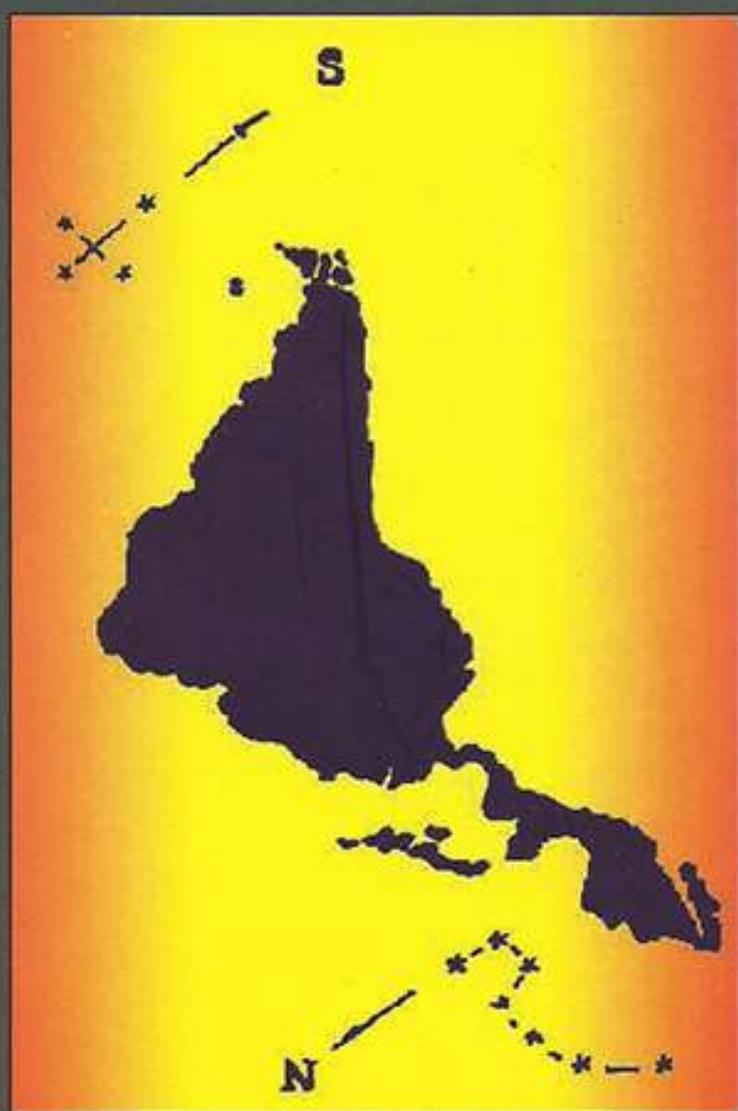


PENSARES *y* QUEHACERES

REVISTA DE POLÍTICAS DE LA FILOSOFÍA

Nuestro norte es el Sur
Joaquín Torres-García



Pensar es servir
José Martí

O inventamos o erramos
Simón Rodríguez

Números 7 y 8, septiembre 2008 - marzo 2009

PENSARES Y QUEHACERES

Revista de Políticas de la Filosofía

Asociación Iberoamericana de Filosofía y Política
Sociedad de Estudios Culturales Nuestra América

Equipo Editorial

Director General
Horacio Cerutti Guldberg

Responsables de Secciones
Favián Arroyo, Gustavo R. Cruz, Sandra Escutia, David Gómez,
Carlos Salvador Ordóñez y Cecilia Ortega

Grupo de Apoyo Operativo
Carlos Mondragón, Jesús Serna Moreno, Silvia Soriano

Secretario de Redacción
Rosario Galo Moya P.

Administración
Cecilia Pérez Medina

Consejo Consultivo

Dante Avaro, Distribuum; Juan Carlos Ayala Barrón, UAS; Omer Buatu Balubengue, UAC; María Isabel Belausteguigoitia, UNAM; Berenice Carrera Testa, UNAM; Fernando Carrera Testa, UNAM; Manuel Corral, UNAM; Arturo Chavolla, UdeG; Gustavo Escobar, UNAM; Miguel Ángel Esquivel, UNAM; Rubén García Clarck, UACM; Francesca Gargallo, UACM; Carlos Guevara, CNA; Alberto Hajar, INBA; Carlos Lenkersdorf, UNAM; Víctor Hugo Losada, UNAM; Mario Magallón Anaya, UNAM; Ricardo Melgar, INAH; Dejan Mihailovic, ITESM; Mario Miranda Pacheco(†), UNAM; Norma Mogrovejo Aquise, UACM; Roberto Mora, UNAM; Kande Mutsaku(†); Rodrigo Páez, UNAM; Francisco Piñón, UAM-Iztapalapa; Axel Ramírez, UNAM; María del Rayo Ramírez Fierro, UACM; Arturo Rico Bovio, UACH; Miguel Romero Griego, UNAM; María del Carmen Rovira, UNAM; Roberto Sánchez Benítez, UMSNH; Joaquín Sánchez Macgrégor(†), UNAM; Gustavo Vargas Martínez(†), ENAH; Manuel Velásquez, UAEM; Óscar Wingartz, UAQ.

Comité Internacional

José Luis Abellán, España; Yamandú Acosta, Uruguay; Fernando Ainsa, España; Hugo Biagini, Argentina; Carmen Bohórquez, Venezuela; Andrzej Dembiczy, Polonia; Christos Evangelou, EUA; Alberto Filippi, Italia; Alfredo Gómez Müller, Francia; Eugen Gogol, EUA; Pablo Guadarrama, Cuba; Joaquín Hernández Alvarado, Ecuador; Antonio Jiménez(†), España; Heinz Krumpel, Alemania; Franz Hinkelammert, Costa Rica; Günther Maihold, Alemania; Francisco José Martín, Italia; Tzvi Medin, Israel; Francisco Miró Quesada, Perú; Edgar Montiel, Francia; José Luis Mora, España; Laura Mues, EUA; John Murungi, EUA; Gustavo Ortiz, Argentina; Jussi Pakkasvirta, Finlandia; Carlos Paladines, Ecuador; Grace Prada, Costa Rica; Pedro Ribas, España; María Luisa Rivara de Tuesta, Perú; Arturo Andrés Roig, Argentina; Jaime Rubio Angulo(†), Colombia; Mario Sáenz, EUA; Héctor Samour, El Salvador; Antolin Sánchez Cuervo, España; Manuel I. Santos, Argentina; Gregor Sauerwald, Uruguay; Ofelia Schutte, EUA; Alejandro Serrano Caldera, Nicaragua; Luis Tapia, Bolivia; Teivo Teivanen, Perú; Enrique Ubieta, Cuba; Urania Ungo, Panamá; Patrice Vermeren, Francia; Elina Vuola, Finlandia.

Contenido

Presencia	7
El 68 a 40 años <i>Jesús Serna Moreno</i>	9
La invención del saber	
Geopolítica y transculturación de la identidad nuestroamericana	12
Los sobrinos de Occidente. Mirada desde otros centros de la periferia <i>Fernando Ainsa</i>	13
Transmigración, transculturación y relato nacional en la obra de Fernando Ortiz <i>David Gómez Arredondo</i>	25
Francisco Miró Quesada y la autenticidad del filosofar latinoamericano <i>José Ramón Fabelo Corzo</i>	31
A propósito de José Edmundo Clemente, "existencialista menor" <i>Gerardo Oviedo</i>	44
El oficio de la mirada	
El marxismo y el socialismo revisitados	55
Imperialización y globalización: una crítica marxista <i>Camilo Valqui Cachi</i>	56
El marxismo en tiempos de globalización <i>Héctor Samour</i>	67
El ecomunitarismo y algunos problemas del socialismo en el siglo XXI (en América Latina) <i>Sirio López Velasco</i>	84
Biografía del presente	
Veredas modernas: Colonialidad, Ilustración e Independencia	94
Los rostros de la democracia. Institución republicana de la Independencia <i>Cristina Liendo</i>	95
El surgimiento de la Modernidad: epistemología y dominio <i>Bernal Herrera</i>	107
Libertad, Igualdad, Fraternidad. Historia de tres palabras <i>Augusto Klappenbach</i>	120

Entramados dialógicos	
Cómo pensamos la comunicación y cómo se la pone en práctica	128
Introducción al pensamiento académico comunicacional en América Latina: temas, orientaciones y autores <i>Tanius Karam Cárdenas</i>	129
Prensa escrita y construcción de identidad de sectores populares. Un estudio de caso en la provincia de Mendoza, Argentina <i>Nazareno Bravo</i>	145
Desaprender para aprender	
Las volteretas de la enseñanza-aprendizaje	155
Pedagogía participativa y filosofía de la esperanza en la educación universitaria argentina <i>Mercedes Molina</i>	156
Des-aprender para aprender: el trabajo en La Lleca como educación radical <i>Colectivo La Lleca</i>	168
Pez en el agua	
Emancipación entre una ética-política y un sistema comunal	178
Entrevista a Alfredo Gómez Müller. Ética, política, coexistencia <i>Francisco Sánchez Hernández</i>	179
Entrevista a Félix Patzi. Para universalizar el sistema comunal-indígena <i>Gustavo R. Cruz</i>	196
Memoria escrita	
Por los caminos de la teoría crítica y de la utopía	215
Marxismo crítico en México. Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría <i>Por Christoph Görg</i>	216
Marxismo y revolución <i>Por Jesús Ramos Reyes</i>	219
La imagen de América en el marxismo <i>Por David Gómez Arredondo</i>	222
América Latina hacia su segunda independencia <i>Por Ricardo Ernst Montenegro</i>	223
Discurso sobre el colonialismo <i>Por Jaime Ortega Reyna</i>	226

Des-aprender para saber: el trabajo en La Lleca como educación radical

Colectivo La Lleca

Resumen

En estas páginas buscamos abordar el trabajo que realizamos en una cárcel del DF desde dos ejes: la pedagogía radical y la política feminista de los afectos y los cuidados. Nosotros trabajamos desde esa educación radical con la idea de des-educación, que se puede entender como una forma de hacer conocimientos situados y desde la experiencia. E intentamos recolocar la experiencia lejos de las ciencias empiristas, haciendo un acercamiento a la tradición feminista que aborda el tema de los afectos y los cuidados.

Palabras clave: Educación radical, saberes situados, afectividad, prisión.

Abstract

In the following pages we attempt to talk about the work we have been developing within a prison in Mexico City basically from two axes: radical pedagogy and the feminist politics of affection and attention. We work within the field of radical education practices with the idea of de-education, which can be understood as a form to build situated knowledge and from experience itself. And we also try to relocate the experience in a place beyond the empirical scientific approach, and thereby we draw upon the feminist tradition that works on affection and attention. This article has been written with six hands (Lorena Méndez, Fernando Fuentes and Brian Whitener).

Key Words: Radical Education, Situated Knowledge, Affectivity, Prison.

Este texto está conformado a partir del "Proyecto colectivo de intervención artística, acompañamiento y educación radical" de la La Lleca,¹ que se desa-

rolla en el CERESOVA* de Santa Martha Acatitla (cárcel ubicada en el oriente de la Ciudad de México) desde el año 2004. En La Lleca el espacio que construimos,

¹ Este artículo se escribió a seis manos (Lorena Méndez, Fernando Fuentes y Brian Whitener) Compartimos el sentido de *educación radical* con una compañera(o)s de Lubjana que coordinan una serie de aproximaciones, investigaciones y acciones que abordan la educación radical en el proyecto "Radical Education", cuando dicen que "[...] puede entenderse como una práctica específica y una postura particular cuyo fin es cuestionar las formas hegemónicas de educación institucionalizada, así como las maneras en que se normaliza la producción, el intercambio y la distribución del conocimiento. Una forma

de vida que nos deja establecer otra manera de configuración humana que desborda las formas sociales existentes. Un espacio desde el cual podemos construir conocimientos desde la cooperación, donde lo central es aprender y no enseñar". <http://radical.temp.si>, 08/2008. La educación radical es una fuerza que activa el poder de los conocimientos y prácticas de vida despreciados dentro de los sistemas educativos (y artístico en nuestro caso) para abandonar la lógica del conocimiento y la cultura en el capitalismo.

* Centro de Readaptación Social de Varones (N del E).

cada vez que nos reunimos dentro de la cárcel con los presos, está armado a través de la afectividad, la que nos da la base para todo el trabajo que hacemos: para las colectividades provisionales que intentamos construir, la práctica amorosa está dentro de la comunicación que entablamos en cada sesión y en la generación de nuevos conocimientos, a través de la creación de espacios y subjetividades menospreciados compartidos.² Desde el principio hemos armado nuestra práctica, partiendo de algunas corrientes pedagógicas radicales atravesadas por la idea de des-educación y las prácticas políticas feministas. Los cuatro años que llevamos trabajando en este espacio tan complejo y distinto al que vivimos, nos ha quitado la mayoría de nuestras ideas de lo que se puede hacer desde las prácticas artísticas y pedagógicas, y nos ha dado otras aún más interesantes. A diferencia de muchas colegas investigadoras, a las que les sorprende tanto nuestra manera de ir haciendo, de "ir echando el cuerpo en el hacer", no trabajamos desde un plan sino que vamos viendo lo que el espacio nos permite hacer.³ Esta manera de trabajar

² Por ejemplo: cuando trabajamos en el tema de la construcción del género, nos remitimos a la historia dolorosa y no tan dolorosa, la que nos sirve para acercarnos desde otra manera, desde la propia historia. Y no me refiero a que la escucha funcione como una terapia, sino que compartimos aquellos pasos que nos han fortalecido pero que no es fácil hablar de lo vivido y que nos afecta. Ésta es una manera amorosa de entregarnos a la comunicación y los varones lo sienten. Compartimos lo que no se dice, lo que no se debe hablar y es valorado dentro del grupo. Está en el hecho de dar sin esperar que venga de vuelta alguna compensación; ahí está el sentido amoroso del que nos es tan difícil hablar, pero tan recurrente al trabajar.

³ En mayo de 2007, Lorena Méndez hizo una presentación en la Universidad de Barcelona, en la Facultad de Bellas Artes, donde cosa extraña —por tratarse de un espacio para la educación institucional— confluyen formas críticas de pensar la práctica artística y planteamientos radicales de enseñanza-aprendizaje en el cam-

desde las bases en la educación radical y las prácticas feministas es algo esencial para el proyecto. Intentaremos dar un acercamiento a algunos de nuestros modos de trabajar, y a la forma en que emergen conocimientos contextualizados, desde y para la experiencia.

Creemos importantísimo advertir a quienes lean estas páginas que cambiamos entre escribir en primera persona del singular a la primera del plural con frecuencia. Esto es una señal lingüística de la manera en que pensamos la colectividad, es decir, como un espacio para el devenir desde la individualidad. La colectividad, para nosotros, no significa la contención de las identidades de quienes están en el proyecto, sino su desbordamiento a un tercer espacio. Pensamos el proyecto, así como la labor de escribir sobre lo que hacemos, como este tercer espacio que no es el del individual yo, ni del colectivo como algo instituido de arriba-abajo (como sucede en formas de organización política tradicional). Estas líneas pueden leerse como una apuesta, desde la cual buscamos las múltiples fuerzas que cruzan el proyecto y que, creemos, nos permiten reconocer las situaciones de transformación y emancipación que en él se desatan.

Utopía y fuga en La Lleca

Desde los salones del último piso de la escuela pueden verse las casas y un terreno baldío que están al lado del CERESOVA. Un par de ocasiones he tenido un sueño, en el que tendemos un puente con

po de las artes visuales. Pero cuando se presentó el proyecto La Lleca, quienes estaban interesadas en proyectos de intervención social (por llamarlos de manera reconocible) desde la práctica artística o pedagógica, no comprendían el tratamiento de un trabajo fincado en el desorden, en el caos.

tablas que nos permite caminar hacia afuera. Lo extraño es que salimos y siempre volvemos entrar; es seguro que los presos no estarían de acuerdo con regresar, ni siquiera en mis sueños. Pero creo que cuando estamos trabajando, vamos clavando estas tablas que nos liberan del lugar en donde estamos. No sólo de la prisión como espacio institucional, sino de las posiciones que ocupamos los de afuera y los de adentro. Nos fugamos de aquello que nos encierra en subjetividades fijas como artistas, activistas, educadores, presos o *lacras* para treparnos a las tablas del puente que no sólo nos hacen múltiples, sino que nos deja andar sobre otro tipo de configuración de subjetividad: en un continuo escape y montaje.

Posiblemente, en el programa para el estado mexicano que se armó desde el PNR, durante la década de consolidación y conclusión de la revolución, la escuela todavía podía entenderse como parte de un proyecto utópico de educación que surgía de las reivindicaciones de la lucha revolucionaria.⁴ A mediados de los años treinta del siglo XX el sistema educativo mexicano sufrió grandes transformaciones. Al parecer fue el primer país de América Latina en el que se empleó el término educación socialista.⁵ En el proyecto edu-

cativo que se intentó desarrollar durante el cardenismo, se pretendía "que niños y adultos se organizaran para mejorar la vida de las comunidades, hacer efectivos los derechos de obreros y campesinos, defenderse de los abusos de las autoridades y proteger los recursos e intereses nacionales. Dicha prioridad fue parte esencial de un proyecto de grandes magnitudes y ambicioso en cuanto su fin supremo: transformar los saberes y las prácticas de las masas campesinas",⁶ mientras que para las ciudades se planeaba la educación proletaria desde la idealización de un arquetipo de obrero: "el trabajador industrial, capacitado técnicamente, solidario para con sus semejantes, combativo en la defensa de su clase, abstemio, sano y robusto".⁷ La escuela, entonces, se veía como el espacio para la formación de mujeres y hombres, que necesariamente debían pasar por ella para superar el poder de los opresores y asegurar ese nuevo lugar del orden social, político y económico que, en México, tomó la forma de partido de Estado. El paso por la escuela ahora es tópico de las empresas; en el proyecto educativo actual se ha pospuesto la idea de formación para un magnánimo futuro de la sociedad. Los individuos son hoy quienes deben abrirse campo en el mercado laboral, a través de la adquisición de habilidades tecnológicas

⁴ Entendida como paso o parada en el itinerario utópico de una revolución que alcanza, como marcaban el socialismo científico, su meta al regular la vida social desde el aparato de gobierno del estado.

⁵ Poco antes de que concluyera el año de 1934, el Congreso de la Unión aprobó la propuesta del Partido Nacional Revolucionario (PNR) de modificar el artículo tercero constitucional. Ya reformado, el texto establecía que la educación impartida por el Estado debía ser socialista, excluir toda doctrina religiosa y combatir el fanatismo mediante la inculcación de un concepto racional y exacto del universo y de la vida social. Asimismo, ampliaba las facultades del gobierno federal tanto para controlar los distintos niveles del sistema educativo como para vigilar el funcionamiento de las escuelas particulares. Susana Quintanilla, *La Educación en México durante el periodo*

de Lázaro Cárdenas 1934-1940, p. 5, en <http://ceneducol.mx/ccmc-construccion/recursos/1895.pdf>.

⁶ Quintanilla, *op. cit.*, p. 6.

⁷ Su sostén administrativo e ideológico fue el Departamento de Educación Obrera, que vivió a contrapelo sólo tres años, sin cumplir los propósitos que justificaron su nacimiento: controlar las escuelas primarias y secundarias nocturnas para trabajadores (106 en total), desarrollar programas culturales dirigidos a los obreros y sustituir los "valores y aspiraciones de la "pequeña burguesía" mediante una verdadera escuela de la clase trabajadora. Los cursos estaban divididos en tres grupos: asignaturas académicas, instrucción política sobre la lucha de clases y educación física. Quintanilla, *op. cit.*, p. 7.

y de poner en marcha todo su potencial comunicativo y afectivo.

Quienes construimos puentes para evitar los rodeos racionales dominantes, maniobramos frente a esa especie de magnánimo porvenir desde un ayer/hoy/mañana que está desanclado de tiempos perentorios. Pero también nos vemos atraídos por la esperanza como algo que se está construyendo continuamente en el presente. Como apuntan Negri y Hardt: "Nuestra esperanza dicta que reconocemos y actuamos, sobre una tendencia que existe en el presente (en la realidad presente) que puede conducir hacia un futuro potencial. Esta esperanza no está ligada a la utopía, si concebimos como utópico un sueño de un futuro que está separado del presente".⁸ En las prácticas de enseñanza institucional lo que sucede en las aulas no está ligado al presente de alumnos y maestros, pero tampoco apunta a un futuro político y social mejor.

Para quienes colaboramos en La Lleca, la esperanza se ve entrelazada con la idea de fuga. La fuga se piensa como un plan que debe estar matemáticamente armado y que sólo puede realizarse en el futuro: nosotros nos fugamos todo el tiempo, siempre en el presente pensado lejos del razonamiento puro. Cuando nos ponemos a pensar que lo mejor que podría venir es la liberación, incluso si esto implicara un escape de la cárcel, nos volvemos a ver envueltos con la lógica de la readaptación, que está marcada por la idea de castigo y re-formación en presente, para re-colocar a los presos en el espacio de los adaptados en el futuro al

cumplir su sentencia: al estar del otro lado de las rejas.

Pero Lorena podría explicar la relación entre fuga y educación que, podría decirse, seguimos en La Lleca, y lo hace también desde un sueño. Y no hablamos aquí de nuestros sueños pensados desde el tiempo, es decir como se suele hacer de manera común, para anclarlos a un advenimiento futuro, como una especie de premonición casi siempre de tiempos mejores o de catastrofes apocalípticas. En su sueño ella y dos compañeras recogen a Armando en las puertas de la cárcel y lo regresan el día después por la noche. Pareciera que los comentarios de los presos marcan nuestros sueños. Como cuando nos dicen que al irnos nosotros después de las sesiones en La Lleca se van con nosotros tomados de nuestras manos, o que cuando nos encontramos cada semana salen del mundo de la cárcel para reunirse en un espacio que nosotros vemos como un lugar inexistente en las cárceles, que hace posible que ellos escapen y nosotros también.

Apuntes sobre el "hacer saberes situados"

Al acercarnos desde la forma en que *construimos saberes* en las sesiones, a la tradición de la pedagogía crítica, aquella que está acotada por el discurso modernista, ésta parece insuficiente para abrir espacios de fuga de la educación. La pedagogía crítica cuando está determinada por el discurso modernista se sujeta "(mayoritariamente) a sus posibilidades liberadoras", pues se centra "casi exclusivamente a cuestiones sobre el diálogo, el proceso y el intercambio".⁹ En La Lleca,

⁸ Citados por Mark Coté, Richard J. F. Day y Greig de Peuter, *Utopian pedagogy (Radical experiments against neoliberal globalization)*, Canadá, Toronto University Press, 2007, p. 14.

⁹ Henry A. Giroux, "La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo", en Alicia de Alba (comp.), *Posmo-*

muchas de las sesiones de trabajo van fluctuando entre el caos y la sorpresa, los giros que toman las discusiones nos toman desprevenidos (como cuando nos tiramos un clavado y al caer en el agua nos damos cuenta que no está tan fría o tan tibia como lo esperábamos). Pero además de estar desprevenidos, al no reflexionar sobre las cuestiones que van saliendo sesión con sesión, nos perdemos de responder a muchas cuestiones. No es que creamos en medios y reflexiones imponderables que nos armen de respuestas y soluciones, tanto de conocimiento como morales, frente a los temas que vamos tratando en las sesiones, pero sí podríamos evitar repeticiones, lugares comunes, la creación de falsos problemas y crear una lluvia de opiniones; más que dar forma a una discusión, se genera una especie de *foro de chat* en el que no se establece comunicación, sino que cada uno habla para sí mismo. Así se emulan las tradiciones liberal-progresista, en las que la enseñanza se reduce a hacer que los estudiantes expresen o evalúen sus propias experiencias.

En alguna ocasión nos hicieron un comentario mientras veían una grabación en video en la que aparecen discutiendo Hermes y el Kalusha, dos presos que colaboran en La Lleca, en torno a la forma en que se construye la solidaridad dentro del penitenciario. Nos comentaban que al final de la discusión parecían haberse autorizado el uno al otro. Yo siento que su diálogo se convirtió en un ir y venir de ideas personales y que casi no se pudieron comunicar. Desde la idea de "direccionalidad" recogida de la teoría fílmica, y que Ellsworth aplica a la educación, la crítica que acabo de hacer al diálogo como

forma de comunicación y de relación entre dos sujetos, estaría enfrascada en la idea de que la reflexión lleva a la comprensión y que ésta sólo se alcanza al erradicar la *diferencia* en la acción comunicativa. Es decir, lo primero que se hace en este proceso de comprensión es "establecer nuestro presumible terreno común de comprensión", evitando así caer en desacuerdos y poniendo un tope a nuestros deseos y pasiones que amenazarían con la continuidad que debe tener un diálogo para lograr la comprensión.¹⁰

Sin embargo, en un lugar como la cárcel donde la única forma de comunicación está basada en la violencia, en la superioridad, en el sometimiento del otro a través de la fuerza física y psicológica, llevar a cabo un intercambio de historias, abrir la posibilidad para que los internos cuenten sus experiencias de vida, no sólo es contradictorio sino que puede llegar a causarles problemas con los otros internos y con los guardias. Una de las acciones más penadas-castigadas-normativizadas dentro de la prisión es el *hablar*. Algo que se ha instituido desde las propias formas de socialización que se dan en la cárcel, pero también en parte como otro de los lugares de disciplinamiento y control que impone la institución. *Poncharse/ hablar* es algo que ni siquiera el personal que labora en las distintas áreas de los centros de readaptación tiene permitido hacer. Poncharse, en pocas palabras, es hablar sobre aquellas cosas que les son incómodas, pero que toda la población y muchos de los trabajadores han interiorizado. Poncharse es como recuperar la voz, pero en la cárcel es ablandarse o como

demidad y Educación, México, UNAM-CESU-Grupo Editorial Porrúa, 1995, p. 73.

¹⁰ Elizabeth Ellsworth, *Posiciones en la enseñanza (Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad)*, traducción de Laura Trafi, Barcelona, Akal Ediciones, 2005, p. 99.

se dice popularmente: *rajarse*. Entonces, el trabajo de diálogo que desarrollamos en La Lleca rompe con el orden social que se ha instituido dentro de la cárcel y nos permite trabajar en la construcción de saberes desde la diferencia, no buscando aplanar y desarrugar las experiencias y situaciones que nos han hecho diferentes.

Pero también nos alejamos de sobrevalorar la comunicación desde lo emergente en las sesiones de trabajo, como suele suceder con muchas propuestas educativas basadas en la tradición de la pedagogía crítica. Es decir, al compartir preocupaciones, problemáticas individuales y grupales, los cuestionamientos, las dudas y otras formas de hablar, nos permite operar desde un proceso de comprensión: una construcción de saberes. Y no sólo una sencilla operación de vaciado e intercambio de conocimientos, sino que vamos potenciando nuestros "saberes", dando sentido a la gran cantidad de formas de conocimiento y capacidades culturales, desde las cuales nos adentramos en las diversas relaciones y experiencias dadas entre la realidad y nosotros.

Una de las posibles formas con las que alcanzamos la construcción de saberes, está en el tipo de acercamiento que tenemos al iniciar el trabajo. Es decir, en lo que creemos sobre las relaciones entre las personas y que da forma a la presencia con la que llegamos a la cárcel, y más específicamente, a sentarnos junto a ellos, no frente a ellos y a distancia. La segunda forma que creemos reconocer en relación con la construcción de saberes, podría estar en nuestra manera de hablar con ellos y, por supuesto, en lo que hablamos. Aquí se marca una gran diferencia (dicho por los presos) con sus profe-

sores y con los técnicos penitenciarios principalmente.

Por ejemplo, en una de las sesiones hablamos sobre la problemática de las relaciones que tienen la mayoría de hombres con las mujeres dentro de nuestra sociedad, una relación donde el respeto es sólo para el más fuerte y cómo esta figura de fortaleza se ha construido a partir de nuestra educación formal, familiar o de la calle. Acomodados en un círculo durante la sesión, junto a ellos está Lorena que, en una hoja blanca traza un mapa con las diferentes opiniones que los presos van teniendo sobre el tema. Se puso como ejemplo cuando las mujeres entran en un vagón y la mayoría de hombres las abordan con comentarios y con sus miradas. Víctor comenta que es una falta de respeto, pero que a las mujeres les agrada. Mientras lo dice, mira tímidamente a Lorena; en su cara aparece una expresión de confusión y preocupación. Lorena le contesta con otra pregunta: ¿por qué sucede eso? Se adelanta José Luis a contestar, mirando a Víctor y a Lorena: es por nuestra educación. Víctor asiente con la cabeza: su ceño ya no está fruncido. Los demás Gabriel, Jorge, Ricardo y Jorge Alberto se han quedado en silencio porque el mapa ha quedado como una maraña. Ricardo no está de acuerdo con las primeras palabras anotadas en el mapa: del lado izquierdo, sexualidad; del lado derecho, comunicación; debajo de sexualidad, prevención; y bajo comunicación, sociedad conservadora. En este punto volvió a comenzar la discusión. Lorena puso ejemplos personales, de cómo vive la mirada de los hombres cuando la abordan en la calle, en los transportes, en los pasillos de la cárcel; y el ejemplo más importante: cómo siente la mirada de ellos. Se-

guido de este ejemplo, Lorena retomó una duda de Julio que había surgido al principio de la sesión, cuando hablábamos de comunicación violenta en relación con la mirada y los pensamientos de los hombres que están presos (y también de quienes no lo están) hacia las mujeres cuando dejan al descubierto parte de su cuerpo. ¿Cómo mirarlas sin morbo?

Este tipo de discusiones sobre temas que afectan a los presos directamente en sus relaciones con las personas que estuvieron a su alrededor, y con las pocas mujeres con quienes conviven ahora, pueden darse porque hay un trabajo sobre la experiencia. Estamos construyendo un conocimiento, donde nuestras reflexiones se hacen conocimiento: *saberes situados*. Pero esto es posible por el tipo de ambiente que se da a pesar de que, a diferencia de una terapia personal, acá estamos en grupo y eso dificulta que todos los participantes den ejemplos de su vida, lo que significa que hay fuertes reservas, pero una participación activa en sus preguntas y comentarios. Saben que tanto Lorena, como Fernando, como Gina son personas en las que se puede confiar, que disfrutan de manera semejante a ellos los encuentros, la compañía, la amistad con sus limitantes y con su libertad, porque ellos están siempre en la cárcel, pero pueden dejar de ir a trabajar en el grupo de La Lleca. La construcción de *saberes situados* la posibilitamos cuando nos volvemos sencillos (aunque nuestras dudas sean interminables), cuando dudamos de lo que hemos aprendido dentro de las instituciones, cuando *desaprendemos* y nos dejamos tocar por las necesidades de las otras, de los otros y vivimos el afecto, más allá de los intereses creados en nuestras sociedades.

Aprender poniendo el cuerpo: sobre la inteligencia movida por la energía del corazón (notas del diario de Lorena Méndez)

Mi quehacer en la cárcel está cruzado por el tipo de relación que he sembrado con los varones y con el personal de la cárcel en general. Uso lo que Francesca Migliavaca denomina como *la inteligencia movida por la energía del corazón*, cuando habla de su trabajo con infantes, en el que lleva a cabo estrategias diferentes dependiendo de las necesidades de la niña o el niño con quienes se relaciona, buscando que en cada uno su deseo pueda abrirse camino.¹¹

Desde que llegué a la cárcel he mantenido un estrecho contacto emocional con los hombres en reclusión, a pesar de las dinámicas de poder y distanciamiento que señala e intenta imponer la institución. Al igual que Francesca, más que enseñarles algún conocimiento en específico, me interesa que suceda algo adentro de ellos. Y que aquello que suceda sea motivo para que juntos construyamos, compartamos y reflexionemos en una atmósfera diferente a cualquier tipo de institución educativa y, en mi caso, dentro de cualquier institución carcelaria. Creemos que —quienes colaboramos en La Lleca, los de afuera y los de adentro— movidos por la afectividad es la mejor manera de crecer. Francesca habla de una labor donde se pone la inteligencia movida por el corazón; yo pongo el cuerpo y mis emociones en juego.

Cada uno de los varones en la cárcel necesita especial atención y, a pesar de la dificultad que en tiempo significa esto, procuro estar con ellos con la mirada, con estrechar nuestras manos, con abrazarlos

¹¹ Diolima, *El perfume de la maestra*, Barcelona, Icaria Antrazyt, 2002, p. 61.

cuando me marchó y cuando llego. Acostumbro tocarlos y bromear durante nuestras sesiones de trabajo para aligerar la seriedad de los temas que tratamos y aliviar lo fuerte que pueden ser para todos. Voy buscando maneras que nos permitan expresarnos lo más libre posible. Me muevo de manera confiada por cada uno de los espacios del lugar, gozosa de estar entre ellos. De esta manera y a través de las dinámicas de juego, como "memorama de conceptos" o "telegrama recibido" (en el que nos tomamos de la mano y las apretamos para mandar un mensaje secreto a alguno de nosotros), intentamos ablandar las situaciones y provocar momentos que puedan liberarnos de los miedos al control y al juicio. En La Lleca vamos haciendo un lugar para las emociones que surgen, las incorporamos como temas de trabajo. Valoro mucho que los muchachos puedan moverse de manera confiada y libre dentro del círculo de discusión, hasta el punto de que puedan hablar de cosas personales y sentirse escuchados y respetados.

Pienso que utilizo una *inteligencia movida por el corazón*, cuando me veo atravesar el gran pasillo del CERESOVA, saludando a todos los hombres que pasan a mí alrededor y a los que me gritan desde los cantones, es decir, las celdas. Mientras voy caminando estrecho las manos de quienes me abordan en señal de que en La Lleca no hay preferencias y todos pueden formar parte de ella si lo desean y les interesa. Mi actitud de alegría al volver a cada sesión en La Lleca los anima para retomar el trabajo.

Mi modo de trabajar con ellos, como ya lo he dicho, es escribiendo junto a ellos, exponiéndome al juicio de los demás. En una ocasión este riesgo se hizo evidente y nos mostró algo a los que tra-

bajábamos en una sesión de *performance* en torno a la construcción del género. Yo les hablé de mi experiencia con relación al desnudo femenino en la Academia de San Carlos, de cómo mi maestro de pintura, José Salat, se emocionaba con mi gusto por nuestra modelo de dibujo. Ricardo interrumpió para decirles a todos los presentes que lo que ahí se decía no podía salir a otros espacios de la cárcel bajo ninguna circunstancia, y más, porque podrían "estar de *cábulas*" y hablar de mí al no conocerme, ni entenderme. La idea de que me faltaran al respeto le preocupaba; pienso que el señalamiento de Ricardo era importante, porque el hablar sobre mi modo de ser, "extraño" para los hombres en prisión (y los de afuera) también los exponía a ellos frente a las ideas sobre nuestra relación. Hablarles de mi vida personal y del trabajo con Angélica (nuestra psicóloga quien, voluntaria, nos apoya con algunos casos de La Lleca) no sólo en relación a ellos sino a mí misma, lo hago para que ellos puedan ver que mi vida, aparentemente perfecta, también tiene sus dificultades y que mi lucha personal para salir de mis batches es constante. Por supuesto que estos temas sobre mi construcción como mujer y la educación que recibí de niña, adolescente y joven en la sociedad mexicana tradicional están relacionados con nuestro trabajo en las propuestas de construcción del género y de comunicación no violenta.

Pienso que esta manera de abordar algunos puntos importantes abre el espacio para la escucha, para la comprensión. Hablar sobre el desarrollo de nuestra sexualidad, sobre nuestras preferencias, sobre los problemas que tenemos a raíz de nuestra educación tradicional y represiva, es parte del proyecto que tenemos sobre

educación radical. Surgen comentarios y reflexiones muy interesantes cuando nos abrimos en una atmósfera sin tabúes.

Posiblemente para mis compañeras feministas de la diferencia, este actuar mío es una técnica de trabajo arriesgada con la que busco una particular intimidad. Dejarme querer por los varones y manifestar mis entusiasmos, son parte de los riesgos de trabajar con la cabeza y con el corazón. Pero de igual manera soy expresiva y lo demuestro cuando estoy incómoda, triste o molesta por alguna cuestión. Es fácil imaginar los comentarios hacía mí por parte de algunos de los presos (que no trabajan en La Lleca), de ciertos custodios o de los técnicos penitenciarios. Como lo he platicado con Angélica, mi presencia, la manera en que hablo de las cosas y abordo los temas, pero muchas veces sólo mis movimientos, confrontan a muchos de los custodios y técnicos penitenciarios con su quehacer y ser, removemos sus ideas acerca de las cosas y de cómo trabajarlas. Algunos de los comentarios que se dicen de mí y de los miembros del colectivo que venimos de afuera, los pudimos conocer cuando impartimos un curso para los técnicos y las técnicas penitencias con el objetivo de conocernos y compartirles la manera en la que trabajamos en La Lleca. Reconozco que mi modo de ser confunde a las personas que no conocen la forma de trabajo que hacemos y que ignoran las ideas que tenemos sobre la enseñanza-aprendizaje.

A lo largo de mi relación con estudiantes y con los hombres en prisión he aprendido que cada persona tiene su propio proceso y que requieren de tiempos distintos. Y, para mí, es una pena no tener suficiente tiempo para cada uno y para todos. Los últimos quince minutos de cada encuentro en la cárcel son largos

porque nos detenemos en la última esclusa para intercambiar abrazos, apretones de manos y besos. No nos importa sentir la mirada de los custodios, de los demás presos y de las cámaras de vigilancia. Ahí mismo nos ponemos de acuerdo para alguna llamada telefónica y para los pendientes de la siguiente sesión. Creo que cualquier persona que ponga en juego el modelo de autoridad, como hacemos en La Lleca, asume las contradicciones y desilusiones que se presentan. Me parece que hemos aprendido mucho de las experiencias de trabajar de este modo, y las satisfacciones de este método son muchas.

Cuando me detengo a pensar cómo se da mi proceso para tomar decisiones importantes, cuando estoy frente a pequeños y grandes problemas, creo que respondo con mi formación como mujer y "performancera", es decir, mi pensamiento y mi cuerpo intentan solucionar el conflicto bajo mi código particular de comunicación.¹² Como cuando nos robaron una cámara fotográfica y tuve que tomar rápidamente decisiones y actuar de inmediato dejando pasar detrás de mí a los muchachos para que pudieran escabullirse de la zona del centro escolar. Mi cuerpo estaba relajado (pero fuerte a la vez) frente a la mirada de los custodios y mi expresión era firme. Tuve que evitar poner en riesgo la seguridad de los presos y, lo que más vale para algunos de ellos, la extensión del tiempo de su condena.

Compartir la afectividad, el amor y la emoción provoca diferentes situaciones y algunas pueden tornarse difíciles. El caso que más me ha enseñado es el de Mario. Aún lo veo frente a mí diciéndome

¹² Desde 1996 Lorena Méndez ha trabajado en el campo del Arte Acción o Performance.

que iba a dejar La Lleca porque sentía un fuerte sentimiento hacía mí y que no eran respetuosos su pensar y sentir. Mientras lo escuchaba me daba cuenta de cómo había sido capaz de formular sus pensamientos y lo difícil que era para él decirme lo que pasaba por su vida. Le contesté que nuestra relación personal era fuerte para ambos y que había provocado confusión, malestar y dudas, pero que con la comunicación que teníamos podíamos sobrepasarlos. Cuando hablé con Angélica sobre Mario, me dijo que no tenía de qué preocuparme y que debía estar orgullosa del trabajo con él y de cómo se había resuelto. Y, la verdad, mi experiencia con Mario ha sido uno de mis mejores aprendizajes. Nuestros sentimientos se acomodaron con el diálogo, un diálogo que fue sincero e igualitario (una de las tareas que pretendemos en nues-

tro trabajo, a pesar de nuestras diferencias) y bajo el cual ninguno de los dos resultó afectado, al grado que no pudiéramos continuar con nuestro desarrollo.

Mi actitud amorosa es una manera de apoyar el crecimiento personal de los varones. El trabajo continuo sobre el tema de los sentimientos, reconocerlos y nombrarlos hace que los hombres de La Lleca encuentren diferencias de mi forma de ser en relación con el tipo de saber que construimos con el proyecto. Un saber que cuestiona lo establecido y la universalidad (que ha dejado afuera del mundo —culturalmente hegemónico— a hombres y mujeres en situaciones precarias), que respeta la experiencia, que renuncia al poder del conocimiento abstracto y que rescata el contacto con las cosas y las personas para poder conocerlas, sentir las, disfrutarlas y saberlas.