tienen un excelente **“control de grupo”** de acuerdo con lo esperado, en donde los alumnos son incapaces de cuestionar su práctica docente, sin importar que sea abusiva, y esto se premia, no sé Zel como explicar claramente el sentimiento de rechazo que estas prácticas me causan y lo difícil que me resulta no caer en la comodidad de reproducir el manual y hacer fácil mi trabajo, pero, seguiré resistiéndome todo lo posible.

Y también he observado que el adultocentrismo que prevalece en las escuelas nos está pasando factura, los jóvenes se han creído ese discurso que pone en duda sus capacidades, habilidades y conocimientos y piensan que, sin la guía de un docente, que todo lo sabe, no pueden hacer nada o casi nada. Esto es algo que yo siempre he lamentado, hace muchos años en mis clases les muestro a mis alumnos videos o textos en

donde se les explique que no adolecen de nada, que el concepto adolescencia es un concepto también preconcebido por motivos económicos, no reales y lo único que tienen son cambios físicos que de ninguna manera deberían ser un conflicto sino sólo incómodos y también material en donde se les explique que están en una edad con grandes posibilidades de desarrollar una gran creatividad, la habilidad para memorizar con facilidad y la facultad de aplicar conocimientos de forma original en su cotidianidad. Son pocos los que lo han creído, pero, yo seguiré explicándoselos.

Entonces podemos empezar a concluir que soltar las prácticas adultocentristas, depende de hacernos conscientes de que el ser adultos no nos llena de sabiduría de forma mágica, y reconocer que somos capaces de equivocarnos y de aprender cada día más y más.

Como te mencione antes, esta práctica de poder desigual implementada en las escuelas empieza a pasar factura en la sociedad, sólo basta ver el abuso que sufren las mujeres, las niñas y los niños, las y los indígenas a nivel mundial y particularmente en nuestro país. Si bien se ha visibilizado aún falta mucho camino por recorrer y siempre he creído que desde la escuela se debe enseñar a manifestar las inconformidades y a no seguir perpetuando la cultura del miedo y silencio que no nos permite crecer y aprender a respetar y respetarnos como todos merecemos.

Espero te sean de interés mis reflexiones.

Te agradezco mucho este intercambio que me lleva a la reflexión y al aprendizaje y también gracias por el material compartido.

Estaré al pendiente de la siguiente misiva.

Atentamente.

Sadira

Postdata. No conocía el término y concepto "Adultocentrismo", gracias por compartirlo, siempre se aprende.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Cardona, Jorge (2018) Investigación y Derechos de la Juventud. Entrevista Consejo de la Juventud de Extremadura
<http://investigacionenjuventud.org/?p=1856>
2. Castro, Sandra (2015) Comportamientos de Género no Normativos. Retos y Oportunidades para padres y madres. Aula de infantil En: Ventana Abierta, Género y Educación núm 80
<http://transfamilia.org/wp-content/uploads/2015/09/articulo-1en-castellano.pdf>
3. Lugones, María (2008) Colonialidad y Género. Tabula Rasa, No.9: 73-101. Bogotá, Colombia
4. Duarte Quapper, Claudio (2012) Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última Década No. 36 CIDPA Valparaíso, julio 2012 pag 99 -125.
5. Giroux, Henry 2015, Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales, En: Revista Internacional de Educación para la Justicia Social RIEJS, 4 (2), 13 – 27
6. Segato, Rita (2018) Contra – Pedagogías de la Crueldad. Prometeo Libros.
7. Sadiq, Al Haiat T.1 – Mustadrak, tomo II, pag 357
8. Giordana, Valeria (2019) Los talibanes En: Observatorio de Conflictos: Comprender el presente y diseñar un futuro distinto, 24 de noviembre 2019
<https://www.nodo50.org/observatorio/taliban.htm>
9. Grosfoguel, 2018 Descolonizar el conocimiento, descolonizar el ser, video 29 de diciembre 2018, Valparaíso.
<https://www.youtube.com/watch?v=XWNEzUCqL8>

10. Gallardo, Helio (2006) Siglo XXI, Producir un mundo. San José de Costa Rica. Editorial Arlequin.
11. Bourdieu, P (2000) La dominación masculina. Barcelona, España: Editorial Anagrama
12. Lamrabet, Asma (2013) El velo de las mujeres musulmanas, entre la ideología colonialista y el discurso islámico: Una visión decolonial.
13. Curiel, Ochy (2007) Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. Revista Nómadas núm. 26, pág. 92 – 101. Universidad Central de Bogotá, Colombia.
14. Bustelo, Eduardo (2005) Infancia en indefensión. Artículo Salud colectiva. 1(3): 253 – 284, septiembre – Diciembre, Buenos Aires, Argentina.
15. UNICEF (2018) Los Derechos de la Infancia y la Adolescencia

16. Alvarado, Sara y Patiño, Jhoana (s/f) Aprendizajes sobre la práctica de investigación comprensiva y transformadora con niños, niñas y jóvenes en América Latina y el Caribe. En: Seminario Virtual 1907: Perspectivas Epistemológicas y Metodologías de la Investigación en Infancias y Juventudes. Fundación Centro Internacional de Educación y Derecho Humano CINDE, Bogotá, Colombia.

17. Boggino, Norberto y Rosekrans, Kristin (2004) Investigación – acción. Reflexión crítica sobre la práctica y prevención de la violencia. Capítulo 5. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Argentina.

18. Saavedra Sdenka (s/f) “Indias”, “cholas”, “mestizas”. Shiitas y musulmanas. Albores de nuestra identidad islámica en América Latina. Islam Oriente.

19. Ayatolla Murtaha Mutahhari (s/f) Los niveles (posiciones) y estaciones místicas (estados espirituales permanentes) En: Misticismo Islámico. Elhame Shargh

20. Muhammad Mahdi Ibn Abi Zarr An-Naraqí, 2012, "La recopilación de las virtudes" Fundación Cultural Oriente, Qom, Irán.
21. Foucault Michel 2019, "Vigilar y Castigar". Nacimiento de la Prisión, Editorial Siglo XXI.
22. Korol, Claudia 2007 "En Pañuelos de Rebeldía" Hacia una pedagogía feminista. Buenos Aires: El Colectivo
23. José Vidal Beyneto 2006 "Derechos Humanos y la Diversidad Cultural. Icaria Editorial, Barcelona España
24. Méndez Cadena 2020 "Narrativa social y bionecropolítica de las personas jóvenes: construcción de disidencias ante el despojo. Infancias y Juventudes: Desigualdades Sociales, Desafíos a la Democracia, Memorias y Re-existencias. Ensayo Final de Especialización.
25. Larrosa, Jorge "La experiencia y sus lenguajes" en: "Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel, Barcelona, Laertes, 2003.
26. Suárez, Daniel s/f "Narrar la experiencia pedagógica como Desarrollo Profesional Docente" www.vocesenelfenix.com
27. Segato, Rita 2016 "Contra – Pedagogías de la crueldad". Prometeo libros.
28. Sayak Valencia Triana 2012 "Capitalismo Gore y Necropolítica en México Contemporáneo. Relaciones internacionales, núm, 19, 19 de febrero 2012, GERI – UAM.
29. "Reflexiones sobre escritura académica no objetivista ni cosificante". UCIRed. Universidad Campesina Indígena en Red. Cesder PRODES, AC.

30. Boaventura de Sousa Santos 2019 "El Pluriverso de los Derechos Humanos. La Diversidad de las luchas por la Dignidad" Akal/ Inter Pares. Epistemologías del Sur.
31. Grosfoguel Ramón 2016 "Feminismos Islámicos". Fundación Editorial el perro y la rana. Misión Cultura Corazón adentro. Gobierno Bolivariano de Venezuela.
32. Zemelman Hugo 2005 "Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico" Anthropos Editorial, España.
33. Zemelman Hugo 2011 "Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del Sujeto" En: Estudios epistémicos e Históricos – Culturales, Desacatos, núm 37, septiembre – diciembre 2011 pp 33- 48 "Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina" A.C. México, D.F
34. Salem, Sara 2014 "Feminismo Islámico, interseccionalidad y decolonialidad. Tábula Rasa 21.
35. Varcарcel, Mayra; Rivera de la Fuente, Vanessa 2014 "Feminismo, identidad e Islam: encrucijadas, estrategias y desafíos en un mundo transnacional. Tábula Rasa 21.
36. Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes 2008. Organismo Internacional de Juventud OIJ, Cartagena de Indias, Colombia.
37. Hallowar, John 2011 "Agrietar el Capitalismo. El hacer contra el trabajo. Herramienta Ediciones.
38. Campoalegre, Septien 2017 "Pensamientos silenciados de los Pueblos Afrodescendientes. CLACSO.
39. Quijano, Aníbal 2014 "Colonialidad del poder y Clasificación Social". Cuestiones y Horizontes de la Dependencia Histórico – estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires CLACSO.

40. Butler, Judith 2010 "Marcos de Guerra. De las vidas lloradas" Paidós, Barcelona.
41. Ricoeur, Paul 2006 "La Vida: un relato en busca del narrador". *Ágora Papeles de Filosofía*, vol. 25, núm 2: 9-22.
42. Tuhiwai, Linda 2012 "A decolonizar las metodologías de Investigación de los Pueblos indígenas. LAM ediciones, Santiago de Chile.
43. Mohanty, Chandra Tapade 2008 "Bajo los ojos de occidente" Academia Feminista y discurso colonial.
44. Messina, Gabriela 2016 "De la entrevista a la Comunidad de Aprendizaje. Metodología para la ejecución y evaluación de proyectos. Maestría en educación de Derechos Humanos. CREFAL.