



Universidad Nacional Autónoma de México
Posgrado en Pedagogía
Facultad de Filosofía y Letras
Educación y Diversidad Cultural

En búsqueda de posibilidades de imaginar una sociedad sin cárceles: Construyendo la esperanza desde otras pedagogías. Un análisis de productos culturales en la Ciudad de México

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Pedagogía.

Presenta:
Valerie Elizabeth Leibold

Directora de Tesis:
Dra. Marisa Belausteguigoitia Rius
Facultad de Filosofía y Letras

Miembros del Comité Tutor:
Dra. Riansares Lozano de la Pola
Instituto de Investigaciones Estéticas
Dra. María del Socorro Oropeza Amador
Facultad de Estudios Superiores Aragón

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, mayo 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN401414 Mujeres en espiral: criminología crítica, perspectiva de género y nuevas pedagogías. Agradezco a la DGAPA-UNAM la beca recibida.

Hay muchísimas personas que quisiera agradecer. Sin su apoyo, este trabajo habría sido muy distinto, o incluso, tal vez ni siquiera existiría.

Primero, quisiera agradecer a todas las personas que han tenido cercanía con la cárcel, o por su propio encierro, o por el encierro de un familiar o un ser querido que me han enseñado sobre ella y quienes en muchos casos también me han brindado una cercanía y una amistad en momentos. Son muchas personas, algunas quienes no me enteré de su nombre, o no lo recuerdo. Lo cuál me señala que necesito repensar cuáles nombres recuerdo de cuáles contextos y por qué. A Star, por su amistad y paciencia conmigo, y también por la poesía hermosa y profunda que ha compartido conmigo. A Lucía, por su disponibilidad de platicar con muchxs sobre la situación de su hermano y la situación de muchísimas personas en el país, por su lucha. A Natacha por compartir su inspiración y enojo, sus recetas, y su insistencia que son quienes están encerradxs quienes saben como tiene que ser el futuro. A Maye por compartir sus historias y su arte, por dar tanta profundidad a los análisis. A Aída por su creatividad y su energía tan llena de luz. A Lulú, por su sabiduría, su ilustración, y por permitirme verla libre. A Arabel por sus pláticas, recetas, chistes, perspectiva sobre la vida y amistad. A Aurora por la alegría y reflexión que trae a todos los espacios. A Silvia por su entrega y dedicación. A Columba, Cupertina, Edith, Agripina, Nayeli, Gabriela, Laura, Lorenza, Luz, María, Rosa, Susana, Selene, Victoria, Maciel, Siva, Gava, Jacnan, Adreina, Sofía, Lucero, Elsa, y todas las otras personas en Santa Martha Acatitla, quienes son lxs heroinxs de la historia. A Las Madres y Hermanas de la Plaza Luis Pasteur, especialmente a Lulú e Irma, por su lucha, fuerza, y honestidad. A todas las personas que han integrado el círculo penal y quienes han compartido sus historias, sus luchas, y sus estrategias.

A Marisa, mi tutora, le agradezco su paciencia conmigo, su disponibilidad de hablar, y lo que compartió conmigo. En 2009, me dejó entrar en su seminario de posgrado, aunque estuviera de licenciatura, y me permitió ir entrelazando mis pensamientos en los EU y acá en México. Me ayudó a repensar muchas cosas a lo largo de este trabajo; y como resultado, hice bastantes ajustes y también reforcé algunas de mis posturas.

Gracias a Rían, quien primero me aceptó como oyente en un seminario suyo en 2013, y con quién seguí tomando seminarios por años, repensando cosas y emocionándome con la vida. Muchos de los análisis en este trabajo vienen de lo que me inspiró sus seminarios, también con Nina y Coco. Las tres me ayudaron a repensar tantas cosas, incluyendo las maneras de enseñar, investigar y formar lazos afectivos.

Gracias a Socorro y Paty, por su acompañamiento en este proceso. Me hicieron preguntas que expandieron mi entendimiento de las cárceles y la pedagogía, y también me compartieron experiencias de sus vidas que aplico hoy en día a la mía. Gracias por sus ejemplos.

A tantas amistades durante todos estos años, han sido tan importantes en estos años, y toda mi experiencia. A Laura, con quien salieron los comienzos de este tema de esta investigación en un plática después de asistir a un evento de Mujeres en Espiral. A Marithé, nuestras pláticas de chisme me nutren

el alma y siempre me echaste porras cuándo las necesitaba. Eres una amistad de verdad. A Manuela, nuestro trabajo en conjunto: Amor, Ariadna, y Alejandra, el trabajo emocional, afectivo, investigativo que hemos hecho en grupo ha sido sumamente poderoso. Ustedes significan muchísimo para mí, y nuestra amistad ha sido tan acogedora. Gracias. Y gracias también a Axler, Toñe, y Mauricio, por sus reflexiones, trabajo, y amistad. Petrum, has sido un constante en mi vida, y agradezco mucho todas las experiencias que compartimos, me has enseñado mucho a lo largo de estos años. Violeta, tus luchas son tan poderosas y te admiro mucho. A Claudia, gracias por el acompañamiento mutuo, por la pláticas, y tu compartir. Gracias a Eugenia y Brenda por compartir su trabajo investigativo retos, y reflexiones con cuestiones carcelarias. Sandibel, Sofía, y Emma, gracias por responsabilizarme por mis acciones y también la amistad, cariño, y su compartir. Brenda, gracias por escucharme y compartir tus experiencias y amistad desde Tepoz hasta la CDMX. Lia, gracias por los libros que me regalaste para felicitarme al entrar en la maestría, por tu cariño, tu apoyo, y todas tus reflexiones y luchas. Eres una amistad de vida y te aprecio mucho. A tantas personas con quienes he cruzado caminos, que me han hecho cómo soy y que me han hecho reflexionar, gracias.

Gracias a quienes han participado en Mujeres en Espiral, con quienes hemos procesado tantas ideas de las cárceles y de nuestro propio trabajo.

A Zac, Arlén, Adela, Rosalinda y Mireya, que me apoyaron con cada paso de este proceso, y sin quienes me habría sentido completamente perdidix.

Gracias a las personas que me han ayudado con copias, impresiones de lecturas y trabajos, engargolados, y quienes en general han hecho que esta experiencia sea más manejable. Lxs de L@los y el Fénix me hicieron un paro enorme.

Gracias a lxs participantes de ICOPA 2016 en Quito Ecuador. Fue tan rico trabajar con ustedes y pensar el abolicionismo desde Latinoamérica y desde interseccionalidades sumamente importantes. Me hizo ver muchas de las conexiones y cruces desde las que quería enmarcar esta tesis. Y también me mostró los peligros de mis privilegios y lo que fácilmente puedo ignorar en estos espacios.

A lxs profesorxs del Posgrado de Pedagogía, que me han ayudado en el pensar de esta tesis y mis posturas pedagógicas en general. También a Verónica, quien me ha ayudado a pensar en sociología y descolonización desde 2009. A quienes tuve como compañerxs en las clases, que me hicieron pensar mucho, compartieron su experiencia y pudimos simpatizar con los retos de nuestras investigaciones, y quienes también me apoyaron durante este proceso.

To my Grandma Sheila and my Grandpa Ray, who supported me with anything that I might need during this research project, for their unconditional support throughout this process, regardless of whether we agreed about these topics. Thank you to all of my family for their support.

To my mother, my father, and my brother, who, as my family of origin, shaped me in so many ways. At the same time, they continue to support me as I grow and change. Although I am far away, they are part of my daily life, and they have listened to me and advised me through every step of this research project and study. Thank you for giving me the tools to get here.

Gracias a Rafa y Adriana. Me han compartido consejos que me han ayudado cambiar las rutas de mi vida, y agradezco tanto la confianza que han tenido conmigo para compartirme de sus vidas.

Me parece sumamente importante agradecer a quienes me alimentaron en todo este proceso. El alimento es un componente esencial para cualquier “creación” y además, esta comida siempre venía con cariño, cuidado, y amistad. Muchísimas gracias a Paulina por sus tlacoyos deliciosos, sus sugerencias, y la atención que pone a todo mundo. Su nuera y nieto también siempre estarán en mi corazón. Gracias a Guadalupe, Sandy, Gerardo, y Carlos por su comida riquísima, nuestras pláticas, y su negocio de la misma edad que yo. A Aurora por recordar mis pedidos muy extraños y por su sonrisa. A una persona muy querida por sus tlacoyos, por su interés en como estaba, y su apoyo constante. Hay otras personas con quienes he perdido contacto, pero sigo pensando en ustedes y agradeciendo que les haya conocido. Con todxs ustedes, me sentí como en familia, y les agradezco mucho.

A Agustín, Emilio, Flor, y Les por su amistad, sus abrazos y sus oídos en momentos difíciles. Gracias por enseñarme del arte de las flores y de la vida, sus consejos, y compartir sus vidas conmigo. Por sus opiniones sobre la tesis, y sobre las personas.

La comunidad yóguica que me ha apoyado a lo largo de estos 5 años y medio me ha significado tanto, y su cariño y amistad me ha sostenido durante todo este proceso. Son tantísimas personas que conforman esta práctica Kundalini con Yogasomostodos en la Quinta Colorada y que me han acobijado, y no les podría nombrar a todxs aquí, pero espero que sepan lo tanto que significan para mí. Sí somos familia. Gracias a Ursula, a Paulina, a Naye, a las muchas Lupitas, a Pedro, a Marcela. Gracias a Víctor, por sus consejos y sus sobaderos, por platicar de su vida y del mundo. Gracias a Gaby y Gabriel, por sus ánimos, nuestras pláticas, y por siempre hacerme sentir como parte del grupo. Gracias a Jai Hari, quien me ha reconocido tan bien, y aceptado mis fallas mientras también me ha retado a dar lo mejor de mí. Gracias a Xóchitl por su sabiduría, su amistad, su compartir, su escucha, y verme como soy.

A fer, gracias por tantísimo. Tu me has tenido mucha paciencia, y me has enseñado tanto, más que pudiera agradecer en toda una vida. Gracias por cuestionarme, por no solapar mis privilegios, y por tanto amor y cariño. Gracias por compartir tus análisis y experiencias con la cárcel y la criminalización. Este trabajo no habría sido posible sin ti, y muchas de las conclusiones a que llego ni habría entendido sin ti. Gracias.

Índice

Introducción, movimientos y decisiones: La construcción de la investigación	9
1 – Introducción a vocabulario y pedagogías	12
2 – Esperanzas carcelarias	16
3 – Pedagogías carcelarias y de la esperanza: La centralidad de la venganza	18
4 – Elección de productos culturales	21
4.1 – Los productos culturales	21
4.2 – Las pedagogías de los productos culturales: una introducción	22
4.3 – Los productos culturales de nuestro análisis	22
5 – Movimientos metodológicos: Los movimientos entre y desde varias disciplinas	24
6 – Caminos metodológicos	29
6.1 – ¿Cómo escuchar sin entrevistar?	29
6.2 – Caminos descoloniales	31
6.3 – Pedagogías complejas	34
7 – Precisiones de lenguaje: El uso de la “x” para salir de otro encierro	35
8 – Estructura de la investigación	37

Capítulo 1 – Compromisos abolicionistas: la búsqueda de caminos más allá de las pedagogías coloniales del castigo	39
1.1 – El castigo como escena evitable: ¿Imaginario alternativo?	39
1.2 – Una propuesta Zapatista: Una pedagogía colectiva, desde abajo y a la izquierda	41
1.3 – Una introducción a la abolición penal	44
1.3.1 - ¿Las cárceles, el sistema penal, y las pedagogías del castigo abordan los temas de fondo de la violencia?	48
1.3.2 – ¿“Mejorar” el sistema o abolirlo? ¿“Igualdad” para qué?	52
1.4 – El sistema de castigo penal-colonial de América Latina	57
1.4.1 – Las teorías y miradas para nuestro análisis	57
1.4.2 – Ejes que se cruzan	61
1.4.3 – Funciones coloniales	64
1.5 – Los castigos: ¿Necesarios, merecidos? ¿Haciéndonos civilizadxs?	66
1.6 – La basurización simbólica, sus pedagogías y lxs castigables	70
1.7 – Miradas a otras propuestas	73
1.8 – Conclusiones	76

Capítulo 2 – Una traducción entre la Public Pedagogy y la educación informal: Llegando a la educación cotidiana	79
2.1 – Public Pedagogy: Una presentación de partida	81
2.2 – Re-tomar la pedagogía crítica	82
2.3 – La educación informal: ¿Campo inmóvil, fijo y delimitado?	84
2.4 – La traducción cultural: ¿Cómo emprenderla?	86
2.5 – El papel de análisis culturales	87
2.5.1 – La visualidad y las imágenes: Prácticas pedagógicas y estudios visuales	88
2.6 – Conclusiones: Llegando a la educación cotidiana y el poder/la colonialidad	91

Capítulo 3 – CSI La experiencia: Exponiendo una pedagogía no inocente	93
3.1 – El peso de los medios	94
3.2 – Mucho más que un edificio: Pertinencias de la UNAM	96
3.2.1 – Las raíces del Palacio de Autonomía	96
3.2.2 – Entrenar nuestros oídos y nuestros enfoques de análisis	97
3.2.3 – Universidad, intereses, cárcel	98
3.2.4 – Otros fines de la universidad	99
3.2.5 – Pedagogías no tan alejadas: La UNAM y Televisa	100
3.3 – Toda una experiencia pedagógica (acrítica)	103
3.3.1 – Las pedagogías de los tiempos y de opción múltiple	104
3.3.2 – ¿Cuáles pedagogías sí serían críticas?	106
3.4 – Lxs heroexs verdaderxs vs. los objetos	107
3.4.1 – ¡Vúelvate unx herox!	108
3.4.2 – Pedagogías de la basurización	109
3.5 – ¿Es posible una exposición alternativa? ¿Nos enseñaría otra forma de pensar de la justicia?	117
3.6 – Conclusiones	116
Capítulo 4 – “Condena Perpetua a Secuestradores”: El Partido Verde y la violencia	117
4.1 – ¿“Secuestradores”? Cara y color en las imágenes mediáticas	118
4.1.1 – El Color: Pedagogías coloniales y de la basurización	120
4.2 – El secuestro en el discurso y el imaginario	127
4.3 – ¿A quienes encierran? ¿Por qué?	131
4.4 – Conclusiones: ¿Y la realidad del secuestro?	134
Capítulo 5 – Leelatú: Un fanzine que enseña la indignación	135
5.1 – Un medio para la difusión: Los fanzines	136
5.2 – Las expertas reales	139
5.3 – Rehusando ser objetos del sistema	142
5.4 – Lucha contra la basurización: Construyendo pedagogías de la indignación y no de la compasión	144
5.4.1 – La pedagogía de la compasión	144
5.4.2 – La operación de la pedagogía de la compasión en la recepción de algunos productos culturales	146
5.4.3 – Pedagogías de la indignación	149
5.5 – Posibilitando la identificación	152
5.6 – ¿Qué podemos aprender con relación con el abolicionismo?	154
Capítulo 6 – La esperanza y el amor	157
6.1 – Formas de justicia	157
6.2 – Y si nuestra esperanza no se construye en la venganza de las cárceles, ¿cómo? Con el amor como pedagogía	161
6.3 – El amor de otra forma: Pedagogías de la indignación	163
6.4 – Las pedagogías del amor y de la esperanza centradas en quienes viven el encierro	165
6.5 – El amor y el odio	167
6.6 – La facultad: Formar la esperanza con base en ésta	169

Conclusión: Caminos y andares	173
1 – Un recorrido de la tesis	173
2 – Aprendizajes en la investigación	174
3 – Lo intenté, pero no lo logré del todo	175
3.1 – Palabras y expresiones del abolicionismo	175
3.2 – Y no he acabado con lo colonial	176
4 – Las preguntas todavía sin respuesta	178
Obras Consultadas	181

Introducción

Movimientos y decisiones: La construcción de esta investigación

“Anhelando un país donde la libertad y justicia sea alcanzable para todos”.

Aurora (2014) *Fanzine Leelatú*.

En 2016 se organizó una acción¹ tanto para llorar en comunidad el asesinato de Alessa Flores – una mujer trans que vivía en la Ciudad de México, activista luchadora en temas trans y el trabajo sexual – como para demandar un alto a los transfeminicidios². Una semana antes, Alessa participó en una manifestación en contra del transfeminicidio de Paola, quien ejercía trabajo sexual. En la manifestación para Alessa, se prendieron velas, se pegaron en una pared muchas imágenes de ella de su facebook, y se hizo una pinta que decía “Alessa! No más transfeminicidios! Justicia!” Fue un momento que reunió a una gran comunidad para exigir más acción. Podemos decir que hubo un llamado a dejar de “encerrar” a las mujeres trans en condiciones de muerte, de ya apoyarlas al vivir su vida en plenitud. Menos de 8 días después se paró la circulación en el centro sobre Insurgentes también en contra de los transfeminicidios. Una de las demandas es “Justicia” y ¡qué importante! Sin embargo, me pregunto por qué en las comunidades que participo, comunidades que luchan en contra de las opresiones que viven, la justicia que se imagina debe ser vinculado y reducido al encierro, a la cárcel? ¿Por qué la justicia significa que se encarcele a lxs agresorxs³? ¿Eso realmente crea condiciones de vida y seguridad para las mujeres trans y la comunidad en general?

Nos tenemos que hacer estas preguntas en nuestras luchas. Encaminamos las construcciones de alternativas, pero tenemos que pensar si estas alternativas realmente posibilitan sociedades distintas, unas que no se base en jerarquías de opresión, unas que cambian de raíz estas jerarquías. ¿El encierro y el juicio traerán justicia a Alessa, Paola, Itzel, y muchas más? Desde el asesinato de Alessa, veo que muchas amigas mías ya tienen miedo de salir, de vivir sus vidas. ¿Hará justicia para estas mujeres trans que han entrado en un temor enorme por sus vidas y las del resto de su comunidad? ¿Asegurará que los transfeminicidios paren, que no enfrentan más violencia estas mujeres trans? No lo sé, y lo dudo. Creo que tendríamos que imaginar la justicia como algo que incluya muchas cosas, como un alto a la

1 Observé esta acción en la Glorieta de Insurgentes el 14 de octubre 2016.

2 Transfeminicidios refieren a asesinatos de mujeres trans por ser ellas mismas. Cómo salen del “encierro” de lo que se permite normativamente la sociedad en cuanto a temas de género y sexo, miembros de la sociedad justifican sus asesinatos como un castigo. Son una muestra del machismo de la sociedad, cruzado con clasismo y racismo muchas veces..

3 Se encuentra una explicación de porque utilizo la “x” en vez de una “o” o una “a” más adelante. No es un error de dedo.

precarización por parte del Estado de trabajadorxs sexuales – especialmente mujeres trans. Pero esto me lleva a una pregunta que me parece fundamental: ¿Por qué nuestra manera de imaginar la justicia en estos tiempos en México es meramente la cárcel? Esta pregunta me parece urgente porque estamos usando nuestras fuerzas para exigir la justicia ante una realidad tan grave y violenta que se *tiene* que cambiar. Parece muy poco probable, en el caso de Paola, que el gobierno realmente mete a la cárcel la persona sospechada de su asesino; es un ex-militar – se podría suponer que tiene un pasado de apoyo a las violencias del Estado – que la policía ya dejó libre hace mucho (Guerrero Mc Manus y Muñoz Contreras, 2016) En cambio, si la persona sospechosa era un hombre indígena y pobre, yo imagino que ya estaría en la cárcel, por cómo se valoriza la vida en libertad de forma jerarquizada. Incluso podría ser que para callar las demandas de justicia, se encarcela a alguien que no tuvo nada que ver, pero eso sí, que ya estuviera en una posición baja en las jerarquías del poder. ¿A eso lo llamamos justicia, poner a las personas más discriminadas en la cárcel y no cambiar nada de forma tangible en la sociedad para evitar situaciones parecidas en el futuro? Puedo entender por qué comunidades marginalizadas a veces demandan la cárcel: ven a su propia comunidad encarcelada bajo pretextos erróneos pero que se enmarcan como una búsqueda de la justicia. Y queremos justicia. En el contexto mexicano actual, en que hay tanta corrupción por parte del gobiernos y quienes tienen el poder, en que hay tanta explotación a quienes no lo tienen, y mucho miedo de violencia, queremos encontrar una respuesta, una resolución. Pero, la pregunta es, ¿resuelve algo de verdad? Creo que no podemos seguir así.

Natacha Lopvet Mrikhi, que pasó diez años encerrada en el Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla ha dicho varias veces cuando le he visto “la cárcel no sirve para nada”. No nos resuelve nada. No nos ayuda para nada. Su análisis nos⁴ subraya que no nos sirve de nada esperar que la cárcel pueda hacer justicia. Y se entienda aún más en su texto “Los Olores” que se encuentra en el fanzine *Leelatú* – una publicación de la cual hablaremos más en el capítulo 5 – en el que describe los olores de la cárcel.

4 Quisiera aclarar por qué estoy usando “nos” en esta tesis y a quienes refiero. Como se verá a lo largo de la introducción y la tesis, creo definitivamente que las personas que están encarceladas y las personas cerca a éstas entienden las lógicas de las cárceles mucho mejor que lxs supuestxs “expertxs” del tema. Las personas que necesitamos examinar nuestras ideas sobre las cárceles son las que no hemos vivido directamente la violencia de éstas, que hemos vivido con privilegios que nos han protegido de la cárcel. Así que dirijo esta tesis a aquellxs que necesitamos aprender a ver las cárceles de una manera distinta, tenemos que aprender de lxs expertxs de verdad, lxs que las han vivido y que han desarrollado análisis importantes sobre ellas. Escribo en solidaridad con estas personas pero teniendo muy presente que ellas ya saben lo que contienen estas cuartillas.

...el olor casi constante de basura, el olor pestilencial de los incineradores de las orillas de la ciudad, el olor a productos químicos que lleva el viento desde las industrias de la región. El olor a mugre, el olor de pie, de sudor, el olor de la grasa, el olor que sale de la cocina, el olor del miedo, del malestar, del disgusto, de la impaciencia, de la intolerancia, el olor de la represión, el olor del agua podrida que sale de la llave todos los días (2014: 5).

Aquí Lopvet Mrikhi enfatiza a qué huele la cárcel en Santa Martha Acatitla, pero también cómo se asocian a las personas encarceladas con la basura y lo marginal. Al hablar de un lugar en donde la gente está encerrada, Natacha hace referencia a incineradores aledaños. Tenemos que pensar lo que pasa en los incineradores: se destruye lo que se considera que ya no sirve, la basura. Se están tratando también a quienes se encierran en Santa Martha como lo que está a su alrededor, el desecho de la basura. Las autoridades no proporcionan agua limpia, una acción que definitivamente no reconoce la dignidad de las personas. De hecho, he escuchado que se llama al agua “agua de tamarindo” por su aspecto terragoso en ese penal. Con el olor, Lopvet Mrikhi subraya también las emociones en el ambiente en el penal, lo cual también señala la violencia con la que viven las personas supuestamente legalmente privadas de la libertad en los muros de esta cárcel. ¿La justicia se cumple con el ejercicio de violencia hacia quienes se tratan como basura? Parecería que eso es lo que buscan las cárceles, hacer violencia a lxs que encierran, en nombre de la justicia.

¿Por qué esperamos que la cárcel vaya a garantizar que haya menos violencia? ¿Hemos visto que realmente pase así? Tal vez existe otro argumento que nos hace creer que la solución pueda ser la cárcel, que ésta nos salvará del “mal”. Estas son las preguntas con las que inicio esta investigación; quería indagar en el porqué esperamos tanto de las cárceles, cuando lo que nos han dado es más violencia, sufrimiento, y castigo. Quería saber por qué nos es tan difícil imaginar nuestra sociedad sin cárceles. Por eso, tenía que voltear a la sociedad y lo que nos enseña. Es imperativo pensar en los aspectos pedagógicos de la construcción de cómo imaginamos la justicia y el bienestar en la sociedad. Nuestro imaginario se construye con cómo concebimos el mundo y nuestra sociedad, y uno de los factores claves de esta construcción son prácticas y enseñanzas pedagógicas. Quedarnos meramente en analizar la política o la sociedad no es suficiente; tenemos que utilizar herramientas pedagógicas para entender la nuestras perspectivas arraigadas de las cárceles y la justicia, y para poder concebir y luchar para alternativas. ¿Cuáles prácticas pedagógicas nos hacen depender de la cárcel como la solución a problemas sociales? ¿Cuáles, al contrario, posibilitan una mirada y una práctica que pueda resolver los

conflictos de fondo, que reconocen que la cárcel nunca liberará a nadie? El miedo y el duelo por la violencia y estructuras de poder en el contexto mexicano es muy fuerte, pero la cárcel solamente parece agravar la situación. Con esto en mente, emprendí un análisis de unos productos culturales – un término que explicaré más adelante – para ver qué nos están enseñando sobre las cárceles y las personas encerradas en ellas y de cómo las pedagogías de estos productos construyen nuestra esperanza. Quería entender mejor las pedagogías hegemónicas, las vinculadas a las afectividades que se construyen con la idea de las cárceles como algo inevitable, cómo juega la venganza, la esperanza, y el odio en la percepción generalizada de ellas. Y, aún más importante, quería entender las estrategias de las pedagogías alternativas – que denomino de la resistencia – las que nos enseñan y posibilitan otra realidad y otra idea de la justicia.

1 Introducción a vocabulario y pedagogías

Esta investigación es una crítica del castigo y el encierro como formas estratégicas de violentar a poblaciones, y como consecuencia apunta al abolicionismo penal. Hace un análisis de las pedagogías hegemónicas que justifican y posibilitan la cárcel, pero también de las pedagogías de la resistencia que luchan contra ésta. Para tal análisis, aborda tres productos culturales en la Ciudad de México en esta década: una exposición de CSI: The Experience, la campaña “Condena Perpetua a Secuestradores” del Partido Verde, y un fanzine – medio impreso alternativo – hecho por mujeres encerradas en la cárcel de Santa Martha Acatitla. Concluye la tesis que son las pedagogías desarrolladas por personas encarceladas y criminalizadas las que nos pueden enseñar la realidad de la cárcel y que realmente aportan análisis que posibilitan el abolicionismo.

Para poder entrar por completo en esta investigación, resulta importante que nos familiaricemos un poco con su vocabulario. De este modo, construimos una base para nuestro trabajo y reflexión en conjunto. Con una base de teórica de múltiples miradas, habrá posibilidades para las reflexiones pedagógicas de esta tesis. Sin embargo, las ideas de algunxs son las que se muevan a lo largo de ella; proporcionan hilos para el tejido de nuestro trabajo. Éstas son la basurización simbólica de Rocío Silva Santisteban (2009), los muchos aciertos de Pablo Freire (2014, 2010 [1970], 1985), y las críticas del sistema penal por Raúl Eugenio Zaffaroni (2012, 2009, 2008, 1990, 1988) entre otrxs criminologxs críticxs. Estxs autorxs – con muchxs otrxs que han hecho análisis en los cruces y márgenes de éstxs –

me han permitido desarrollar un vocabulario que capta los sentidos pedagógicos sobre la cárcel que operan en algunos productos culturales específicos.

Esta investigación se dedica al análisis de productos culturales que se relacionan al encierro; en pocas palabras, expresiones de creatividad que se hacen en la sociedad y que también podemos considerar que afectan a esa misma (Dorta-Armaignac, 2010; Canclini, 1999). Podemos encontrar productos culturales tanto en los medios – programas de televisión, por ejemplo – como obras artísticas, manualidades, y narrativas, entre otros medios de expresión.

A partir del análisis de los tres productos culturales anteriormente mencionados, y con el apoyo de otros adicionales, pretendo acercarnos a prácticas pedagógicas y pedagogías que enseñan sobre las cárceles y quienes encierran. Uno de nuestros fines es entender por qué se considera a las cárceles como aparatos necesarios para el bienestar social, como elementos de la procuración de la justicia. Con este entendimiento, podemos romper con las cárceles para construir otra sociedad sin ellas.

Para este fin, tenemos que voltear nuestra mirada sobre la pedagogía como disciplina. Este estudio parte desde la pedagogía, pero no la toma como una base sólida, fija, e inamovible. Al contrario, en este estudio desconstruimos “la Pedagogía” para poder tomar en cuenta muchas otras pedagogías, prácticas pedagógicas y discursos pedagógicos, las que muchas veces no son reconocidas, dejando que operan sin análisis. Con esta desconstrucción de los discursos “oficiales” nos damos cuenta de las muchas pedagogías presentes en la vida cotidiana con relación con la cárcel. Son las pedagogías con las cuales me fui encontrando a lo largo de la investigación, buscándolas nombres que ayuden a que nos alejemos de “la Pedagogía” – un dispositivo de control y poder – para reconocer y analizar operaciones pedagógicas con una variedad de intenciones. Es necesario indagar en estas pedagogías para entender más de la construcción de nuestra realidad, y aún más importante, de las resistencias a ellas. Definitivamente no soy la primera persona que trabaje en la desconstrucción de “la Pedagogía”, ni en subrayar pedagogías fundamentales que no se consideran en “la Pedagogía”, pero sí es importante que explicito esta función de la tesis, para esclarecer mis decisiones a lo largo de ella.

“La Pedagogía” es una disciplina que se imagina con una historia lineal y único. Según Lorenzo Luzuriaga, pedagogo español de la primera mitad del siglo veinte:

Si la pedagogía es la reflexión de la actividad educativa, la pedagogía tiene su origen en Grecia, que es donde primero se comenzó a meditar sobre la educación. Ya la misma palabra “pedagogía” surgió allí, y lo mismo ocurrió con las ideas pedagógicas (Luzuriaga, 1971[1946]: 53)

Esta historia depende de un origen único, que por supuesto depende de una visión occidental y colonial: ese como si las ideas empezaran en Grecia y Roma, y se pasaran a Europa, como si no se hicieran teorizaciones ni pensamientos en otras partes del mundo en el pasado, ni que hubieran campos de pensamientos con otros orígenes. No sorprende entonces que Luzuriaga, aún en exilio en Argentina, considerara que la pedagogía relevante para estudiar en el mitad del siglo veinte fuera en Europa y los Estados Unidos. Y podemos ver que en la disciplina de “la Pedagogía” los discursos “grandes” actuales son estadounidenses, franceses, y alemanes. Estos discursos tienden a buscar la formación de sujetos con cierta utilidad para los sistemas de poder⁵. Limitar nuestra visión y análisis a una idea tan cerrada no nos permitiría la investigación que tenemos enfrente. Tenemos que pensar fuera de estas cuadros y campos para analizar pedagogías sumamente importantes y presentes en nuestro entorno. Requiere de una desconstrucción, con la ayuda de la pedagogía crítica desarrollada en Latinoamérica – que subraya cuestiones de poder, y para implementar esta desconstrucción, elaboro la idea de la pedagogía cotidiana y el poder/la colonialidad – discutida en el capítulo 2. El fin de esta desconstrucción es poder reconocer las muchas pedagogías en juego. Las divisiones y definiciones de pedagogías que voy a esbozar son una invención que utilizo para el tema que nos ocupa, a la cual he llegado a través del trabajo de esta investigación⁶. Para poder entender las múltiples operaciones pedagógicas participando en la mirada de esta investigación, haremos uso de esta “clasificación”.

Esta desconstrucción de la pedagogía nos ayuda a entender cómo se aprenden las narrativas que proclaman a la cárcel como la solución al malestar social; son las pedagogías hegemónicas que forman las bases ideológicas para la justificación y la continuación de la cárcel. Con “pedagogías hegemónicas”, nos referimos a pedagogías que buscan reafirmar las estructuras actuales de poder, las que posibilitan que estas estructuras existan y perduren.

5 Por supuesto hay excepciones, pero no necesariamente se consideran en los cánones de “la Pedagogía”.

6 Quiero aclarar que no he llegado a estas pedagogías de la nada, sino que ha sido a través también de las teorías, las conversaciones, y el pensamiento de otros. En esta investigación manejo estas definiciones de pedagogías varias para volver las operaciones pedagógicas más inteligibles. Con suerte, estas clasificaciones también puedan resultar fructíferos para otros.

En esta investigación, he nombrado a varias pedagogías hegemónicas que participan en esa construcción, y es clave que las presentemos aquí para facilitar su desarrollo a lo largo del trabajo. *Pedagogías carcelarias y de la criminalización* (Bello Ramírez, 2013; Chávez 2017a, 2017b; Foucault, 2005 [1976]; Palacios Pámanes 2012, 2011) refieren a aquellas que nos quieren inculcar que las cárceles son necesarias, útiles, y esenciales. Las pedagogías carcelarias demandan que se encierren a poblaciones específicas, y definen todo un conjunto de aparatos de represión y violencia. Estas pedagogías van directamente ligadas con las *pedagogías de la criminalización*: las que justifican y desarrollan una estructura de cuáles sujetos y comunidades son “destinados” a la cárcel. Implica que se consideren estas comunidades menos valiosas y superfluas al funcionamiento de la sociedad, y esa consideración depende de un violentar – tanto epistémico como físico y emocional – constante. Las comunidades violentadas son las que se han construido como peligrosas e indeseadas, en gran parte a través de las *pedagogías coloniales* (Rivera Cusicanqui, 2010a, 2010b; Segato, Castro-Gomez, 2014, 2012; Palmero 2010), las que instauraron jerarquías que se siguen actualizando hoy en día. Y *las pedagogías de la basurización* ayudan a la movilización de las de la criminalización y las coloniales. Veremos en los capítulos posteriores una profundización de la idea de la basurización – que tomo de Rocío Silva Santisteban (2009) – pero por ahora la podemos pensar como lo que vuelve a lo otro como basura: lo indeseable, lo que da asco, y lo de que se quiere desechar. Ese desechar es meter en la cárcel para que ya no lo vemos, ni le pensamos, y se vuelve casi inexistente para la sociedad dominante⁷. La idea de desechar a seres humanos es clave en el contexto de México, donde se desechan cuerpos “ya no deseados” por parte de transfeminicidios, feminicidios, el narcotráfico, y especialmente el estado. Además, con estas pedagogías hegemónicas también veremos como *las pedagogías de la compasión* – que tal vez a primera vista podría sonar como el opuesto de las demás – funciona para apoyar y no deshacer las otras pedagogías que hemos visto hasta ahora.

Aunque sí analizamos muchas pedagogías que tienen como fin la explotación y opresión de comunidades específicas, también nos enfocaremos en pedagogías de resistencia: las pedagogías que luchan en contra de las visiones marginalizadoras sobre comunidades violentadas por el estado y otros dispositivos de poder. Éstas explicitan los afectos, en vez de fingir sus ausencias como muchas de los anteriores. Las *pedagogías de la indignación* (Silva Santisteban, 2009; Sucomandante Insurgente Marcos, 2014) se construyen con una lucha y una solidaridad para posibilitan otra realidad. La

⁷ Obviamente, para quienes tienen cercanía con la cárcel, cuándo un familiar o miembro de la comunidad entra en ella, este encarcelamiento produce mucho trabajo que se tiene que cumplir: de buscar que la persona se pueda salir, de apoyarle desde fuera, y muchas otras cosas que requieren un esfuerzo enorme. Todo eso tiene que ver con las pedagogías de la criminalización que reconfiguran a comunidades alrededor de la cárcel y su explotación.

indignación opera como fuerza de cambio. *Las pedagogías del amor (de otra forma)* (Fanon, 2009[1952]; Lorde, 2007[1978]; Sandoval, 2015[2000]) requieren el deshacer de jerarquías a través de un amor que es una práctica, no solamente un sentimiento.

Con nuestro análisis que busca entender los cruces y los choques entre estas pedagogías, nos acercaremos a un entendimiento de cómo funcionan estas pedagogías hegemónicas – carcelarias, coloniales, de la basurización, y de la compasión – en las construcciones de las cárceles y sus ideologías, y también posibilidades para trabajar en contra de estas, con base en pedagogías de la resistencia: las de la indignación y del amor (de otra forma). Para entrar en este trabajo, primero tenemos que reflexionar sobre una pasión generalizada de depender de la cárcel.

2 Esperanzas carcelarias

¿Qué nos anima a pensar que el sistema penal nos podría ayudar, que imparte justicia y protege a todxs? El sistema penal apela especialmente a miedos muy tangibles en México. Con secuestros oficiales en el país en una tasa de seis por día (Meudano, 2017) y más que 30 mil desapariciones actuales, definitivamente la gente tiene miedo, enojo, y ganas de que algo pase para su bienestar y su seguridad. En algunas crónicas sobre personas que buscan justicia en México, Daniela Rea se pregunta, “...buscaban justicia en el mismo Estado que los lastimó. ¿Es fe? ¿Es terquedad? ¿Es desesperación?” (2015: 138). Estas preguntas nos dirigen no a la eficacia del sistema penal, de la cual dudamos, sino a los afectos y a las emociones. Es importante pensar en estos afectos – que tienen que ver con cómo la gente se relaciona entre sí y cómo se conciben en la sociedad – y las emociones, porque creo que pueden ser muchas veces más poderosas que lo que pueda unx pensar de forma “fría”. No es que se piense que las cárceles sean realmente una manera de limitar la violencia o de hacer justicia – de lo que tampoco tenemos muy claro – sino que *queremos creer* que la cárcel y el castigo nos puedan dar una solución. Y es ese “querer creer” que me interesa.

David Rodríguez Goyes, en *Un paso para el abolicionismo: La deconstrucción del género a través de la televisión*, explica que el sistema penal se construye como *la* esperanza, como si éste nos pudiera resolver el peligro que se imagina de los problemas y conflictos sociales (2012: 47). Especialmente en un país que vive tanta violencia, es necesario que haya algo en donde podemos ubicar nuestra esperanza, con la idea de que más adelante nos permita una realidad menos violenta. ¿Por qué utiliza Rodríguez Goyes la palabra esperanza para hablar de esta construcción en el imaginario social de que

la cárcel sea la solución? Aunque no pretendo tener acceso a sus intenciones verdaderas, puedo pensar en algunas cosas que posibilitan este vocabulario. Primero, indica que las creencias en la cárcel son más afectivas que la creencia con base en algo tangible, aunque creo que la esperanza no tiene que ser algo que rechazamos en sí. La esperanza es algo que nos moviliza, tiene un poder, y si tiene un poder tiene una pedagogía también. En este caso la esperanza⁸ moviliza a mucha gente a querer que haya cárceles y que las personas supuestamente “malas” no salgan. Moviliza a que la gente demande que se meten más personas en las cárceles. Esta esperanza está haciendo cosas tangibles en las personas y en la sociedad. Pero habría otras realidades que las esperanzas, – y entonces también sus pedagogías – podrían posibilitar. ¿Y si la esperanza fuera algo que nos movilizara para deshacer las cárceles, a construir otro tipo de sociedades? ¿Si lo gestionamos o ponemos atención a estas esperanzas que ya existen? Creo que es importante no construir una dicotomía entre una esperanza “falsa” y una “real” porque todas las esperanzas producen realidades. Lo que importa es cómo construimos estas esperanzas – y las pedagogías que las producen – y cuales realidades nos posibilitan. En el caso de la esperanza en la cárcel, ¿cuáles son los resultados? Aunque creo que las cárceles sí tienen funciones muy claras que se abordarán más adelante en el primer capítulo, no cumplen con las que se pretende en el discurso oficial que deban hacer. Con todas las cárceles que se han construido en los últimos 20 años en este país, dudo que alguien diría que en comparación con hace 20 años, actualmente hay más seguridad y menos violencia en México. Y, a la vez, vamos demandando más cárceles y castigos más fuertes para terminar con esa violencia. La falta de seguridad se va aumentando con la cantidad de cárceles. Esta esperanza no nos está llevando a una sociedad mejor. ¿Pero, entonces, por qué no se modifica nuestra esperanza?

Alejandro Jaramillo Gómez, en su tesis *Un mundo sin cárceles es posible* explica que los discursos dominantes sobre la cárcel han hecho que sea muy difícil pensar sobre ella de otra manera (2008: 147). Podemos pensar en muchos discursos dominantes, especialmente en los medios. Programas de televisión como *Orange is the New Black* y *Capadocia*, entre muchos otros, difundan sus perspectivas a poblaciones, y terminan afectando también a nuestras perspectivas en esa difusión. Estas pedagogías discursivas no se forman en el aire ni existen nada más por su cuenta; participamos en ellos porque se

8 Cuándo hablamos de la esperanza, tenemos que también tomar en cuenta que esta palabra surgió originalmente de contextos religiosos, especialmente católicos, que piden una espera para algo mejor, como si la pasividad el “poner la otra mejilla” fuera lo que nos fuera a salvar. Con pocas palabras, nos dice que esperemos la salvación. Sin embargo, en varios movimientos en Latinoamérica, se ha utilizado la esperanza como un “esperar activamente”: luchar para algo mejor, incluso en muchas instancias, en nombre de Dios. Aquí estamos pensando en la esperanza en varias formas: la esperanza en la cárcel como un esperar pasivo para que la sociedad mejore, y esperanzas alternativas que van más allá de la cárcel para construir un bienestar social. Estas segundas veremos con más detalle en el capítulo 6.

nos enseñan como si constituyeran *la* verdad. Son las pedagogías que están jugando un papel importante en la construcción de nuestra esperanza. Así que una manera de acercarnos a esta tema es a través de la pedagogía – a través de nuestra desconstrucción de ella – y sus relaciones con las cárceles.

3 Pedagogías carcelarias y de la esperanza: La centralidad de la venganza

¿Qué es la cárcel? Para entender “la cárcel,” primero tendríamos que reconocer que no hay una institución en México que se llama así. Gerardo Saúl Palacios Pámanes, un abogado con especialidad en criminología argumenta que la cárcel tiene una fuerza simbólica muy fuerte en muchos lugares, pero especialmente aquí en México, y que no cambia mucho si hablamos de readaptación o reinserción (2011: 247-248). Aunque se cambiaron de nombre en 2008 – antes se llamaban Centros de Readaptación Social, y ahora se llaman Centros de Reinserción Social (Solís et. al. 2013: 9) – eso no significa un cambio real en el significado simbólico de estas instituciones, y yo argumentaría que tampoco ha tenido mucha diferencia en las realidades vividas éstos. Silvia Rivera Cusicanqui subraya que el Estado utiliza ese tipo de cambio de vocabulario para esconder la violencia (2010: 19). Dan la impresión que esté deshaciendo formas “pasadas” de violencia mientras siguen con las mismas acciones bajo otro término. Nos recuerda también del cambio reciente del IFE al INE; como ya había mucha corrupción reconocida en uno, le modificaron el nombre, como si este cambio realmente fuera a cambiar todas las prácticas en el “nuevo” instituto. Se usa un nombre nuevo para ocultar y distraernos de realidades. Y este nuevo nombre para las instituciones penales no cambia su raíz. Además, parece que de forma coloquial, las personas refieren a la cárcel de manera general,⁹ lo cual da la impresión que es como existe en el imaginario social. Por todas estas razones, me parece pertinente emplear la palabra cárcel y no los sinónimos que la ocultan.

El reconocimiento de aspectos pedagógicos variados vinculados a la cárcel – especialmente como sistema de castigo – no es nada novedoso. Un libro ejemplar de estas indagaciones es *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión* por Michel Foucault. Explica cómo la prisión interviene en el comportamiento y la conducta de las personas para cambiarlos (1975[2005]: 207); es una forma de

9 En mi experiencia, quienes conocen personas encerradas en estos centros no usan la palabra “cárcel” para diferenciar entre los varios que hay en el D.F. Tienden a referir a los de fuera común en el D.F con la palabra Reclusorio, por ejemplo, “El Reclusorio Sur.” Sin embargo, en este análisis la intención no es comparar los varios reclusorios, entonces usar palabras distintas para diferenciar entre ellos no parece lo más adecuado. Cuando hablan estas personas de temas penales en general sí usan la palabra cárcel o prisión. Como ejemplo, dos murales en la colonia donde vivo usan la palabra cárcel para hablar de esa institución generalizada. Parece que así se denomina en la imaginación social.

educación y disciplinamiento, Foucault la relaciona a las educaciones y disciplinamientos que ocurren también en las escuelas. Sin embargo, es necesario que reconozcamos que estamos hablando de lo que pasa más allá del contenido oficial de la clase: el disciplinamiento de los cuerpos, la enseñanza e incorporación de los valores distintos de los cuerpos y las vidas en éstos, en pocas palabras, cómo existir. De una forma relacionada, vemos que en el caso de las cárceles hablamos de una enseñanza forzada que se integra en los cuerpos de las personas presas, incluso desde la arquitectura. Más recientemente, investigadorxs de la pedagogía como Erica Meiners insisten que la cárcel es pedagógica (2010: 548-550). Sin embargo, el alcance pedagógico de la cárcel no termina con la institución en sí, como sabemos al tomar en cuenta las pedagogías hegemónicas que introducí anteriormente. Michelle Alexander en *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness* demuestra como los medios de comunicación, específicamente, forman a las personas en los EUA, y en otros lugares, para pensar y concebir la cárcel (2010). Funcionan como un tipo de educación informal, lo que Meiners (2010) también subraya. Esto no es cualquier cosa, porque tiene efectos muy tangibles.

Según el informe hecho por México Evalúa: Centro de análisis de políticas públicas, titulado *La Cárcel en México, ¿Para qué?* “El sistema penitenciario mexicano está lejos de los estándares internacionales y por el contrario, evidencia de forma constante una violación a los derechos humanos que pasa de largo¹⁰ debido al sentimiento de venganza que ha permeado en la concepción del papel de la cárcel en el país” (Solís, Buen, y Ley 2012: 17). Este informe evidencia que es justo la manera en que se aprende a pensar la cárcel que permite el malestar, la violencia, y la desigualdad que se encuentra y se reproduce en ella.

Parecería que la esperanza en la cárcel se conecta con esa posibilidad de venganza. Es la venganza del castigo – a través de la violencia carcelaria que implica que las personas encerradas ahí tengan que sufrir – que parece ser lo que consideremos que hace justicia, lo que esperemos que haga que nuestra sociedad sea menos violento y mejor. ¿Pero nuestra esperanza tiene que construirse así?

Freire habla de educar o inventar la esperanza (2014[1993]: 48), lo cual implica que no se pueda tomar la esperanza como algo que pareciera surgir naturalmente. La esperanza requiere una construcción, y lo mejor sería que sea intencionada, porque toda esperanza está formada previamente y no es inocente. En el caso de la producción de esperanza generalizada en el sistema penal, Rodríguez Goyes la ubica como algo que se vende en los medios de comunicación (2012: 47); no debe ser entendida como una

10 Mas bien, considero que podemos pensar de esa violación como una parte fundamental de la cárcel.

inevitabilidad primordial, sino algo que se construye a través de varias pedagogías. Pero esta construcción pedagógica de la esperanza hegemónica ligada al sistema penal no se produce meramente en los medios; hay muchos otros dispositivos pedagógicos. Para pensar en esta construcción/enseñanza de la esperanza ubicada en la institución de la cárcel debemos desplazarnos y pensar más allá de los medios de comunicación. La esperanza que enseñan los productos culturales hegemónicos hoy en día, se base en una supuesta inevitabilidad de la cárcel. Examinaré algunos ejemplos en los capítulos 3 y 4, para entender sus implicaciones, pero parece fundamental que reconozcamos que hay otras pedagogías para educar y formar nuestra esperanza, que se analizan en los capítulos 5 y 6.

Pablo Gentili, un pedagogo argentino, tiene una propuesta importante que se liga a los planteamientos de Freire sobre la esperanza. Considera que la pedagogía de la esperanza debe partir de la solidaridad que se base en “compromiso y lucha para la construcción de un proyecto emancipatorio” (2007: 72) y trabaja “por una sociedad más justa” que implica “una transformación radical de las prácticas que históricamente condenan a la miseria y a la exclusión de millares de seres humanos” (2007: 83). Para este tipo de práctica pedagógica, se tendría que estar construyendo la esperanza de otra forma, y no centrándola en la venganza individualizada del sistema penal.

¿Qué significaría, por ejemplo, si en vez de ubicar nuestra esperanza en el sistema penal y su inevitabilidad, la ubicáramos en las personas atrapadas en ese sistema? Los productos culturales que han hecho estas personas privadas de la libertad nos dan pautas para entender unas pedagogías cotidianas de la esperanza desde una perspectiva abolicionista – la cual abordaré en el siguiente capítulo –, y no sólo eso sino que nos enseñan otras maneras de entender nos/otrxs y el mundo; posibilitan otra mirada de la realidad. Dan un ejemplo de formas de resistencia como pedagogías de la esperanza.

Estas pedagogías resaltan muchas preguntas, ¿Cuáles alternativas hay – o podemos crear – para imaginar la cárcel y sus políticas del castigo, y cuáles serían sus implicaciones? ¿Cómo se puede enseñar otra perspectiva sobre la cárcel? ¿Con unas alternativas pedagógicas, empezaremos como sociedad mexicana a demandar un fin a la cárcel, a construir otra sociedad? ¿Cómo podemos luchar para ello? Aunque esta investigación no podrá resolver completamente estas preguntas, se enfrenta el reto de adentrarse en este campo, con la intención de ayudar construir camino para que se puedan resolver (o cuestionar o rechazar, entre otras acciones) más adelante, siguiendo la afirmación de Ann Stoler que la investigación es colectiva – esta investigación solamente se puede considerar una parte

del trabajo–, y por eso no requiere responder a todas las preguntas que van surgiendo, sino seguir haciendo preguntas (1995: xi).

Lo que a mí me interesa abordar en esta investigación son tres productos culturales – que revisamos con más detalle en la siguiente sección – y cuáles pedagogías operan en ellos, con cuáles implicaciones, sobre cómo la sociedad entienda y puede llegar a entender la cárcel.

4 Elección de productos culturales y sus pedagogías

Para esta investigación, hemos decidido analizar algunos productos culturales, y resulta necesario explicar por qué enfocarnos en productos culturales y por qué se eligieron unos en específico. En una mesa sobre cuestiones archivísticas que contemplaba tanto una exposición de Mónica Mayer en la Ciudad de México como el archivo de Gloria Anzaldúa en Tejas, Julianne Gilland acertó que ningún archivo es inocente (2016); siempre involucran decisiones y posturas. En este sentido, creo que es fundamental que explique un poco cómo llegué a hablar del término “productos culturales” para el análisis en esta investigación y cómo decidí cuáles tomar en cuenta.

4.1 Los productos culturales

Para pensar en productos culturales, es importante reconocer que esta categoría se ha usado en muchos campos distintos, y no tiene un significado único. En una investigación sobre el empleo del término en el Caribe, Kenia Dorta-Armaignac indica que nos ayuda a entender los procesos sociales y que también una de las conexiones que revelan es la entre la cultura y el poder (2010: 4-5). Además, los productos culturales no meramente son vestigios o muestras de una cultura, participan en la construcción de ella misma (Dorta-Armaignac, 2010: 9). Néstor Canclini insiste en reconocer productos culturales no por su valor de cambio, sino su aspecto simbólico, para poder pensar más allá de las “obras de Arte” que son entendidas de una manera mucho más cerrada y exclusiva (1999: 42-43). Nos da la pauta para enfocar nuestros análisis en espacios amplios. Reconoce que sean productos de una interacción compleja de cosas y no que meramente aparezcan de la nada. De esta manera, se puede incluir también productos de la vida cotidiana en esa categoría y nos permite desde los estudios culturales y la cultura visual tomar en cuenta objetos y procesos que escapan a muchos análisis pero que sí tienen la posibilidad de

un impacto pedagógico y social necesario de examinar. No nos podemos quedar en interpretaciones de la “belleza” de algún producto sino que tenemos que examinar sus relaciones con el poder, la violencia, y la resistencia. En pocas palabras: en sus pedagogías y prácticas.

4.2 Las pedagogías de los productos culturales: una introducción

José de Sousa Silva – en su análisis de construcciones pedagógicas alternativas a las hegemónicas y coloniales – insiste en la importancia de reconocer “la vida como fuente y fin de la educación” (2013: 471). Con esa enunciación, subraya – como lo han hecho muchxs otrxs – que las prácticas en la vida se tienen que reconocer como pedagógicas; lo pedagógico no se limite a las metodologías que se usan en escuelas y talleres donde hay una instrucción explícita, sino que toma en cuenta todos los actos y discursos que nos forman y que aprendemos. Esta redefinición de lo pedagógico – que de Sousa Silva considera una manera de romper con epistemologías europeas de lo que cabe a dentro de la pedagogía: las instituciones educativas formales – nos permita girar nuestra mirada para tomar en cuenta las prácticas pedagógicas de cosas en la vida cotidiana que muchas veces no se consideran con esa lente. Al analizar estos productos culturales con la pedagogía, podremos ver cómo participan en la construcción de la realidad, con pedagogías específicas que ya hemos mencionado y empezado a definir. Las pedagogías hegemónicas son las que enseñan las ideas más difundidas sobre las cárceles, y las nombramos las pedagogías carcelarias, las pedagogías de la criminalización, las pedagogías de la basurización, las pedagogías del castigo y las pedagogías coloniales. También es esa categoría veremos que se incluyen las pedagogías de la compasión. Y en la categoría de las pedagogías alternativas, se encuentran las pedagogías de la indignación y las del amor (de otra forma). A través de los capítulos, iremos profundizando en los alcances y las implicaciones de cada una.

4.3 Los productos culturales de nuestro análisis

Estas pedagogías tienen implicaciones en los productos culturales que analizaremos, y también debo explicitar por qué analizaremos los tres que he escogido y no otros. En el caso de la exposición CSI: La experiencia – a la que dedico el capítulo 3 – y la campaña del Partido Verde: Condena perpetua a secuestradores – analizado en el capítulo 4 –, me enteré de ellos por primera vez en el metro de la Ciudad de México. Es un espacio sumamente transitado y entonces se supondría que tendrían un

impacto bastante grande. Además, ejemplifican aspectos importantes de las pedagogías carcelarias. Tienen que ver con cuestiones de protagonismos y venganza y sus implicaciones, y también ocupan papeles importantes en la sociedad. CSI: La experiencia se expuso en una sede de la UNAM, entonces tiene que ver al menos en parte con la enseñanza que la academia difunde, especialmente fuera de sus aulas. Es necesario que cuestionemos lo que proporciona la universidad, fundamentalmente desde el campo de la pedagogía. En adición, se relaciona con una serie que ha pasado por muchas de las televisiones en México, lo cuál indica que ha jugado un papel importante en las concepciones que tenemos aquí en la Ciudad de México. Podemos pensar que el producto cultural del capítulo 4 también ha tenido un impacto grande en las mismas. La campaña del Partido Verde estuvo muy difundido en este país: en anuncios en el metro, espectaculares en avenidas, las paradas y paredes de camiones, en la televisión, y en la radio, al menos. Aparte de su gran difusión, también su análisis puede aportar a pensar en la relación entre las políticas y acciones del estado con las pedagogías que construyen la esperanza y la realidad.

El otro producto que analizo – en el capítulo 5 – es un fanzine¹¹ hecho por personas en el Centro Femenil de Santa Martha Acatitla, en colaboración con Mujeres en Espiral, que se llama *Leelatú*. Este producto es especialmente importante porque son lxs mismxs internxs que lo hicieron, y está en línea para que la puedan consultar una variedad de personas con acceso a internet. Difícilmente las voces de las personas encarceladas salen de las cárceles, porque se limita su comunicación. Es más, un fanzine representa una herramienta que se tiene pensada fotocopiar una y otra vez, para que corre de mano en mano. Busca que se difunda la voz, la escritura, y el análisis de estas personas sobre cuestiones que no se encuentran fácilmente en medios hegemónicos.

Apenas en junio 2016 se terminó otro producto por parte de las colaboraciones de Mujeres en Espiral, y parecería clave para esta investigación. Se llama *CinEtiquetas: La/Mentada de la Llorona* y es un cortometraje realizada bajo la dirección de personas en Santa Martha Acatitla, cuestionando cómo la sociedad ve a las mujeres encarceladas. Habría muchísimo que comentar y analizar al respecto, y en definitivo se tendrá que hacer, pero desafortunadamente, no logré hacer que pudiera entrar en esta tesis. Espero dedicar mi atención al cortometraje en mis proyectos posteriores.

Otro producto que contemplaba analizar, y de lo que recibí sugerencias para analizar, fue alguna telenovela. Tienen mucho alcance, y parece que temas de “delitos” son bastante comunes en ellas.

11 Se encuentra una explicación del medio fanzine también en el capítulo 5.

Decidí no estudiar una en el marco de esta investigación por al menos dos razones. Primero, tengo la impresión que es difícil conseguirlas; no tengo televisión, así que no las puedo ver en el momento de su transmisión, y si hubiera analizado una, habría sido importante que la viera varias veces para poder llevar a cabo un análisis¹². No las he encontrado en internet; parecen bastante efímeras, pero por eso no menos significativas en el imaginario mexicano. Segundo, ¿cómo lograría ubicar uno o varios episodios de algún programa para analizar? Hay mucho de qué escoger; ¿cómo sabría cuales serían los más emblemáticos? Creo que ese proceso merecería una investigación completa para poder profundizar en ello, y como los intereses de esta investigación incluyen un análisis de productos de varios ámbitos, no habría sido factible. Definitivamente un análisis de lo que llamo la “pedagogía cotidiana y el poder/la colonialidad” de una(s) telenovela(s) sería muy enriquecedor para pensar en cómo creemos en las cárceles, pero tendrá que ser otra investigación.

Ahora que hemos esclarecidos las decisiones tomadas en cuanto a lo que analizaremos, también tenemos que contemplar cómo analizaremos a estos productos. ¿Desde cuales movimientos nos situamos para poder indagar en las implicaciones de éstos, y cuáles miradas nos facilitan nuestro análisis?

5 Movimientos Metodológicos: Los movimientos entre y desde varias disciplinas

“Las metodologías no pueden ni deben seguir siendo camisas de fuerza¹³ a la hora de la investigación. No sólo por una cuestión práctica sino porque la metodología en sí es una práctica, un gesto, una forma de leer, escribir y mirar.”

Quiñones (2016) pp. 1-2

Quiñones – sociologx puertorriqueñx que estudió prácticas drag en la Ciudad de México en una maestría en el COLMEX en la que cuestiona su papel como investigadorx en oposición a participante – reconoce la importancia de que las metodologías permitan espacio para el movimiento, que posibiliten

12 Aunque, también se puede cuestionar esa ansiedad de poder ver algo una y otra vez para “entenderlo mejor”. Puede ser que tiene más que ver con una obsesión con los documentos, en vez de reconocer lo que producen en el cuerpo de las personas que interactúan con productos culturales (Álvarez Colón, 2016).

13 Es necesario reflexionar sobre las implicaciones de una camisa de fuerza; son a personas categorizadas como “locas” que se obliguen a usarlas. Por el que se considera que su comportamiento o sus ideas no se restringen a las normas sociales, se someten a un tipo de encierro por sus diferencias, y muchas personas encerradas en las cárceles se etiquetan como “locas”. Sería importante pensar en las alianzas posibles entre personas encerradas en cárceles y en camisas de fuerza, reconociendo que a veces son las mismas. ¿Cómo funcionan estos castigos hacia la diferencia y a comunidades ya marginalizadas? ¿Cuáles pedagogías proporcionan éstos?

en vez de restringir. Si se toma meramente una herramienta de análisis y se estudia un tema de investigación, no podrá dar cuenta de su complejidad ni reconocer sus conexiones cambiantes con otros temas, sino que se congelaría el tema en una sola mirada, viendo solamente algunas cosas y borrando las demás. Es claro que en ninguna investigación se pueda dar cuenta de absolutamente todo, pero me resulta más productivo entrar en (los) movimientos entre los temas¹⁴, entre las teorías, que quedarme con una sola visión. Especialmente en trabajos relacionados con urgencias sociales, la maleabilidad metodológica que va más allá de los límites de una sola disciplina es indispensable.

Dicho eso, esta investigación tiene una metodología con un análisis teórico. No hubo un estudio de campo, tal cuál, ni una prueba. Más bien, se trata de analizar los productos culturales anteriormente mencionados desde unos movimientos teóricos, de tomar en cuenta más de una sola disciplina a la vez.

En la adolescencia decidí que quería trabajar como docente del quinto grado, porque en mi comunidad era el último grado en que una sola persona daba todas las materias a un mismo grupo de estudiantes. No era necesario escoger una sola materia y abandonar las demás, como si no tuvieran nada que ver la una con las otras; vemos que he tenido una preocupación constante en lo que se pierde en quedarse con meramente un campo. ¿Qué se deja afuera cuando se intenta bloquear todo lo que no “tiene que ver” con una disciplina? Especialmente en temas de cárceles resulta fundamental el ver entre disciplinas.

En su introducción al libro *Prisión, Reinserción Social, y Criminalidad en México*, Cuanjama López, Cisernos, y Ordaz Hernández indican que para enfocarse en las tres cosas de su título y hacer un análisis, se tiene que tener en cuenta que “nos enfrentamos a un fenómeno complejo y multidisciplinario” (2012: 7). Por hacer un análisis a algo que no fácilmente se quede en una sola disciplina, también es necesario hacer un análisis que parte desde varias disciplinas. Para esta investigación, usaré una desconstrucción de la pedagogía para pensar en pedagogías hegemónicas y de la resistencia desde marcos de la pedagogía crítica – como un término paraguas para pensar en las traducciones que llevaré a cabo en el segundo capítulo –, el análisis a la cultura visual (que surge de la crítica cultural y los estudios contemporáneos de historia del arte), la criminología crítica y estudios feministas y descoloniales, entre otras cosas. Ninguno de estos campos está libre de las necesidades de la crítica, y de esta forma, cada una aporta una parte de esa crítica. Es solamente a través de este movimiento tensionado entre miradas que podré dar cuenta de la complejidad de implicaciones

14 Quiñones describe este acto como una coreografía del error: “Un tránsito entre disciplinas, saberes, artes y prácticas” (2006: 1). Aunque en este trabajo no profundizaré en este término, porque no es el centro de la investigación, me parece importante reconocer el trabajo extensivo que ha hecho Quiñones en este campo y recomiendo su tesis.

presentes en los productos culturales que analizo. Me ayudarán con poder llegar a mirar hacia otras formas de esperanza, que no conciben a la cárcel como solución.

Tal vez este movimiento se relaciona con lo que Gloria Anzaldúa llama *nepantla* – el espacio de en medio. Anzaldúa nos transmite una especie de pedagogía del entre espacio, del intersticio, como lo demuestra esta definición de las “*nepantleras*,” aquellas que habitan los límites: “Las *nepantleras* construct alternative roads, creating new topographies and geographies of hybrid selves who transcend binaries and de-polarize potential allies”¹⁵ (2015: 82). Queremos pensar los enfoques que darán cuerpo a esta tesis de una forma que mueva más allá de los límites. Trabajaremos desde la pedagogía crítica, la cultura visual, los estudios feministas, las propuestas y posturas descolonizadoras, y la criminología crítica, pero también desde sus cruces. Al construir conexiones alternativas a las normativas de sus disciplinas, tampoco todo tenga que entrar y resolverse necesariamente de manera armoniosa. ¿Qué significaría pensar la criminología crítica latinoamericana – que tiende a pensar en un sujeto hombre pobre y a veces moreno¹⁶ (y por supuesto heterosexual y cis¹⁷) encerrado en las cárceles – en conversación con ideas descoloniales y feministas? Estos campos distintos tienden a no dialogar entre sí, pero esa cruce puede ser productivo. Tal vez podríamos pensar en muchos sujetos, racializadas, pobres, con distintas formaciones sexuales y de género, nacionales, estados migratorios, entre otras marcas, reconociendo las múltiples maneras que el poder funciona con relación a ellos. El término de *nepantla* nos puede ayudar a posicionarnos entre muchos campos para que se interrelacionen, transformándose.

Sin embargo, Antonio Prieto Stambaugh subraya que no se puede usar *nepantla* desligada de la realidad tangible y violenta de las fronteras (2006: 163), especialmente nacionales, pero también tal vez podemos pensar en las que cortan, que hierran a las personas. Al pensar en *nepantla*, no se puede sencillamente decir, “Estoy entre dos – o más – cosas; estoy en *nepantla*”. Más bien, al considerar la posibilidad de retomar el concepto de Anzaldúa sobre *nepantla* es necesario pensar las pedagogías que entran en juego y dar cuenta de estructuras y movimientos de poder y violencias. A lo largo de este

15 “Las *nepantleras* construyen caminos alternativos, creando topografías y geografías nuevas de seres híbridos que trascienden dicotomías y despolarizan aliadxs potenciales” (traducción mía). Nota: En la introducción, dejo las citas en inglés tal cual en el cuerpo del texto, pero conforme vamos adentrando en el tema, vamos alejándonos más del inglés – mi lengua materna – para ubicarnos en el español. Puede ser una representación metafórica también de lo que mi movimiento a lo largo de la investigación.

16 Desafortunadamente, muchos textos que he visto de la criminología crítica en Latinoamérica no toman en cuenta jerarquías raciales dentro del mismo continente. Más frecuentemente sí piensan en diferencias entre Europa y los países que fueron colonizados, pero sin tomar en cuenta sutilezas en estos espacios.

17 Cis refiere a una persona que se identifica con – o es – un sexo que es el con que le asignaron al nacer.

trabajo, intento ver cómo es que se permite y se justifica la producción de la violencia hacia las personas encarceladas, aunque puede ser que a la vez siga invisibilizando cosas importantes. Espero que esta investigación sea parte del diálogo, desde fronteras y límites múltiples, sobre cómo se construye el imaginario social sobre personas encarceladas para posibilitar algo distinto, pero eso no lo libera de concepciones equivocadas que tendrán que ser corregidas.

Considero que nepantla es posibilitadora; “Nepantla creates a wider space...allowing you to make connections, allowing the various scenarios to merge and to come into focus”¹⁸ (Anzaldúa, 2015: 108). Parecería que desde nepantla se puede ver lo que Jasbir Puar llama “assemblages”¹⁹. En su libro *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times* describe su investigación: “...this book is an assemblage of temporalities and movements – speed, pace, duration – which is not strictly bound to development of historical telos or their disruption, and an assemblage of theoretical interests, meaning that there is not one or several main strands that thread through this book, but rather ideas that converge, diverge, and merge”²⁰ (2011: xxii). Se juntan cosas que parecerían no tener tanto que ver entre sí para analizar lo que nos dejan ver las conexiones inesperadas. Así que, en esa articulación de análisis desde varios campos a la vez tampoco se puede pensar solamente desde un tiempo o un espacio; aunque los productos culturales que estudio están presentes en la Ciudad de México en esta década – la segunda del siglo veintiuno – implican otros tiempos y espacios que tendrían que aparecer a lo largo de mi investigación. Delimitar – aunque se tiene que hacer al menos de forma general (Saur, 2006: 193-196) – de forma tajante sería pretender que estos productos culturales existieran en un vacío, casi como si no tuvieran implicaciones fuera de sí mismos. Es imperativo que se analicen los productos de la investigación justamente porque tienen efectos en la sociedad – son prácticas pedagógicas –, porque nos enseñan pero también porque son parte de conjuntos de fenómenos. Tenemos que ver varios aspectos a la vez, y no hay una sola línea de discusión en esta tesis. Sin embargo, se pueden encontrar varias ideas que tienen bastante importancia a lo largo del texto. Algunas son: las pedagogías ya mencionadas, la abolición de las cárceles, la basurización simbólica – de Rocío Silva Santisteban –, y la esperanza de Freire y Gentili. Para analizar los productos culturales que contemplamos en esta

18 “Nepantla crea un espacio más ancho...permitiendo que hagas conexiones, permitiendo que los varios escenarios se mezclen y se hagan menos borrosos” (traducción mía).

19 Toma el término de Deleuze, pero es el uso de Puar que me interesa.

20 “Este libro es un assemblage de temporalidades y movimientos – velocidad, paso, duración – que no está estrictamente atado al desarrollo de telos histórico o su interrupción, y también es un assemblage de intereses teóricos, lo que significa que no hay uno ni algunos hilos principales que cosen el libro sino idea que convergen, divergen, y se juntan” (traducción mía).

investigación, queremos pensar en lo que Claudia J. de Lima Costa refiere como “eventos” – en un tratado sobre el uso de Puar del “assemblage” – como una alternativa a la interseccionalidad (2014: 274). Los eventos tienen ecos – de sucesos y productos culturales anteriores o futuros – y no son tangibles. No se trata meramente de lo que se encuentra en un producto – como una identidad – sino cómo se entrelaza a otros eventos y aspectos de la sociedad. Los estudios culturales tienen que tomar en cuenta una gama amplia de prácticas y productos culturales para entender los entramados complejos de la cultura y la sociedad:

Los estudios culturales se ocupan del papel de las prácticas culturales en la construcción de los contextos de la vida humana como configuraciones de poder, de cómo las relaciones de poder son estructuradas por las prácticas discursivas que constituyen el mundo vivido como humano...los estudios culturales proponen una visión interdisciplinaria que entiende los procesos culturales como interdependientes no como aislados (la cual es la forma en la que usualmente se estudian otras disciplinas) cuyo interés central sería percibir las intersecciones entre las estructuras sociales y las formas y prácticas culturales. (Rosas Pineda, 2012: 2 y 15)

Esa interdependencia implica ver las conexiones *entre* eventos y prácticas, productos culturales y relaciones de poder. Uno de estos lazos tiene que ver con textos literarios. Porque en parte queremos poder imaginar sociedades alternativas, pero también porque queremos poder pensar más allá de las explicaciones y conexiones hegemónicas para pensar la sociedad, tenemos que recurrir a estos textos literarios. Esa disciplina también pedagógica nos ayuda para tomar en cuenta los afectos, y a reconocer cómo operan miradas que se forman pedagógicamente. Como se ve, nuestro análisis no busca aislar a los productos culturales de la sociedad, con un análisis desde un vacío, sino de ver sus conexiones y lo que mobilizan.

Es por eso que aunque mis capítulos 3-5 se dedican cada uno a un producto cultural específico, otros productos y conexiones con otros “eventos” y productos aparecen en ellos. Tenemos que movernos entre líneas, entre disciplinas, conceptos, productos culturales, literaturas y eventos para poder dar cuenta de algunas de las implicaciones pedagógicas. Nos ayudará a entender cuáles pedagogías operan en la construcción de este imaginario y cuáles queremos fomentar. Es el movimiento y el nunca estar completamente en una sola perspectiva lo que nos permitirá hacer esta investigación.

6 Caminos Metodológicos

Con estos movimientos, en ciertos sentidos, sí me he posicionado, aunque tal vez no en posturas fijas, sí en caminos en los cuales hago decisiones para ir en unas direcciones específicas. Los distingo de los movimientos porque entiendo los movimientos en cómo se mueve y se navega en estos temas, mientras los caminos se componen de muchos movimientos, nos llevan en direcciones y a lugares. Gloria Anzaldúa conceptualiza la identidad como algo que – aunque puede parecer fijo en momentos – siempre te lleva a otra reconstrucción identitaria (1995), como si fuera imposible quedarse quieto. Parecería que también las decisiones y los caminos en la investigación funcionan de manera similar: sigo teniendo dudas con respecto a las implicaciones de los caminos que he tomado y que voy rehaciendo y modificando con el tiempo; no son caminos acabados. Tomaré este espacio del trabajo ahora para explicitar algunos de los caminos en que ando en la investigación, intentando reconocer también algunas de las fallas en ellas.

6.1 ¿Cómo escuchar sin entrevistar?

Una de las razones por las que elegí estudiar productos culturales y no sujetos fue porque quería evitar usar a los sujetos como objetos en una investigación.²¹ Se me sugirió varias veces que debía considerar hacer entrevistas con las personas que participaron en la construcción del fanzine *Leelatu* – el enfoque del quinto capítulo – en el Centro Femenil Santa Martha Acatitla. Yo me he resistido continuamente a esa propuesta porque me preocupa que significaría usar a estas personas para mi investigación, como si produjeran la “materia prima”²² para mi análisis. Tal vez fue una manera de intentar “distanciarme” de ellas para asegurar que no las violentara. Sin embargo, al hacer este distanciamiento, también las borro como agentes y personas que teorizan sobre sus experiencias e incluso sobre las estructuras carcelarias y sobre cómo se han vuelto “inevitables” en el imaginario social mexicano. ¿Cómo puedo pretender solidarizarme con las personas encarceladas si ni siquiera me acerco a ellas para escucharlas

21 Sin embargo, si tomamos en cuenta teorizaciones de Gloria Anzaldúa, tendríamos que reconocer que todo es un ser (2000[1982]: 25-27). Entonces también se puede hacer injusticias hacia lo que comúnmente llamamos “cosas” o “objetos”. Analizar productos culturales tampoco me quita dilemas éticas.

22 Véase Rivera Cusicanqui (2010: 68) para ver más de esa situación de la extracción de conocimiento de grupos violentados como si fuera materia prima en un forma claramente colonial.

reflexionando sobre sus conocimientos? ¿Cómo puedo proponer que nuestra esperanza deba estar en ellas si ni siquiera pongo énfasis en sus perspectivas?

Sigo sin hacer entrevistas porque me parece una relación que tiende a ser unidireccional y casi de despojo, como si fuera a decir, “Tomo tus ideas para enriquecer mi pensamiento y mi investigación, y te dejo en la misma situación violenta en que nos conocimos. La única diferencia es que ahora también te he saqueado. Suerte.” Y aún las ideas de remunerar a las personas por su entrevista, reconociendo que están haciendo un trabajo por mí del que me beneficiaré, y que les toca una parte de ese beneficio (Prosser, 2006: 276), no me convencen del todo. No busco que el centro de una conversación que pudiera tener con estas personas sea lo que yo quiero saber. Realmente creo que una interacción crítica sería una en la que construyamos afectos y luchas en conjunto, en una búsqueda de deshacer las jerarquías que están en juego en nuestras interacciones. Me preocupaba cómo se pudiera hacer una entrevista con estas ideas en mente, y a la vez, parece que estas ideas también me alejaban de las personas a quienes más quisiera apoyar.

Desde mitades de 2015 – mucho después de que decidiera analizar el fanzine que saliera del trabajo de ello – me involucré oficialmente²³ con el proyecto *Mujeres en Espiral: Sistema de justicia, perspectiva de género y pedagogías en resistencia*²⁴, por la invitación de mi tutora, Marisa Belausteguigoitia, pero en un inicio mi papel era uno en el que no tenía mucha cercanía con la cárcel. Fue hasta 2016 que me pidieron que hiciera transcripciones de las grabaciones en las sesiones en Santa Martha. Me pareció y me sigue pareciendo una tarea complicada. Tal vez se puede entender un poco como un trabajo de traducción y mediación: cambiar la palabra oral a una escrita, lo cual implica muchas dificultades técnicas, especialmente porque el español no es mi lengua materna. Ese tipo de movimiento siempre implica una transformación; no se queda igual, y me preocupaba la posibilidad de traicionar a las personas que escuchaba en mi transcripción. ¿Y si no dijeron eso? ¿Y si dijeron eso pero quisieron decir otra cosa? Yo había decidido distanciarme de las personas para enfocarme en los productos en parte para evitar tener que entrar en preguntas así, fingiendo que mi distancia pudiera crear un ambiente vacío de cualquier jerarquía. Incluso, parece que con ese posicionamiento, me veía como quien puede actuar y a ellas como quienes solamente puedan ser víctimas, y no como compañerxs de lucha. De esa manera había imaginado que no podía hacer ningún tipo de violencia hacia nadie, como si tomara un

23 Ya había estado tomando un seminario suyo desde 2014, y me enteré por primera vez del proyecto en 2009, recién llegadx a México.

24 En aquel entonces fue una versión anterior del proyecto que se llamó *Mujeres en Espiral: Criminología crítica, perspectiva de género y nuevas pedagogías*.

papel pasivo. Pero en realidad lo que hacía fue asegurar que no lxs escuchara, y que no lxs tomara en cuenta como sujetos. Cuando empecé con las transcripciones pude acercarme a captar mucho más de lo que pasa en las cárceles. Narran sus experiencias y las de personas conocidas, y – lo que creo que es fundamental – expresan sus análisis del sistema penal, la sociedad, y las personas académicas que se acercan a ellas.

Un poco después, me tocó participar aún más en el proyecto, tanto en la planeación del seminario que se hace en la UNAM como en las sesiones que tienen en Santa Martha Acatitla. Fue muy impactante darme cuenta de que algunas de las personas encarceladas ahí y yo hemos llegado a conclusiones relacionadas pero no exactamente iguales, pero también me parece importante que nuestra interacción ha sido una, al menos hasta ahora, que me implica escuchar y ver en cuáles maneras pueda apoyarlas, y que no tengan que darme su tiempo para que yo avancé en mi tesis. Sigo cuestionando las implicaciones en cómo interactúo con ellas y qué se tendría que cambiar – además de que esta investigación está fundada en el convencimiento de que tenemos que dejar de tener cárceles – para que fuera una interacción más desde la solidaridad, cada vez con más posibilidad de romper estructuras violentas y jerárquicas.

6.2 Caminos descoloniales

En relación con esto, también a lo largo de la investigación he llegado a la conclusión de que tenga que intentar encaminar el análisis con búsquedas descoloniales. Mágina Millán, integrante de la Red de Feminismos Descoloniales, indica que lo descolonial tiene que ver con “desmontar prácticas y discursos que contribuyen a y que conforman” las jerarquías y prácticas de opresión que derivan – al menos en gran parte – del colonialismo “incluso en los espacios del discurso crítico desde los cuales se constituyen poderes y subordinaciones legitimadas por saberes académicos convencionales, en los que no hay cabida para la diversidad, la multitemporaridad y la pluriversidad como formas de experiencias del mundo, como sustento de saberes y anclajes en un horizonte no capitalista” (2014: 9)²⁵. Se trata de cuestionar, y no dejar que persisten, patrones hegemónicos de distribuciones de herramientas de la vida y sus justificaciones teóricas. Implica un trabajo no meramente teórico sino también una práctica. No

25 Lo descolonial también se opondría a lo decolonial. En un seminario titulado “Trayectorías Descoloniales”, la doctora Verónica Renata López Nájera – también integrante de la Red de feminismos descoloniales – explicó que lo *decolonial* se relaciona con un ámbito académico en que se centra el grupo Modernidad-Colonialidad, mientras que lo *descolonial* se centra en casos específicos de transformación, en luchas concretas (2015). Silvia Rivera Cusicanqui se ubicaría su trabajo en ese segundo término (2010a).

puedo suponer la arrogancia para decir que estoy haciendo un trabajo descolonial porque seguramente sigo reproduciendo muchas violencias y prácticas coloniales, aún si en ciertas estancias no me doy cuenta, y tal vez en otras, no me quiero dar cuenta. Creo que es un proceso que se tiene que ir desconstruyendo y cuestionando a cada paso. Puedo hacer gestos e intentos de descolonizar mis prácticas, pero eso no significa que lo haya “logrado”. El mero hecho de que decidí hacer una maestría implica validar prácticas coloniales en ciertos sentidos, y aún más el hecho de que tuve la elección de venirme a México de los EUA – un movimiento más facilitado que el de que personas en México se mudan a los EUA – y prefiero y puedo estar acá, donde me encuentro siempre en una posición de poder en muchos sentidos. Aunque puedo reflexionar y tomar caminos distintos en el futuro y buscar desafiar las estructuras de poder relacionadas con estas cosas, no muestra que ya me he “liberado” o “limpiado” de las pedagogías coloniales que me han construido desde una muy temprana edad que van ligadas a injusticias materiales de siglos.

Una de las maneras en que he intentado acercarme hacia prácticas descoloniales tiene que ver con cuestionarme quiénes²⁶ son mis referentes teóricos y a quienes tengo ganas de citar en este trabajo. En un texto que se enfoca en las luchas, los conocimientos, y las prácticas indígenas en la región andina, Silvia Rivera Cusicanqui explica que el acto de la citación participa en la producción de realidades. Esclarece, “A través del juego del quién cita a quién se estructuran jerarquías...deja en la sombra a otros [temas y fuentes]”, y de eso depende toda una estructura de quienes reciben dinero, reconocimiento, y crédito por “sus” ideas (2010: 65-68). Decidir citar a alguien no es un acto inocente y tiene implicaciones. Rivera Cusicanqui cuenta como ideas de personas indígenas y/o oprimidas se toman por lxs con más poder, quitando su potencial e incluso cooptándolas para reforzar la hegemonía y el *statu quo* (2010: 64-66). Volver a citar a personas y su conocimiento hegemónico no nos encamina a deshacer estructuras jerárquicas y violentas. Chela Sandoval, basándose en teorías y luchas de mujeres no blancas en los EUA – también llamadas “mujeres de color” – en contra del feminismo blanco y hegemónico además del imperialismo y el patriarcado, denuncia el “truco de desaparición” de las epistemologías y teorías desarrolladas por estas personas en el ámbito académico (2015: 102). Es necesario que pongamos atención a y que cambiemos nuestras prácticas de citación.²⁷

26 Es importante que piense no solamente en las teorías, sino también de los posicionamientos de quienes las han hecho. Las teorías no surgen en un vacío.

27 Y con esto, vuelven aún más importantes las preguntas que surgen en la sección anterior. Aunque sí busqué basarme más en los análisis de personas en comunidades criminalizadas, eso no significa que haya logrado que sus voces sean las predominantes en este texto. Sigo sin lograr los retos que Cusicanqui ha subrayado, lo cuál indica que todavía me falta mucho por desaprender.

¿Qué perspectivas, palabras, nociones, y teorías considero que pueden aportar a esta investigación? Quisiera que mis prácticas de citación operaran como unas herramientas con posibilidades de desafiar lo colonial. Espero que las decisiones que he tomado me lleven hacia ello. He intentado evitar citar a y “conversar con” muchas personas de países colonizadores e imperialistas o que tienen papeles hegemónicos en la construcción del conocimiento en el cuerpo de este texto, sino ubicarlas meramente en las notas de pie de página, en los márgenes. En cambio, he dedicado más de mi tiempo en buscar teorías hechas especialmente desde América Latina para dar crédito a estos conocimientos en la construcción de mi investigación, y también reconocer como éstos me hacen repensar lo que pensé que entendía²⁸. Me han hecho replantear supuestos.

Sin embargo, ¿el hecho de que alguien haya escrito desde América Latina significa que no produce conocimientos hegemónicos? Creo que no. Además, definitivamente no podemos pensar a América Latina como un lugar homogéneo y fingir que no haya jerarquías de conocimiento entre quienes se consideran “experts” en esta región. Todo se vuelve más complicado de lo que había imaginado originalmente. No sería sencillo identificar a los sujetos esenciales “buenos” a quienes citar y los “malos” a quienes no citar. Tal vez también se trata de cómo se utiliza las ideas de las personas que no están en el centro de la producción hegemónica del conocimiento. Al estar reflexionando con mi tutora sobre eso y lo difícil que es para mí hacer las transcripciones, llegamos a la conclusión que lo más contundente en adición de la tensión de las citas en el cuerpo del texto y las notas de pie de página, es que a través de este acto de escuchar, me toca centralizar las teorías de las personas encarceladas con quienes he convivido y las personas directamente afectadas por la cárcel en el cuerpo del texto. Si pretendo que nuestra esperanza se deba construir alrededor de las personas encarceladas, también tienen que ser referentes teóricos para la investigación.

Me interesa que esa forma de referencia no sea desde una perspectiva hegemónica etnográfica o antropológica, que parecería requerir usar las palabras de personas encarceladas para después desarrollar teorías sobre ellas, o contar sus anécdotas para poder entonces citar a otras y hablar de la “verdad” distinta de lo que dicen. Estas acciones equivocadas significarían que tomara una postura como la que describe Sandoval, en la que las reflexiones de personas oprimidas – en este caso encarceladas – sobre su propia situación, la sociedad, y el mundo se consideran meras descripciones en contraste con las “teorías complejas” creadas en partes poderosas de la academia (2015: 102).

28 Parte de lo que cuestiona jerarquías es estar dispuestx a cambiar de opinión, a cambiarse (Kirsch and Ritchie, 1995: 22).

Considero que el artículo de Stephen Dillon, “The Only Freedom I Can See” (2011), es un buen ejemplo de otro camino: cita la correspondencia que ha tenido con dos personas de la disidencia sexual durante el encarcelamiento de ellxs, y subraya el análisis que estas personas hacen del sistema carcelario y la opresión social. Aunque también cita a otras personas y teorías, lo hace más bien para explicar lo complejo de las perspectivas de “R” y “C”, reafirmando la importancia de lo que dicen. Sus teorías están en el centro y las teorías de otrxs ayudan meramente en apoyarlas y dar más contexto para lxs lectorxs. Parece una manera muy clara de interrumpir las prácticas hegemónicas de las investigaciones y las violencias que implican. Sin embargo, en esta tesis, me estoy enfocando en un análisis de un tipo de pedagogías que proporcionan ciertos productos culturales en relación con las personas encarceladas y el sistema penal. No necesariamente tengo acceso a los análisis que pudieran hacer estas personas sobre estos productos; no podrán sus teorías ser mi único centro de la investigación; no podré estructurar esta trabajo de la misma forma que Dillon²⁹. Tomando eso en cuenta, a lo largo de la tesis intentaré poner énfasis en las teorías desarrolladas desde dentro de la cárcel, sabiendo que tendré que usar un gama más grande de teorías. Desafortunadamente, no he logrado este reposicionamiento de referencias al grado de que quisiera, lo cual refleja no solamente que me falta mucho por desaprender, sino también que lugares como las universidades tal vez no sean los lugares ideales para hacer este desaprendizaje. Me encontré con trabas para poder enfocar en teorías que no fueron las de siempre, del norte – aun si también son de los márgenes en el norte –, porque por supuesto hay una jerarquía en estos tipos de conocimiento sobre cuales saberes realmente tienen el estatus de teorías. Ojala que más adelante pueda seguir repensando estas cuestiones.

6.3 Pedagogías Complejas

Otra parte de los caminos metodológicos en que me he metido tiene que ver con cómo abordo la cuestión de las pedagogías desde los productos culturales. Aunque en el capítulo dos entro en una cuestión más teórica sobre este tipo de pedagogía, ahora me toca hacer una aclaración. En un análisis de la televisión, David Rodríguez Goyes subraya que “no se pueden tomar a las televidencias como simples receptores pasivos, sino que ellos y ellas entran en un juego por la definición de los contenidos transmitidos” (2012: 77), lo cuál considera una negociación (2012: 89). Al ver programas de televisión – y a los productos culturales en general – no meramente aprenden de manera bancaria – si fuéramos a

²⁹ Tal vez esto sea por mi pensamiento todavía muy colonial que no pensara en alternativas de escucha y conversación más allá de la entrevista.

pensar en Paulo Freire (1985: 78) – sino que hay un papel activo en la forma de la interacción con ellos. Tenemos que considerar que en el acto de aprendizaje – que en este caso puede ser a través de un producto cultural, aunque que también se aplica a otros tipos de aprendizaje – alguien no absorba tal cuál lo que le enseñan, sino que se forma su propio sentido al respecto. Es clave que resaltemos la recepción. En su libro *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics* José Esteban Muñoz (1999) habla de la manera en que personas, especialmente las que cuentan con más desventajas en la sociedad, usan elementos que encuentran en los medios masivos para reconfigurar sus críticas a éstos y a la sociedad, posibilitando otra forma de habitar el mundo y otros conocimientos. Las pedagogías presentes en un producto cultural no quitan a estas personas su posibilidad de analizar el contexto en el que están, sino que les permite herramientas con las que construir sus propias críticas. Recordar que la pedagogía no se limita a lo que se imparte o difunda, sino que tiene que ver con cómo las personas lo configuran es sumamente importante. Desafortunadamente, en el marco de esta investigación, analizar la recepción es más allá de nuestras posibilidades. Espero que este trabajo pueda ayudarnos a pensar en cómo operan las pedagogías que nos enseñan a formar nuestra esperanza alrededor del sistema penal y entonces cómo la podremos reconstruir de otra forma. Tal vez actuará como un abrecaminos para pensar en la recepción y a lo mejor estudios futuros hallarán cuestiones muchas más importantes para esos temas. Pero tenemos que comenzar en algún lado.

7 Precisiones de lenguaje: el uso de la “x” para salir de otro encierro

Antes de seguir con la investigación, es importante que aclaramos una práctica gramatical que ya se ha encontrado bastante en estas primeras cuartillas: la “x”. Al escribir un texto, hay mucho que tomar en cuenta, lo cual no se limita meramente a las ideas que se comunican. Gloria Anzaldúa nos recuerda otro aspecto fundamental; “Style brings up issues of loyalty and ethics. You wonder whether you are unknowingly reproducing dominant ideology along with its literary conventions”³⁰ (2015: 103). El escoger ciertas palabras en vez de otras tiene implicaciones distintas; cómo decimos las cosas importa. Como dice Frantz Fanon, “hablar una lengua es asumir un mundo, una cultura” (2009[1952]: 62). A pesar de que lo más probable es que Fanon hablaba de la distinción entre hablar un tipo de francés y otro, podemos deducir que decisiones lingüísticas en general tienen efectos. Es por esta razón que he decidido no escribir en un masculino genérico y hegemónico; me parece una estructura machista reducir todo a lo masculino. Ése no es el mundo en que quiero participar, ni construir.

30 “Con el estilo vienen preguntas de lealtades y ética. Te preguntas si estás reproduciendo, sin saber, la ideología dominante a la vez que sus convenciones literarias” (traducción mía).

Como alternativa, en muchos momentos hablo de una manera que no impone un género a los sujetos que menciono, optando mejor por hablar, por ejemplo, de personas. Sin embargo, a veces esta práctica vuelve algunos enunciados difíciles de seguir, y he tenido que emplear otras alternativas. Hay una variedad de estrategias que las personas utilizan hoy en día, para salir del “encierro” del binario de género y el patriarcado, para buscar cierta liberación de estos sistemas de opresión. La que se verá a lo largo del texto, porque es la que prefiero y que considero más productivo, y de la cual ya han percatado aquí, es el uso de la “x” en el lugar en dónde, por lo general, se encontraría una “a” o una “o” para subscribir género al ser de quien hablamos. Me parece una práctica importante porque no invisibiliza a personas que no se identifican dentro del binario de género; en pocas palabras, no son ni hombres ni mujeres, o al menos no meramente eso. No las encierra en una identidad a las que no pertenecen. Tampoco impone un género a alguien de quién no conozco cómo se identifica. Actualmente se está difundiendo la “x” en ciertos ámbitos: puede ser bastante común en ciertos círculos de redes sociales (Barrera Alvarado y Ortiz Ramírez, 2014), pero también se ha utilizado en textos publicados incluso en contextos académicos (Leibold, 2015) y luchas activistas. Un ejemplo es una pancarta que sostuvo Néstora Salgado – quien abordamos más en el capítulo 4 – con otras personas para una campaña que inició tras su salida a la libertad de su encarcelamiento que dice “PONLE NOMBRE Y ROSTRO A LXS PRESXS POLITICXS – NESTORA SALGADO” (“La lucha continúa”, 2017). Y en mi caso es particularmente significativo, porque soy una de esas personas no binarias y utilizo la “x” para describirme. Si omitiera esta práctica en esta tesis, además de borrar y herir a muchxs otrxs, me lo estaría haciendo también a mí. Ésa no es la realidad cercada que quiero posibilitar en mi lenguaje, y por eso defiendo mi uso de la “x”. Incluso, quería intervenir en las citas que traigo de otras personas a este texto, para introducir esa práctica de la “x”; marcaría estos cambios con corchetes para que no quedara ninguna duda que esa sea una modificación mía y no lo que buscó lx autorx original. Había originalmente usado esa práctica para evitar mi posibilitar el borramiento de lo otro. Sin embargo, encontré mucha resistencia a esa práctica – las prácticas no normativas muchas veces son rechazadas – y opté en esta investigación por dejar el género original de las citas. Así que si hay una molestia por parte de lxs lectorxs en tener que adaptarse a la “x”, también sabrán que hay una mía en tener que quitar otras prácticas de la “x”. Estamos negociando, tú y yo, con la esperanza que terminen todos los tipos de encierro. Usar la “x” interrumpe en las reglas oficiales del español y el borramiento de lo otro. Al contrario de reducir el rigor de esta investigación, considero que es una manera de insistir en el aspecto político de la misma. Las decisiones no son inocentes.

8 Estructura de la investigación

Esta investigación se divide en seis capítulos. Me ha resultado necesarias tantas divisiones por varias razones. Primero, permiten dar más peso a lo que analizaremos – los productos culturales – porque se dedica un capítulo a cada uno. La mitad de los capítulos forman el centro de esta investigación, mientras las dos que los anteceden y él que los sigue proporcionan tanto el contexto y la justificación de éstos, como una profundización en sus implicaciones. Así que resumiremos sus temas para proporcionar un mapa en la lectura de esta tesis.

El primer capítulo se dedica a una indagación en las propuestas de abolicionismos penales, para mejor entender los compromisos políticos que forman la base de esta investigación. Con su fundamento latinoamericano, se busca entender más de los fines de las cárceles y su racismo y clasismo entre otros determinantes para reconocer por qué hay que oponernos a ellas. Es en este capítulo dónde empezamos a analizar la basurización simbólica y el castigo; se examinan algunas alternativas a las ideas normativas del castigo y si se oponen realmente a las pedagogías carcelarias y de la criminalización.

El segundo capítulo recorre ideas pedagógicas para ubicar nuestro análisis en la disciplina en cuestión. Nos obliga a pensar no desde el norte, sino desde el sur con una vista al desarrollo no unidireccional de los conceptos. Se empieza con la consideración de la *Public Pedagogy*, un concepto pedagógico que encontré en los EUA y que intento traducir y repensar, para romper con la idea que sea meramente una creación estadounidense y en cambio ver cómo proponer una alternativa a ésta para nuestra investigación. Considera la educación informal y otras ideas pedagógicas más allá de la *Public Pedagogy* para hacer una traducción multidireccional. El capítulo termina con la propuesta de la educación cotidiana y el poder/la colonialidad como lo que pueda posicionar las ideas pedagógicas de este trabajo.

Los capítulos tres, cuatro y cinco analizan tres productos culturales que ya hemos mencionado. El capítulo tres habla de la exposición *CSI: The Experience* que estuvo en el Palacio de Autonomía en el Centro Histórico de la Ciudad de México. Hace una pausa un momento para considerar la división que a veces se impone entre la educación formal e informal, para mejor hablar de los intereses que puedan regir ambas. De ahí, se desmenuza la exposición y sus formas, para contemplar especialmente las

operaciones pedagógicas sobre quienes el sistema de justicia criminaliza. Adicionalmente, propone alternativas a esa exposición que proporcionarían otra experiencia tanto para quienes asisten a ella como a quienes representa. Ya que esta exposición vuelve objetos a quienes criminaliza, resulta importante enfocar nuestra mirada en quienes son violentadxs por ese sistema, y así es cómo surge el siguiente capítulo.

El capítulo cuatro se trata de la campaña *Condena Perpetua a Secuestradores* por el Partido Verde. Este capítulo presenta mucho de su análisis sobre las imágenes de la campaña, para luego considerar los enunciados de personas encarceladas de que el encarcelamiento también es una forma de secuestro, uno permitido por el estado. Con los discursos del gobierno, se usa el término “secuestro” para criminalizar, mientras no se examinan sus propias prácticas. También contemplamos como discursos coloniales juegan papeles en todo el aparato de la cárcel.

Para tomar en cuenta pedagogías que resistan a las que hemos visto en los dos capítulos anteriores – las que llamamos las pedagogías de la indignación y las pedagogías del amor (de otra forma) – y sus contraste con las pedagogías de la compasión, el capítulo cinco se centra en el Fanzine *Leelatú* de Mujeres en Espiral hecha por mujeres encarceladas en el Centro de Reinserción Social Femenil Santa Martha Acatitla. Estas mujeres nos proporcionan pedagogías alternativas, que nos posicionan en solidaridad con ellas en vez de en su contra. Analizan la realidad de la cárcel y nos enseñan sobre el abolicionismo de una manera no tan explícita. Sus teorías son fundamentales, y eso nos lleva al capítulo seis.

El último capítulo propone que ubiquemos nuestra esperanza no en el sistema carcelario sino en las personas encarceladas y criminalizadas. Para ello, tenemos que repensar de qué trata el amor y las pedagogías del amor (de otra forma) y cómo se pueden movilizar y poner en práctica. Nos reta a cambiar nuestras prácticas y perspectivas y luchar al lado de quienes son criminalizadxs.

Ahora que hemos aclarado los movimientos y conceptos claves para encaminar esta investigación, además de sus rutas, podemos entrar de lleno en ella. ¿Cuáles pedagogías están en operación en estos productos culturales, y cómo afectan a cómo se imaginan las cárceles y las personas encerradas en ellas? ¿Cómo afectan a la construcción de la esperanza?

Capítulo 1

Compromisos abolicionistas: la búsqueda de caminos más allá de pedagogías coloniales del castigo

“Ya no podemos creer en sus mentiras porque su “mundo maravilloso” no existe en nuestro alrededor; nos llaman delincuentes así como llamaron salvajes a los antiguos pobladores de América y así justificaron su genocidio; lo que sucede a diario en nuestros barrios es una guerra colonial que busca apaciguar el fervor revolucionario de nuestra gente con tácticas tan sucias como la inundación de drogas y armas y su consecuente resultado de llevar más tropas de ocupación a nuestros barrios y comunidades. Todo esto se conecta directamente con el aumento de la pobreza y la carencia de educación y salud en las comunidades y barrios más marginados. Dando como resultado un alza al índice de criminalidad, lo que justifica la represión del aparato político-militar del Estado, la cárcel se convierte en un monumento de la matanza, siendo el basurero social a donde se arroja lo que no agrada o molesta al sistema capitalista...”

(Bárcenas y Cortes, 2016)

Este capítulo intenta sentar las bases de mi perspectiva abolicionista con el fin de crear una base teórica y conceptual para el análisis de los productos culturales en capítulos posteriores. Como estos temas pueden ser complicados para pensar justamente por parte de las pedagogías hegemónicas que enseñan sobre las cárceles, necesitamos entrar en muchos escenarios, que puedan posibilitar una discusión no tan cercada por los discursos más difundidos sobre las cárceles y sobre lxs que luchan en contra de su encierro en ellas.

1.1 El castigo como escena inevitable: ¿Imaginaros alternativos?

El país de las mujeres, novela de Gioconda Belli, intenta imaginar una manera de interrumpir los círculos de violencia y especialmente estructuras machistas, con su narración de un país centroamericano ficticio en que un grupo de mujeres – que se denominan el *Partido de la Izquierda*

Erótica – ganan en las elecciones y empiezan cambiar las cosas.³¹ En las conversaciones para desarrollar ideas alternativas, la mujer que termina siendo presidenta habla de “rediseñar” su mundo (2010: 106). Un ejemplo de los grandes cambios que deciden hacer es cómo reforzar las relaciones comunitarias en los barrios con la construcción de una casa comunal, como el centro de organización del barrio, con una cocina rotativa, en que cada familia le toca un día distinto para cocinar, con el fin de hacer menos el trabajo doméstico individual (2010: 30). Además, contiene una guardería comunitaria (2010:106). Se trata de un planteamiento distinto de cómo puede funcionar una sociedad al rediseñar la distribución sexual y nuclear del trabajo.

Se está buscando alternativas a una división sexual de trabajo³². Aimalumen, encarcelada en Santa Martha Acatitla, escribe “En efecto, la tradicional “división sexual del trabajo” sustentada en el papel de la mujer como esposa y madre, la convierte en la encargada del mantenimiento del hogar, sin reconocer o valorar las actividades...” (2015: 16). Esa división restringe a la mujer al espacio del hogar, usando su trabajo sin remuneración para sostener la sociedad. Podemos considerar los cambios propuestos por el partido de mujeres en el libro como maneras de no permitir ciertos encierros: ya no se encierre a la mujer en su casa para cumplir con trabajos domésticos, ni a lxs niñxs en sus casas respectivas, sino se comparte la responsabilidad por estas tareas con toda la comunidad. Es un acto pedagógico, cómo enseña otra distribución del trabajo y lo valoriza – y por ende a las personas que lo llevan al cabo – de otra forma. Con ese tipo de acciones, ese partido intenta educar a quienes viven en su país de una manera menos individualista y menos desigual³³, y el libro también funciona de forma pedagógica para que repensamos cómo construimos nuestras vidas y nuestras comunidades y desarrollemos una crítica activa hacia nuestras vidas cotidianas.

Con esta perspectiva basada más en lo colectivo y una redistribución de trabajo sexualmente dividido, y que se imaginan soluciones para problemas fuera de los esquemas habituales, resulta importante aproximarnos a su posible solución en otros ámbitos también de encierro y desigualdad. En este caso, podemos buscar en esa imaginación de soluciones en los llamados delitos y su tratamiento.

31 En este libro, hay muchas decisiones del gobierno que es necesario analizar con más detalle. La continuación de la militarización del país, ideas esencialistas de ser mujer, y la decisión de pedir a mujeres de otros países que vengan para capacitar a las mujeres de Faguas entre otras cosas deben ser cuestionadas. Sin embargo, puede servirnos para pensar en la imaginación de otros mundos, y qué se vuelve cambiante o no cuestionable.

32 Con este término, no pretendo que se divida el trabajo con base en algo tangible, ahistórico y esencial que es el sexo, sino que es el discurso del sexo y sus manifestaciones que se construye a la vez que se construye esa división de trabajo. De ninguna forma quiero sugerir que el sexo sea libre de ficciones y construcciones sociales.

33 Hay que preguntarnos si más bien sean las personas más marginalizadas en la sociedad serían las ideales para encontrar una respuesta, en vez de estas mujeres del élite.

¿Cómo sería la propuesta transformativa de este partido ficticio con relación al castigo penal? Desde este paradigma pedagógico, cultural, narrativa, ¿es posible imaginar una sociedad sin cárceles y que no se funda en la idea del castigo? Podemos pensar en pedagogías que abordan temas de conflicto social que no se basen en lo punitivo?

En este mundo de *El país de las mujeres* los encierros como las cárceles siguen existiendo y se obligan a que todas las personas en ellas trabajen para no ser “una carga social” (2010: 86). Se basa la necesidad de cárceles en la idea de que sean aquellxs encarceladxs que han fallido a la sociedad y no que la sociedad les haya fallido a estas personas. Más adelante profundizaremos en esta idea.

En su nueva sociedad “los violadores” – al concebir la violación como algo que solamente hacen “los hombres” – reciben un castigo particularmente fuerte: se ponen en jaulas en espacios públicos, para que la gente se pueda acercar para gritarles. Y se les tatúan una “v” en el estómago si violaron más de una vez (2010: 87).³⁴ Aún cuándo “las poseyó el gozo de imaginar” una sociedad distinta y más justa a las que gobiernan este país ficticio (2010: 105), era imposible dejar de pensar en la cárcel como algo necesario, con violencia, venganza, y fines punitivos. Incluso decidieron hacer castigos más fuertes y crueles para personas condenadas de haber violado a alguien. El castigo, como solución o venganza individualizada parecería algo que no se puede dejar de concebir, algo sustancial y estructural a nuestra sociedad, algo que sigue a la determinación institucional de un delito. ¿Por qué la cárcel y sus discursos resultan tan inevitables en nuestros imaginarios? ¿Hay maneras de pensar fuera de ella? ¿Podemos imaginar una sociedad que no se base en el castigo?

1.2 Una propuesta Zapatista: Una pedagogía colectiva, desde abajo y a la izquierda

Ya que hemos considerado una propuesta literaria, parece apropiado acercarnos a la realidad en nuestro análisis. Como sabemos, en los comienzos del 1994 hubo un levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, al que se prestó atención alrededor del mundo. Este movimiento de Zapatistas de comunidades indígenas se ha trabajado a lo largo de al menos cuatro décadas, haciendo una alternativa tangible a la hegemonía mexicana y el “mal gobierno” como lo nombran. Usando tanto las armas como sus comunicados punzantes, reveladores y poéticos, como su trabajo comunitario y cotidiano, y la escuela zapatista, entre muchos otros aparatos pedagógicos,

34 Sería importante analizar como se está concibiendo a “personas violadoras” en esta novela, y cuales son los sesgos y riesgos en ello. En “Never Innocent: Feminist Troubles with Sex Offender Registries and Protection in a Prison Nation” Erica Meiners (2009) analiza como la criminalización de la violencia sexual tiende a operar bajo lógicas que aumentan – en vez de reduzcan – la violencia en comunidades.

creativos, y de lucha, ha mostrado no solamente que otras realidades son posibles sino que ya existen muchos. Han posibilitado no solamente el imaginar de otra forma – como el libro de Belli – sino también el vivir de otra forma.

Lxs zapatistas – a través de su lucha para sus comunidades, su existencia otra, y el espacio para muchos mundos, además (o más bien como parte de) de sus narrativas y acciones – nos han proporcionado pedagogías alternativas. Nos han enseñado que la realidad hegemónica no es la única opción, y que se tiene que luchar para construir sociedades de otra forma. Ya no se trata meramente de imaginar otras realidades sino crearlas.

No examinaremos la propuesta zapatista a partir de una novela ficticia sino al menos de una parte de su “Declaración de la Selva Lacandona” real. Es un instrumento pedagógico, cultural, y práctico; el hecho de que muchas de las intervenciones zapatistas se sienten sobre una pedagogía narrativa con elementos imaginativos posibilita que puedan salir de las narrativas hegemónicas y crear otros modelos. En cuanto al castigo, esta propuesta parece ir en una dirección distinta que la propuesta de transformación social de Belli. La *Ley Revolucionaria de Justicia* se encuentra en los documentos de la *Primera Declaración de la Selva Lacandona*; es un mandato de la comunidad que también opera como documento pedagógico al enseñar – para la sociedad mexicana y también el mundo – sus formas no-hegemónicas de estructurar sociedades. Esta ley de justicia zapatista empieza diciendo que “Todos los presos en las cárceles serán liberados” como parte de su revolución (Órgano Informativo del EZLN, 1993). La ley reconoce a la cárcel no sólo como una institución opresiva sino que además injusta, y que la mayoría de las personas en las cárceles no deban estar ahí; no sirve a la comunidad tener a estas personas encerradas. Esta ley logra imaginar posibilidades que no se basen en el encierro para el bienestar colectivo. Al contrario, reconoce como el estado mexicano ha encarcelado partes de sus comunidades con la intención de deshacer su resistencia. Aunque esta táctica se utiliza por una variedad de gobiernos, como veremos, sí es un aparato colonial que oprime muchas comunidades, especialmente pobres e indígenas. Una de las primeras acciones del movimiento zapatista, entonces, fue la liberación de presxs. Es conocido que se usa la cárcel como estrategia de contrasurgencia, de buscar imposibilitar a los movimientos de resistencia y revolucionarios. Muchas organizaciones luchan en contra de ello. La organización de La Voz del Amate – un grupo zapatista encarcelado en Chiapas – ha luchado para la libertad de presxs políticxs, lográndola para algunxs. También se posiciona en contra del encarcelamiento injustificado y las violencias ejercidas por autoridades en las cárceles (Díaz Santiz,

2016; Romero, 2013; Laclasse, 2013). Se reconoce la violencia de la cárcel y la necesidad de luchar para interrumpir en ella.

Sin embargo, la ley de justicia zapatista comparte una perspectiva con el libro de Belli, aquellxs que parecen haber cometido un daño grave sí merecen castigos. No se van a liberar todxs lxs encarceladxs porque esta declaración hace una aclaración: “exceptuando los culpables de asesinato, violación y los jefes del narcotráfico” (Órgano Informativo del EZLN, 1993).

Aunque se sigue usando la cárcel, tiene un uso distinto que bajo el “mal gobierno mexicano”. Con un enfoque en lxs jefxs del narcotráfico ya no se está buscando castigar a quienes participan en el narcotráfico pero que no ocupan posiciones de poder en ello, quienes más bien están explotadxs por ese sistema “ilícito”. Este tema es muy relevante porque, como se ha mostrado, muchas de las personas que se mandan a la cárcel – bajo “el mal gobierno” – son mujeres pobres y morenas, además de otras personas pobres y morenxs, muchas veces indígenas. Como enfatiza Corina Giacomello, son muchas mujeres pobres y viviendo varias formas de discriminación que se persiguen con el sistema penal en temas de narcotráfico (2013: 2). Ese cambio de quienes se encarcelan – de castigar a quienes se explotan en el narcotráfico a castigar quienes dirigen y benefician de ello – permite repensar cuáles individuos tienen la responsabilidad por ciertas violencias, tomando en cuenta estructuras de opresión. A la vez que sí reconocemos que éste es un cambio en la concepción de los fines de la cárcel, es importante cuestionar la necesidad y las implicaciones del empleo de un sistema verticalizante, opresivo, y autoritario, como la cárcel (Zaffaroni, 2012: ix) para hacer “justicia” hacia la sociedad por estas violencias (Postay, 2012: xvii). Además, en esta ley zapatista asesinar y violar siguen siendo dos cosas injustificables, un daño que supuestamente debe tener un castigo inevitablemente y que abordo con más detalle en la siguiente sección. Aún si es en última estancia, la cárcel y sus pedagogías de castigo siguen teniendo la función de lo que mantiene la seguridad de la comunidad, aislando y funcionando desde la venganza individualizada, hacia a estas personas que se podrían interpretar como malévolas, peligrosas, y “sin esperanza”.

La cárcel aquí ya no se concibe como *la* medida de hacer justicia en la sociedad, porque para la propuesta desarrollada por el EZLN son sólo una fracción de las personas que el estado manda a la cárcel las que realmente deben estar ahí; lxs otrxs deben ser liberadxs por varias razones, por ejemplo que sean “inocentes,” que están siendo castigadas por el estado por su resistencia, o que lo que han

hecho no se deba considerar como “delito”, y que la cárcel y sus pedagogías de castigo no sean una respuesta apropiada para acciones que puedan dañar a sus comunidades, entre otras.

Aún en estas dos propuestas – la narrativa de Belli y del movimiento zapatista – para imaginar y crear otro tipo de estado y otro tipo de justicia, la cárcel continua teniendo un papel significativo, aunque su alcance y razón de ser varia en ambos contextos. Parecería que fuera imposible considerar concebir la justicia sin la cárcel, que no hubiera otra manera de resolver conflictos sociales graves y tratar estos temas de daño y violencia como merecen.

1.3 Una introducción a la abolición penal

La razón más fuerte por la cuál decidí emprender esta investigación es mi compromiso con lo que en los EUA – dónde crecí – se llama la abolición de las prisiones y también la abolición penal. Creo firmemente en que las investigaciones las hacemos con base en compromisos políticos, y en mi caso pedagógicos, después de todo, como decía Freire, “no hay práctica educativa que sea neutral” (1985: 97-98). Se puede extrapolar esto para reconocer que tampoco ninguna investigación es inocente.³⁵ De esta forma, resulta importante que también insisto en explicitar de mi compromiso en esta misma.

Mi manera de entender esa lucha abolicionista se ha ido transformando a lo largo de este proyecto, por las fuentes que he encontrado desde Latinoamérica sobre temas relacionadas – a partir de mis lecturas que la vinculan a un argumento pedagógico –, además de mi participación en varios espacios. Pero lo más importante, que me ha afectado – tanto en términos de efectos y afectos – en mi comprensión de esa lucha es lo que me han enseñado aquellas personas encarceladas y las que están cerca a éstas, quienes habitan comunidades criminalizadas. Estas enseñanzas han pasado en algunos contextos claves. En el verano de 2016, me fui a ICOPA – Conferencia Internacional por la abolición Penal – en Quito, Ecuador. Ahí conversé con muchas personas que se dedican a temas de abolición y reforma, especialmente quienes han sido violentadas por sistemas penales. Aquí en México, asistí al Círculo Penal del ITAM desde mediados de 2015 hasta finales de 2016, y espero poder reincorporarme ahí más adelante. Se conforma de familiares y personas cercanas a encarceladxs, abogadxs, activistas, y quienes han salido de las cárceles; y estas categorías no son mutuamente exclusivas. Y finalmente he trabajado con *Mujeres en Espiral*, tanto tomando su seminario en 2014, como becarix y participante en

35 Definitivamente esto se relaciona con la objetividad feminista a la que apela Donna Haraway que incluye una “esperanza en el conocimiento transformador” (1991: 30).

el proyecto y el seminario en 2015 y 2016. Este proyecto me llevó a la cárcel femenil de Santa Martha Acatitla, lo cuál ha sido mi experiencia de más larga duración en una cárcel en México³⁶. Es por todas estas interacciones e intervenciones que también la configuración de este compromiso se ha ido transformando.

Esto que se ha denominado la abolición de las prisiones en inglés – y que se ha estudiado intensamente en los EUA pero también en Europa, con matices distintos – propone la eliminación del método punitivo, vengativo y vejatorio que lleva a cabo el sistema penitenciario, a veces reconociendo sus raíces racistas, clasistas, heterosexistas, clasistas, sexistas, y colonialistas – entre muchas otras estructuras de opresión; tiene que ver con dejar de tener cárceles. La abolición penal busca deshacer el sistema judicial por esas raíces, y una de sus estrategias es a partir de la creación de propuestas pedagógicas que transformen las formas en que percibimos los daños sociales y respondemos a éstos. Su propuesta es construir una sociedad que entienda el castigo y el daño social de una manera radicalmente distinta.

En español, se ha utilizado el término abolicionismo penal, especialmente en campos como la criminología crítica y el derecho. Según Álvaro Orlando Pérez Pinzón, abogado colombiano, el abolicionismo es “aquel movimiento que pretende la desaparición –total o parcial– o la reducción del sistema penal no admitido por la sociedad...es una toma de posición crítica-negativa frente a los problemas del control social, que busca la extinción del sistema penal, por irreal y totalitario, para sustituirlo por medidas que se basen en el diálogo, la concordia, la apertura y la solidaridad” (2008: 30). En otras palabras, el abolicionismo penal reconoce que el sistema penal crea y perpetua violencia, en vez de minimizarlas. Busca que se termine con este sistema e institución, y requiere de pedagogías de convivencia social que no buscan agravar desigualdades y conflictos sociales. Regresaremos a pensar en estas formas de “sustitución” que propone Pérez Pinzón más adelante.

Este trabajo intentará examinar las pedagogías actuales que dependen de – y también forman – el castigo, la venganza individualizada, y la mirada punitiva del sistema penal, que son las que denomino las pedagogías carcelarias, coloniales, de la criminalización, y de la basurización. Pero no nos restringimos a contemplar las pedagogías hegemónicas, sino a girar nuestra mirada para examinar las pedagogías y miradas que abogan para su “sustitución” con prácticas de solidaridad, apertura, y la escucha, con un enfoque particular en un fanzine hecha en colaboración con *Mujeres en Espiral*³⁷.

36 La única vez anterior que entré en una cárcel fue para asistir a una presentación de teatro penal en una cárcel que colinda con Santa Martha Acatitla.

37 Los productos culturales que se han creado en colaboración con este proyecto inspiran movidas y afectos distintos a los hegemónicas; son quienes están encerradxs que nos enseñan sus pedagogías y resistencias y cómo resistir en

Denomino éstas pedagogías de la indignación y del amor (de otra forma). Con este giro, se busca proponer una generación amplificada de estas últimas.

En este texto, emplearé el término del abolicionismo penal, a partir de su surgimiento en español – que empezó con una traducción pero tomó sus direcciones particulares –, aunque iré especificando cómo lo quiero manejar. Nuestro trabajo aquí consiste en tomar en serio el abolicionismo penal para poder considerar algunas propuestas posibles, sobre todo desde el ámbito pedagógico. Uno de los comentarios más comunes cuándo se menciona el abolicionismo penal y su propuesta de la eliminación de las cárceles es que es imprescindible encerrar a quienes asesinan o violan (Agid, Bennet y Drabinski, 2010: 4; Zaffaroni 2012: iii) y por supuesto en nuestro contexto mexicano, quienes secuestran. De hecho esos matices se expresan en las propuestas zapatistas y de Belli.

Cuándo el castigo es la respuesta inevitable a estos tres actos – violar, asesinar, y secuestrar – se invisibilizan los contextos que posibilitan o incluso provocan estos actos, además que se finge que sus castigos no sean creados con base en estructuras de opresión, mientras que participan en estas mismas estructuras. Entonces, con base en una ideología del castigo inevitable, Yakiri – la joven de Tepito que mató al hombre que la intentaba violar después de secuestrarla (“¿Inocente o culpable?”, 2013) – debería seguir en la cárcel. Y como muchas personas, seguramente todavía seguiría en la cárcel si no hubiera habido una movilización social enorme exigiendo su liberación. El que siguiera en la cárcel sería otra lección pedagógica para la sociedad en general de que no se deba defender de la violación, que los cuerpos de las mujeres – y de otras personas que el patriarcado entre otras estructuras de opresión denomina “débiles” – deban vivir la violación como algo aceptable. El castigo de cárcel en este caso no aborda la violencia de fondo – el machismo, racismo, y cuestiones de clase – que construyera a Yakiri como alguien “violable” y secuestrable. Por eso se hablaba en algunos medios de que ella era culpable y que no se debería librar de la cárcel. Este castigo no hace en la sociedad que sus palabras valgan lo mismo que las de lxs policías que hicieron la investigación, ni que su vida valiera lo mismo que quién la quiso violar. En las pedagogías carcelarias, unos cuerpos se construyen como castigables y otros no. Por supuesto lxs castigables son lxs ya marcads por opresión y marginalización. Queda claro que en este caso que no queramos que Yakiri siguiera en la cárcel, ni que pensamos que la cárcel sea una solución a sus actos. ¿Queda claro en otros casos?

solidaridad.

Esta concepción del castigo inevitable también implicaría que Jacinta Francisco Marcial, Alberta Alcántara Juan y Teresa González Cornelio seguirían en la cárcel, después de más de diez años. Las arrestaron supuestamente por venta de droga y secuestro de agentes de la AFI, que parece haber sido como represalia a una protesta por parte de su comunidad en contra de la extorsión por parte de agentes de gobierno a miembros del tianguis. Afortunadamente, y a través de una larga lucha, en 2009 y 2010 se liberaron a estas mujeres indígenas, dos por una decisión de la Suprema Corte. A partir de un montaje la PGR las había culpado de secuestro de agentes de la AFI (Dávila, 2017). Francisco Marcial explicó su detención por parte de la PGR:

Me decían que era secuestradora y me pongo a pensar y digo que secuestradores eran ellos, porque me llevaban a un lugar que yo no conocía y nunca pensé que iba a llegar allí. A mí me llevaron con engaño, a muchos de nosotros nos ha pasado eso” (2017)³⁸.

Su análisis muestra las pedagogías carcelarias y de la criminalización que lleva a que se denominen a ciertos sujetos secuestradorxs – lxs que no son policías y que muchas veces no han hecho ningún tipo de secuestro – mientras que lxs policías llevan a personas que no amenazan a la seguridad de sus propias comunidades bajo este pretexto. Subraya que ésta es una práctica común de lxs policías, y por pedagogías carcelarias, se supone que lxs policías no secuestran cuando detienen a personas – incluso de formas ilegales –, y hablaremos más de este tema en el capítulo 4. Pero esa idea inevitable del castigo para el secuestro termina castigando a las personas que no están involucradas en ello, quienes meramente se acusan, mientras agentes del “mal gobierno” llevan a cabo secuestros legitimados por la pedagogía del castigo. Así que Israel Vallarta sigue en la cárcel más que doce años después de que justamente la AFI hizo un montaje para acusarlo de secuestro (Steels, 2015). No tiene ninguna sentencia; pero según el sistema penal merece castigo. El discurso de este sistema nos recalca una y otra vez que personas acusadas de crímenes tan violentos como el secuestro necesitan estar encerradas, sin importar lo que realmente hicieron ni el contexto, ni su grado de involucramiento.

A lo mejor alungxs dirán, “Es por la corrupción excepcional en México. Así no funciona el sistema penal en otros países.” Pero si volteamos a ver otros países, como los EUA o Canadá, y muchísimos otros países, también veremos que mayoritariamente personas racializadas están en las cárceles, mientras las policías violentan una y otra vez a sus mismas comunidades. Eso tiene que ver con la

38 Recomiendo mucho acceder a todo el discurso que dieron estas tres mujeres indígenas en febrero de 2017, sobre la violencia de la cárcel y el estado que han vivido y cómo se criminalizan a comunidades completas.

constitución del sistema penal y no meramente con su aplicación, aunque sus formas de manifestarse son distintas dependiendo del contexto. Seguiremos abordando estos temas más adelante. En el caso mexicano, la construcción del secuestro sí es clave, y quién lo hace o no lo hace en los ojos del “malo gobierno”.

Estos tres actos “imperdonables” que “merecen castigo” en México conllevan aparatos pedagógicos complejos que determinan quienes sean culpables y castigables, y se basan en estructuras de poder – la policía tiene una justificación para estas acciones, mientras que se castigan a las personas más vulnerables en la sociedad de forma sistemática. Vemos que el objetivo de la cárcel no es procurar una seguridad y bienestar generalizada sino vulnerar aún más a ciertas comunidades. Es un instrumento de poder, no uno de mejoría. A continuación profundizaremos en estos temas; lo que sí queda claro es que tenemos que tener una mirada crítica al argumento de que “sí, hay inocentes en las cárceles pero también hay lxs terribles secuestradorxs, asesinxs, y violadorxs. Éstxs sí que necesitan estar encarladxs, por el bien de la sociedad”. Ese discurso no está “salvando” a nadie ni está haciendo que la sociedad mexicana sea más segura; al contrario, refuerza el poder de la policía y el “mal gobierno” en general, posibilitando sus violencias a grupos marginados en la sociedad. Demanda la militarización de esta sociedad, aumentando la violencia y poniendo a la gente en aún más riesgo. La cárcel no es una respuesta real a las violencias individualizadas; tenemos que seguir otras pedagogías para entender que la justicia no se restringe a la cárcel, y hay muchas maneras de entenderla y construirla. Esta investigación busca subrayar las pedagogías hegemónicas del castigo, para poder separarnos de ellas y entonces considerar otras prácticas pedagógicas que nos enseñan alternativas a la cárcel y sus sistemas de opresión. Con pedagogías alternativas, podemos tomar el abolicionismo penal en serio y luchar para construir otras sociedades.

1.3.1 ¿Las cárceles, el sistema penal, y las pedagogías del castigo abordan los temas de fondo de la violencia?

Muchas veces la explicación pública a favor de las cárceles se sostiene en el que van a proporcionar un bienestar general de la sociedad. Se supone que resuelvan problemas. ¿Pero realmente es así? ¿Ésta es su meta real? Para poder indagar un poco más en estas preguntas, nos enfocamos en un

poema hecha por Star, una amistad que se encuentra en una cárcel en Maryland. Me lo compartió en marzo de 2017³⁹:

Strange Seed

Someone once planted a strange seed

In dead earth under a broken dream

Only on darkness, destruction, and misery did it feed

Yes indeed this was a strange seed

The seed turned into a tree grew strangely with ease.

All of a sudden that strange tree started killing everything its strange roots could reach

Then one day someone asked this strange tree How come your mood is always dark and you keep killing things

That tree said the strangest thing.

Isn't it obvious I was born under death surrounded on all sides by broken dreams my first taste of life was corrupted by destruction So what else would I do but kill things and destroy dreams

Isn't that what they wanted from me⁴⁰ (Star, 2017).

Con ese poema sumamente poderoso, se puede entender muchísimo de la violencia individual y las ideas erróneas en los discursos hegemónicos sobre ello. Primero, nos señala que la violencia de individuos ya en situaciones muy violentadas no viene de sí mismos, es algo que se instaure por el ambiente generalizado de violencia, que se ejerce particularmente sobre y hacia estas personas. “La tierra muerta” nos indica que la sociedad no está proporcionando nada para que se pueda sostener vida y bienestar. “El sueño roto” puede tener que ver con no permitir posibilidades de futuro, de imposibilitar una imaginación o construcción de metas. Podemos considerar como ese ambiente crea una pedagogía de violencia, tanto por lo que exige de sus sujetos – muchas veces para la mera sobrevivencia – como por lo que priva de estos mismos. Castigar a quienes hacen justo lo que les pedía

39 Me dio permiso que lo incluyera en esta investigación.

40 Mi traducción: “Árbol extraño” “Alguna vez alguien sembró una semilla extraña/En la tierra muerta bajo un sueño roto/solamente se alimentaba de la oscuridad, la destrucción, y la miseria/Ciertamente era una semilla extraña/La semilla se transformó en un árbol, se creció extrañamente con facilidad./De repente ese árbol extraño empezó a matar todo que sus raíces extrañas podían alcanzar/Entonces algún día alguien le preguntó a ese árbol extraño “¿Por qué tu humor siempre es oscuro y no dejas de matar cosas?”/Ese árbol dijo la cosa más extraña./No es obvio? Nací bajo muerte con sueños rotos todo alrededor, mi primer prueba de vida se corrompió por la destrucción, entonces, ¿Qué más haría que no fuera matar cosas y destruir los sueños? ¿No es lo que querían de mí?”

y lo que les permitía solamente es ejercer aún más violencia sobre éstos, y para nada “resuelve” situaciones de violencia. Es obligar a lo imposible. Parece especialmente ilustrador el título del poema “Semilla extraña”; recuerda a la canción hecha famosa por Billie Holiday “Strange Fruit” (“Fruta extraña”)⁴¹ que habla de los cuerpos personas negras⁴² ahorcadas en los árboles de una supuesta “justicia” por parte de las masas blancas. Esa canción subraya la violencia grotesca del racismo en el sur de los EUA que justamente también se liga a pedagogías del castigo – en este caso muchas veces meramente por ser entendidos como hombres negros. Esa “justicia” se busca instaurar un miedo insuperable en las comunidades negras, además de reforzar estructuras de poder y opresión racistas. Saber que en cualquier momento se puede quitar tu vida meramente porque te ven como amenaza cree una “tierra” que no puede alimentar, que solamente te quita y no te apoya. La destrucción ha sido la violencia racial y desposesión constante, entre otras cosas. Y de nuevo, el hecho de que solamente se puede alimentar de escasez y violencia no le permite otra realidad. Su sustento no le puede alimentar de verdad. Las conexiones que se pueden interpretar entre el poema y la canción ayudan a explicar cómo son las estructuras de opresión que construyen estos ambientes violentos, estas pedagogías de violencia que se distribuyen sobre ciertos cuerpos y ciertas vidas específicas. No se puede considerar las acciones “de individuos” sin tomar en cuenta los dispositivos de violencia e imposibilidad que enmarcan la vida de estas personas.

Las investigaciones de Rita Laura Segato – una profesora de la Universidad de Brasilia – nos pueden servir para concebir algunos de estos dispositivos. Analiza los contextos en Brasil de aldeas indígenas y discursos de derechos humanos en ellos. Explica lo que pasa donde hay expansión del agro-negocio: perpetrar, para tener acceso a más tierra, matan a personas y grupos con el fin de instaurar terror. Este terror hace que los hombres⁴³ se sientan inadecuados – por ejemplo, para asegurar el bienestar de

41 La letra de esta canción es “Southern trees bear strange fruit/Blood on the leaves and blood at the root/Black bodies swinging in the southern breeze/Strange fruit hanging from the poplar trees/Pastoral scene of the gallant south/The bulging eyes and the twisted mouth/Scent of magnolias, sweet and fresh/Then the sudden smell of burning flesh/Here is fruit for the crows to pluck/For the rain to gather, for the wind to suck/For the sun to rot, for the trees to drop/Here is a strange and bitter crop” (Meeropol, 1937). Y mi traducción en español: “Árboles en el sur dan una fruta extraña/ La sangre en sus hojas y la sangre sobre sus raíces/Cuerpos negros oscilando con la brisa sureña/La fruta extraña colgándose de los álamos/Escena pastoral del sur gallardo/Los ojos sobresalientes y la boca torcida/aroma de las magnolias/ dulce y fresca/Luego el olor de carne humana quemándose/Aquí está una fruta para que los cuervos la arrancan/Para que la lluvia se apile, para que el viento la chupe/Para que el sol la hecha a perder, para que los árboles la dejen caer/Aquí está una cosecha extraña y amarga”.

42 Esta violencia en nombre de una justicia se ha actuado más que nada a quienes se ven como hombres. No puedo insistir que todas las personas hayan sido hombres, pero definitivamente se busca usar esa violencia en contra de una masculinidad negra supuesto.

43 En este artículo Segato emplea categorías de mujeres y hombres, decido usar los mismos términos en analizar su trabajo, aunque pueden ser cuestionados.

sus seres amados – y eso resulta en más violencia por su parte hacia las mujeres cercanas. Estos discursos institucionalizados construyen a lxs indígenas como personas retrogradadas que necesitan aprender a ser “civilizadas”, con la idea de que un aprendizaje impuesto lxs llevarán a terminar con la violencia de género (2015: 134-135, 131). Algunas organizaciones vienen de afuera para instaurar estas prácticas pedagógicas – de saber cuáles son sus derechos y cómo denunciar la violencia de género ante este sistema de justicia – supuestamente para mejorar la situación de violencia, y para nada abordan el tema de fondo: la violencia del agro-negocio que está despojando estas comunidades de su tierra y su autonomía. No hay manera de realmente intervenir en esa violencia de género sin intervenir en la explotación de estos pueblos, y el capitalismo que la posibilita.

Según Segato los discursos colonialistas – como los que emplean las organizaciones que entran en estas comunidades con soluciones pedagógicas – justifican más intervención y violencia del Estado en vez de abordar los temas de raíz de esta violencia. Los discursos colonialistas que abogan por pedagogías impuestas y fuera del contexto tampoco reconocen que las propias mujeres violentadas deban tener la autoridad de decidir de qué maneras enfrentar estas violencias de género y cómo personas que se solidarizan con ellas las puedan apoyar. Las considera como objetos pasivos tanto de la violencia como de “apoyo”.

Una ilustración alternativa para enfrentar violencias se puede encontrar en las decisiones activas de mujeres zapatistas. En vez de hablar de llevar a las personas, en general hombres, que las violentaban a las autoridades estatales y colonialistas de Chiapas, propusieron la prohibición del alcohol en sus comunidades (Falquet, 2001: 173). El alcohol, con un uso de olvidarse de la opresión de las comunidades y todas las explotaciones que viven, se entendió como parte de lo que lxs coloniza. Y eso pasó a la vez que continúan su lucha contra el capitalismo y el racismo, entre otras violencias; no se trata de reforzar el colonialismo para enfrentar la violencia de género. Fueron ellas quienes llegaron a la conclusión de que sería una solución real para su contexto, no unas personas llegando con prácticas pedagógicas desarrolladas sin tomar en cuenta su contexto. Han pasado muchos años desde que se instauró esa decisión en comunidades zapatistas, y no pretendo decir que existe en la misma forma hoy en día de cómo se implementó. Sin embargo, creo que lo que aprendemos de esa decisión es que son las comunidades oprimidas que puedan crear y modificar maneras de combatir la violencia que ellas mismas viven. Imposiciones por parte de quienes viven en una posición de participación de explotación de esas comunidades solamente crean más violencia. De hecho, estas medidas realmente parecen buscar una colonización mas profundo bajo la bandera “terminar con la violencia de género”. Es

importante insistir en la autonomía de las personas que viven violencia para determinar una solución adecuada a su realidad, y no personas que pretenden una “objetividad universal” que termina siendo colonialista. Más adelante veremos cómo temas colonialistas tienen mucha importancia en nuestra discusión de las cárceles, pero por ahora es importante que hayamos entendido que los temas de violencia muchas veces tienen que ver con estructuras de opresión y no meramente actos individuales de violencia. Las cárceles no buscan deshacer las estructuras de opresión – de hecho, podremos ver que más bien funcionan como parte de estas estructuras opresivas –, y así podemos ver que sus fines son muy distintos de los proclamados.

1.3.2 ¿“Mejorar” el sistema o abolirlo? ¿“Igualdad” para qué?

Muchas veces se consideran las cárceles como tema aislado del resto de las estructuras de poder en la sociedad. En el *Informe especial de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre el estado que guardan los derechos humanos de las mujeres internas en centros de reclusión de la República Mexicana* de 2013 se mencionan muchas faltas en el bienestar de ellas en varios sentidos, y la mayoría de las recomendaciones tienen que ver con garantizar derechos humanos dentro de las cárceles.⁴⁴ La solución presentada ahí a los problemas de las cárceles es “mejorar el sistema” (2013: 54). Estas ideas de reformas menores o mayores para tener mejores cárceles buscan que se vea el sistema penal como si estuviera haciendo algo “bueno”, que su meta fuera el bienestar de la gente, a la vez que se olvidan de que realmente tiene otras intenciones. ¿Se encierra a la gente por su bienestar?⁴⁵ ¿Quién beneficia de un castigo? Según Edson Passetti, un profesor de políticas en la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, “las reformas penales tienen como objeto redestinar y ampliar el ejercicio de la punición...” (2012: 26), y Foucault hace un argumento parecido, que el hacer reformas se trata de “no castigar menos, sino castigar mejor...castigar con más universalidad” (2005[1976]: 85-86).

Las reformas legitiman al sistema penal, y además aumentan su alcance. Por ejemplo, si suponemos que para poder mejorar los problemas que existen por el hecho de que las cárceles femeniles mexicanas se hicieron originalmente para hombres y no se adecuaron a las necesidades de las

44 Muchos reportes relacionados existen que examinan y hacen recomendaciones de cómo mejorar la situación de las mujeres en cárceles. Véase *United Nations Rules for the Treatment of Women Prisoners and Non-custodial Measures for Women Offenders* (2010), *Mujeres privadas de libertad: una guía para el monitoreo con perspectiva de género* (2013), o *Las mujeres olvidadas* (Azaola y Yacamán, 1996).

45 Muchas personas tal vez también se preguntarían si realmente ofrece una reinserción para quienes se encarcelan. Sin embargo, esa pregunta parte de una operación de señalar a las personas encarceladas como quienes se han equivocado, una operación que quisiera cuestionar. Así que esta no es una de las preguntas que busco hacer.

mujeres – como insista Claudia Salinas Boldo (2014: 4) – se proponga construir una “buena” cárcel para mujeres. Eso significa más espacios en cárceles para personas, lo cuál implicará una población aún mayormente encarcelada. Así que detrás de esta propuesta sería una meta de encerrar a aún más personas. ¿Puede realmente existir una “buena” cárcel para una mujer o cualquier otra persona? Lo que quiero decir es que construir mejores cárceles o unas con mejores condiciones no interviene de raíz en estructuras de desigualdad y opresión, sino que permite que se agraven. Tal vez podemos pensar que es la pedagogía del castigo y el castigo mismo que perpetúan desigualdades y ninguna reforma mejora ese hecho.

Para elucidar ese punto un poco más, debemos tomar en cuenta que para atacar un problema comúnmente citado de las cárceles, la sobrepoblación, se construyen más en vez de arrestar a menos personas, y ni siquiera se cuestione a grande escala qué es lo que lleva a que se arrestan a ciertas poblaciones. Palacios Pámanes indica que cada año la población encarcelada aumenta (2011: 236-237); el sistema busca cómo justificar ese aumento. Un buen argumento que critica esa medida es hecho por Morgan Bassichis, Alexander Lee, y Dean Spade. Se basan en las experiencias punitivas hacia personas trans. Indican que para combatir la violencia que experimentan personas trans en las cárceles no se deben construir cárceles especiales para personas trans sino que se necesita sacar a estas personas del contexto violento de la cárcel (2011: 34). Cece McDonald, una mujer afroamericana trans en los EUA que fue encarcelada por sobrevivir un ataque racista y transfóbico, insista en que “las cárceles no son seguras para nadie”⁴⁶ como respuesta a la pregunta de si estar en una cárcel para mujeres hubiera sido mejor y más seguro para ella que la de hombres donde estuvo. Ella subraya que estar en una o en otra no va a cambiar la condición violenta de estar encarcelada (“No One Can Take My Identity away from Me”, 2014). Su argumento es que hacer mejores cárceles no va a cambiar su violencia integral. También en una investigación sobre mujeres indígenas encarceladas, Meztli Yoalli Rodríguez Aguilera argumenta que más cárceles, más personas encerradas en ellas, y más criminalización no funcionan como una solución (2014: 226). Cito a estxs especialistas – sabiendo que hay muchxs más – que dicen cosas parecidas para mostrar que ésta – que más o mejores cárceles no conlleva bienestar ni seguridad de sus poblaciones – no es una conclusión ni individual ni única; muchxs reconocen que la cárcel aún si es supuestamente más humana, no puede ser nuestra apuesta. Las reformas que respaldan los esfuerzos para “mejorar” a la cárcel trabajan para que haya más cárceles, aún pretendiendo una mejoría, las reformas acarrearán más violencia. De hecho, Raúl Zaffaroni explica que el sistema punitivo violenta

46 Mi traducción.

más que los individuos lo hacen en la sociedad, porque violenta a las masas de forma más generalizada (2009: 125). Sin embargo las cárceles se representan como el mecanismo de una sociedad segura, justa, y con base en la “igualdad”. No es cómo el sistema de justicia se vive en México, ni en ningún país de Latinoamérica – y supongo que ni en cualquier parte del mundo.

Los discursos de justicia muchas veces se centran en la idea de la igualdad.⁴⁷ Pietro Barcellona (2001), académico italiano, argumenta que se utiliza el discurso de igualdad, no para deshacer desigualdades sino para esconderlas. Considera la igualdad como “el gran artificio” que permite que el derecho no se enfoque en cuestiones ni políticas ni económicas; el derecho trata a las personas “como si fueran iguales” (2001: 36-37). Este tratamiento de la igualdad permite no diferenciar entre personas con posibilidades distintas en la sociedad que se construyen por estructuras de opresión. Si cerca de la mitad de lxs ciudadanxs mexicanxs están en situación de pobreza, y a alguien lx condenan por haber robado algo con un valor de menos de 6,000 pesos, como el porcentaje mayoritario de lxs mexicanxs que están en las cárceles (Palacios Pámanes, 2011: 240), se juzgará pensando a esta persona en condiciones iguales a alguien que tiene acceso a mayores cantidades de dinero. Se trata de una igualdad ante la ley, pero que se traduce en un rechazo a tomar en cuenta los contextos complejos de cada persona y los sistemas de opresión.

Sin embargo, lo desigual del sistema penal va más allá de meramente desatender las situaciones desiguales. Las leyes se ejecutan también de manera desigual. Alejandro Gómez Jaramillo, un profesor de derecho penal en Colombia, pone énfasis en el hecho de que el sistema penal “criminaliza a los sectores más vulnerables de la sociedad” (2011: 218). De hecho, en los 1700s aquí en la Ciudad de México, el Tribunal de la Acordada, la autoridad penal de la época, se enfocaba en decidir sobre la culpabilidad específicamente de la “población nativa de indios, mestizos, mulatos y negros,” porque buscaba defender las propiedades de hacendadxs y comerciantes que contribuían al Tribunal (González Viadurri et al., 2008: 158-159). Podemos ver que en este antecedente del sistema penal actual no se trata de “castigar” a todas las personas por igual, sino de usar el sistema penal para construir la desigualdad a través de un sistema de justicia basada en “castigos”. Angela Davis señala que muchxs criminólogxs críticxs reconocen que todo el mundo cometemos lo que se considera como “delitos,” pero solamente a ciertas personas se llevan a la cárcel (2003: 112). Y aunque todas las personas en México hacemos o hemos hecho cosas que según la ley constituyen delitos, solamente a ciertas

47 Hablando de igualdad, es interesante notar que no siempre se utiliza el discurso de la igualdad para legitimar discursos de derecho, de justicia, y penales. Al decidir construir Lecumberri, se definió no planearla con base en la igualdad sino en rangos distintos del acercamiento a salir, supuestamente para que las personas ahí no se aburrieran sino que pudieran aspirar a algo (Zimbrón, 1990 [1900]: 20).

personas se las aprehende – acusadxs de los “crimines” que se decide resaltar. Estas personas ya están marcadas por la desigualdad en la que viven y su criminalización sirve para mantener – e incluso, agravar – esa desigualdad. Palacios Pámanes, como muchxs otrxs, sugiere que en realidad, lo que determina quién esté en la cárcel es la pobreza; es la “solución” del estado para controlarla (2011: 230-231). A la pobreza, tendríamos que agregar la racialización, el género, el estado migratorio, entre muchas otras cosas. El sistema de justicia y el penitenciario no tratan de generar igualdad en México, ni tampoco en otras partes de Latinoamérica y el mundo, justamente se trata de lo opuesto: producir y reforzar desigualdades. La cárcel no se usa para “reinsertar” a las personas que ya no logran estar en la sociedad – que es lo que se pretende con el cambio hecho al artículo 18 de la constitución (Solís, Buen, y Ley 2012: 9)⁴⁸. Tampoco realmente se usa la cárcel para “castigar” las acciones criminalizadas (muchas veces construidas con fines de criminalizar a sectores específicos) en la sociedad, sino para encerrar a sectores definidos de la sociedad y para que el sistema interconectado – para modificar el termino de bell hooks, el “[heterocis]patriarcado capitalista [colonialista] de la supremacia blanca” (1997) – siga operando.

Desde un análisis que haga visibles las intenciones reales de la cárcel es de dónde es posible considerar la propuesta del abolicionismo penal. Sin embargo, la criminología crítica no necesariamente acoge el abolicionismo sin críticas. Keymar Ávila nos recuerda que los pensamientos abolicionistas varían mucho (2012: 147). Fernando Tenorio Tagle (1987) argumenta que meramente deshacer las cárceles no cambia las desigualdades sociales, lo cuál significa que no implicaría un cambio de raíz de los problemas. Es ilusorio que mañana eliminemos todas las cárceles, y que automáticamente vivamos en un país lleno de justicia y bienestar. Aunque sí es importante considerar esta crítica, el abolicionismo penal no busca meramente abrir las cárceles, y esperar que todo mejore sin tomar otras acciones. Eso sería una esperanza irrisoria; dependería de quedarse en la espera de un cambio de raíz en vez de construirlo desde una esperanza movilizante. El tipo de abolicionismo penal que a mí me interesa se basa más claramente en una propuesta integral de cambio en la sociedad. Éste solamente puede llegar a fruición a través de prácticas de pedagogías alternativas a las hegemónicas – en este caso las de la indignación y del amor (de otra forma) –, que nos enseñan a pensar, resolver conflictos, y convivir de formas distintas. Y estas prácticas pedagógicas también se tienen que emplear a la vez que se haga una reestructuración de las sociedades, cambiando sus formas. Se pueden construir

48 Este tema se aborda más adelante en este capítulo.

todas estas prácticas de cambios de raíz a la par de luchas abolicionistas, de hecho, forman parte de ellas.

Una de las personas que más ha insistido en la importancia del abolicionismo penal en América Latina a lo largo de los años, Raúl Zaffaroni, profesor de Derecho Penal y Criminología en la Universidad de Buenos Aires, indica que el abolicionismo hace un llamado a la creación de otro tipo de sociedad para poder llevar a cabo una propuesta abolicionista (2012: xi), pero definitivamente no es la única persona que tiene esta postura. También Angela Davis, una baluarte del abolicionismo penal⁴⁹ en los EUA insiste en que la propuesta, y de hecho, los cambios que se están haciendo para acercarse a un futuro sin cárceles, no se limita a derribar sus muros, se necesita “imaginar una constelación de estrategias e instituciones alternativas” (2003: 107). Requiere una formación distinta de nuestra sociedad, o incluso una sociedad alterna. Solamente podemos entrenarnos a imaginar de formas distintas – que nos llevan a algo más allá de los castigos – con la ayuda de pedagogías otras, con otras prácticas de relacionarnos como sociedades, con afectos más allá de la venganza individualizada. Tenemos que reconocer y enfatizar las prácticas pedagógicas y de lucha que ya se están dando y las que vendrán a construir estas alternativas.

Me resulta sumamente importante la realización de más investigaciones con base en el abolicionismo penal. Esta investigación no podrá abarcar todos los temas importantes para hacer del abolicionismo totalmente convincente para todxs sus lectorxs, sólo podré apuntar a unos cambios que otras pedagogías más allá del castigo y la cárcel podrían lograr. Hablar de reconstruir una sociedad alternativa no se puede hacer en un solo trabajo. Para Maximiliano E. Postay, un abogado argentino que se ha enfocado en el abolicionismo penal, es necesario profundizar los análisis y propuestas vinculadas al abolicionismo penal para que sea algo factible en nuestros contextos y realidades (2012: xviii). Estamos tomando la tarea de construir conocimientos pedagógicos alternativos para poder hacer del abolicionismo penal más de una realidad.

49 Angela Davis no utiliza el término “abolicionismo penal,” pero me resulta interesante intentar desafiar las ideas de la producción de conocimiento, categorías, y teorías únicamente desde el norte, y así estoy aplicando el término de Latinoamérica para describir los pensamientos del norte. También se debe mencionar que ni el norte ni América Latina son homogéneos, y que entonces obviamente hay muchas cuestiones de poder muy complejas dentro y entre estas regiones. De todas formas, por ahora, haremos que el norte ajuste a la terminología del sur en este caso.

1.4 El sistema penal-colonial de América Latina

1.4.1 Las teorías y miradas para nuestro análisis

Para poder hablar del abolicionismo penal, es necesario ubicar desde donde hablamos, en este caso desde un entramado de relaciones de poder específicas, lo cual subraya Verónica Renata López Nájera, académica de la FFyL de la UNAM (2014: 101). Se puede pensar desde lo que Donna Haraway llama el “conocimiento situado,” que reconoce las especificidades que construyen y participan en cada mirada (1991: 327). Ninguna mirada es universal, cada una tiene ángulos y acentos que se tienen que tomar en cuenta. Una mirada se basa en ciertas necesidades e intereses, siempre. Surge desde una posición particular con y se construye con cierto tipo de vista, y más que imparcialidad, es importante reconocer esa parcialidad, ese conjunto de “partes” que hacen una mirada y una postura. No es lo mismo la mirada de una mujer indígena empobrecida y encarcelada que la de un juez con dinero, ni la de abogadx con bastante movilidad social, ni la de una persona nunca encarcelada que escribe sobre situaciones de cárcel desde la universidad, ni tampoco una persona anteriormente encarcelada que escribe desde la universidad.

Al tomar los conocimientos situados en cuenta en nuestra discusión sobre el abolicionismo y las cárceles surgen algunas preguntas: ¿Desde dónde ver el castigo y las cárceles? ¿Cómo hemos aprendido a mirar y entender estos temas? ¿Cuáles pedagogías están en juego y cuáles nos podrían proporcionar otras miradas? ¿Cuáles prácticas pedagógicas posibilitan que se puede tomar el abolicionismo en serio? ¿Qué miradas nos pueden acercar a pedagogías latinoamericanas para pensar de estos temas?

Además, ¿cómo podemos examinar el abolicionismo desde el D.F. y vincularlo al resto de Latinoamérica como espacio heterogéneo? Se trata de imaginar y visualizar desde un marco local, construido desde coordenadas definidas también históricamente, que en el caso de América Latina necesariamente tiene que tocar temas de discursos y prácticas colonialistas.

Matías Bailone, investigador y profesor en Argentina, explica que la criminología latinoamericana – un campo fundamental en donde ha aparecido el concepto de abolicionismo penal en este continente – se centra en la “específica situación de los países marginales” (2012: 90). Así que no podemos pensar el abolicionismo penal sin estar muy pendientes de las construcciones – de manera metafórica pero también simultáneamente tangible – de las cárceles en particular y desde las críticas y resistencias a

ellas en América Latina. Rodríguez Aguilera, al estudiar unas mujeres indígenas en el CERESO de San Miguel, nota que las cárceles son un mecanismo colonial (2014: 223). Aunque en lugares como los EUA, se han escrito artículos completos sobre el abolicionismo penal sin que se mencione o se piense explícitamente sobre el colonialismo (un ejemplo es Agid, Bennet y Drabinski, 2010); esto no debe resultar posible en nuestro contexto⁵⁰. De hecho, el colonialismo y las cárceles son entrelazados de manera muy fuerte. Según Zaffaroni:

El poder colonialista fue punitivo porque una colonia es una cárcel de contención y trabajo forzado, o sea, un gigantesco campo de concentración donde se privaba a los prisioneros (colonizados) de su cultura, idioma, religión y tradiciones... todos ellos eran inferiores peligrosos (salvajes) que [amenazaban a lxs colonizadoras] con su mera existencia. (Zaffaroni, 2009: 143).

La idea de “reformular” a las personas en la cárcel va ligado íntimamente a estas pedagogías colonialistas en que se fundan ciertas desigualdades, al “enseñar” y “civilizar” a sujetos no europeos, con el fin de su explotación. No se puede ignorar el factor presente en la construcción de las cárceles, de hecho, la colonialidad, el castigo, y las cárceles se constituyen mutuamente. ¿Pero qué significa el marco colonial para el análisis de imaginarios que se forman y se educan sobre la cárcel? ¿Cuáles teorías podemos emplear y cómo? En una entrevista, Santiago Castro-Gómez – un profesor en la Pontificia Universidad Javeriana que ha trabajado la colonialidad en instituciones latinoamericanas – explica que en su caso haciendo análisis desde Colombia, ha hecho uso de teorías foucaultianas – que aparecen en muchos ámbitos, pero especialmente al hablar de cárceles – pero que desde América Latina no se puede hacer nada más una traslación de teorías de Europa. Es necesario utilizar lo que llama mediaciones (2012: 215). En otras palabras, se necesitan modificaciones y cuestionamientos específicos de las teorías hacia nuestros contextos. Es por eso que Ann Stoler sugiere basarse más en el desarrollo conceptual de Foucault que en sus discusiones históricas, en parte porque no dan cuenta explícita de cuestiones coloniales – sobre todo latinoamericanas – por el hecho de que pretende delimitar sus estudios en Europa, como si las realidades europeas no tuvieran que ver explícitamente con temas coloniales. Stoler reconoce que aún con la falta de una perspectiva colonial, el desarrollo foucaultiano puede tener relevancia para temas más conscientemente ligados a lo colonial (1995: 2-10). Aunque hay

50 Argumentaría que tampoco se deben escribir artículos abolicionistas en los EUA sin tomar en cuenta el colonialismo, pero eso sería la tema para otra investigación. En todo caso la matriz colonial es diferente.

que tomar con cuidado las elaboraciones teóricas hechas en otros contextos, no podemos prescindir del todo de ellas. Para el tema del abolicionismo penal es muy importante que tomemos en cuenta teorías desarrolladas en otros espacios en particular porque los discursos del centro participan en las construcciones latinoamericanas de cárceles y pedagogías del castigo, de la criminalización, y las carcelarias, aunque la materialidad de su contexto y su llevar a cabo incluyen muchas diferencias (Ávila, 2012: 143). Zaffaroni justamente argumenta que surgen “fenómenos originarios” de una modificación de los discursos del norte en Latinoamérica (2008: 182). ¿Cómo pensar y actuar en este espacio donde las cosas parecerían “iguales” pero no lo son, y que ciertas herramientas nos puedan ser útiles, pero solamente si – en palabras de Castro Gómez – construyemos mediaciones?

Un intento de tejer estos elementos de manera distinta se puede ver al analizar un aspecto de la configuración de las cárceles. Zaffaroni argumenta en un texto – de hace más que un cuarto de un siglo – que quizás Foucault no sea tan útil para pensar el sistema penal en América Latina como Lombroso. Explica una teoría Lombrosina: “...un modelo ideológico que partía de la premisa de la inferioridad biológica de l[x]s delincuentes centrales y de la totalidad de las poblaciones colonizadas” (1990: 58). Se trata no nada más de tener efectos materiales en el comportamiento sino de naturalizar ideas de la inferioridad generalizada en las colonias, en pocas palabras: pedagogías coloniales. Zaffaroni indica que el desarrollo tecnológico en América Latina durante la colonización no permitía una organización tan panóptica⁵¹ (1990: 57). Se tendría que preguntar cómo puede ser que las cárceles en México no tengan que ver con el panóptico si la estructura de Lecumberri justamente se basó en las ideas de Bentham (“La construcción del Palacio de Lecumberri como penitenciaria del Distrito Federal,” 1990: 21 – descripción de foto). Además, Zaffaroni reconoce que el discurso en México a finales del siglo XIX y el comienzo de XX giraba en parte alrededor de afirmaciones de Bentham (2008: 190). Pero, ¿podemos pensar el panóptico y las ideas de Bentham de manera más compleja? Foucault subraya la naturaleza individualizante del panóptico (2005[1976]: 202), y aunque se construyó Lecumberri pensando en la vigilancia desde una torre central, lo que se distribuye alrededor de ella no es un círculo de celdas individuales como en el panóptico de Bentham que era el modelo que teorizó Foucault

51 Stoler menciona que el panóptico no fue primer construido en Europa sino en el Imperio otomano (1995: 15) lo cual ayuda a romper las narrativas oficiales en las que participó Foucault. Las instituciones y estrategias penales no se crearon solo en Europa para explotarlas a otros lugares. De hecho Zaffaroni traza la construcción y la adaptación del Código de Livingston en Luisiana – que era antecedente indirecto del Código Penal de 1871 en México –: el código del Imperio de Brasil usaba elementos del de Livingston a la vez que influenció el de España, y éste último tuvo efectos en el de México (2008: 190). Estos códigos y discursos se evidencian en la presencia de flujos cambiantes entre muchos lugares que no necesariamente son los típicos que se piensan en el marco de la colonialidad pero sí definitivamente tienen mucho que ver con ella.

(Foucault, 2005[1976]: 203) sino brazos con muchas celdas a lo largo de ellos, y cada una contiene varias personas (“La construcción”: 1990). Aquí, la vigilancia tiene un papel importante, pero no es en forma individual sino en grupos; funciona en una escala mucho más grande, lo cual sí podría tener que ver con una idea de inferioridad más generalizada, aunque sigue requiriendo diferenciación entre los brazos del penal – se distinguían a personas con categorizaciones distintas a cada brazo (Zimbrón, 1990[1900]: 20).⁵² Foucault ubica la diferenciación como parte del panóptico (2005[1976]: 207). Aquí, vemos que aunque haya ciertas similitudes entre el panóptico foucaultiano y la arquitectónica de Lecumberri, también hay diferencias. Foucault nos puede servir para entender ciertos aspectos del sistema penal mexicano, pero sus teorías no logran captar todo. No se trata de trasladar teorías completas sino de mediarlas. Se requiere un análisis mucho más sutil y elaborado para pensar las realidades y complejidades locales.

Tenemos que tomar en cuenta un análisis de lo que algunxs académicxs llaman la colonialidad: Aníbal Quijano, quien ha sido muy importante en los análisis de(s)coloniales⁵³, emplea la palabra colonialidad para referirse a las relaciones de poder y construcciones que aparecen con el fenómeno del colonialismo pero que siguen operando y reformulándose mucho después (Quijano, 2014 [1992]: 61-62). Y la colonialidad se analiza muchas veces a partir de varios ejes: la colonialidad del poder que tiene que ver con estructuras de poder, el capitalismo, y la explotación; la colonialidad del saber que se trata de las construcciones de conocimiento y epistemologías; y la colonialidad del ser que construye cómo poblaciones colonizadas se ven a y entienden sí mismas. Otros ejes que se han teorizado – tal vez con menos reconocimiento – son la colonialidad del género que ha instaurado relaciones de género y las mismas construcciones de éste, y la colonialidad del ver que tiene que ver con las construcciones de miradas coloniales y colonizadas. Todos estos ejes nos ayudan para entender la complejidad de la colonialidad y cómo opera en muchos aspectos de forma simultánea; se refuerzan entre sí y ninguno se puede analizar en aislamiento total.

Al reconocer que existen ejes que no siempre se toman en cuenta, nos podemos preguntar si otro eje nos podría servir: la colonialidad del enseñar. El análisis de éste podría abordar tanto las metodologías pedagógicas formales que se basan en prácticas y miradas coloniales – “hay que “educar”

52 Marco Antonio López Hernández, escribiendo desde su reclusión en el Reclusorio Sur del D.F., indica que esa clasificación y separación de presxs sigue hoy en día.

53 Hago uso de esta “(s)” en de(s)colonial porque aunque a mí me interesa más lo descolonial como práctica antisistema, varixs de quienes citan más bien hablan de la decolonial – que se me hace más académico, teórico, y vacía de praxis radical.

a lxs indígenas para “civilizar y modernizarlxs”; sus saberes son retrógrados y de superstición” – como las prácticas pedagógicas de educación informal que tratamos con más detenimiento en el siguiente capítulo. Es importante que pensemos en como la colonialidad ha fundado muchas ideas que tenemos en los saberes pedagógicos – que dan lugar a las cárceles y su posibilidad de “reformatar” a la gente “salvaje”, pero también a muchas formas relacionadas de jerarquizar y violentar a la gente – y trabajar para desconstruirlas. En esta investigación, tomemos la cárcel y el sistema penal como el espacio desde dónde hacer este análisis, y el abolicionismo penal es una herramienta que podemos usar y modificar para este fin. De una forma parecida, estamos tomando la herramienta de la pedagogía, para desconstruir su disciplina, y pensar en sus complejidades. El abolicionismo penal será muy fructífero pensado de esta forma.

1.4.2 Ejes que se cruzan

También, al lado de todas las herramientas teóricas y prácticas que nos ofrece en el desarrollo del abolicionismo penal en el campo de la criminología crítica, parece hacerse falta una estructura analítica que tome en cuenta ejes más allá de cuestiones económicas, coloniales, y a veces raciales/étnicas. Bello Ramírez subraya que la criminología crítica, aún en América Latina tiende a pensar meramente la pobreza como *el* factor determinante para el cual se lleva gente a la cárcel. Indica que esa perspectiva no toma en cuenta realidades de género, sexo, raza, clase, nacionalidad, entre otras marcas que conforman otros sujetos más allá de la idea del “hombre-joven-marginado” que están encerrados en las cárceles (2013: 209). En una explicación de planteamientos lombrosianos sobre personas encarceladas en Europa y en los lugares colonizados en América Latina, Zaffaroni pretende que “no importaba tanto la “raza” sino la inferioridad compartida” (1988: 160) como si una persona sin mucho dinero de Europa y una persona colonizada en América Latina pudieran ser equivalentes y estar en la misma situación, y de igual forma una persona güerita y otra indígena. Otro ejemplo de esta falta de análisis complejo en teorías abolicionistas es que Zaffaroni menciona narrativas de poder en torno a la sexualidad, meramente para decir que éstas son menos “formidables” que las narrativas del sistema penal (1990: 26). De ninguna forma reconoce como el sistema penal y las formaciones de sexualidad puedan cruzarse ni como pueden constituirse mutuamente, reforzándose entre sí. A pesar de que las relaciones entre la sexualidad y el castigo sean muy directas, con su discurso no reconoce cómo la sexualidad tiene que ver con el sistema penal, de manera parecida a como no hay mucha discusión en general de

cómo estas ramas teóricas tienen que ver con género, habilidades, sexualidad, el cissexismo⁵⁴, entre otros factores, como si todos éstos no participaran en la construcción de las pedagogías de la criminalización. De forma relacionada, también es urgente pensar como análisis de género y sexualidad raramente se posicionan desde el abolicionismo. Esta crítica no va dirigida en una sola dirección. En el caso del análisis de Zaffaroni, se procede como si existiera un binario sencillo y en solamente un plano entre la persona estigmatizada y la no estigmatizada, y como si la cárcel existiera en un vacío. No quiero decir que Zaffaroni no contempla lo racial; en realidad denuncia el racismo en la criminología tradicional, porque naturaliza una inferiorización por una clasificación racial (1990: 30). Sin embargo, da la impresión que señala una división racial homogénea entre Europa y las colonias en América Latina, lo cuál borra la jerarquía diferenciada de gran complejidad que es una parte de las relaciones de poder en América Latina, y que se funda con el colonialismo. De hecho, Zaffaroni parece ni siquiera reconocer una marca racial en las cárceles en América Latina. Dice que aquí se conciben de lxs “criminales” como hombres pobres y jóvenes (1991: 103). Reconoce la clase y un aspecto colonial, pero es vital hablar del sistema penal y su vínculo con las cuestiones raciales, sexuales, y marcas que se jerarquizan en sistemas de opresión. Parece que considera que en este imaginario social no sean personas específicamente morenas. Afortunadamente su perspectiva no es la única presente en la criminología crítica – el campo donde se encuentran la mayoría de las propuestas abolicionistas – latinoamericana. Al explicar los estereotipos de lxs “criminales” Gerardo Saúl Palacios Pámanes indica que mucho tiene que ver con la “tez;” alguien con “tez blanca” es asociadx con lo exitoso y una persona con “tez morena” se asocia con el crimen en América Latina (2012: 60). Aquí reconoce efectos de la colonialidad en la misma América Latina, al menos con cierto grado. Lo que yo criticaría su manejo de “tez” como si fuera algo de tono esencialista, como si formaciones raciales no fueran construcciones sociales con efectos materiales. Como muchxs otrxs, Anibal Quijano demuestra que el suponer que el “color” sea algo biológico es equivocado; se trata de una ficción que pretende justificar construcciones raciales (2014[1998]: 104-106). Así que sería importante considerar cómo se construye lo racial y lo criminal reconociendo las maneras en que se atraviesan. Ni el uno ni el otro son esenciales, no existen por sí mismo, y no los podemos tomar por sentado. Es importante que el abolicionismo penal sí reconozca que los factores coloniales sí tienen importancia en el análisis – y el futuro deshacer – de las cárceles; no se ha desarrollado una perspectiva generalizada en el campo que

54 El cissexismo tiene que ver con una suposición que todo el mundo se identifica con el sexo que se les asignaron al nacer y discrimina de manera estructural en contra de las personas que no se identifiquen en esa misma línea.

tome en cuenta, en sus enormes implicaciones, la colonialidad además de construcciones de diferencia que se hacen con base en violencias.

Un intento un poco más complejo de pensar en estos sistemas de poder se puede encontrar en un texto escrito por un preso anarquista, Mario Antonio López Hernández, desde el Reclusorio Sur del D.F. en su demanda de la abolición de la cárcel junto con la abolición de otras formas de opresión. Habla de todas las formas de opresión incluyendo a las cárceles contra las que se necesita luchar, reconociendo las conexiones entre sí (López Hernández, 2014: 13). Un encarcelado logra hacer un análisis complejo y necesario de la cárcel y las opresiones implicadas en ella y no el teórico con mucho reconocimiento en estos temas. Son las personas luchando en contra de las opresiones y sus teorías y análisis las a que tenemos que escuchar y de las cuales hay que aprender. En este caso, tenemos que aprender mucho de quienes viven en el encierro: lxs encarceladxs, quienes se cuiden y se preocupen por ellxs, entre otrxs. Algunas contribuciones de la academia nos pueden apoyar para ese aprendizaje necesario proveniente de los sujetos que han experimentado la cárcel de diversas maneras, pero no las sustituyen. Así que otra manera de tejer múltiples formas de análisis se encuentra en la investigación de Rodríguez Aguilera – anteriormente mencionado – que se enfoca en mujeres indígenas en la cárcel, tomando en cuenta además de lo racial y el género también cuestiones económicas y sexuales, entre otras. Como ya reconocimos, hace un llamado para no construir más cárceles y dejar de encerrar a la gente (Rodríguez Aguilera, 2014: 226); llega a esta conclusión por ese conjunto complejo de análisis que no necesariamente incluye la criminología, sino las luchas de estas personas encarceladas. Aunque la criminología crítica puede ser un herramienta muy útil para pensar en el abolicionismo penal, también resulta muy urgente pensar desde distintas posturas en – y fuera de – los diferentes tipos de abolicionismo penal para poder hacer nuestro análisis.

La presencia de nuestro análisis desde lo de(s)colonial en el abolicionismo penal no es frecuente. ¿Cómo se puede profundizar desde esa óptica? Primero, tal vez podemos hacer mención que no siempre se ha impuesto la cárcel como castigo aquí en lo que conocemos⁵⁵ como la Ciudad de México. Puede ser probable que no existiera este tipo de “castigo” en Latinoamérica antes de la conquista, pero analizar todas las historias es más allá del alcance de esta investigación. Lo que me interesa es

55 Con esto, busco aclarar que aunque se llama la Ciudad de México ahora, antes partes de ésta antes se llamaban Tenotichlán y puede ser que ha tenido otros nombres también. Es importante subrayar esta historicidad también colonial.

intervenir en la naturalización de la cárcel como algo obvio y ahistórico, ya que esa es una idea que viene del eurocentrismo. En la civilización Azteca, el caso de robo se resolvía con lo que tal vez hoy en día se entendería como una reparación del daño; se pagaba lo que se había robado, pero si no se alcanzaba para pagarlo, la esclavitud era una manera de hacerlo (Álvarez et. al., 2008: 64-65). Aunque había algunas instituciones y espacios que fueron entendidas por sujetos colonizadores como cárceles, después de haber hecho estudios más profundos, es claro que estos lugares servían para que la persona acusada estuviera bajo control durante el juicio, pero no se privaba de la libertad como una forma de castigo (Álvarez et. al., 2008: 56). No busco idealizar lo prehispánico como formas de resolución de conflicto, sino reconocer que ni la cárcel ha existido siempre ni siempre ha sido la única manera de resolver conflictos sociales. Sin embargo, es sabido que la cárcel en América Latina fue construido como parte de prácticas pedagógicas coloniales.

1.4.3 Funciones coloniales

Lo que sí podemos argumentar sin duda es que actualmente la cárcel funciona como mecanismo estructural de la colonialidad. Uno de los elementos de ello se ve en la desposesión que implica el contacto con el sistema penal. La Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC) en Guerrero analiza esa situación en su discusión de la corrupción por parte del Ministerio Público que pedía mordidas para no tener que quedarse en las instalaciones del MP: “La gente es pobre y para liberar a su familiar venden el poco de patrimonio que tienen y hacen deudas enormes” (Autoridades Tradicionales Yaquis de Estación Vicam, Sonora y la CRAC, Guerrero, 2009: 82). Se trata de una manera de desposeer a los pueblos de su territorio y de sus bienes. También implica un movimiento de capital de comunidades al sistema de justicia y/o las personas que emplea. Y encima de todo eso, significa multiplicar un estado radical de endeudamiento que dificulta otras decisiones o transformaciones en la vida individual y colectiva. Quijano habla de la transferencia de riqueza de los pueblos colonizados a Europa (2000: 289). Pero en esta realidad que nos cuenta la CRAC no se trata de exactamente ese tránsito directo de riquezas a un país colonizador, sino de actos que refuerzan la colonialidad. En el caso del CRAC, aparte de la transferencia de riquezas a quienes tienen poder en la sociedad, esa colonialidad también implica una forma de perpetuación del poder que tiene que ver con la situación de clase, racial, de género, entre otras estructuras de desigualdad, que empobrece, desposea y debilita a sectores precisos de la población.

Estas acciones del sistema de justicia y del sistema penal tienen que ver con las jerarquías de poder y las tácticas de desposesión que se construyen en el marco de la colonialidad. Aunque Silvia Rivera Cusicanqui no habla de la colonialidad en sí – de hecho rechaza el término (2010^a: 67) – utiliza la idea del “colonialismo interno” de Pablo González Casanovas (1969) que busca dar cuenta de realidades relacionadas. Señala que tiene que ver con la construcción de oposiciones entre “dos mundos:” el de lxs que tienen poder estatal y el de los pueblos indígenas, donde el primero busca someter al segundo (2010b: 53). El sistema penal, parece funcionar como mecanismo de desposesión, encabezado por representantes del estado como agentes del despojo, con el fin de someter estratégicamente distintos pueblos indígenas.

Podemos ver como esa transferencia de riqueza de la que habla la CRAC es una parte de la gran estrategia de desposesión llevada a cabo por el sistema penal en el marco de la colonialidad. Reconociendo que también es posible percibir una desposesión y acumulación relacionada a lo largo del sistema penal ¿cuál análisis podemos emprender? Tenemos que tomar en cuenta que esas desposiciones no son análogas, al contrario, son dos herramientas interconectadas de represión y saqueo por parte del Estado, con estrategias muy particulares. Implican esfuerzos para desarticular comunidades y silenciar a poblaciones. En el caso de las cárceles, podemos ver cómo se empobrecen a quienes tiene seres queridos encarcelados, con la esperanza de poder liberarlos, o al menos cuidarlos mientras estén dentro. Ya muchas veces en el *Seminario Mujeres privadas de la libertad: derechos, arte y justicia*⁵⁶ se habló de lo extraordinariamente caro que es vivir en la cárcel. Desde el primer momento en que se encarcela a alguien, ya empieza a tener gastos altísimos para poder meramente sobrevivir: para poder tener ropa, acceso a agua, comida, y cubrir otras necesidades básicas; y como aserta Nancy, encarcelada en Santa Martha Acatitla: “Quien cuenta con dinero paga los servicios, pero para la gente que no cuenta con nada se empieza a endrogar desde su ingreso” (2015b: 8). Y queda claro que estos gastos y endeudamiento se pasa también a las personas cercanas – familiares, amistades, etc. – de quienes están encarceladxs. De hecho, en el seminario se subrayó que muchas personas dejan de visitar a sus familiares en la cárcel por los altos costos meramente para acceder a la visita (Muñoz López, 2015). Se empobrece – tanto en términos de dinero y capital como en términos afectivos y de lazos emocionales – a comunidades enteras y particulares – la cárcel no afecta a todxs por igual – a partir de los gastos relacionados con el sistema penal.

56 Este seminario pertenece al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM IN401414 Mujeres en espiral criminología crítica, perspectiva de género y nuevas pedagogías.

Estas formas múltiples de desposesión, criminalización, y prácticas pedagógicas del castigo constituyen el sistema penal con base en muchos ejes de opresión. La construcción de la cárcel constituye un entramado de varios dispositivos y maneras de categorizar a la gente. Así que no podemos pensar en el abolicionismo solamente desde uno de estos ejes, es imprescindible pensar al sistema en su entremado entre los vectores raciales, de clase, de género, sexuales, entre otros. Con esa aclaración subrayo que mi manera de manejar este cruce será considerar el abolicionismo penal como una formación siempre cambiante de múltiples saberes y prácticas pedagógicas que ayudan a dar cuenta de una realidad compleja del sistema penal y que argumentan a favor de la abolición de las cárceles con la simultánea construcción de prácticas y pedagogías alternativas que combaten un conjunto innumerable de opresiones y como se construyen entre sí. No podemos ignorar estas conexiones para abordar estos temas.

1.5 Los castigos: ¿necesarios, merecidos? ¿Haciéndonos civilizadxs?

Un dispositivo importante para pensar en la construcción de las cárceles es la pedagogía del castigo. María Ximena Martel y María Flores Pérez Lalli explican que se naturaliza el castigo para construir ciertas interacciones con otrxs (2012: 177). El castigo se enseña como una reacción lógica.

Una forma de esta naturalización pedagógica se hace desde la idea de la barbarie. Segato indica que en los medios actualmente se utiliza la palabra “bárbaros” para hablar de lxs que son acusadxs de cometer delitos y explica que tiene una carga gramatical de colonialidad (2007: 158) por su alusión a la dicotomía de la civilización vs. la barbarie. Este concepto ubica a lxs que no entran en la normatividad de lo urbano y “civilizado” como lxs que no se consideran “merecedorxs” de una “justicia.” Por su supuesta “naturaleza” son lxs que amenazan a esa “civilización” y por ende pueden ser violentadxs aparentemente sin ningún consecuencia. Las conexiones con los discursos y pedagogías coloniales son bastante evidentes. Y la supuesta meta de la cárcel cabe fácilmente en ellas. Con la reforma de 2008 a la Constitución Mexicana, las cárceles ahora buscan la “reinserción social” de quienes de encierran (Solís, Buen, y Ley 2012: 9), lo cuál explica su nuevo nombre: “Centros de Reinserción Social”. Este nombre pretende que la cárcel transforme y prepare a “lxs delincuentes” para la “sociedad”; la posiciona como una ayuda. El término anterior era “readaptación,” el cual implicaba un insistencia en un cambio de comportamiento. En ambos casos, se trata de que las personas

encerradas tienen una “falla” que se necesita arreglar. A mí, inmediatamente me remite a formas de “educación” o “culturización” que pretenden cubrir un “vacío” de educación y cultura en las personas marginalizadas como parte de proyectos coloniales. Son prácticas pedagógicas coloniales. Pero también trae otra pregunta. Rosalva Aída Hernández Castillo – una activista y académica que ha trabajado intensamente con mujeres indígenas encarceladas – señala que mujeres indígenas cuestionan por qué tienen que prepararse para “reinsertarse” en una sociedad violenta, que además las rechaza (2015). No son ellas quienes están reproduciendo la violencia, son las relaciones basadas en la colonialidad que necesitan ser “corregidas”. El requisito pedagógico de asimilación a esa sociedad implica aún más violencia. A pesar de esta realidad, la clasificación de “reinsertar” y la concepción de la barbarie de aquellxs en la cárcel naturaliza la sociedad actual y hegemónica como la única realidad posible y la mejor opción. Se trata de una idea del progreso de la modernidad que apunta a que existe una tendencia que afirma que se puede mejorar la cárcel a lo largo del tiempo, pero sus condiciones y finalidades siguen un mismo destino lineal.

Se encuentra otra forma de esta naturalización – que nos ayudará a entender la idea del castigo de manera más profunda – en *El Proceso* de Franz Kafka⁵⁷. Se trata de un proceso judicial arbitrario, injusto, indefinible, oscuro⁵⁸ que contrasta con las historias oficiales – en su contexto – de como deben ser los procesos: concretos, transparentes, siguiendo leyes, muy organizados, etc.; su caracterización nos ayuda en darnos cuenta no solamente de la “arbitrariedad de la justicia” (2001[1925]: 113) como menciona, sino también las cosas que juntan para que el sistema “funcione” de una manera desigual y violenta. En una de sus sesiones judiciales, K., el protagonista, señala el comportamiento poco apropiado de dos agentes que lo detuvieron (2001[1925]: 61). Después encuentra a éstos, escondidos en un cuarto en el banco donde trabaja K., y un verdugo los está azotando con un látigo; resulta ser el castigo por su comportamiento anterior (2001[1925]: 108). El golpear y vejar es lo que funda la pedagogía del castigo, aunque también cómo veremos, se aleja de esta idea para insistir en nuestra “civilización” “desarrollada”.

K. se horroriza, y aunque dice que no era su intención que los castigara, lo que más le choca es la idea de “este castigo” (2001[1925]: 110) – le parece que otro castigo sería una respuesta razonable,

57 Aunque el libro reproduce tramas y escenas sexistas, clasistas, y elitistas – entre otras – muy explícitas, que esperaría que existan como una crítica, nos puede proporcionar herramientas productivas de análisis. Creo que un libro como este escrito en Europa, por un sujeto con sus particularidades, nos puede permitir entrar en los discursos sobre la diada “civilización vs. barbarie” que están imbricados en ideas del castigo.

58 Aunque en su lectura nos puede parecer una narrativa que se aleja de nuestras realidades, con más detenimiento nos podemos dar cuenta de que no es así. La persecución y encarcelamiento en este siglo de Israel Vallarta (Steels, 2015) – quien más que 10 años después sigue sin tener su juicio –, entre muchxs otrxs, tiene muchas similitudes.

pero no éste. Incluso comenta que recibir un castigo era el “deber” que se debiera seguir en contra de ellos (2001[1925]: 113) – de manera tal que casi sugiere que ellos deben considerar recibirlo como un acto digno. Michel Foucault explica que lo que hace que alguien se oponga a “la imaginación” de la crueldad de un castigo específico es “la sensibilidad del hombre racional” (2005[1976]: 95). Así que la transición oficial y pedagógica de castigos corporales a un castigo de encierro se veía como una mejoría, especialmente en contextos de países colonizadores (Davis, 2003: 27). Eso podría implicar que lo que horroriza a K. no es tanto que haya un castigo, sino imaginar la forma arbitraria, “excesiva” que toma este castigo en particular, y más bien que esta imaginación cuestiona su condición como persona racional y “civilizada.” Es que la civilización tiene como uno de sus ejes pedagógicos al castigo y la posibilidad de que existen castigos que no sean deshumanizantes. A la vez la “civilización” busca que estos castigos con ramas pedagógicas se lleven a cabo en formas que castiguen no sólo sobre el cuerpo del sujeto sino su capital, su familia, y su sentido de sí.

No es tanto que K. se sienta preocupado por el bienestar de estos agentes, sino que no quiere ser implicado en un castigo tan violento que afirma fuera de lugar. El señor K. se siente perseguido por la presencia de estas tres personas que llevan su castigo al trabajo de K. para que sea testigo a un castigo que cree que se merece, aunque no de esta forma. El banco casi está vacío, y entonces solamente se puede interpretar que están ahí para que él los vea. Nicholas Mirzoeff, un profesor en los EUA, al hablar de la visualidad – el campo visual hegemónico – ligado muy fuertemente con la imaginación, menciona una ley en Jamaica durante la colonia inglesa que no permitía que personas esclavizadas pudieran siquiera imaginar la muerte de una persona blanca. Explica que el miedo detrás de esta ley tenía que ver con reconocer los posibles “efectos materiales” de esta imaginación: no era nada más la idea de que una persona esclavizada pudiera matar a una blanca, sino que también esta visualización pudiera reconfigurar sus relaciones de poder (2011: 8-9).

La imaginación y los marcos de visualidad participan en la construcción de la realidad y nuestro lugar en ella; entonces, en este caso, imaginar y visualizar este castigo – y su lugar en él – es lo que afecta al Sr. K. De hecho, después de la primera vez que K. entra en el cuarto, evita el lugar, y finalmente cuándo entra de nuevo, la escena de castigo continua. Su respuesta es cerrar la puerta y alejarse de ahí (2001[1925]: 114). Su considerarse civilizado depende de alejar de su mente este castigo, dejar de visualizarlo, pero ¿le importa realmente si sigue pasando? Parecería que en su concepción un castigo es merecido, y mientras que no afecte a su auto imagen como civilizado, no hay problema. ¿Al Sr. K solamente le interesa su bienestar? Cuando los castigados le piden ayuda,

solamente intenta pagar una mordida al verdugo y éste no lo acepta (2001[1925]: 110-111). A partir de esto, parecería que su único interés es mantener su imagen de hombre civilizado. Da la impresión de que no se siente realmente implicado en el castigo aunque es él quien se quejó del comportamiento de los agentes, él quien buscaba que vivieran alguna consecuencia. Así que no se interpone en el castigo de forma más tangible; no quiere vivir los efectos de ello. Actúa como si ellos fueran responsables de recibir un castigo tan fuerte, y se deslinda⁵⁹. Para el Sr. K., es su subjetividad que importa, por encima de lxs demás que considera que no se han comportado bien.

Sin embargo, K. solamente concibe que lxs otrxs necesitan castigos – aunque menos físicos –; él no se considera como alguien que merezca castigo por ningún motivo. Para él, sus acciones siempre son justificadas, aún si no sabe de qué le acusan en su proceso. No le encontramos cuestionando sus acciones y preocupándose por la violencia que ha hecho a otrxs. ¿Será que así muchas personas que nos encontramos con privilegios y más arriba en las jerarquías concebimos los castigos, como algo para lxs demás, especialmente lxs marcadx con opresión en términos de raza clase, género habilidad, sexo, entre otras? ¿Puede además que esta concepción de “castigo para lxs demás” sea una manera de obtener una sensación de auto-superioridad, algo que también desde la colonialidad casi todxs empleamos en contra de quienes consideramos menos? ¿Es la forma en la que funcionan las pedagogías del castigo? Cuando K. está en la habitación de la señorita Burstner – renta la habitación al lado en la misma casa – hablando con ella, después de que ella le señala que K. está pasando/cruzando los límites de su intimidad, – en otras palabras, que su comportamiento no es el apropiado – K. la decide besar (2001[1925]: 46). Después, la señorita Burstner comenta a la persona que les renta sus habitaciones respectivas, que se deba echar a K. de esa casa (2001[1925]: 99). La agresión de K. no le ha hecho sentir segura en su propia habitación, pero a K. eso no le parece gran cosa y afirma que no va “a prestar oídos” a su queja (2001[1925]: 105). No es que nada más considera que tener que salir de esa casa – lo cual no tiene que hacer porque la mujer que se encarga de la casa valora más la palabra de K. – no sea castigo adecuado para sus acciones, sino que no merezca un castigo porque sus acciones pueden ser justificadas por el deseo que sentía en ese momento de besarla⁶⁰. Lo que K. hace puede tener una explicación que lo justifique para él, pero las otras personas – que también lo acusan de

59 Usamos esa posibilidad de decir “Bueno, es lo que hace el sistema aún si es equivocado” como pretexto también para deslindarnos de las implicaciones de nuestras acciones en ese mismo sistema.

60 Quiero aclarar que no defiendo necesariamente el castigo propuesto por la señorita Burstner; creo que más bien una reparación del daño y una mediación serían una respuesta adecuada. Sin embargo, creo que nos sirve pensar en cómo K. se posiciona ante la idea de un castigo contrario a como posiciona a otrxs.

comportamiento no adecuado – no merecen esta atención sino castigos.⁶¹ No pretendo aquí argumentar que lo que necesitemos sean más castigos más parejos, sino reflexionar sobre la concepción del castigo como algo necesario para lxs otrxs y las pedagogías involucradas en ello.

1.6 La basurización simbólica, sus pedagogías y lxs castigables

Pero las construcciones de quien es castigable no dependen meramente de quien no sea “yo”, y creo que el concepto de la *basurización simbólica* nos podría ayudar a entender las desigualdades en los castigos. Es un término que tomo de Rocío Silva Santisteban, poeta, periodista, y profesor en Perú, que tiene una preocupación sobre las violencias excesivas de muchos tipos en América Latina aunque parte de sus estudios los hizo en los EUA. *El proceso* no es el libro ideal para entender este término, así que cambiaremos a la novela *Hot sur* de Laura Restrepo (2012). Una de las razones es que aunque K. es realmente perseguido por el sistema de justicia, no está en una posición tan precaria. Hay muchas personas más oprimidas que él en su sociedad, y además parece ser un hombre profesionalista europeo que antes siempre confiaba en la ley. Es él quien descubre que la misma ley en que confiaba lo castiga y persigue, pero eso no significa que viva bajo la misma opresión que las personas que toda su vida han sabido que la ley no les respaldaba sino que les amenazaba con violencia.

Contemplar el Sr. K. En los ojos de Kafka nos permitió enfocar en la visualización del castigo, su arbitrariedad y sus pedagogías. Ahora aprendemos con el análisis de María Paz – en los ojos de Restrepo–, una Colombiana indocumentada que busca salir de la violencia que encuentra en los EUA y que escribe su historia sabiendo que es importante. Nos permitirá enfocar en su vida en la cárcel y el profundo desprecio que se siente por las mujeres presas y presxs en general. La narración sobre su vida – y cómo es vivirla en la cárcel – explica que las autoridades tienen fines específicos en muchas de sus acciones, “Para [las autoridades de la cárcel] es importante convencerte que eres basura, de que lo tuyo es basura porque has dejado de ser un ser humano” (2012: 54). En este pasaje, se establece una dicotomía entre la basura y el ser humano; el convertir a alguien en basura tiene que ver con cómo se ve a esa persona y cómo se concibe. Se hace ese trabajo con actos pedagógicos en la cotidianidad, para favorecer la construcción de auto-imágenes en que lxs encarceladxs se ven como sucixs, inservibles, y desechables. La cárcel es uno de los espacios donde se enseña esa auto-desapreciación con acciones medidas y planeadas. En esa parte del libro, se habla de cómo las presas entraban sus celdas y

61 También sería importante analizar las implicaciones que presenta el final del libro, pero no hay suficiente espacio en este trabajo para hacerlo.

encontraron todas sus cosas en el piso en vez de en sus repisas donde las habían colocado. Tal vez esa acción parece pequeña, pero su único fin era hacer que ellas se sentían con menos valor, y se relacionan con cosas que se han vivido en Santa Martha Acatitla, como escasez de agua, baños sucios, entre muchas otras cosas. Lo que llamo las pedagogías de la basurización desposeen a lxs encarceladxs de su categoría de humanxs; les permiten acumular violencias.

A lo largo de esta investigación, iremos profundizando sobre la basurización simbólica como operación pedagógica – y las luchas de prácticas pedagógicas en contra de ella –, pero para asentar unas bases más sólidas, es importante que hablamos de las pedagogías del asco. Silva Santisteban reconoce que las construcciones del asco – que se construyen de manera cultural – permean la basurización simbólica (2008: 13-14). El desarrollar la sensación del asco se hace con con prácticas pedagógicas; las aversiones se enseñan. Ese asco se expresa no meramente con racionalizaciones, pero a través de los afectos y el cuerpo; no es mero discurso (2008: 57-59). Esas pedagogías provocan cosas *en* nosotrxs, no solamente en nuestro pensar. Así que se tiene que analizar cómo se enseña este asco, y cómo operan las pedagogías de la basurización sobre quienes se encierran, y es uno de los ejes de análisis de esta investigación.

Silva Santisteban explica que la basurización simbólica construye un deseo imperioso de expulsar lo que se percibe como contaminado, como fuente de contagio y suciedad (2009: 70). Así que, en el mismo libro de Restrepo, Ian Rose – un hombre blanco y clase mediero que vive cerca de la cárcel femenil donde está encerrada María Paz – considera que la única forma de vivir tan cerca de ésta es ignorarla (2012: 42); tiene que expulsarla de su mente, limpiándose en su caso con “muchu yoga y mucha caminata por el bosque” para que él pueda sentirse bien y olvidarse; interrumpe en su vida agradable y no quiere tener nada que ver con ello. Mientras tanto, siguen las violencias en ese lugar, pero por no pensar en lxs encarceladxs como personas, lo que viven no lo afecta. De una manera que se relaciona con K, Rose explica que le “horroriza la idea de castigar a la gente encerrándola para que la sociedad pueda funcionar” pero a la vez él no liberaría las personas encerradas en esa cárcel femenil si de él dependiera (Restrepo, 2012: 43). Lo que le incomoda es la idea de la cárcel – especialmente en contigüidad, cerca de él – pero no su realidad, y para poder vivir con esa contradicción, borra la cárcel y lo que implica en su mente.

Sin embargo, después resulta que no puede evitar que la cárcel regrese a su mente, o al menos una de las encarceladas: María Paz. Ella convivió en algún momento con su hijo recién fallecido, y Rose se encuentra buscando saber más de ella para sentirse más cerca a él. Después de leer un texto autobiográfico que ella escribió, busca información de su vida, encontrando su foto de ingreso de la cárcel. Primero, él subraya el pelo de ella: “esa no era melena que que permaneciera quieta, ni que obedeciera órdenes... ésa era melena que se escapaba en crenchas rebeldes como plantas trepadoras” (2012: 119). Pone tanto detalle en la descripción del pelo porque parece ser una de las cosas que le hace que empiece a dudar de ella, a pensar que tal vez no haya sido bueno que su hijo haya convivido con ella. Pero el pelo “rebelde”, el pelo que no se “doma” se relaciona directamente con cuestiones raciales: se asocia con personas morenas y negras. Él está diciendo que lo que le empieza a reducir la confianza en María Paz es que no es blanca. Silva Santisteban explica las imbricaciones del racismo y el clasismo en la basurización simbólica (2009: 12); es uno de los dispositivos de la supremacía blanca entre otras cosas. Después de enfocarse en el pelo de ella, buscó información sobre el “crimen” de que la acusaron y su actitud se transforma a pensar que todas las personas latinas en los EUA están esperando el momento de matar a las personas blancas que las opriman y las explotan, y las caracteriza como una “invasión” y un “tsunami” (2012: 126). Por supuesto una lucha de estas personas en contra del sistema que las oprime es y sería justificada y digna, pero aquí lo que me interesa es la caracterización hecha por Rose. No las está considerando como personas en lucha, sino cosas, cosas peligrosas que inspiran miedo. Para Silva Santisteban, la basurización simbólica participa en la construcción de los imaginarios sobre Latinoamérica y personas que tienen que ver con una construcción de superioridad en relación con esta región, pero que se base en una acción violenta de convertir a lx otrx en objeto y negar la posibilidad de la crítica (2009: 58, 63-64). Este miedo tiene una función pedagógica; se usa para justificar violencia como en encarcelamiento a estas personas que él considera peligrosas, tanto por su posible resistencia a la opresión cotidiana que viven como por lo que parecería en los ojos de Rose ser una amenaza inherente. La basurización simbólica tiene que ver con “el asco...que nos permite calificar a los otros como subalternos con la finalidad de separarnos de lo que consideramos “sucio” y “contaminado”” (2009: 17), y esta idea queda claro en el enunciado de Rose: “Ya tenemos encima al Sur, al desmadrado y temible Sur, quinientos millones de seres de piel oscura que hablan español y que vienen subiendo desde la Patagonia, se multiplican en Colombia, atraviesan Nicaragua, en México se vuelvan marejada y ya son horda cuando cuelan por los huecos de nuestra frontera vulnerable” (2012: 7). Teme a lo que considera que contaminara lo que considera puro y su espacio, y vuelve “lo otro” y

“lo mismo” homogéneos y fijos. Así que se imagina la “necesidad” racista, imperialista, y colonialista del encierro de estas personas para protegerse.

Tal vez se puede percibir la basurización simbólica en una sección de *El proceso*, ya definitivamente no hablando de K. y sus experiencias sino de su posible violencia hacia quienes basuriza. En lo que parece ser una unidad habitacional con varias marcas de pobreza que visite K., unxs niñxs se le quedan viendo con una mirada que K. considera desagradable. Piensa en llevar un palo la próxima vez para “castigarles” (Kafka, 2001[1925]: 52). La supuesta pobreza parecería justificar la posición de superioridad que toma K. para decidir que merecen un castigo aún cuando es K. quien está invadiendo su espacio – ¿Nos hace pensar en situaciones de colonialidad, superioridad de clase y racializadas?

La naturalización del castigo a partir de sus pedagogías, que a su vez, ayuda a legitimar y hacer inevitable la cárcel, se vincula con aquellas personas que no se consideran como humanas y que se construyen como despojas de la sociedad o “basura” para volverlas merecedoras de un castigo, que muchas veces podría incluir estar en la cárcel. Claramente tiene que ver con pedagogías de la basurización y la criminalización, con procesos de racialización y desigualdades de clase entre muchos tipos de opresión. Este concepto nos servirá para pensar a lo largo de este trabajo e iremos profundizando y complicándolo a lo largo de nuestro pensar.

Definitivamente no significa que admiremos asesinar o violar, pero la pedagogía de la basurización – que implica decidir que alguien merezca castigo, quién es persona o basura – y apoyar a un sistema penal – que busca reproducir desigualdades – no soluciona nada y a la vez contribuye a crear una sociedad más violenta mientras se esconde la violencia por parte del estado. Para tomar en serio propuestas de abolicionismo penal, se hace necesario analizar cómo se está construyendo nuestras maneras de pensar la cárcel.

1.7 Miradas a otras propuestas

Creo que para poder seguir visualizando posibilidades sociales más allá de las cárceles, nos toca tener una ojeada de alternativas al sistema penal. Analizar por qué se necesita luchar para transformar la sociedad y eliminar estas formas y pedagogías del castigo sí es importante, pero a veces es difícil imaginar que otras posibilidades sí existen para poder motivarnos para – o tener la esperanza en – una lucha abolicionista.

Estos dos ejemplos que traigo se tratan de luchas de comunidades indígenas, lo cuál es especialmente pertinente porque se basan en un interés y un análisis de desafiar las estructuras coloniales desde la raíz, en vez de meramente aplicar reformas o antidotos para los síntomas. Realmente son unas de las luchas más importantes de las que debemos estar aprendiendo.

La Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI) publicó un libro que se llama *Buen Vivir/Vivir Bien: Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias Regionales Andinas*, donde dedica una sección al “Sistema Jurídico Ancestral Comunitario.” Ahí desarrolla una crítica del sistema de justicia colonial, que se basa en la idea del individuo que tiene derechos por tener capital y que ignora la comunidad, la tierra y la naturaleza como también merecedoras de derechos (la CAOI, 2010: 70). Desde una epistemología de(s)colonial interrumpe en estas cosas. Tal vez podemos pensar en un ejemplo en términos carcelarios. No se trataría meramente de pedir acceso a más papel higiénico en las cárceles – una petición reformista – esa afirmación también tendría que incluir la posibilidad de que una comunidad defina condiciones higiénicas y además tenga acceso a lo que determine necesario, algo que no es posible bajo los regímenes de la colonialidad, y mucho menos en muchas realidades afuera de la cárcel. Por supuesto todxs deberían tener acceso a papel higiénico, pero una petición sencilla no cambia de raíz las estructuras jerárquicas que pretenden que autoridades carcelarias y también las autoridades coloniales puedan abusar de quienes oprimen. Tampoco el insistir en tener cárceles que respeten los derechos humanos – como si el encierro se pudiera concebir como algo que cumpla con los derechos humanos – u otra reforma así, implica una reconfiguración radical de estas estructuras de poder. Es solamente a través del rechazo total de cómo se concibe la justicia en la colonialidad que se puede encaminar propuestas no carcelarias. De esa forma la CAOI cuestiona cómo se entiende la justicia y también para quiénes trabaja, y tenemos que seguir su ejemplo.

Además, para la CAOI la respuesta a conflictos en la comunidad es muy distinta de las cárceles y la responsabilidad de un individuo por “sus acciones.” Se explica que como se basan en ideas de la armonía de la comunidad, es la responsabilidad de ésta de regresar la armonía, dando tareas para mayor involucramiento en su comunidad (la CAOI, 2010: 71). No se depende de la exclusión, como lo hace la cárcel, sino de hacer comunidad reconociendo que puede ser que es la comunidad misma que pudo haber tenido un “mal” efecto en las acciones de la persona, y entonces acoge en lugar de rechazar a la persona. Es una manera muy distinta de pensar en los problemas que surgen en una comunidad que la llevada a cabo por el sistema penal. En esa misma sección se pone énfasis en la idea de que así fue la

justicia ancestral, como para decir que no ha sido “contaminado” por la colonialidad (la CAOI, 2010: 71). Aunque me pudiera parecer una idea preocupante, porque tal vez depende de un esencialismo⁶² – también es importante reconocer que puede haber estrategias de esencialismo con fines en particular, y no es mi lugar sino el lugar de esas comunidades de decidir como mejor llevar su lucha, también reconociendo que a lo largo del tiempo las estrategias se pueden modificar. Sin embargo, lo que me parece especialmente importante para este análisis es cómo se ha podido instaurar un sistema de justicia que cuestione la colonialidad y las ideas detrás del sistema penal.

Otro ejemplo de pensar más allá de los paradigmas coloniales y modernos se encuentra en la Policía Comunitaria de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias. La Policía Comunitaria empezó porque se vivía mucha violencia en esa región de Guerrero y las comunidades decidieron que iban a hacer algo al respecto (CRAC, 2009: 67). Primero, empezaron a llevar al MP personas que estaban haciendo violencia, pero se dieron cuenta de que nada realmente estaba cambiando debido a cuestiones de corrupción (Autoridades Tradicionales Yaquis de Estación Vicam, Sonora y la CRAC, Guerrero, 2009: 81). Decidieron que el sistema penal no funciona y que no iban a depender de ello; necesitaban otra manera de enfrentar violencia en su comunidad. Así que crearon su propio sistema que no se basó en las pedagogías coloniales ni las de la basurización. Cuando alguien ha “delincuado” le llevan a hacer trabajo en comunidades en la región, moviéndolx cada 15 días (CRAC, 2009: 71). Al contrario de las comunidades andinas, este sistema sí contempla únicamente personas individuales que “cometen delitos.” Pero el proceso que siguen para resolver la violencia no sigue el del sistema penal. Ese movimiento cada 15 días puede implicar en cierto sentido ver cómo cada comunidad se organiza; no está intentando ni “reinsertar” a la persona ni pretender que use un solo modelo, sino dar la oportunidad de crear vínculos con una variedad de comunidades. Permite mayor interacción social y movimiento en vez de un aislamiento de las personas. Parece que desarrollaron estas prácticas justamente en respuesta a vivir una colonialidad tan violenta y alienante. ¿Podemos considerar estas acciones como una resistencia al sistema penal y a la colonialidad? Creo que justamente la reacción del estado nos puede contestar la pregunta. El MP. ha estado buscando arrestar y encarcelando a las personas con autoridad en la Policía Comunitaria, supuestamente por privación de la libertad (CRAC,

62 En este caso, el enmarcar a comunidades indígenas en términos de lo esencial puede ser una forma primero de considerarlas más “instintivas” que “desarrolladas” que sigue con el discurso del primitivismo y salvajismo, y segundo puede obviar el hecho de que todas las comunidades siempre se están reconstruyendo y modificando. Al no reconocer esto, implica que se pueda establecer una jerarquía “natural” entre ciertas culturas (leídas menos “avanzadas”) y otras (leídas como la “culminación de la humanidad”).

2009: 68, 69, y 74). Néstora Salgado – discutida en el capítulo 4 – fue uno de los ejemplos más recientes, finalmente liberada después de mucha movilización social, pero no es la primera ni la última encarceladx por ser acusada de secuestro de estas comunidades. Si necesitan delegar tanto esfuerzo a intentar encarcelar a lxs líderes, da la impresión que la Policía Comunitaria realmente sea un riesgo para el sistema penal. Por cuestionar la necesidad del MP y de la violencia del sistema carcelario, les quita su poder pedagógico de enmarcar la realidad; interrumpen en el peso pedagógico de justificaciones del sistema penal. Además, la Policía Comunitaria ha traído más estabilidad a la región, lo cuál tal vez parcialmente impide proyectos mineros, porque es mucho más difícil abrir una mina dónde hay mucha organización de las comunidades que no tienen miedo a defenderse – como ya discutimos para conseguir la tierra para minas – u otras “razones” por el despojo – una de las tácticas es incrementar la violencia para que no haya resistencia por miedo (Segato, 2015: 137). Estas formas de resistencia parecen que crear una alternativa al sistema penal e interrumpir en la expropiación y desposesión colonial y sus pedagogías.

Pensar el abolicionismo penal en conjunto con proyectos de(s)coloniales y sus prácticas pedagógicas permite acomplejar y profundizar en ambos campos, y parece que sería imposible que existieran uno sin el otro. En un seminario en estos años, Hernández Castillo indicó que hoy en día en México, por tanta vivencia de la inseguridad, no es posible escuchar propuestas del abolicionismo (2015). Parece que en estas dos grupos de pueblos indígenas, propuestas fuera del sistema penal sí se pueden imaginar, tal vez justamente por como la colonialidad los ha afectado de manera desproporcional. ¿Cómo pudieran cambiar nuestras luchas colectivas si seguimos el liderazgo de esas Coordinadoras? ¿Nos ayudarían a construir respuestas de(s)coloniales al sistema penal y sus pedagogías en nuestras propias comunidades?

1.8 Conclusiones

A lo largo de este capítulo, hemos hecho un viaje por ficciones y realidades, que se conectan en las narraciones, en sus pedagógicas del castigo, de la basurización, de la criminalización y coloniales, en sus perspectivas otras, y prácticas pedagógicas abolicionistas. Para concluir, creo que es importante retomar algunas ideas. Creo que hay otrxs – especialmente lxs que han vivido con la persecución del sistema penal a lo largo de sus vidas y que entonces han analizado y teorizado mucho al respecto – que

han expresado estas ideas mucho mejor que yo. En este caso, quisiera citar a Fer Chávez para empezar esta conclusión. Esta persona migrante, proveniente de comunidades empobrecidas, criminalizadas y marginadas es mi pareja y me ha hecho repensar mucho a lo largo de esta investigación. En una conversación justamente sobre lo que implican estas pedagogías violentas, me señaló que estuve pensando más en individuos criminalizados y perseguidos, y no reconociendo cómo estas pedagogías operan para encerrar, basurizar, y criminalizar a comunidades enteras. Con relación a esto, escribió dos publicaciones en el face – uno de sus plataformas de teorización, análisis y reflexión – y su análisis me parece sumamente fundamental para tener en cuenta a lo largo de esta tesis:

La cárcel es más que un edificio. La cárcel es la persecución constante de personas racializadas. La cárcel es la criminalización de la pobreza. La cárcel es la discriminación legal laboral y de vivienda de quienes han sido privados de la libertad. La cárcel es un ciclo al que están condenadas las comunidades marginadas, empezando por las personas que están adentro de las murallas y las celdas pero también las madres y padres, las parejas e hijos, familiares, amigos, y comunidades enteras. Las casas que rodean estas estructuras que se sitúan en las periferias de las ciudades, y también quienes las habitan: la cárcel también es su arquitectura. La banda que no puede hacer uso del espacio público y debe correr cada que viene una patrulla. Lxs comerciantes informales. Lxs vagonerxs. Las trabajadoras sexuales. Las mujeres trans. Y pequeñxs negrxs y morenxs que pierden demasiado pronto la inocencia por un sistema que dice que nunca la han tenido.

La cárcel se extiende: También lxs familiarxs que deben viajar horas, gastar recursos y tiempo, y sucumbir a enfermedades para acompañar a sus familiarxs encarceladxs, son víctimas de este sistema.

Y sí, la cárcel es sistema. (2017a)

Y continúa:

El sistema carcelario es realmente una lucha por el poder. Una guerra entre la sociedad--de nuevo, entiéndase por sociedad aquello que se reproduce mediante actos y símbolos, y no meramente "gente"--y comunidades marginadas (excepto que a una guerra cuando nomás uno de los dos bandos está luchando se le llama genocidio).

Podemos ver esto en los discursos carcelarios. Las cosas más condenadas por la sociedad mejicana y su sistema carcelario son el secuestro, la violación y el asesinato. La sociedad mexicana se ve horripilada por estos actos. Pero no los cree realmente malos porque está

completamente satisfecha cuando estos actos los hacen policías contra comunidades marginadas. La policía viola. La policía mata. La cárcel secuestra. Pero estos actos no son horripilantes cuando los comete el Estado contra personas indeseables--personas hechas indeseables por la ideología colonial de progreso (para dar paso al futuro el pasado tiene que morir: el pasado de mejico son sus raíces indígenas, sus pobres y su periferia)--estos son, simplemente, actos de guerra. (2017b)

Subraya tanto que las cárceles, los sistemas penales, de castigo y de criminalización son estrategias de desposesión, de violencia, y de basurización simbólica. Operan en un nivel pedagógico y un nivel físico, entre muchos otros niveles. No son instituciones inocentes que buscan un bienestar generalizado en la sociedad, sino que se enfocan en violentar a ciertas comunidades para mantener y perpetuar estructuras de poder. La palabra “guerra” ayuda a esclarecer la gravedad de estas prácticas y pedagogías del castigo y de la basurización. Es por eso que nos toca no buscar que las cárceles sean mejor, sino que ya no existan los sistemas penales y y estas pedagogías violentas. Se tiene que crear alternativas – que abordan la violencia estructural –que puedan apoyar a la sociedad, con un enfoque especial en lxs más vulnerabilizadxs y sus necesidades que han sido sistemáticamente negadas. Por eso necesitamos tanto el abolicionismo penal.

Hemos contemplado las ideas y narrativas de muchxs especialistas para intentar hacer el abolicionismo penal más imaginable para lxs lectores – como una estrategia pedagógica –, para poder emprender los caminos que faltan. Esta investigación se enfoca en una parte del análisis que hace falta para seguir con su imaginación y realización.

Las pedagogías de la criminalización y de la basurización se construyen a partir de prácticas pedagógicas que marcan a ciertos cuerpos, comunidades, vidas, sujetos, como castigables, violentables, y desechables. En los capítulos 3, 4 y 5, analizaremos cómo operan estas practicas pedagógicas y algunas de las resistencias hacia ellas. En el siguiente capítulo, nos detenemos en considerar desde dónde, y con qué herramientas pedagógicas, abordamos estas practicas.

Capítulo 2

Una traducción entre la *Public Pedagogy* y la educación informal: Llegando a la educación cotidiana y el poder/la colonialidad

¿Qué tiene mi propuesta que ver con la pedagogía – de forma desconstruida –, como conjunto de prácticas? ¿Por qué insisto hacer una tesis sobre productos culturales desde una búsqueda abolicionista en el marco de la pedagogía? Aunque por supuesto incluimos unas pautas de aspectos pedagógicos que guían los análisis en estas hojas, también es importante ver de una forma un poco más detallada cómo estamos pensando en la pedagogía.

Uno de los conjuntos de teorías pedagógicas que primero me motivaron a pensar esta investigación en este marco fue lo que se llama en los EUA *Public Pedagogy*, que tiene que ver en cierto sentido con cómo los medios y la cultura popular nos forma pensando más allá de las escuelas. Pero pensar en estas teorías creadas en el norte también requiere una reflexión.

¿Nos sirve pensar desde Latinoamérica⁶³ en las aportaciones de lo que se ha llamado *Public Pedagogy*? De contestar afirmativamente, ¿de qué maneras? Para intentar indagar esta pregunta, en este capítulo empecé queriendo proponer hacer una traducción cultural de *Public Pedagogy*. Porque provengo de California, y gran parte de mis formaciones políticas y educativas pasaron en los contextos que habitaba ahí, muchos de mis referentes provienen de los Estados Unidos. Como mostré en el capítulo anterior, no puedo emplear éstos ni el vocabulario que aprendí en ese lugar sin una problematización. Además, sería necesario pensar si realmente es posible “emplear” un conjunto de análisis, textos, y miradas que vienen de “otro lugar”⁶⁴.

Podríamos empezar preguntando por qué sería necesaria una traducción cultural de un conjunto de ideas y prácticas desarrolladas en otro lugar, en otra lengua, el lugar privilegiado en muchos discursos: el Norte. ¿No se puede meramente explicar el concepto, y ¡listo!?. En un artículo que habla de las distinciones entre el pensamiento teórico y epistémico, como menciono en el capítulo anterior, Hugo Zemelman describe los problemas que surgen cuándo se intenta “sencillamente” aplicar “conceptos acuñados en otros lugares en otros contextos:” no se logra dar “cuenta de realidades concretas” (2008[2004]: 2). Las ideas surgen vinculadas a cierto contexto, su construcción y sus particularidades parten de supuestos basados en esa realidad. En cada contexto, hay distintos factores formando las

63 No pienso en lo latinoamericano como algo homogéneo y fijo, sino más bien me interesa pensar en las especificidades de contextos en América Latina y lo que se ha producido desde sus imaginarios. También se trata de localizar posicionamientos de luchas (políticas, pedagógicas, y culturales, entre otras).

64 Utilizo comillas con estas palabras porque vamos a ver que estos temas son más complejas de lo que aparecía de primera vista.

realidades de formas específicas, y las ideas que usemos para entenderlas también se tienen que especificar. No podemos usar las mismas ideas de manera universal. Se necesitaría llevar a cabo modificaciones, pero también puede ser que aún así no tengan vigencia esas ideas de otros contextos, por el hecho de que las ideas creadas específicamente para entender ese contexto concreto – en vez de otro – sean las más adecuadas.⁶⁵ También, es sumamente importante tomar en cuenta cómo los conocimientos producidos en el norte – además de los que son producidos en la academia en el sur, – tienen funciones sumamente violentas, para oprimir a la gente y justificar su desposesión. Un ejemplo de esto podría ser el concepto de la igualdad visto en el capítulo anterior. Así, en vez de aplicar el término “*Public Pedagogy*” al contexto de la Ciudad de México, veremos si y cómo la(s) traducción(es) cultural(es) de lo que he entendido como *Public Pedagogy* nos parecen útiles en este análisis.

Para Claudia J. Lima Costa – educadora brasileña en el campo de los estudios culturales y la comunicación con enfoques en feminismos descoloniales –, la traducción cultural se define como “una apertura para otras formas de conocimiento y humanidad” (2014: 263). La traducción es una práctica que posibilita las relaciones y los puentes, y puede ser una herramienta que nos permita pensar y captar de otra forma. A diferencia de Natalia Pérez (2003: 227) – que subraya que Gayatri Chakravorty Spivak argumenta que la traducción debe ser separada de los compromisos políticos de lxs traductorxs⁶⁶ –, Lima Costa sugiere que sean las “traducciones políticamente motivadas” que puedan abrir posibilidades (2014: 271). En vez de buscar una traducción exacta – como si ésta pudiera existir⁶⁷ – se trata de ver cómo se transforma y se puede volver productiva de otra forma en otro contexto.

65 Puede resultar interesante la discusión de Edward Said (2008[1983]: 303-330) sobre la teoría ambulante para seguir pensando en esta tema. Habla de los peligros de un movimiento y/o traducción de una teoría sin modificaciones; se la tiene que interrumpir para que sea útil (2008[1983]: 320).

66 En este caso en particular, Spivak refiere específicamente a personas privilegiadas que traducen de autorxs en el “tercer mundo” y que las creencias políticas de lxs traductorxs interrumpen en la posibilidad de expresar las ideas de las personas en una posición de opresión (Pérez, 2003: 227). Definitivamente es importante pensar en las relaciones de poder en las traducciones, pensando en como prácticas y perspectivas opresoras empeoran estas relaciones de poder, y creo que a la vez también no se pueda concebir una traducción que no sea también una intervención de alguna forma. Lo que importan más, me parece, son los compromisos políticos de la traducción y las implicaciones de ella misma.

67 Véase Benjamin (1996) para una elaboración de la falta de un original en la traducción.

2.1 Public Pedagogy: Una presentación de partida

Public Pedagogy es un término que se ha usado sobre todo en los EUA como una parte de la pedagogía crítica. Esta forma de pedagogía identifica a la escuela como un lugar de transmisión ideológica, y propone pensar más allá de ella. Cuestiona la idea de que la pedagogía hegemónica está “puesta al servicio y beneficio de todos”, pero también reconoce que lo pedagógico puede ser una herramienta de liberación (Bórquez Bustos 2006: 115, 136, y 146). Desde esta misma idea, podemos empezar a ver la conexiones entre la cárcel y la escuela: se educan a ciertas personas para entrar en la universidad y a otras para entrar en la cárcel. Sistemas de educación hegemónicas buscan esa separación interdependiente; el que haya sedes de “educación superior” para pocxs depende de que se están encerrando a otrxs entre paredes no escolares sino carcelarias, quienes tienen niveles escolares no “superiores”. Mi acceso a la universidad y la maestría depende también del encierro de otrxs. Es un sistema que divide poblaciones a través de pedagogías de la criminalización y carcelarias, dando el valor a unas vidas que quita de otras.

Como menciono en el primer capítulo, Paolo Freire insiste que toda práctica educativa es política y viceversa; “no hay práctica educativa que sea neutral” (1985: 97-98). Repito esta idea porque no podemos perderla de vista en ninguna investigación pedagógica. Termina siendo imperativo analizar sobre los efectos políticos de cuestiones educativas pensadas en una manera amplia. En el caso de la *Public Pedagogy*, aunque su campo no está completamente delimitado (Sandlin et. al., 2011: 339), se puede hacer algunas reflexiones para acercarse a ella. William H. Schubert, un académico pedagogo en los EUA, rastrea los antecedentes y el surgimiento de esta rama en su artículo “Oustide Curricula and Public Pedagogy” (2010). Muestra que este tipo de pedagogía tiene una larga historia en el campo pedagógico, aún si su nombre es más reciente. Dice que el aprendizaje sucede en muchos escenarios, de los que menciona algunos: el hogar y la familia, la cultura, la comunidad, la cultura popular, y la escuela que no busca remuneración económica. Tendríamos que incluir también a la cárcel, por supuesto. Explica que la meta no es meramente conocer las categorías posibles de la pedagogía, sino hacer análisis de éstas (2010:14). Se trata de pedagogías informales que operan en la esfera pública y la cotidianidad, especialmente en los medios de comunicación, las representaciones visuales como fotografías, las películas, y otros productos culturales. bell hooks – pedagoga, feminista, y crítica cultural en los EUA – ha escrito cómo las películas pueden enseñar un racismo que las personas aprenden e interiorizan: “Las representaciones [en la cultura popular] colonizan la mente y la

imaginación” (1996: 110). Reconocemos esas operaciones de pedagogías coloniales. Este tipo de aprendizaje construye la realidad porque enseña a las personas cómo actuar dependiendo de cuestiones como su género, clase, marcas raciales, etc. Para pensar en cómo se podría traducir sin traicionar el sentido crítico del concepto, primero es necesario contemplar más profundamente que clase de operación de la traducción se pretende dar lugar.

Walter D. Mignolo y Freya Schiwy, intelectuales en los EUA que vienen de Argentina y Europa, consideran que la traducción es parte de la transculturación, la cual participa en la creación de realidades (2007[2003]: 13). Insisten en que la traducción que va nada más en una dirección es una tecnología de la jerarquización (2007[2003]: 14). La transculturación es un “conflicto social entre lenguajes y cosmovisiones en posiciones hegemónicas y subalternas” (2007[2003]: 27), así que no se puede pretender la neutralidad en el ejercicio de la traducción. Lo que posibilita que sea menos violenta es que sea un movimiento en ambas direcciones, no solamente de una lengua a otra (2007[2003]: 21). En otras palabras, no se trata de traducir de una cultura o un contexto a otro, sino entre culturas y entre contextos. Tal vez, incluso podríamos pensar que la transculturación sea en direcciones múltiples, más allá de dos. Tomando su argumento en cuenta, para hacer una traducción cultural que no sea meramente otro conocimiento “experto” que se traslada violentamente “a” América Latina, más allá de entender el contexto al que la “traemos,” se necesita entablar un dialogo entre conocimientos de “allá” y “acá” y reconocer que estas divisiones no son ni tan evidentes ni tan fijas.

2.2 Re-tomar la pedagogía crítica

Primero, tenemos que cuestionar la idea de que *Public Pedagogy* es un “conocimiento puro” de los EUA. En el artículo introductorio de *The Routledge International Handbook of Critical Education*, se reconoce que era Paulo Freire – un pedagogo emancipatorio de Brasil quien ya hemos mencionado varias veces– y otras personas también desde latinoamérica que crearon el concepto de la pedagogía crítica (Apple et. al., 2009: 5). Entonces, la realidad es que el desarrollo de conocimientos desde América Latina, del sur, fue lo que posibilitó la construcción de la *Public Pedagogy*. Teorizaciones y prácticas – y estas dos cosas no son separadas ni distintas – latinoamericanas han tenido un papel fundamental en la producción de saberes en los EUA; no reconocer eso solamente reafirma estructuras coloniales e imperiales de la teoría. Boaventura de Sousa Santos insista que es en las zonas de contacto

donde se posibilitan diálogos y oportunidades de creación de otros saberes (2006: 99-100),⁶⁸ y podemos reconocer que hayan sido estas conversaciones las que nos han proporcionado herramientas especialmente fructíferas. Es una de las razones que las cárceles son tan peligrosas: evitan que puedan haber zonas de contacto. Cortan posibilidades pedagógicas de conversaciones y construcciones de saberes otras. Un ejemplo de las conversaciones posibilitadoras que surgen del contacto se encuentra en las reflexiones de bell hooks. Considera que el trabajo de Paulo Freire tuvo efectos profundos en ellas, diciendo que “Paulo fue uno de lxs pensadorxs cuyo trabajo me dio un lenguaje” (1994: 46). Pero en este caso no hablamos de una mera apropiación de su lenguaje para permitir que hooks pueda expresar sus ideas, sino una interacción con ese lenguaje que la transforma (1994: 46) y que la motiva no solamente a cuestionar Freire por su sexismo (1994: 55) sino a repensar sus propias prácticas (1994: 55). No es meramente que Freire para hooks haya sido una base – o aún más fuerte, “una fuente” para el desarrollo de un conocimiento “complejo” – de su trabajo, sino que sus conversaciones han tenido un impacto en el trabajo de ambxs. De esta manera, es casi imposible hablar de un saber que “auténticamente” venga de un solo –lugar.–

Pero esto no significa que siempre se reconozca este tipo de interacciones. En ese mismo artículo sobre la educación crítica – que por cierto se llama “Mapping Critical Educación” (Mapeando la Educación Crítica) – después de mencionar América Latina, se insiste en que ya se tenía la pedagogía crítica, aunque sin ese nombre, en los EUA, casi como si realmente no les hiciera falta esta palabra desarrollada en América Latina. En efecto puede ser interesante pensar que las cosas no surjan en un sólo lugar, pero hay una distinción muy grande entre esto y negar una significación o modificación que pueda permitir un diálogo entre lugares. Ese “mapeo” parece reafirmar el trabajo de los mapas coloniales que ayudaron a construir opresiones y violencias estructurales. Funciona como una pedagogía colonial de la pedagogía. hooks enfatiza las perspectivas posibilitadoras que le proporciona Freire, pero en este artículo parece que solamente se trata de aportar una palabra. De hecho, en el resto del artículo, raramente se menciona algo que tuviera que ver con Latinoamérica, y aunque incluye entre sus referentes muy pocos textos en español o portugués, ni citan a Freire – quien ubica como persona importante – en su bibliografía. La historia que queremos contar sobre *Public Pedagogy* no puede basarse en esa misma táctica. Sería imposible hablar de la pedagogía crítica – y entonces *Public*

68 Enfatiza cómo se abordan desigualdades en estos diálogos. No se puede pensar que por el hecho de que haya una conversación se reduzca violencia. Más adelante veremos que hay cierta borradura de reconocimiento de conocimientos latinoamericanos en la pedagogía crítica usada en los EUA.

Pedagogy – sin tomar en cuenta el papel que ciertos conocimientos producidos en América Latina han tenido en ella. No hablamos de un conocimiento que va en una dirección (de los EUA a América Latina) sino uno(s) que va(n) en varias direcciones: regresando, repensándose, brincando, apareciendo y desapareciendo. Estamos hablando de movimientos mucho más complejos – que los muros de las cárceles buscan romper y prohibir –. Pero ahora nos toca pensar en algunos conocimientos que parecerían cumplir un papel parecido de *Public Pedagogy* que se utilizan con más frecuencia en Latinoamérica.

2.3 La educación informal: ¿Campo inmóvil, fijo y delimitado?

El término más cercano a *Public Pedagogy* que encuentro en ámbitos pedagógicos en América Latina es el de la educación informal. En varios textos, hay una distinción entre la educación formal,⁶⁹ en las escuelas; la educación no formal, educación sistematizada y planeada fuera de las escuelas; y la educación informal, “no intencional o espontánea” (Fregoso Iglesias, 2000: 18-19). Sin embargo, estas divisiones que han aparecido la mayoría de las veces con referencias a textos en inglés – señalando otro movimiento complejo de ideas y el borramiento de otras – no parecen ser tan claras siempre. En la última categoría se tiende a incluir todo lo que involucran los medios de comunicación (Fregoso Iglesias, 2000: 19), pero no todo el tiempo. Jorge Sánchez de Antuñano B. en un libro que publicó en México argumenta que aunque la mercadotecnia educa desde la cotidianidad, la considera como educación no formal porque “busca educar a ciertos fines específicos desde su emisión por organizaciones y grupos específicos” (1983: 18). Lo que pareciera dividir lo no formal de lo informal para este autor sería si existe una intención de la educación o no – por parte de quienes hayan hecho lo que estamos analizando –, una cuestión que es muy difícil de ubicar. Me preguntaría si realmente sirve esa división en tres (formal, no formal, e informal) para poder dar cuenta de la complejidad de la educación que pasa fuera de los programas delimitados por las escuelas oficiales.

Abraham Paín en un libro editado en Argentina indica que el término informal – que surgió posteriormente al de no formal – logró interrumpir en la dicotomía entre la educación formal y la no formal (1992: 200). Da la impresión que lo informal buscara tomar en cuenta la complejidad de la educación en la vida cotidiana, lo cual no hacen los otros dos términos. Pero Mikel Asensio y Elena Pol, intelectuales españoles, declaran que ya no se separa lo no formal y lo informal, sino que ya se

69 Hablo un poco más sobre la educación formal con un interés en deshacer las jerarquías entre ella y otras formas de educación en el siguiente capítulo.

conciben nada más como la educación informal; comentan que “curiosamente quedan algunas islas donde se sigue utilizando aquella antigua terminología” (2002: 20), y sería necesario preguntar si quieren sugerir que México sea uno de estos supuestos lugares, y si la declaración de estas personas realmente tiene validez. Encontré que muchas de las tesis de años recientes en la UNAM que hablan de la educación informal empiezan su discusión con una explicación de las diferencias entre los tres términos, o al menos hacen referencia a ellos (López Chavez, 2015: 58; Ramos Sánchez, 2014: 15; Reynoso Haynes, 2012: 54; Ramirez García y Tzompa Sosa, 2010: 29). El uso de la metáfora de una “isla” en la cita anterior sugiere una falta de conocimiento actual por un estado de aislamiento, considera a lugares donde sí se usa el término como retrasados. Definitivamente creo que éste no sea el caso; me parece que más bien refleja que el análisis de Asensio y Pol es muy limitado; se trata de una pedagogía colonial. Sus generalizaciones grandes no logran dar cuenta de cómo se está teorizando en muchos contextos, como se puede emplear ideas para ciertos fines, o lo que pueda posibilitar estas distinciones. Pero, desafortunadamente, al hablar de la educación informal, la mayoría de estas tesis meramente hacen una distinción entre los tres tipos de educación y siguen sin mucho análisis. No hay mucha elaboración a lo largo de sus investigaciones de las implicaciones de esas definiciones. La excepción es Reynoso Haynes, que sí dedica casi dos cuartillas de sus tesis a hablar de como estos tres tipos de educación sí se mezclan y se afectan, sus diferencias no son tan estáticas, y también como se pueden complementar entre sí (2012: 54-56). Pero de todas formas no habla de qué implica hablar de la educación informal, sino cómo se concibe esa categoría.

Como mencioné anteriormente, muchos estudios se basan en la definición de algún texto en inglés. De hecho, Emma Margarita Fregoso Iglesias menciona que parece que el nombre de la educación informal surgió en los EUA (2000: 19), donde tengo la impresión que no tenía mucho de carga política. Afortunadamente, aún si no en todas las investigaciones se ha tomado en cuenta, la educación informal ha tenido una relevancia muy grande en cuestiones de conocimientos y aprendizajes de pueblos⁷⁰ indígenas. Por no ser parte de la escolarización impartida por el estado, no se conciben como formales, pero esto también posibilita un entendimiento de una educación que pueda ser más integral. El término de la educación informal ha permitido dar cuenta de los procesos complejos de la educación en contextos indígenas⁷¹. Al insistir en el peso de las educaciones para jóvenes indígenas que no sean parte

70 Aquí empleo la palabra “pueblo” siguiendo la propuesta de Rita Laura Segato que reconoce un sujeto colectivo y un proyecto al contrario de la palabra cultura que implica un conjunto de prácticas fijas y casi esenciales (2011: 24-25).

71 Sin embargo, no soy tan ingenuo como para pensar que en ningún momento se haya empleado ese término también para justificar violencias hacia estos pueblos. Definitivamente creo que son temas que se necesita seguir analizando. Lo que sí veo con este término que a veces puede apoyar estas perspectivas, y eso me parece importante.

de la formal – que jerárquicamente parecería ser necesaria para un conocimiento del mundo y tomar decisiones incluyendo las que son políticas – Leonel Pérez Expósito sugiere que de hecho sean “las prácticas de educación informal” las que promuevan más participación y acción (2009: 9). Aquí, ya no se habla meramente de los factores externos que educan, sino cómo la participación en *prácticas* de una comunidad, un pueblo, consisten en una formación de sus miembros. Está reconociendo formas de educación desde la resistencia y la lucha contra la colonialidad, estructuras violentas de poder, etc. Esto requiere tomar un papel activo en la educación. Además, esta idea de la educación informal puede evitar que se rechacen educaciones indígenas bajo el pretexto de que sean menos válidas; son una forma de educación aunque no necesariamente siempre podemos argumentar que así se reconoce. La educación informal no es meramente la que haya sido “traída” a América Latina, sino que se ha hecho una formulación de ella desde acá con objetivos que se ligan a contextos concretos.

2.4 La traducción cultural: ¿Cómo emprenderla?

¿Cuáles serían los componentes rescatables de *Public Pedagogy* como se está formulando primariamente en los EUA, aunque con referentes más complejas? En vez de pensar en buscar una idea “auténtica” de ella para que su versión más “original” se pueda “usar acá,” resultaría más interesante enfocarnos en aspectos que realmente pueden posibilitar análisis críticos y estratégicos, buscando una traducción multidireccional. Al hacer una investigación en cómo se ha utilizado el concepto de *Public Pedagogy* en los EUA entre los años 1894 a 2010, Jennifer A. Sandlin, Michael P. O'Malley, y Jake Burdick encontraron mucha variedad. Algunos usos iban ligados a fortalecer el nacionalismo como proyecto del estado o con la posibilidad de que “experts” difunden su conocimiento “privilegiado” (2011: 355). Incorporar estos significados implicaría contribuir más a la construcción de jerarquías y menos de un posicionamiento crítico. Afortunadamente algunos de sus otros usos tienen más que ver con resistir ideologías hegemónicas y violentas (2011: 347) o a analizar cómo éstas se difunden con una intención de exponerlas para posibilitar una crítica (2011: 345). Estas utilidades parecen más productivas en una perspectiva crítica, porque cuestionan las relaciones de poder dentro de los procesos pedagógicos e “informales”. Además, las construcciones de *Public Pedagogy* tienen mucho que ver con estudios culturales, feministas, performáticos, críticos (2011: 339) y de(s)coloniales, lo cuál enfatiza sus planteamientos (políticos) transdisciplinarios y contra-hegemónicos. Henry Giroux, quien ha tenido un papel sumamente importante en los referentes de la *Public Pedagogy* explica que “la cultura es

constitutiva en vez de reflexiva. En otras palabras, no solamente refleja los poderes más grandes sino también los forma” (1999). Hacer este tipo de análisis implica cuestionar la construcción de estos poderes, y con este fin, Giroux ha empleado Stuart Hall, Antonio Gramsci, y Paulo Freire para contemplar las implicaciones pedagógicas y políticas de la cultura popular (Sandlin et. al., 2011: 345). La manera en que decidimos actualmente traducir *Public Pedagogy* parece tener un marco teórico algo distinto del de la educación informal en América Latina, aunque también hay relaciones. ¿Cuáles serían las implicaciones de usar estos referentes transdisciplinarios y políticos en un análisis sobre pedagogías carcelarias desde América Latina? ¿Y cómo se transforman desde América Latina?

2.5 El papel de los análisis culturales

Para pensar en un análisis hecho desde nuestros contextos, me parece pertinente tomar en cuenta las discusiones sobre estudios culturales en América Latina. Si los estudios culturales han jugado un papel importante en *Public Pedagogy*, también debemos tomar en cuenta las discusiones sobre ellos en Latinoamérica para una traducción cultural. Puede ser que permiten mediaciones necesarias en nuestra traducción. En su artículo ““Cultural Studies” y “Prácticas Intelectuales en Cultura y Poder:” Falsos dilemas, retos, y oportunidades,” Daniel Mato (2002), un pensador venezolano, insiste en que en realidad hay dos campos en América Latina que tratan de análisis culturales, los que usa en su título. Considera que las prácticas intelectuales en cultura y poder son más abarcadoras, en parte porque enfatizan cuestiones de poder – explica que a veces se pierde un análisis claro en cuanto a relaciones de poder en los estudios culturales – pero también porque las prácticas como parte de ese campo cuestionan un desarrollo meramente “académico” como práctica (2002). Así que parece importante tener estas dos dimensiones en cuenta en una traducción cultural entre *Public Pedagogy* y la educación informal. Estas perspectivas pueden intervenir en algunas versiones de *Public Pedagogy* para evitar que se vuelva un conocimiento aliado con lo hegemónico. Como anteriormente he mencionado, algunas versiones de *Public Pedagogy* subrayan la idea de que las personas “comunes” no saben nada sobre los asuntos de la “democracia” sin que tengan una educación por parte de lxs que “saben” (Sandlin et. al. 2011: 355). Esta idea cree una jerarquía entre cierta educación y otras – actúa como si la única educación que existiera fuera la por parte del gobierno y otras instituciones oficiales –. Tomar en cuenta relaciones de poder no dejaría espacio para esa jerarquización de conocimientos no cuestionada. La idea de la educación informal primero señala que hay muchos tipos de maneras de conocer y de saber,

pero también no se puede ignorar los asuntos de poder implicadas en ellas. Esta intervención sería necesaria también para algunxs teóricxs de *Public Pedagogy* que entienden a una persona intelectual como *el catalizador* para una transformación social (Sandlin et. al., 2011: 355). Su perspectiva establecería a la persona intelectual como el sujeto y las otras personas como las que necesitan una intervención antes de poder actuar; todavía no son sujetos. En cambio, para Mato, estas primeras personas “desarrollan sus prácticas en movimientos [...]” (2002). Podríamos pensar que para Mato que se trata de un compromiso político, y que es ese mismo compromiso que permite su trabajo académico. Ya lxs intelectuales no serían los sujetos, sino quienes aprenden a través de prácticas de solidaridad, su participación en movimientos y más que nada *de* con quienes luchan. Ese compromiso político permitiría la construcción de esa solidaridad. Además, son los movimientos sociales que posibilitan lo que algunxs llamarían una “producción de conocimiento” aunque reconocemos, a través de de Sousa Santos, que hay muchos tipos de saberes (2006: 78). Nuestra traducción cultural no podría permitir trabajo fuera de un compromiso político – en realidad, nada queda fuera un compromiso político, pero muchos trabajos pretenden que su “objetividad” les liberan de ello –.

Catherine Walsh, en una búsqueda por reformular los estudios culturales desde América Latina insiste en la importancia de “la actual inserción de América Latina en la sociedad global” (2003: 12). En una discusión de *Public Pedagogy* y la educación informal desde Latinoamérica, no se puede obviar cuestiones coloniales de la producción de conocimiento pero tampoco las maneras en que las pedagogías en la vida cotidiana nos afectan.

2.5.1 La visualidad y las imágenes: Prácticas pedagógicas y estudios visuales

Pensar en las pedagogías en la vida cotidiana necesariamente implica un enfoque, al menos en parte, en las imágenes. Los estudios visuales – que surgieron de los estudios culturales – buscan analizar de formas más profundas las implicaciones de las imágenes, más allá que decir que reflejen una realidad cultural y social. Las imágenes tienen una función pedagógica: posibilitan realidades, participan en la construcción de lo que entendemos, cómo miramos, y entonces, cómo actuamos, y es imperativo que podemos tomar en cuenta toda la complejidad de ello. Marta Cabrera – profesora colombiana de ciencia sociales – explica:

Las implicaciones de estos nuevos modos de interrogar las imágenes desbordan, paradójicamente, el espacio de las imágenes mismas, abren un interesante terreno de indagaciones inter y transdisciplinarias para incluir nuevas preguntas sobre el rol del espectador, sobre la mirada en tanto hecho históricamente situado y cruzado por relaciones de poder, sobre los aparatos de visión y su multiplicación en el espacio de la vida cotidiana, sobre las prácticas del ver, sobre la invisibilidad y el ocultamiento, sobre la vigilancia y el panoptismo, y sobre las maneras como se desancla la imagen de su superficie bidimensional para habitar en pantallas, en espacios, en cuerpos, etc., implicando de esta manera a los demás sentidos y construyendo complejas experiencias sensoriales. (2014: 10)

Las imágenes y su carácter pedagógico son muy relevantes para nuestra investigación, por todo lo que implican. Resulta fundamental considerar éstas en nuestro análisis porque al pensar cómo se enseña sobre las cárceles y las personas encarceladas, las imágenes juegan un papel crucial, tanto lo que se ve en los productos culturales, como las imágenes que se construyen en nuestras mentes sobre la “criminalidad”. Si alguien habla de unx “criminal”, ya tenemos un imagen en la cabeza cómo sera esa persona. Obviamente no tenemos todxs la misma imagen en la cabeza, pero sí su construcción se ha relacionado con las pedagogías – muchas veces visuales – con las cuales interactuamos de forma cotidiana.

Las imágenes en estos productos culturales y otros participan en las construcciones para determinar quién es culpabilizable y castigable, qué se considera un crimen y cómo. En el análisis de los productos en lo siguientes cuarto capítulos, lo visual es un clave importante. Espero que quede claro que este intento de traducción cultural busca tomar en cuenta estructuras coloniales mientras las quiere deshacer; entonces nos toca poner más atención en cómo estos tipos de educación y pedagogías han funcionado a partir de proyectos coloniales.

En un artículo que habla de las imágenes y sus tecnologías coloniales – y colonializantes – Christian León, un investigador de visualidades y comunicación de FLASCO en Ecuador, afirma que se construye la otredad y las jerarquías parcialmente a partir de imágenes. Piensa específicamente en un mito del determinismo cultural (2012: 120)⁷² que ayudó a construir cuestiones coloniales. Definitivamente, esta traducción cultural entre *Public Pedagogy* y la educación informal en el contexto de Latinoamérica requiere de posicionamientos descoloniales para combatir las tecnologías coloniales

72 Esto se relaciona con los argumentos de Mirzoeff sobre la visualidad y la contravisualidad (2011).

presentes en ellas. Cada una por separada no ha abordado estos posicionamientos descoloniales necesariamente al grado que se necesita. Por el hecho de que las traducciones posibilitan nuevas cosas, nuestra traducción puede incluir estos posicionamientos descoloniales como requisito. Regresando al argumento de León, nuestro enfoque puede ser cómo las imágenes con las que se encuentra en la vida cotidiana crean conocimiento. Sin embargo, no podemos limitarnos a pensar en el conocimiento en términos abstractos, sino que también como algo que va ligado a los cuerpos, a la materialidad. Las imágenes tienen un aspecto discursivo, pero también aspectos materiales y performáticos, además de un aspecto pedagógico; enseñan – pensando en los dos sentidos de esta palabra: una manera de impartir/crear ideas, y el otro de mostrar – como es el mundo y la realidad.

En un sentido relacionado con la pedagogía crítica – que reconoce las formas de la educación que sirvan para reproducir una ideología y las posibilidades del uso de la educación en una práctica liberadora – León enfatiza que las imágenes y la(s) cultura(s) visual(es) pueden ser tanto hegemónicas como subalternas y de resistencia (2012: 121); no son sencillamente de una sola forma, y por eso se necesitan analizar. Sus pedagogías son complejas; desafortunadamente muchas investigaciones en *Public Pedagogy* se quedan meramente en una crítica de productos culturales que reproducen ideas que suscriben y refuerzan a sistemas de opresión y no como también pueden ser formas de desafiarlos o resistirlos (Sandlin et. al., 2011: 346). Así que León podría aportar un enfoque que también analizara aquello que no promueva la hegemonía, pensando en lo que puede operar de manera descolonial. Quedarnos con la idea de que existe solamente un tipo de pedagogía – lease hegemónico – proporcionada por productos culturales borraría muchas realidades. Una crítica a lo que parece como el desarrollo común de *Public Pedagogy* – aunque no usan ese nombre tal cual para referirse a ella, tal vez por la época en la que se escribió – es que sus estudios muchas veces se limitan a una sola lectura del producto cultural, como si la de la visión académica de una sola persona fuera la única o la única que importara (Daspit y Weaver, 1999: xvii). Ello no reconoce la agencia de poder construir lecturas propias por parte de las personas que interactúan con el producto cultural. Como mencionamos en la introducción de la investigación, al pensar el abolicionismo penal en relación con teorías feministas en un análisis de la televisión en Colombia, David Rodríguez Goyes insiste en la importancia de tomar en cuenta que la relación con la televisión no se limita a una recepción pasiva, sino que al ver la televisión participa esa persona en una construcción del significado de lo que se encuentre ahí (2012: 77-79) – se trata más de una interacción pedagógica que de una enseñanza que Freire denomina bancaria

(2010[1970]: 79) que sería una de la recepción pasiva. Entonces, pretender que solamente existiera una forma de leer o aprender de los productos culturales borra esa posibilidad de agencia y uso estratégico. Puede ser que las personas usen un producto hegemónico de una manera no prevista que funciona como una resistencia a los sistemas de opresión.⁷³ Sin embargo, estos usos son muy difíciles de analizar por su cuenta, por las variaciones en los contextos de las personas (Rodríguez Goyes, 2012: 64); se tendría que estudiar muchos usos individuales – y colectivos – para poder llegar a algunas conclusiones. Esta investigación en particular no puede abordar las interacciones con los productos culturales por la escala de trabajo que ello implicaría, pero sí parece sumamente importante no quedarse meramente con una lectura y mucho menos como si ésta fuera la definitiva, por como puede no reconocer la agencia de las personas ni sus contextos variados. Así que los análisis abordados en esta investigación no pretenden ser los únicos a que se puede llegar, ni los únicos usos pedagógicos que tienen estos productos, sino de ver algunas de las implicaciones pedagógicas posibles.

2.6 Conclusiones: Llegando a la educación cotidiana y el poder/la colonialidad

Cuando se habla de una traducción, muchas veces se busca una palabra o frase adecuada para expresar una idea en otro idioma. Lo que se espera con ella es poder llegar a un punto de entendimiento con otros. Entonces, se podría preguntar qué palabra o frase podría nombrar lo que busco entender a lo largo de la tesis y de esta traducción cultural en particular, que no es solamente una en una dirección. Cuando empecé la investigación de maestría, pensaba tal vez utilizar la palabra “pedagogía pública”. Sin embargo, no parece comunicar claramente de que se trata, suena un poco como como la educación popular, que aunque es muy importante no tiene el mismo énfasis en la cotidianidad y las pedagogías de que intentamos hablar no siempre buscan cambios revolucionarios. Además, una crítica que se ha hecho en los Estados Unidos del nombre de la Public Pedagogy es que da la impresión que todos los productos culturales de que se hablan en ella sean igualmente accesibles a las personas en una variedad de contextos y con marcas sociales distintas (Sandlin et. al., 2011: 365). Definitivamente esto no tomaría en cuenta relaciones de poder imbricadas en la construcción del conocimiento y lo cotidiano. Adicionalmente, como me acerqué a la investigación al comienzo tenía que ver las posibilidades de pensar la Public Pedagogy en Latinoamérica, que no reconocía como la traducción que busca deshacer

⁷³ José Esteban Muñoz proporciona un análisis muy compleja e interesante al respecto en su libro *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics* (1999). También es necesario reconocer que estas maneras de pensar o entender las intervenciones o lecturas “alternativas” de productos culturales puedan ser en colectivo y no tienen que ser individuales; pueden ser otras pedagogías colectivas.

sistemas de opresión tiene que hacerse en muchas direcciones; no se trata meramente de traer un concepto de “allá” a Latinoamérica. Y ya pensando en la educación informal y sus análisis hechos en América Latina, tampoco parece que la educación informal sea una opción adecuada para un nombre de esta traducción cultural; a mí da la impresión especialmente en investigación educativa que se considera en una jerarquización de importancia o relevancia entre la educación formal y la informal, con la primera en primer lugar. Me parece claro que hay muchas más investigaciones en este campo sobre educación formal que la informal. Además, una dicotomía entre estos dos puede no dar cuenta de contradicciones, tensiones, y relaciones entre ambas. También entiendo que los nombres no son siempre cosas que se necesitan, pero sí proporcionan cierto grado de la inteligibilidad. Me pregunto si un término como la “pedagogía cotidiana” pudiera dar cuenta de estos aprendizajes que vienen en las vidas diarias – variadas y en contextos distintos –. Sin embargo, ese nombre no pone énfasis en las relaciones de poder ni cuestiones coloniales que hemos visto que son esenciales en esta traducción cultural entre la educación informal y la Public Pedagogy. Si hacemos un gesto a la discusión desde lo que Mato señala, tal vez podríamos emplear una frase compuesta: “la pedagogía cotidiana y el poder/la colonialidad” para dar cuenta de las relaciones de poder en la colonialidad que están presentes en ésta. Empezamos intentando traducir la Public Pedagogy para darnos cuenta que esa traducción cultural tendría que estar entre y no de varios campos desarrollados en contextos específicos, con un enfoque en América Latina, y ahora hemos llegado a otro término que a lo mejor meramente nos pueda servir en el contexto específico de esta investigación, y tal vez más adelante se tendrá que traducir con otras cosas para dar cuenta de otra(s) realidad(es) situada(s).

En vez de empezar este capítulo proponiendo este término y justificándolo, me parece más relevante subrayar el proceso para llegar a ello, que por supuesto implica explicaciones, pero tal vez también proporciona más posibilidad de repensar y cambiarlo. Creo que pueda ser una forma en la que lxs lectorxs tengan más invitación de repensar y reformular estos términos en vez de meramente aceptar mis argumentos.

Capítulo 3

CSI La experiencia: Exponiendo una pedagogía no inocente

Habiendo enmarcado y contextualizado esta investigación, se puede abrir el análisis de nuestros productos culturales claves. CSI : The Experience es una exposición que tomó casos del programa televisora CSI para permitir que el público tomara el papel de agentes en investigaciones criminales, simulando análisis para determinar lxs “criminales”. La exposición nos ayuda a entender tanto las implicaciones pedagógicas de los medios que “representan” a quienes “delinquen” y miradas que se construyen desde la educación institucional y extra-escolar. En ese cruce entre la educación formal e informal, vemos las operaciones pedagógicas que nos enseñan a “confiar” en la ciencia y no las personas, sin un cuestionamiento ni una búsqueda de profundidad.

El análisis de esta exposición es clave para nuestra investigación porque nos permite indagar en cómo se enseñan sobre lxs sujetos del sistema penal, de forma cosificante. Nos permitirá también entonces hacer un contraste con las pedagogías alternativas que encontramos en el quinto capítulo. Las pedagogías que se encuentran en CSI: The Experience son poderosas y hay que combatirlas.

Este evento se presentó el Palacio de la Autonomía – una sede de la UNAM – en el Centro Histórico de la Ciudad de México desde el 17 de septiembre de 2014 hasta enero de 2016. Tuvo un público variado, desde grupos escolares hasta familias y jóvenes. Este capítulo analiza cómo una exposición de la “Ciencia” oficial resuelve sobre casos de “crímenes”⁷⁴ para crear objetos del sistema penal. Examinamos primero cómo puede funcionar esa construcción pedagógica de conocimiento – y la accesibilidad al mismo – con qué posibles fines. Segundo analizaremos cómo funciona la exposición y qué podemos entender de ella, y finalmente las implicaciones del conocimiento que nos imparte sobre lxs “criminales” y lo que “merecen”. Me interesa profundizar en las pedagogías que operan en esta exposición y cómo las lleva acabo, y por eso se trata de ver ella desde muchos ángulos; hay mucho de que dar cuenta. Esta tesis pretende indagar en las pedagogías que se relacionan a las cárceles y lxs encerradxs, para dar cuenta de cómo algunas vuelvan las cárceles inevitables, y otras posibilitan otra realidad sin cárceles. Este capítulo nos ayuda a contemplar las algunas de las pedagogías hegemónicas que nos interesan – especialmente las pedagogías de la basurización, de la criminalización y coloniales

74 Me parece importante señalar que los “crímenes” no existan por sí solos. Son acciones que el Estado determina que deban ser penalizadas y que son reprochables. Tenemos que tomar en cuenta que son acciones que afectan a los fines del Estado y el capital pero no necesariamente que agreden contra el bienestar común. De esta forma, también lxs “criminales” son construcciones del Estado y no identidades de las personas.

– las cuales también profundizaremos en el capítulo siguiente sobre una campaña del Partido Verde. Estas pedagogías hegemónicas operan de formas muy particulares para que la cárcel parece clave en la conservación del bienestar en la sociedad. Y en los dos capítulos posteriores, analizaremos algunas pedagogías que se oponen a éstas hegemónicas, específicamente las de la indignación y el amor (de otra forma). Éstas son las que nos pueden proporcionar otro tipo de esperanza, que realmente busca un bienestar más generalizada.

En una exposición que funciona para venerar a lxs agentes de investigación y basurizar a quienes acusan, sin escuchar a éstxs, podemos analizar las pedagogías que nos enseñan a culpar a individuos, a no ver la violencia del Estado; vemos también cómo su estructura busca conformidad sin crítica. Busca formar a sujetos para que no cuestionen, para que no luchen. Este conocimiento que difunden la UNAM en colaboración con Televisa no nos permite imaginar a México sin cárceles, sino que anima a pensar que son impredecibles. Esta exposición se ubica en muchos cruces: entre los medios y la educación formal, entre la ficción y la realidad – que en este caso se sugiere que es igual a la ciencia –, entre lxs investigadorxs y lxs “criminales”, entre el norte y el sur, entre vidas que tienen valor y las que no. Por estar en estos cruces, nos permite un análisis que nos ayuda a pensar en las implicaciones de estos espacios pedagógicos, cómo nos enseñan, y cuáles concepciones movilizan. Además, por el hecho de que se expuso en el centro de la Ciudad de México, a un lado del Zócalo y del Templo Mayor, reconocemos que su peso simbólico también tiene importancia. ¿Qué podemos aprender de esta exposición y qué nos busca enseñar? ¿Cuáles pedagogías están en juego? ¿Habrá otras posibilidades de exposiciones que nos enseñan sobre la ciencia e incluso la ciencia forense?

3.1 El peso de los medios

Una de las cosas que he escuchado una y otra vez de personas atrapadas en el sistema penal, por estar en la cárcel o porque alguien cercanx está ahí, es que los medios no las representan bien. Lo que se ve en la televisión o en otro medio de comunicación no narra sus vidas ni representa su extrema situación. Y esto es un problema grave. Mercedes Charles Creel, una pedagoga y comunicóloga mexicana que se enfoca en cuestiones de género, comunicación y educación, afirma que la televisión contribuye a la formación nuestras perspectivas y entendimientos de la realidad, la sociedad, y las personas (1987: 3). Claramente estas percepciones incluirían las que tienen que ver con la cárcel, y por eso encontramos

críticas serias y detalladas de ciertos programas y representaciones por parte de lxs que realmente entienden la cárcel y sus fines. Se han escrito muchos textos que mencionan el peso pedagógico que tienen los medios, especialmente los programas de televisión, en cómo entendemos el sistema carcelaria y las personas que se encierran (por ejemplo, Palacio Pámanes, 2012; Zaffaroni, 1990),⁷⁵ y Angela Davis reconoce como muchas veces son programas que se relacionan con los sistemas de justicia de los EUA que se distribuyen a muchas partes del mundo. Esto influye en cómo es percibida la cárcel (2003: 18).

bell hooks, una pedagoga feminista negra insiste en que las películas funcionan pedagógicamente, educándonos con ciertos discursos (1996: 2-3), y podríamos extrapolar su análisis a pensar en lo pedagógico de los programas de televisión y otros medios de comunicación. Definitivamente, podría ser interesante pensar en las implicaciones pedagógicas de uno de los muchos programas de televisión, más vistos globalmente, que se tratan de la investigación de crímenes de los EUA que han sido transmitidos en la televisión abierta aquí en México. Esta programación requiere un análisis profundo de las ideas que se refuerzan y se crean en lo que supuestamente es meramente “entretenimiento.” Sin embargo, en éste capítulo, me interesa entrar en este tema desde un ángulo particular. Recientes exposiciones y actividades culturales nos muestran que estos programas no solamente enseñan desde la televisión, sino también desde exposiciones en museos que pertenecen a universidades.

Como mencionamos, la exposición “CSI: The Experience – Exposición Interactiva” abrió el 17 de septiembre⁷⁶ de 2014 en el Palacio de la Autonomía, un museo en el centro de la Ciudad de México que pertenece a la UNAM. Es especialmente adecuado analizar esta exposición que se trata de la serie que recibió un premio por ser la más vista en el mundo (Lerma, 2012), porque significa que tiene mucho poder de construcción de imaginarios; tiene un alto alcance de público. Durante la mañana, se esperaban grupos escolares, para interesar a sus miembros más en la ciencia, pero también se anuncio mucho al público en general, que en parte iba para divertirse. Se juntaban objetivos “educativos” y “de diversión y entretenimiento” los cuáles, veremos, no son una dicotomía tan sencilla. Estos dos intereses también se ve en el financiamiento: entre varias organizaciones, Fundación UNAM y Televisa se ven en los carteles como contribuidores a la exposición. Las dos veces que asistí,⁷⁷ se presentó información

75 También, referentes en los EUA incluyen Alexander (2010); Meiners, (2010); Rodríguez, (2010); Shakur, (1987); Surette, (2011). Y del norte de Europa, Mathiesen (1996) entre otros.

76 Sería también interesante analizar las implicaciones de su apertura el día después de la Día de la Independencia de México. ¿Qué posibilita y cómo enseña de formas particulares?

77 La información que describo de la exposición es de mi propia experiencia ahí, el 20 de enero y el 3 de marzo de 2015. Me resulta importante hablar de mi experiencia específica ahí porque no puedo pretender que sea la misma que otras

básica sobre dos casos ficticios que aparecieron en la serie *CSI: Las Vegas*, y las personas que asistieron a la exposición escogen en cuál caso trabajarán. Se trata toda la exposición de determinar quién cometió el crimen. Hay muchísimo que analizar, en nuestro caso no para decir quién es “lx criminal” sino para pensar en las implicaciones de esta exposición, con un enfoque en lo que enseña sobre las cárceles, las personas dentro de ellas, los “delitos”, y lxs “delincuentes.”

3.2 Mucho más que un edificio: Pertenencias de la UNAM

3.2.1 Las raíces del Palacio de Autonomía

En un análisis que hace sobre la investigación artística, Hito Steyerl (2010) usa como ejemplo su proyecto *The Building* (el edificio) para pensar este tipo de investigación y explica la importancia de profundizar en el edificio; no puede nada más decir que ese es el espacio la exposición. Indaga en lo que permitió que este edificio sea como es hoy en día, y cuales implicaciones tiene. Así que, con la inspiración de Steyerl, no podemos nada más tomar por sentado que la exposición habita un lugar y seguir con un enfoque que descuide ese hecho. Antes de entrar en el análisis de lo que nos enseña la exposición, tenemos que pensar en dónde está y cuales fines puede tener. Además, centrarnos en el lugar y sus implicaciones nos puede dar elementos para entender mejor la construcción y los potenciales de la exposición en sí. Sobre todo, es importante reconocer que el edificio y la exposición estén imbricados; se constituyen mutuamente y sería imposible pensarlos por completo separados.

Según Martha V. Díaz Gómez y Héctor Ortega Herrera (2013), quienes escribieron un texto sobre el Palacio de Autonomía, este edificio, como se pudiera imaginar de uno construido en la época virreinal, ha servido para funciones distintas. Se destacan especialmente dos tipos de usos: la casa se construyó para la primera persona que controlaba la Casa de Moneda de México, lo cuál indica un uso relacionado con la colonización, el saqueo de riquezas de México para llevarlas a España, y cierta potencial capitalista en Nueva España; otro uso ha sido un asunto vinculado con la educación formal: ya sea como oficinas administrativas de escuelas o como centros de enseñanza. Esta combinación nos

personas han tenido o tendrán. Mucho seguramente depende de lxs guías que te tocan, las otras personas que hacen un recorrido simultáneamente, etc. Fui en momentos en que no había mucha gente viendo la exposición, de hecho fui la única persona en mi grupo de exposición ambas veces. Así que no pude presenciar las interacciones que otras personas tuvieron en esa exposición. Ésta es otra de las razones que no estoy analizando la “recepción” de los productos culturales que analizo, sino sus posibles implicaciones.

recuerda que la educación nunca ha sido inocente, y especialmente la institucionalizada ha tenido conexiones y fines sumamente violentos. El hecho de que el mismo edificio que serviría de rectoría para la Universidad Nacional de México (que posteriormente se convertiría en la UNAM) también hacía posible que operara una institución que posibilitara el “intercambio” de bienes por ser la casa de la persona que representaba la Casa de Moneda nos ayuda a ver estas conexiones. El mismo edificio fue crucial durante la colonia que después se usara para dirigir una educación también con implicaciones coloniales. No podemos pensar la UNAM – en su diversidad y tamaño – como separada de estas historias de colonialismo y explotación, de violencias y opresión, por su historia, y además, por sus acciones y su enseñanza hoy en día (chávez, 2014 y Palermo, 2010: 48). Lo cual tampoco significa que no puede simultáneamente ser un espacio catalizador para ciertos tipos de resistencia. Estas tensiones – entre violencia y opresión y resistencia y lucha – son una parte de como la UNAM pudiera surgir y cómo sigue operando, en formas variadas con potenciales distintas.

3.2.2 Entrenar nuestros oídos y nuestros enfoques de análisis

Creo que resulta importante examinar un poco más la UNAM, su papel en la exposición, y qué nos puede ayudar a pensar sobre la educación y la pedagogía en general y la educación cotidiana y el poder/la colonialidad. Nos ayuda a entender un poco el poder detrás del conocimiento que se enseña en esta exposición en que colaboró la UNAM, y además, en una tesis de la maestría en Pedagogía, considero que es necesario destacar los temas que nos ayudan a profundizar en las implicaciones en la educación formal.

En adición, es una operación importante repensar qué tipo de educación nos pueden proporcionar quienes están “autorizadas” para difundir un conocimiento “oficial”. En un análisis de formas literarias latinoamericanas muchas veces no tomadas en cuenta, Antonio Cornejo Polar declara:

...no voy a caer en el elegante sofisma de Spivak para quien el subalterno como tal no puede hablar; primero porque es obvio que sí habla, y elocuentemente, con los suyos y en su mundo, y segundo porque lo que en realidad sucede es que los no-subalternos no tenemos oídos para escucharlo...(2003: 202).

Aunque creo que su mención de Spivak (1988) no capta las complejidades de su argumento – tal vez incluso lo banaliza sin darle crédito–, su última afirmación es fundamental. El problema no es que no

hay los conocimientos, ni las pedagogías posibles para dejar de tener cárceles, o los que nos puedan llevar en esas direcciones, el problema es que no estamos pudiendo prestar atención a quienes las tienen, y al contrario, exhibiciones como ésta refuerzan conocimientos que no nos dejan escuchar. Para hacer el esfuerzo a cambiar nuestros oídos, tenemos que intervenir en cómo pensamos del conocimiento y quienes tienen él que vale la pena escuchar. Esta investigación busca entrenar nuestros oídos.

3.2.3 Universidad, intereses, cárcel

Definitivamente la UNAM no es un cuerpo homogéneo, y por eso requeriría un análisis muy profundo y complejizado de aspectos o secciones específicas. ¿Qué cuenta como parte de la universidad? Jacques Derrida escribe sobre su fe la universidad pública y su profesión e insiste en que se defina a la universidad de una manera que no incluya las instituciones involucradas que tengan compromisos – especialmente éticos y políticos – más allá de ella, (2002[1998]: 16). Sin embargo, creo que no podemos participar en una acción tan generalizante. Si, como ya mencionamos, Freire insista en que la educación no busca la neutralidad, ¿cómo podemos considerar la universidad como aislada de intereses específicos? ¿Existen partes que no conllevan intereses? Donna Haraway insista en que “no queremos una teoría de poderes inocentes para representar...” (1995[1991]: 322) – y tal vez en este contexto podríamos complementar la idea con la adición – la universidad. Actuar como si se pudiera llegar a un punto de pureza de la universidad no parece tener mucho que ver ni con la actualidad – por su imbricación en la “lógica mercantil” (Castro-Gomez, 2014: 13) – ni con el pasado – por constituirse como dispositivo(s) colonial(es) (Palermo, 2010: 48). Y sería importante pensar también cómo la universidad sigue teniendo fines colonialistas y violentos. Después de todo, la universidad se construye con la cárcel. Por ejemplo, he escuchado que en los EUA, o al menos en California, hacen estimaciones de cuantas personas estarán en la cárcel con base en cuantas no han llegado a ciertos “estándares” en la escuela. Se entiende que la universidad se construye en reversa a la cárcel, y ambos lados de esa inversión están estrechamente ligadas. Se mandan ciertos cuerpos privilegiados y no racializados a la universidad – como el mío – mientras se mandan otros violentados y racializados a la cárcel (Segato,

2007: 153) en una relación directa⁷⁸. Así que en nuestro análisis no podemos borrar estas acciones violentas fingiendo que no tienen ninguna relación con la universidad.

Por el hecho de que desde afuera de la UNAM se concibe ésta como una entidad completa – veo eso cuando se dice que es una “buena universidad,” por ejemplo, como si no hubiera distinciones entre programas, institutos, carreras, etc. específicos – en este momento la pensaremos parcialmente así, teniendo en cuenta que obviamente hay muchas fisuras, fugas, y posibilidades importantes de resistencia y desempeño. Por todo eso, se vuelve claro que no sea posible solamente pensar “qué bien que la UNAM posibilite una exposición sobre la ciencia forense; está difundiendo el conocimiento;”⁷⁹ es necesario examinar las implicaciones pedagógicas del “conocimiento” que enseña esta exposición – especialmente su visión de “crimen” y “criminales” –, las representaciones que facilita y los posibles fines y efectos de ella.

3.2.4 Otros fines de la universidad

En el recibidor de esta exposición, se encuentran dos carteles sobre diplomados que se ofrecen en la FES Aragón, una sede de la UNAM, que tienen que ver con la criminología y la ciencia forense. Uno de ellos dice específicamente “Sé parte de la verdadera experiencia CSI.” La exposición funciona entonces también como un anuncio para estos diplomados, y aunque no logré encontrar información sobre el costo de éstos en la FES Aragón, en la FES Acatlán para diplomados equivalentes, hay un pago necesario de más de veinte mil pesos (“Criminalística Sede CEI Eje Central”). Es una cantidad considerable de dinero, para la mayoría de personas que viven en el área metropolitana.

Yo supuse que traer la exposición – que según la información de ella ha ido a más de 10 países desde que empezó en Chicago en los EUA – haya costado a la UNAM cierta cantidad de dinero, pero en informes anuales y otros documentos de transparencia, no encontré un dato al respecto. Suponía que con sus carteles para los diplomados, puede ser que la gestión de la Fundación UNAM la consideró como una inversión. Sin embargo, en mi indagación, surgió que además de que los carteles haya ayudado a generar dinero, esa misma exposición generó dinero para la Fundación UNAM. En su

78 Sería importante también pensar en otras relaciones que se construyen entre la cárcel y la universidad. En el caso de *Mujeres en Espiral*, que busca construir conexiones entre presas y estudiantes y crear conocimientos y prácticas pedagógicas en estas cruces, ¿cómo afecta estas relaciones hegemónicas? ¿Cuáles intereses están en juego?

79 Una pregunta necesaria aquí sería ¿Qué tipo de ciencia consideran importante para difundir? Y en esta conversación, ¿Qué cuenta como ciencia?

Informe Anual de 2015, se indica que a esta sola exposición se asistieron 21,250 personas y que hubo un ingreso de \$122,206 pesos a la Fundación a través de ésta (Meade y García de León, 2016: 51). Tomando en cuenta que también estuvo la exposición una parte considerable de 2014, y que se reporta un total de más que 50 mil personas que recorrieron ella (*20 Minutos*, 2016), podemos extrapolar que sus ingresos eran aún mayores. En sus informes correspondientes de los otros años de la exposición, no existe mención del ingreso de ella. La exposición ha generado dinero de formas directas e indirectas para la UNAM. Este edificio se está usando nuevamente viendo cómo sacar dinero de estas poblaciones de esta región. El saqueo de dinero no se ha parado.

También es importante reconocer la nueva carrera de Ciencia Forense en la Facultad de Medicina en la UNAM. Aunque desconozco si requiere pagos de algún tipo por parte de lxs alumnxs, por el hecho de que tenga escenarios de crímenes en los que se practica (García 2015) que supondría que son caros de construir y mantener, es claro que fondos de algún tipo tienen que ser involucrados para atraer más personas a ésta. Eso también puede darle más legitimidad y poder especialmente en la UNAM en un futuro. No se trata meramente de difundir información neutra ni solamente “divulgar a la ciudadanía los principios de la ciencia y especialmente la ciencia forense” – como dice en la entrada – sino interesar en la ciencia forense a las personas que asisten a la exposición para que se inscriban en estos diplomados costosos y esta nueva carrera. Tenemos que tener en cuenta que cualquier difusión de conocimiento tiene intereses de distintos tipos detrás de ello que hay que examinar.

3.2.5 Pedagogías no tan alejadas: La UNAM y Televisa

Los posible fines económicos de la exposición no se confinan solamente a la UNAM. Unos de los patrocinadores es Televisa, entre otros canales de televisión (Oliveros 2014). Algunos canales de televisión tienen interés en que exista la exposición para que las personas deciden ver CSI en su programación con más frecuencia, lo cuál les ayuda en la ganancia de dinero. Es importante cuestionar el supuesto altruismo que la existencia de la exposición sea para que “la gente sepa más de ciencia” – como si esa mera intención pudiera también ser inocente – como motivo único de la exposición. Parece que podría tener que ver también con juntar aún más riqueza para los patrocinadores de ella y formar nuestras miradas para solamente reconocer ciertas violencias (Zaffaroni, 2009:105), sino concebir la violencia en la sociedad como resultado de actores individuales. A la vez, esa exposición dialoga también con estas series de CSI que están en canales abiertos; no los podemos pensar completamente

separadas. Estas series, y otras relacionadas, son muy difundidos en México – por estar en los canales más accesibles de la televisión⁸⁰ – y entonces pueden tener un alcance muy grande en el imaginario social en México de las cárceles, las personas en ellas, y los “crímenes.”

También el hecho de que partes de la UNAM y Televisa han aunado fuerzas para poder concretar esta exposición nos da otra posibilidad de cuestionar un supuesto binario pedagógico y de meta entre estas dos instituciones. En muchos espacios he escuchado comentarios de que las personas “deben apagar su televisión” con la idea de que mejor, se enfoquen en libros y las lecturas. Sugiere la idea de que la educación y la televisión sean dos cosas completamente opuestas; supuestamente la televisión no te deja ver la realidad, y la escuela te da las herramientas para ver y entender la realidad. Incluso, niega la idea de que estamos aprendiendo mucho de la televisión y los otros medios de comunicación, lo cual significa que no dedicamos suficiente análisis a lo que nos enseña. De hecho, una persona conocida me comentó que estaba en una cafetería en la UNAM, y cuándo vio que en una televisión se pasaba Televisa, se quejó a la supervisorx de la cafetería preguntando algo así de “¿cómo se puede transmitir Televisa en la UNAM?” Ideas así crean una dicotomía entre “lo bueno:” la UNAM y “lo malo:” Televisa.

Un ejemplo de esta supuesta división lo encontramos con Charles Creel, quién en un texto en que se esfuerza por ir más allá de este binario, lo sigue reforzando cuándo compara la cantidad que se gastó en un año para comprar tiempo para anuncios publicitarios con la que tuvo disponible la UNAM como presupuesto (1987: 3). ¿Qué significaría si a cambio comparáramos el primero con el dinero que partes de la UNAM reciben de empresas privadas para hacer investigaciones u otro tipo de dinero relacionado que puedan recibir? Así, estaríamos comparando las cantidades de dinero externo que llega a cada institución, pensando en los intereses “externos” a cada uno que también las forman. Aunque en el caso de Charles Creel, apunta más a la diferencia de la importancia de los anuncios en comparación con la educación superior, juega un papel importante en su planteamiento la idea de que la educación formal debe tener un mayor acceso al dinero porque tiene fines “buenos” y la televisión no merece tanto dinero porque tiene fines “malos.”⁸¹ Niega la posibilidad de preguntar sobre cuales

80 Originalmente supuse que era en los canales abiertos, porque había visto que muchos programas parecidas también estaban en estos canales. Ahora lo puedo confirmar, porque personas se quejaron con el apagón analógico que ya no se iban a poder ver las varias programas de CSI (Guzmán, 2015).

81 De manera parecida, en el mismo artículo la autora encuentra necesario mencionar que en la elaboración de programas de televisión no difundidas específicamente por instituciones de la educación, haya intereses que no se explicitan (Charles Creed, 1987: 6) a la vez que no mencione intereses detrás de las decisiones de estas instituciones. Da la impresión que en la televisión los motivos son negativos a diferencia de los motivos “puros” de la educación. Siguiendo

proyectos/programas de la UNAM deban tener acceso a dinero y de cuáles maneras y a quienes beneficia la UNAM y en cuales maneras, especialmente cuando tantas personas son rechazadas al año y eso se usa para mostrar su prestigio. Este binario que no nos permite hacer preguntas más complejas⁸² no necesariamente es tan apoyado en las acciones de estos dos cuerpos no homogéneos y complejos. Sin embargo, Televisa y la UNAM han colaborado en muchos momentos. Al menos desde 1975, han producido programas de televisión en conjunto, y en 1977, hicieron programas como sustituto de las clases que estudiantes “no podían tomar” por una huelga estudiantil (Charles Creel, 1987: 5). En ese caso, parece que la UNAM y Televisa se juntaron para deslegitimar la huelga, a la vez de que pudieran tal vez proclamar que tenían el “fin importante” de la educación. ¿Podemos decir que “la UNAM” siempre tiene “buenas intenciones” en contraste con la Televisa, y tal vez incluso la televisión en general? Se necesita una forma de análisis más sutil para poder atender a las relaciones complejas entre la televisión, el mercado, y la educación, y en este caso en específico, entre Televisa y la UNAM. Creo que es particularmente importante reconocer estas conexiones porque se necesita examinar los conocimientos pedagógicos que ambas instituciones transmiten y producen con respecto al sistema de justicia y penitenciario. ¿Podemos decir que es la televisión que nos enseñan ideas que deshumanizan a las personas en la cárcel mientras que la universidad nos proporciona una perspectiva más crítica? Yo creo que la respuesta claramente es “no”. Parece que – al menos en instancias – puede ser que ambas instituciones juntas buscan hacer enseñanzas que no nos permiten solidarizarnos con ciertas luchas – como las huelgas estudiantiles o las luchas de personas perseguidas por la policía – sino apartarnos de éstas. En vez de aportar herramientas para construir preguntas, parece que en este caso, más bien estas instituciones pueden evitar el repensar lo que se nos presenta. En esta exposición de nuevo trabajan en conjunto, esta vez participando en la construcción y reforzamiento de ciertas concepciones carcelarias entre otras cosas, en nombre de la difusión de la ciencia a través de historias de un programa de televisión.

su lógica, en otro artículo habla de la necesidad de que las mujeres tomen una mirada crítica hacia lo que ven en la televisión (Charles Creed, 1995: 28), lo cuál me suena bien en sí, pero ¿dónde están las demandas de que las personas tengan una mirada crítica hacia la educación? Aquí, no quisiera argumentar el opuesto, que la televisión se haga con buenas intenciones y no necesita una crítica mientras la educación formal se haga con unas malas intenciones, requiriendo una crítica, sino cuestionar ese binario sencillo que ni nos permite ver las conexiones entre la educación formal y la televisión ni analizar los intereses complejos que guían ambas.

82 Por ejemplo, Noam Chomsky analiza justamente como la universidad y los medios – específicamente relacionados con las noticias – funcionan de una forma parecida que rechaza a lxs que no producen lo que mantiene las estructuras de poder, asegurando que solamente se producirá lo que conviene a esta estructura (1997). Esto nos muestra al menos dos cosas: primero, que el conocimiento que producen no podrá cuestionar o amenazar a las estructuras de poder demasiado, pero también que las cantidades pequeñas de estudiantes que solicitan entrar que lo logran serán ya escogidas pensando en quienes menos cuestionarán a las estructuras de poder.

3.3 Toda una experiencia pedagógica (acrítica)

Esta exposición, a diferencia de otras, no permite un recorrido meramente pasivo. Desde el momento en que alguien decide entrar y paga – la entrada general es de 90 pesos, poco accesible para muchas personas en México –, ya tiene que empezar a hacer decisiones, como la de cuál caso intentará resolver. Y después del vídeo de introducción, tiene que hacer una serie de “descubrimientos” y observaciones a lo largo de varias salas para poder comunicar a la policía – a través de una computadora – quién es lx sospechosx y detalles sobre la muerte de la persona asesinada.

En muchas exposiciones que se encuentran en museos y galerías, el papel del público es mucho más pasivo; solamente se trata de ver, de leer y a veces de escuchar, no de actuar; no se pide que alguien llegue a alguna conclusión. Según el artista y académico con lazos con Uruguay, Luis Camnitzer, al pedir que las personas que acceden a una exposición tomen un papel activo se desafía una normatividad en los museos; la mayoría requieren de unx consumidorx pasivx (2011: 3). Por eso también podemos pensar la exposición como una forma de una pedagogía no necesariamente normativa. Hace cosas de otra manera; activa su público y no depende de la contemplación pasiva. Pero, ¿Qué tipo de pedagogía se está empleando? ¿Qué enseña la exposición? ¿Qué oculta? ¿Para quienes se construye la exposición? Y ¿Qué tipo de experiencia permite esa exposición interactiva?

En la entrada, la información proporcionada indica que en esta exposición se valora la accesibilidad de la información y que ésta es una de las intenciones de la exposición. Quiero subrayar el tema de la accesibilidad porque tiene que ver con quienes se consideran importantes para educar y quienes “no valen la pena”.

La exposición tiene rampas para sillas de ruedas, lo cual ayuda mucho en la accesibilidad física. Sin embargo, depende de solamente ciertas formas de aprendizaje ya adquiridas. Muchas partes de ella requieren que leamos, sin que haya muchas alternativas. La lectura, aunque sí es una manera de aprender, no es la única. Aunque la tasa de analfabetismo en México hoy en día está bastante baja, también tendríamos que tomar en cuenta que, según los estilos de aprendizaje, no todxs aprenden mejor a través de la letra escrita (Lara Fuentes, 2013: 37-38). Suponer que con el texto basta excluye a una parte de la ciudadanía mexicana a la cual se supone que se dirige la exposición – según sus letreros en la entrada. Definitivamente no permite una interacción plena para personas que no saben leer palabras

escritas o que no tienen mucha vista óptica. Además, como es una versión de la exposición de los EUA, todos los vídeos están en inglés, al contrario de los programas de los EUA que se muestran en los canales abiertas que vienen dobladas en español. Estos vídeos meramente vienen con subtítulos en español, de nuevo, solamente accesible a algunas personas. Aparte, en al menos uno de los vídeos, tal vez por el tamaño de la pantalla, las partes extremas de la derecha e izquierda se cortan y no dejan ver esa parte del subtítulo. Entonces, al menos en este vídeo, sin poder oír y entender el inglés, tampoco es accesible, así que a la vez que haya un discurso que enfatiza la accesibilidad para la ciudadanía mexicana, parece muy importante pensar en quienes se están considerando como parte de ésta. Pedagógicamente nos enseña que solamente ciertos cuerpos y subjetividades cuentan aquí, en la ciencia, y en la sociedad.

3.3.1 Las pedagogías del tiempos y de opción múltiple

Otra cuestión importante para poder indagar en esas preguntas claves sobre la exposición tiene que ver con el tiempo. La primera vez que fui, me informaron que el tiempo en cada sección de la exposición sería limitado. La intención en este caso es brindar suficiente tiempo para hacer la actividad definida, y después seguir con el resto de la exposición, probablemente con una intención de asegurar que muchas personas puedan pasar por ella. Estas actividades incluyen, entre otras: tomar notas sobre la “escena del crimen,” comparar huellas genéticas y digitales, y comparar pruebas de toxicología. Al elaborar su hipótesis sobre lo que llama “coronas” el brasileño Augusto Boal, conocido por su libro, *Teatro del Oprimido* – una reinención de la obra de Paulo Freire – habla del efecto que puede tener el tiempo en cómo se aprenden y se examinan ideas. Las coronas refieren a una repetición de acciones o ideas al punto en que se hacen rígidas, sin la posibilidad de un diálogo; ya no es posible cuestionar una manera de pensar las cosas o concebirlas de otra forma; se traba ahí (2006: 28). Es cómo las pedagogías se fijan sin modificaciones, se congelan y no permiten más cuestionamiento. Esa idea parece clave en nuestro entendimiento de por qué es tan difícil imaginar una sociedad sin cárceles; no hay pausa para repensarlas. Productos culturales, como el de esta exposición, refuerzan la idea constantemente de que necesitamos de ellas para que nuestra sociedad pueda funcionar. Más adelante en este capítulo, consideraremos qué podría ser una alternativa, qué sí se abriría a cuestionarse.

Boal explica que cuándo se hacen acciones repetitivas sin mucha pausa entre ellas hace que sea difícil que alguien piense más allá de éstas o cuestiona sus paradigmas (Boal, 2006: 28). El hecho de

que en la exposición se tiene que mover rápidamente entre actividades, sin mucho tiempo para pensar no deja que se analice más al fondo las comparaciones que se tienen que hacer como pasos que llevan a la resolución del caso. Entonces, cuando en la exposición aprendemos que “Absolutamente todo viene en el ADN,” se toma por hecho y no se reconoce otros factores en la construcción de las personas.

Tampoco hay mucha posibilidad de preguntar si estas pruebas sean suficientes para ubicar a quien sea “culpable”. Esto es particularmente desconcertante cuando tomamos en cuenta que la ciencia en este tipo de investigaciones no siempre es “cierta.” En los últimos años, han salido varios artículos en los EUA sobre errores en la ciencia forense y su uso para determinar quién es culpable. Resulta que muchxs agentes han hecho pruebas de manera incorrectas, o que las pruebas no son infalibles, y hasta a veces cambian la evidencia para presentarla ante tribunales (Friedersdorf 2015). Además, actualmente hay muchas dudas en la efectividad de varias pruebas como las de marcas de dientes o de pelo y fibras (Lithwick 2015). Se podría imaginar exposiciones alternativas – un tema que tocaremos más adelante – y en este caso versiones alternativas de esta exposición que logran reconocer las inconsistencias en ciertas pruebas y la necesidad de ir más allá de ellas, pero al contrario, en ésta se refuerza la idea de que todas las pruebas – sin excluir la prueba de fibras que se hace en la exposición – siempre sean válidas y nos llevan a la “verdad.” Incluso en uno de los carteles en la entrada de la exposición dice “Las personas mienten, las pruebas no,” lo cual ubica la necesidad de dudar en las personas y no en lo que nos puede “decir” la ciencia forense. No hay oportunidad de cuestionar estas afirmaciones en la exposición, sino que se cubren estas realidades para enseñar una idea sin crítica de la infalibilidad y la veracidad de la ciencia forense. Además, en ese enfoque en pruebas, se centra la idea de que tiene que haber una persona “culpable” y personas “inocentes”, individualizando el conflicto social y no reconociendo sus mismos aspectos socioeconómicos y culturales⁸³. Direcciona nuestra atención a la persona que se considera culpable y no a los criterios jurídicos, políticas de gobierno y creación de leyes que criminalizan ciertos actos y personas y no otros, con fines muy claros, discutidos en el capítulo 1.

Esta dinámica trata nada más de buscar la respuesta correcta que se pueda poner en el reporte – una hoja que se entrega a cada participante cuándo empieza la exposición que contiene las secciones de la exposición, la mayoría con preguntas de opción múltiple. De esta manera, cuestionar si las pruebas pudieran captar todo lo que implicaron los sucesos no es una opción. Su pedagogía busca solamente

83 Se encuentra más discusión sobre esto en los capítulos 1 y 4.

una respuesta estandarizada, y no una red de pensamiento. La exposición no se trata de pensar críticamente cómo se construye el conocimiento sobre el crimen y el delito que se hace en las investigaciones de agentes.

3.3.2 ¿Cuáles pedagogías sí serían críticas?

Esto nos lleva a una pregunta sumamente importante: ¿La exposición nos forma con una mirada y una perspectiva crítica, sobre todo en las formas de concebir el crimen, la justicia, y la verdad? Una meta para Camnitzer es la formación de personas críticas y creativas, especialmente en una exposición (2011: 12). En la exposición de CSI, no parece existir la posibilidad de este tipo de formación. ¿Qué cambiaría, por ejemplo, si en vez de ir contestando unas preguntas – con opción múltiple en el formulario que nos proveen – para llegar a la explicación correcta, la dinámica de la exposición fuera para inventar otras posibles historias con la “evidencia” que aparece, o pensar en otras pruebas para llegar a otras interpretaciones de los resultados? ¿O si tuviéramos que hacer historias de los contextos que hayan hecho estos supuestos crímenes posibles?

También desde luego, se podría hablar de las pruebas falsas que se han utilizado, para reconocer que no siempre representan la verdad; así además se tendría que reconocer cómo se ha utilizado el sistema de justicia para encerrar a ciertas personas con ciertos fines, contrarios a lo que el sistema oficialmente pretende: el bienestar social. Puede ser que este tipo de cambio en la estrategia expositora enseñe más sobre la complejidad de la ciencia forense y el sistema de justicia a la vez que nos ayude activar y entrenar nuestras prácticas analíticas y creativas. Especialmente en una exposición que pretende aportar mucho a grupos escolares, sería importante fomentar estos aspectos. Camnitzer reconoce que la educación básica tiende a desalentar a los estudiantes de usar la crítica y la creatividad – en cambio, se enfoca más en la estandarización, hacer las cosas “bien” o “mal”, y no cuestionar la autoridad demasiado. Camnitzer indica que en el campo educativo solamente al llegar al posgrado se encuentra un apoyo para, e incluso una invitación a, las prácticas críticas y creativas (2011: 1). Cabe mencionar que muy pocas personas tengan acceso a éste.

Estas maneras distintas de manejar la exposición podrían interrumpir los flujos normativos de la educación, con la posibilidad de hacer lo que Zulma Palmero – profesora argentina con intereses en

cuestiones decoloniales⁸⁴ – considera que es sumamente importante “hablar sobre mundos 'otros' y sobre conocimientos 'de otro modo' (2010: 48). Esa perspectiva enfatizaría la posibilidad para que la asistencia a la exposición pudiera enfocarse en la participación en la creación de conocimiento y el hecho de poder reconocerse como actores y no únicamente como recipientes de conocimiento – ni merxs realizadorxs de pruebas directas – sin la posibilidad de cuestionarlo. Más adelante, pensaremos en otra posible alternativa a esta exposición que podrían proporcionar una formación más crítica. Aún cuando la exposición rompe con algunos patrones hegemónicos de exposiciones, no permite una mirada crítica que necesitamos con urgencia. No nada más nos debemos concentrarnos en cómo nos enseña sino que también tenemos que analizar qué enseña, tema del siguiente apartado.

3.4 Lxs Heroxs Verdaderxs vs los objetos basurizados

En el vídeo de introducción a la exposición, el creador de la serie CSI, Anthony Zuiker dice que cree que “*the real heroes*” (lxs heroxs verdaderxs) son las personas que trabajan en la investigación de la escena de crimen en la vida real. En esta exposición, las personas que entran pueden tomar ese papel heroico y -supuestamente- ayudar a resolver un crimen. Se señala que el crimen que se va a resolver con la participación de lxs asistentes no es una que pasó en la realidad; fue inventado para un capítulo “real” de CSI.

En su libro esencial para entender el desarrollo del sistema penal en los EUA y sus bases y funcionamiento sumamente racista y clasista, Michelle Alexander, una profesora de derecho en los EUA, explica como los programas de televisión se enfocan en la lucha de una persona que trabaja en el sistema penal que intenta capturar y castigar el “chico malo”⁸⁵ (2010: 59). En la exposición que analizamos, emplear la palabra de “heroes” liga muy claramente con la explicación de Alexander: lxs “protagonistas” del sistema penal son los papeles que interpretamos cuándo visitamos la exposición, lo cual provoca que nos identifiquemos con lxs empleadx del sistema penal y no con otras personas

84 Aunque a mí me interesa más lo descolonial, me parece que esta profesora trabaja más específicamente con lo decolonial, por el título de su texto. Lo descolonial se ha usado más para hablar de prácticas y luchas – que obviamente construyen teorías – que lo decolonial, que se ha restringido más a lo académico. Evidentemente, entonces, las teorizaciones de lo decolonial han tenido más poder, aún mientras intentan escapar de la lógica colonial.

85 Su libro examina especialmente la criminalización de jóvenes negros, que representen la categoría más grande de personas encarceladas, y por eso emplea la idea del “chico malo” sin reconocer otras posibilidades de identidad. Sin embargo, en México, Palacios Pámanes nota que se tiende a visualizar una persona criminal como un joven moreno (2012: 60). Por eso, aunque claramente no todas las personas que se mandan a la cárcel – o que según la ley hacen un delito – son hombres jóvenes morenos, los medios y el imaginario social podrían sugerir que fueron nada más ellos.

involucradas en estas historias. Este acto de identificación tiene consecuencias que son necesarios examinar.

3.4.1 ¡Vúelvate unx herox!

Alejandro Gómez Jaramillo, un profesor de derecho antes de la UNAM y ahora basado en Colombia, insiste en que la disciplina del derecho existe para esconder la desigualdad, fingiendo que sean un aparato en búsqueda de la igualdad (2011: 218), lo cual abordamos brevemente en el primer capítulo. Siguiendo esta idea, se puede ver lo “útil” de estxs “heroxs”; nos hacen ubicar al sistema judicial como lo que pueda hacer justicia cuando en realidad posibilita muchas desigualdades. Específicamente en esta exposición y a lo largo de las series de CSI, la identificación con estxs “heroxs” nos convence de que el objetivo de la disciplina de derecho, las investigaciones de crímenes, y el sistema judicial es meramente la justicia y que las personas atrapadas en el sistema penal merezcan castigo y cárcel. En el caso específico de México, al menos hace varios años se empujó una heroificación de lxs agentes de la Agencia Federal de Investigación (AFI) para desplazar de la vista pública su corrupción y enfatizar cómo protegían la sociedad de personas “malvadas” y “peligrosas” (Steels, 2015: 126-129).

Centrar la mirada de las personas que visitan la exposición en lxs agentes de gobierno, en este caso, se logra de varias maneras. El vídeo de introducción nos coloca como agentes de investigación de CSI, y subraya la importancia de poner atención a toda la evidencia con el fin de resolver el crimen. Algunos vídeos posteriores se dirigen a lxs participantes como agentes que llevan a cabo una investigación, y al final ofrecen constancias/diplomas a todxs lxs participantes, con las cuales asignan números de identificación de agentes; éstos nos marcan con esta identidad. Estos números de reconocimiento de un “logro” existen en oposición directa con los números que imponen a las personas encarceladas que buscan deshumanizar, o más bien, basurizar. Aquí, los únicos sujetos de acción son las personas que llevan la investigación; no hay posibilidad de hablar ni con lxs sospechosxs, ni con las víctimas muertas. Sus voces no están presentes. En un artículo importante que trata de conexiones entre los medios y las cárceles, María Ximena Martel y María Florencia Pérez Lalli consideran que hay una tendencia de visualizar a la víctima como sujeto de derechos y herox, y a lx acusadx como objeto (2012: 181, 184). En este caso, se emplea la palabra objeto para mostrar como se concibe a lxs acusadx primero como personas que no tienen derechos – reciben castigo para que otrxs ejercen sus

propios derechos, en nombre de la justicia a las víctimas –; y segundo como personas que no tienen una historia de vida y un contexto que sea necesario y hasta válido contemplar. Evita que podamos dudar si en verdad cometieron el crimen señalado o de lo que son sospechosxs (Martel y Pérez Lalli, 2012: 181). También impide reflexionar sobre las implicaciones de acusar a alguien de un crimen y lo que prescriben a esa persona con esa acusación. Ir a la cárcel lleva consigo una cantidad enorme de sufrimiento y violencia; se borra, ignora, y justifica ésta con la acción simbólica de volver a la persona acusada objeto, a la vez que se naturaliza la cárcel como respuesta a su supuesta acción “criminal”, en pocas palabras, se basuriza.

3.4.2 Pedagogías de la Basurización

En el segundo caso de la exposición, al final del recorrido de la -investigación-, la historia “verdadera” resulta ser que Patrick Lansing, el gemelo idéntico de la víctima, Vincent Lansing, manejaba tomado, atropelló a Vicent por accidente, y lo metió en el coche para que nadie se diera cuenta. Pinta a Patrick como una persona irresponsable, sin considerar la posibilidad de que en otros momentos Patrick tal vez haya apoyado mucho a Vicent. Además, una computadora nos indica que Patrick acaba de salir de la cárcel después de recibir, y se supondría cumplir, una sentencia por haber manejado bajo influencia de alcohol. Esta última información sugiere que si se hubiera quedado más tiempo en la cárcel, su hermano todavía viviría. Esto produce la cárcel como el espacio que protege al resto de la sociedad de personas “malas,” y no permite considerar porque Patrick tomaba cantidades tan grandes de alcohol que le provocaban acciones tan arriesgadas. Tampoco nos abre a pensar la relación del alcohol con el hecho de haber estado en la cárcel. La cárcel realmente implica una exclusión social radical incluso después de haber salido, el alcohol puede usarse para intentar lidiar con esta situación. Además, el alcohol se ha usado mucho para intentar manejar la violencia y en la sociedad. A la vez que no contempla a Patrick como alguien con una subjetividad compleja, se visibiliza el papel – selectivo y prejuicioso – de la cárcel en la construcción de la realidad. La cárcel produce y refuerza desigualdades en vez de ayudar a equilibrar el bienestar social a través de la impartición de justicia.

En este sentido de deshumanización e incrementemente radical de la desigualdad, queremos recordar la noción de basurización simbólica de Rocío Silva Santisteban (2009), trabajada en el capítulo 1, ya que podemos pensar que esta exposición hace a Patrick justo parte de este proceso de radical

discriminación, ya que se incauta la posibilidad de escucharlo, de enterarnos bien de su contexto y la posible violencia que le ha ejercido la sociedad a lo largo de su vida. Es una pedagogía de la basurización.

Silva Santisteban indica que uno de los efectos de la basurización simbólica es la imposibilidad de escuchar a quien se vuelve otrx (2009: 93), y claramente el diseño de la exposición facilita este acto. La exposición nos enseña a no tomar en serio a quienes han estado en la cárcel y a subrayar que estas personas no merecen espacio en el resto de la sociedad. No se trata meramente de que Patrick se vuelva objeto, que ya en sí es un procedimiento que conlleva violencia incluso a silenciarlo, sino de sumar el desprecio radical que se concreta en el proceso de basurización simbólica de ex “otrx”. Implica que en vez de merecer derechos, merece un castigo violento. Por no saber la historia de Patrick más allá de su historia jurídica, la versión más accesible es que Vicent decidió ayudar a su hermano y Patrick le agradece, matándolo. Obviamente, esta historia puede causar reacciones fuertes que llevan a condenar de inmediato a Patrick, en vez de darnos espacio para acercarnos más para escucharle y entenderle. Para Silva Santisteban, la basurización simbólica también tiene que ver con marcar algo como contaminante, lo cual se conlleva a que se tenga que proteger de ello (2009: 14). Desde esta propuesta conceptual, se puede pensar muy claramente en la justificación de mantener a ciertas personas – que se conciben más como “cosas peligrosas” – encerradas: conserva la “salud” y la “limpieza” en el resto de la sociedad.⁸⁶

Sara Ahmed, en una investigación sobre la producción y el uso de los afectos, habla del odio – en una forma que se relaciona con lo que estamos discutiendo de la pedagogía de la basurización – relacionándolo con “la amenaza de la pérdida” (2014 [2004]: 44. Solamente por pensar que pudiera ser un riesgo tener cierta persona fuera de la cárcel, se decide que sea mejor que se quede ahí. Todo el contexto que causara que Vicent se muriera, lo lamentable que es, parece irrelevante y el caso puede incluso convencernos que las personas que entran en la cárcel no deban nunca salir, por miedo a lo que pudieran hacer al resto de la sociedad, se quiere proteger un futuro imaginado centrandolo a Patrick y otrxs encarceladxs como la raíz de toda la violencia posible en la sociedad. “Si encerramos a suficientes malas personas, ya habrá solamente buenas personas afuera de la cárcel. Ya no habrá violencia ni contaminación.” Es una de los lemas de esa pedagogía de la basurización. Esa búsqueda de un futuro protegido a través del encarcelamiento no depende de una lógica sólida ni hechos, porque fluye en un terreno más poderosa: los afectos.

⁸⁶ También parece que eso tiene mucho que ver con discursos sobre lo criminal como una “enfermedad” que tienen personas específicas.

La basura conlleva una emoción culturalmente construido: el asco. En una reflexión y profundización sobre el asco, tomando referentes de William Ian Miller (1998), Silva Santisteban lo elucida:

...es una manera de conferirle un estatus inferior [a lxs otrxs], esto es, subalternizar [a lxs otrxs] en la medida de sus acciones, comida, ropa, vivienda, formas de vida, nos producen asco para despreciar[lxs] y erigirnos como diferentes-mejores-dominantes. Otras veces el asco es una reacción de defensa ante lo ignoto, lo que no sabemos determinar, lo inmanejable; en este último caso, entre el asco y el miedo, solo hay una ligera inflexión. Se trata de una sensación que de forma aparentemente biológica construye barreras, frontera/s, demarca territorios por donde se puede circular, y otros donde no es posible hacerlo. Permite abrir o cerrar puertas: establece los límites de lo peligroso, lo abyecto, lo oscuro. (2009: 57-58)

Esa demarcación de territorios también implica la construcción de la cárcel, y al final de la exposición, cuando una computadora nos indicia si hemos escogido lxs culpable correctxs y nos informa que Patrick había ya estado en la cárcel por manejar tomado, se busca esa misma reacción de asco que nos aleja de la palabra de Patrick.

No tenía que ser así. Al reconocer la importancia de enfrentar el asco producido por la basurización simbólica (2009: 14), Silva Santisteban enfatiza las posibilidades de alianza y desprendimiento desde este afecto. ¿Qué pasaría en la exposición si hubiera una manera de romper con los mecanismos de alejamiento como la basurización y el asco y producir un acercamiento y escucha a Patrick, una pedagogía que no fuera de la basurización? ¿Se le podría reconocer como sujeto complejo?

Es posible detectar una operación de basurización simbólica relacionada en el “caso uno.” Se encuentra a Penny muerta en un estacionamiento y a lo largo de la exposición, se obtiene información sobre lo que nos indica que pasó. Al final de juntar las pruebas, la supuesta historia es que la sospechosa, Diana recibió noticias de un reconocimiento que Penny obtuvo en un trabajo que compartían. Diana supuestamente parece haberse puesto celosa y asesinado a Penny con una droga alterada letal que le regaló para “celebrar.” Parece que de nuevo se trata de un individuo que expresa su tristeza por no haber obtenido su propio reconocimiento a través del rencor y la violencia hacia una persona que era su amiga. Se caracteriza a Diana como irresponsable. La conclusión de la exposición es “ten cuidado al

elegir amistades,”⁸⁷ significando que Diana era una mala persona en sí y que siempre tenía la intención de lastimar a amistades suyas. Representa a Diana como una mujer “anormal” y dañina para la sociedad, justificando su probable encarcelamiento. Es como si no mereciera tener ninguna amistad ni merecería cosas positivas en su vida. No hay ningún cuestionamiento de las estructuras que causaron que Diana y Penny estuvieran en una situación tan competitiva.

Zaffaroni, afirma la necesidad de una reducción en “el nivel social de la competitividad” (2009: 114) como una manera de disminuir las violencias en la sociedad; las cárceles, al contrario, impiden entender el contexto complejo al demonizar – basurizar – a sus “objetos”. Entonces, abordar ese contexto de la competitividad haría mucho más para posibilitar sociedad menos violentas, mientras las cárceles solamente parecen ser productivas de la violencia. Marcela Lagarde, académica feminista mexicana, insiste que sea el patriarcado que vuelve necesaria una competencia entre mujeres “por los hombre y por los espacios que les son destinados a partir de su condición y de su situación genérica (2005[1990]: 91). De ninguna forma permite la exposición profundizar en las pedagogías del patriarcado que buscan la competencia y no las alianzas entre las mujeres para acabar con formas de opresión. Al contrario, la exposición nos enseña que la competitividad es parte del ser mujer, y también que sea la responsabilidad de las mujeres no confiar en otras mujeres.

Y la competitividad no solamente tiene que ver con el patriarcado. Cuando se piensa de ella, parece inevitable también pensar de otros sistemas que la vuelvan necesario, así que sería sumamente importante analizar cómo el capitalismo y la explotación de trabajo trabajan con la competitividad, no solamente en en el “caso uno” pero también en la producción de la violencia social⁸⁸. Pensando en este caso, tendríamos que preguntar sobre la explotación en la situación de trabajo de ellas, del patriarcado y del capitalismo – como en el trabajo de las mayorías – entre muchas otras cosas.

En los dos casos, las personas que supuestamente han asesinado a otras son excluidas de la posibilidad de la problematización y sus posibles perspectivas se encuentran evacuadas en la imaginación de formas más o menos complejas de la identificación. Definitivamente, desde la historia que cuenta la exposición, nos forma a pensar que “lxs criminales” son otrxs – basura contaminante – que no tienen nada que ver con “nosotrxs”. Por esa pedagogía de la basurización lxs podemos condenar a la cárcel con muchos años, en un ambiente de suma violencia, sin una queja social, ya que esta acción

87 Mi traducción.

88 Un buen comienzo para entrar en el tema desde la pedagogía, entre muchos otros textos, se encuentra en Moncada Fonseca (2010).

supuestamente “nos” protege y nos lleva a ignorar que pasa con estas personas “basura”. En la construcción de la exposición no hay posibilidad de alianza – solidaridad y lucha – con estas personas aprehendidas por el sistema penal, sino con lxs que trabajan para ella, legitimando su proceder afectivo y pedagógico. Ha sido destacado que en los EUA, el hecho de que lxs científicxs forenses trabajan para el sistema penal lxs presiona para que sus pruebas apoyan a condenar a las personas acusadas (Balko y Koppl, 2008). Esta exposición nos enseña a identificar con lxs que manipulan pruebas para ayudar a estructuras de poder a ejercerse “mejor” y más violentamente, a la vez que nos enseña a aborrecer lxs que condena, para evitar que se cuestionen las acciones de aquellxs con poder.

Es interesante notar que ambos casos tienen que ver con un uso ilegal de sustancias, en el primer caso con una droga ilegal – y además alterada – y en el segundo caso con alcohol – cuyo consumo no es ilegal pero mientras se maneja un coche, por ejemplo, sí.

Tenemos que preguntarnos qué posibilita la conexión, de la necesidad de crear casos en los cuales es en parte ese uso ilegal de sustancias sea clave en la pedagogía de la basurización de sus “culpables”, y parece que esto podría ser algo bastante importante. Como de toda la exposición aprendemos las lógicas sociales que permiten que estructuras opresivas sigan a pie, no será sorpresa que esa repetición de uso de sustancias ilegales nos subraya otro tema político pertinente. Basurizar a personas que usan sustancias también apoya a proyectos políticos mayores, muy ligadas al encarcelamiento de poblaciones, como la guerra contra el narcotráfico que inició el expresidente Calderón en 2006. En relación a la guerra contra las drogas – que empezó expresidente Nixon de los EUA en 1971 y que se ha usado para criminalizar comunidades enteras, especialmente negras y latinas – esta guerra en México ha posibilitado una movilización la violencia del estado contra mucha gente empobrecida y racializada, aumentando la militarización en mucho del país y las sentencias a quienes se acusan. Justificar ese aumento de violencia hace que en nuestro imaginario sea aún más lejano el pensar en la posibilidad de dejar de tener cárceles y al contrario, pedir más intervención por parte del estado, y entonces, aún más violencia. Se piensa “se necesitan las cárceles para las personas malvadas que nos violentan” sin que podemos girar a mirar la violencia estatal y sistemas de opresión.

3.5 ¿Es posible una exposición alternativa? ¿Nos enseñaría otra forma de pensar de la justicia?

Al analizar las pedagogías, tácticas e implicaciones en esta exposición, surge la pregunta, ¿Podría ser de otra forma? Al hablar de exposiciones de arte, Gerardo Mosquera, un historiador de arte en Cuba, subraya que desde algunos centros geopolíticos se exportan exposiciones ya definidos a otros lugares – como Latinoamérica – donde se consumen sin modificaciones mayores (2010: 83). Aunque su enfoque está en cuestiones más oficialmente artísticas, nos puede ser útil para pensar esta exposición que se concibió y empezó en los EUA para después llegar a México. En el caso de la exposición de *CSI: La Experiencia*, se supondría que poco ha cambiado, menos el hecho que en la exposición original, hay tres casos de los cuales escoger. Mosquera critica este flujo de exposiciones, por el hecho de que solamente permiten una perspectiva que se presenta como si fuera universal; este historiador enfatiza que hay más importancia en tener conversaciones sur-sur (2010: 81-83). Con el fin de vislumbrar alternativas a esta exposición, tenemos que pensar en cómo enseña, desde dónde enseña, y qué enseña, a la vez que es necesario plantearnos algunas preguntas claves desde la ciencia forense y sus pedagogías.

¿Cuáles exposiciones podemos imaginar que usan temas relacionadas, pero de otra forma, con pedagogías distintas? ¿Qué aportaría que en lugar de crear historias basadas en agentes de ciencia forense trabajando para el sistema judicial en los EUA, ésta fuera a tratar el Equipo Argentino de Antropología Forense, con actividades que nos ayudaran a entender su trabajo y sus perspectivas, en solidaridad con otrxs?

Aunque este equipo también aplica ciertas pruebas que se utilizan en las agencias de ciencia forense en los EUA, tienen un enfoque bastante distinto. No es una búsqueda cuyo objetivo es el castigo y la cárcel por romper una ley, sino buscar la justicia de las poblaciones violentadas, criticar e exhibir la impunidad del estado y su violencia, reconociendo que el sistema de “justicia” no la ofrece. Buscan los restos de lxs desaparecidxs en muchas partes del mundo para sus familias, para que puedan enterrarlos y para evidenciar crímenes, haciendo una reconstrucción de la historia que no deja que los gobiernos puedan seguir manipulando las verdades (*Tras los pasos de Antígona*, 2002). Esto significa que mantiene una visión más allá de los intereses de las instituciones oficiales de poder en la sociedad, y que más bien en lo que se busca es en apoyar a lxs que no tengan ese poder. Daniel Portalet, docente en universidad en Argentina, explica que las metas del equipo van en contra de “fuerzas genocidas” (2011: 13). Se trata de hacer un trabajo en nombre del bienestar de lxs oprimidxs y lxs violentadxs. Una

exposición que gira alrededor de este equipo claramente sería distinta que la de CSI, especialmente porque este equipo enfatiza la importancia de indagar en el contexto de las desapariciones, haciendo entrevistas adicionales a los documentos que revisen (Portalet, 2011: 5). Al contrario de la exposición de CSI, las palabras de las personas sí que tienen valor, y las pruebas no hablan por si solas.

Y en México, hay muchos casos de desapariciones que podrían servirnos mucho en una exposición, y uno en particular lo investigó justamente Equipo Argentino de Antropología Forense: la desaparición de lxs⁸⁹ 43 normalistas desaparecidxs en el mismo mes que empezó la exposición, septiembre de 2014. Como todxs han enterado, ha habido una lucha enorme para demandar que éstxs – desaparecidxs en Ayotzinapa, Guerrero por agentes del mismo gobierno – aparezcan con vida. La historia oficial – la “verdad histórica” – del gobierno fue desmentido por los análisis – pruebas y testimonios – del Equipo Argentino de Antropología Forense, y vemos que en vez de que sean “personas” individuales – como dice en la exposición – que mienten, son los discursos oficiales del gobierno de México. Las palabras de las personas sí importaban, en la forma de testimonios, pero lo de que se tenía que dudar era del discurso oficial. Son discursos así que son los peligros más grandes. Usar ésta historia como el centro de la exposición contaría otras cosas de la violencia y las amenazas, y proporcionaría pedagogías muy distintas.

Esta exposición alternativa posible de imaginar giraría alrededor de evidenciar las estrategias de los órganos y sistemas gubernamentales como mayormente responsable de desapariciones, tanto al asesinar o permitir el asesinato de personas como al encerrarlas. La creatividad de considerar e imaginar las posibilidades de lo que habrá pasado (tal vez con varias alternativas), porque todavía no lo conocemos, y la crítica a gobiernos opresivos serían el enfoque, más que castigar y separar la “basura” de las personas “decentes”. Nos parece que tampoco pondría énfasis en mandar a lxs supuestos culpables a la cárcel, y mucho menos haría uso de una pedagogía de la basurización. Ubicaría al estado más que a las personas como las generadoras más grande de violencia. Reconocería como sistemas de opresión nos afectan y violentan a grupos de manera desigual.

89 Aunque en los medios se hablan de “los 43” me parece importante no suponer que todas las 43 personas desaparecidas se consideraban hombres. No tenemos sus propias palabras ni las podemos escuchar, y me parece una falta de respeto hacia ellxs tomar por sentado cómo se han enunciado. Definitivamente es importante, en un análisis de cómo funciona la violencia del estado hacia lxs 43 tomar en cuenta el hecho de que el estado usó ciertas operaciones al considerarlxes hombres, pero eso no significa que lxs debemos nombrar como tal.

3.6 Conclusiones

Un edificio que representó saqueo en el colonialismo ahora nos enseña sobre las cárceles y los crímenes peligrosos. Sus pedagogías permiten que dejemos de ver los saqueos de ciertas poblaciones, por parte del estado y proyectos capitalistas, para enfocarnos en individuos – sin acceso a mucho poder y viviendo violencia en sus propias vidas – que concebimos como quienes dañan a nuestra sociedad y nuestro bienestar. Es a través de esa separación orquestada – por la pedagogía de la basurización – que estos sistemas macro de violencia pueden seguir operando sin enfrentar tanta violencia.

Aunque la exposición empezó en 2014 en el Palacio de Autonomía, una alternativa – enfocando nuestra mirada en el Equipo Argentino de Antropología Forense – sería dirigir a lxs 43 normalistas desaparecidxs, subrayando el papel del gobierno en esta violencia extrema y en su “resolución”. Construiría otra historia de qué constituye los crímenes, y nos enseñaría otra manera de concebirlos y cómo se hacen en la sociedad sin legitimar a la cárcel. También se necesitan construir explicaciones y alternativas en comunidad; generaría pedagogías muy distintas que las que yo como individuo utilizo escribiendo adelante de una computadora.

Capítulo 4

“Condena Perpetua a Secuestradores”: El Partido Verde y la violencia

“Estaba siendo castigada por defender a mi pueblo” (Salgado, 2016).

Este capítulo se enfoca en el análisis de algunas de las imágenes de publicidad en la campaña del Partido Verde: “El Partido Verde Sí Cumple – Condena Perpetua a Secuestradores” que estuvo presente en una variedad de medios en el D.F. en 2014-2015. Para este análisis parto de algunas preguntas que se multiplican: ¿Cómo se construye, en qué vocabularios e imaginarios, la idea de “secuestradores”?⁹⁰ ¿Qué implican estas operaciones pedagógicas? ¿Qué cuenta como secuestro y cuáles son sus formas de representación? ¿Quiénes son las personas llevadas a la cárcel por éste? Y, por último – por ahora – ¿Cuáles efectos o intenciones escondidas tiene el poder de llevar a personas a la cárcel en nombre del secuestro?

Resulta importante que veamos esta campaña porque su análisis nos permite dar cuenta de muchos aspectos tanto de las pedagogías carcelarias, de la basurización, coloniales y de la criminalización, de los objetivos del sistema penal en general.

Para poder llevar acabo este análisis, es importante explicar por qué me parece fundamental analizar esta campaña. Estuvo presente en muchos espacios públicos, por ejemplo, las imágenes se encontraban en el metro, camiones, paradas de camiones, espectaculares y muros. También, aunque no centraré este capítulo en ello, estuvo en la radio y la televisión; era como un bombardeo de las mismas ideas de una manera que casi saturaba el D.F. En ese tiempo, el “Partido Verde Sí Cumple” también hablaba de otros “éxitos” que supuestamente había logrado en la Cámara de Diputados. Resulta que emitió tanta publicidad que tuvo que pagar una multa (Rivera, Marcado, y Brito, 2015), por sobrepasar los límites legales de publicidad.

90 Pongo esta palabra entre comillas por una variedad de razones. Primero, creo que hay personas acusadas de secuestros que nunca han participado en éstos. Segundo, creo que una acción de secuestro no necesariamente debe fijar la identidad de la persona. Tercero, el hecho de que la palabra está en masculino no da cuenta de muchas personas acusadas del secuestro. Y finalmente, el secuestro es algo definido por parte del gobierno con implicaciones específicas; no es dado por sentado. No quiero decir que no existan secuestros, sino que cómo se enmarcan y narran en ese tipo de producto cultural no da cuenta de la realidad compleja. Definitivamente reconozco que los secuestros reales son sumamente violentos y traumáticos para comunidades enteras. Y es importante contemplar el hecho que ciertos actos no se consideran comúnmente como secuestro cuándo se hace por agentes del gobierno. ¿Cuales actos de secuestro se enuncian con esta palabra y cómo opera la enunciación?

Para empezar a entender las posibilidades pedagógicas de estas imágenes, vamos a contemplar algunas ideas de Susan Sontag(2004[2003]). Antes de relatar lo que nos dice, creo que es importante mencionar por qué considero que las ideas de esa académica de los Estados Unidos nos pueda servir. Cristina Rivera Garza (2015 [2012]), en su libro *Dolerse: Textos desde un país herido*, busca pensar sobre, escribir sobre, y considerar cómo enfrentar el dolor en México. Claramente el dolor se relaciona con ideas del y prácticas del secuestro – y la desaparición forzada –, esta campaña se base en el dolor que se interpreta que se experimenta en el secuestro para convertirlo en odio y venganza hacia las personas sospechadas. Rivera Garza considera que Sontag puede apoyar en pensar el dolor en México (2012: 33), y así que también usamos su apoyo. En *Ante el dolor de los demás* – que examina las relaciones con el dolor de lxs otrxs a través de las imágenes, especialmente fotografías – Sontag indica que las imágenes pueden producir una “instrucción colectiva.” Compara las imágenes con los medios que repitan algo una y otra vez; se usan para enseñar ideologías pero también para construir ciertos tipos de identificación. Su papel es pedagógico tanto en un sentido general como en un nivel subjetivo. Además, dice que lo que aparece en las imágenes con más frecuencia ayuda a construir lo que se considera socialmente pertinente (Sontag, 2004 [2003]: 99-100). Parece haber aquí pedagogías que educan las miradas. En este caso, estamos justamente hablando de imágenes que aparecían recurrentemente en los medios, y que podríamos suponer que tuvieran impacto en el imaginario social que ya se había estado formándose y reformulándose sobre los secuestros, las cárceles, lo que significan, y las personas implicadas en ellos. Estas imágenes operaban con implicaciones pedagógicas en lo cotidiano que enseñaron cómo relacionarse con otrxs, las formas de castigo y cuales pueden ser adecuados, y cómo se concibe la justicia.

4.1 “¿Secuestradores?”: Cara y color en las imágenes mediáticas

En esta sección nos centraremos específicamente en las imágenes, sus pedagogías, y sus implicaciones bastantes directas. Dos imágenes de la campaña estuvieron muy presentes. La primera que apareció tiene dos manos morenas, se supone de un hombre trabajador, aferradas a dos rejas de metal con otra barra que las cruza un poco más abajo. El resto de la imagen está en sombra, con las palabras “Ley Aprobada” como si fuera un sello de goma oficial y en otra parte de la imagen dice “Cadena Perpetua a Secuestradores” como veredicto final. El logotipo del partido aparece, y abajo de éste se lee “Sí Cumple”.

Esta imagen estuvo presente – como ya enfatizamos – por bastante tiempo. Una segunda imagen le siguió a ésta la cual plantea que hay cuatro leyes aprobadas que fueron propuestas por este partido. Se usan fotografías para ilustrar cada ley. La que tiene el título “Cadena Perpetua” muestra unas manos morenas agarrando rejas pintadas blancas y atrás de ellas vemos parte de un uniforme naranja. Hay un poco más de luz. Es interesante que en ésta ya ni siquiera parezca importante mencionar “secuestradores,” pero parece ser justamente algo que Sontag explica.

Al hablar de fotografías – aunque creo que se puede aplicar a imágenes de forma más amplia – Sontag reconoce que una nos trae a la memoria toda una cadena que se relaciona (2004[2003]: 31). En este caso, por el bombardeo por parte de su campaña⁹¹ se cuenta con que todo el mundo que vea un imagen parecida recuerda toda la idea: estamos hablando de “secuestradores.”⁹²

Sin embargo, aunque sabemos que se trata de “estos delincuentes,” no sabemos mucho de quienes sean, pero sí avanzamos su color y su condición social: moreno y trabajadora. No aparece ningún rostro en las imágenes. Eduardo Subirats, un intelectual español que ha pasado mucho tiempo en Latinoamérica, – en una discusión sobre las fotos filtradas de Abu Ghraib – dice que no poder ver la cara causa una despersonalización de la persona (2006: 1010). ¿Y cómo puede funcionar esa despersonalización? Judith Butler – una filósofa de los EUA – en una discusión de estas mismas fotos filtradas, insiste en que cuándo no está visible el rostro de una persona, dificulta que se pueda reconocer la humanidad de ella (2010 [2009]: 135). De esta manera pensamos a esta persona como otrx, como alguien que no es parte de nuestro “nosotrxs.” Por eso, Pilar Calveiro – una exiliada politóloga argentina que fue secuestrada en su país pero que ahora radica en México – indica que es a partir de la otredad que más fácilmente justifiquemos que alguien experimente violencia (2006: 55). No puede ser alguien que conociéramos, porque pareciera que no sea nadie. No nos podemos identificar con ellx porque no le distinguimos como un individuo. Entonces, no cuestionamos si esta persona deba tener una “cadena perpetua”. En realidad, aunque el Partido Verde sugiere que esta “ley aprobada” signifique una sentencia de 140 años, es solamente en casos específicos porque la nueva ley otorga la opción de una duplicación de los años normalmente sentenciados en secuestros particularmente graves (Santos, 2014).

91 Por no tener una televisión no vi los anuncios en la televisión de esta “ley aprobada” en particular, pero en la de “No más cuotas escolares,” se encontraba un anuncio en la televisión cuyo audio fue adaptado para la radio, y una imagen de ello fue escogido para la vía pública; hizo que cada uno de te recordara de las otras y su narrativa del fondo, y supongo que lo mismo pasó con esta “ley aprobada”.

92 Como la imagen no muestra algo claro como un “secuestro en acción” sino el estado de encierro en la cárcel, propongo que la pedagogía se relacione con la cárcel y las personas atrapadas ahí en general, incluso asociando a todas éstas con el secuestro.

Pero esta falta de rostro nos permite eliminar cualquier responsabilidad que pudiéramos sentir hacia esta persona y su condena muy larga. Butler aclara que en el pensamiento de Emmanuel Levinas “es la cara del otro lo que exige de nosotros una respuesta ética” (2010 [2009]: 113). Sin ella, la imagen no nos pide nada, más bien nos instruye a aceptar y hasta aplaudir los “logros” del Partido Verde e ignorar las condiciones raciales y de pobreza de las personas acusadas de supuestos secuestros. Vuelve a estas personas acusadas de secuestro invisibles. En 2005 le arrestaron a Israel Vallarta junto con Florence Cassez, y en el libro de Emmanuelle Steels sobre todas las mentiras involucradas en esta detención y privación de la libertad, se incluye una cita de un programa televisado en que hablan de su detención supuestamente en vivo: “Se dice inocente. El caso es que él fue el que estuvo atrás de este secuestro” (2015a: 28). No importa que la persona se haya dicho inocente, porque le ubicamos como “secuestrador” y esa acusación es suficiente para condenarle. Cualquier cosa que pudiera decir no se escucha. En el caso de estas imágenes del Partido Verde tampoco podemos ver ni entender porque se considera a la persona – de quien solamente vemos sus manos morenas y trabajadoras – en la imagen un “secuestrador.” Pero sugieren que ya habrá seguridad en el país, porque no podrán “nunca” salir. El Partido Verde se pinta como el salvador de la sociedad mexicana al depurar la sociedad de criminales asociadxs con manos morenas y trabajadoras.

4.1.1 El Color: Pedagogías coloniales y de la basurización

¿Qué tipo de persona se supone representar a “los secuestradores?” En ambas imágenes, sus manos se ven morenas; supuestamente las personas “culpables” de secuestro van a ser las personas más racializadas. Coincide con lo que Rita Laura Segato afirma sobre las cárceles en América Latina:

La raza que está en las cárceles es la de la no blanca, la de aquellos en los que leemos una posición, una herencia particular, el paso de una historia, una carga de etnicidad muy fragmentada, con un correlato cultural de clase y de estrato social (2007: 152-153).

Casi todxs lxs que están encarceldxs tienen esa marca racial. Y en una explicación desde la criminología contemporánea, Gerardo Saúl Palacios Pámanes asegura que hemos aprendido a concebir que sean las personas morenas y pobres “lxs delincuentes”; las personas blancas son las que se tienen que admirar, en cambio (2012: 56). En un libro que analiza el racismo que permea México, Federico

Navarrette indica que la publicidad muy rara vez muestra personas morenas; hay la idea de que la blancura es algo a que aspirar y entonces es lo único que se quiere mostrar (2016: 60-67). El hecho de que en estas imágenes sí muestran piel morena subraya no que este partido busca menos racismo, sino que justamente se está basando en el racismo para dar peso a su publicidad. Si “lo blanco” es a lo que aspirar, “lo moreno” es lo que hay que desechar, encerrar, y con lo que no hay que identificarse. Así que la imagen participa en las pedagogías de la criminalización de ciertas poblaciones – con marcas coloniales –: que lxs que “delinquen” son morenxs y pobres, y hay que olvidarnos de ellxs. Merecen un castigo de sufrimiento. La pobreza se simboliza en la imagen a través de las manos que parecen haber trabajado mucho; esta persona hace trabajo manual. Pero es importante reconocer que estas imágenes no están meramente mostrando algo; conllevan una pedagogía, es decir una propuesta de una administración particular de conocimientos y de prácticas. Funcionan como pedagogías de la basurización y de la criminalización y de la basurización, configurando los sujetos que se supone que se encerrarán por estos crímenes. Son estos tipos de imágenes que crean ese sentido supuestamente común muy racista y colonial. Además, en parte por el hecho de que no vemos un rostro, se hace suposiciones sobre quien vemos. Lo más seguro es que se supone que es un hombre encarcelado, como si otra identidad tuviera que tener marcas adicionales y aclaradoras, como uñas pintadas.

Como mencionamos en el primer capítulo, la criminología tiende a hacer su análisis de las cárceles como si se encerrarán nada más a personas que caben en la idea del “hombre-joven-marginalizado” (Bello Ramírez, 2013: 209). La criminología más común no reconoce que haya una realidad racializada de la cárcel, pero tampoco que haya otras marcas identitarias en que los cuerpos encerrados ahí, incluyendo unas de género, sexualidad, habilidad, lengua materna, lugar de procedencia, entre estas.

Bello Ramírez,⁹³ señala que “el objeto de la actual política de criminalización y encarcelamiento son *los cuerpos colonizados en el cruce de las matrices interseccionales de dominación* (2013: 209, énfasis en el original). Así se subraya la importancia de la colonización con la idea de quiénes se construyen pedagógicamente como “criminales,” pero también al reconocer todas las otras marcas identitarias que atraviesan estas personas. Segato conecta marcas raciales – pensando en una manera un poco menos interseccional pero también sumamente importante – con una experiencia de desposesión (2007: 145). Continuaremos la contemplación del problema de la desposesión más adelante; se trata de algo que va muy ligada con matices colonizadoras. Además, Bello Ramírez enfatiza que estamos hablando de la criminalización y no meramente de quienes “delinquen.”

93 No mencionaré el nombre con que publicó su tesis en el cuerpo de este texto porque no me queda claro que use ese nombre.

Palacios Pámanes recalca que una cantidad mínima de personas que cometen lo que el estado define como “delitos” entran en el sistema penal (2012: 253). El encarcelamiento no depende meramente de haber “delincuado”. Las personas encarceladas son las que cumplen con el estereotipo de lo criminal que se construye especialmente a través de los medios y el sistema penal (Palacios Pámanes, 2012: 58), lo que hemos llamado la pedagogía de la criminalización. Pero la palabra criminalización también pone énfasis en que haya una acción por parte del sistema penal, que está violentando a las personas marginalizadas y marcadas de ciertas formas.

Vemos en estas imágenes que no se considera a las personas en las cárceles como humanas, lo cual resulta aún más fuerte cuando reconocemos otro aspecto de la segunda imagen publicitaria. En la esquina diagonal de las “leyes aprobadas” se simboliza con una imagen del pie de un elefante con una cadena alrededor, y pasto en el fondo. Las palabras arriba de la imagen dicen “Circo sin animales.” La imagen enfatiza el sufrimiento del elefante en que está en el aire libre pero no se puede mover; merece no ser usado para el entretenimiento – merece no ser privado de la libertad –, sino de vivir su vida. Definitivamente no pretendo negar que los elefantes merecen tener sus propias vidas libres de explotación⁹⁴. Llama la atención que la imagen simultáneamente está haciendo una llamada a valorar la vida de ciertos seres y no la de otros. ¿Sería que se supone que los elefantes nos hagan gracia y nos parezcan inocentes mientras hay algo terrible que concebimos en lxs que se criminalizan bajo el nombre de “secuestradores” por las pedagogías de la basurización?

Esa idea de lo malo va mucho más allá de invisibilizar a las personas encarceladas o no considerarlas completamente humanas. Y de nuevo necesitamos pensar en la basurización simbólica y sus pedagogías. Silva Santisteban explica que aunque como hemos dicho tiene que ver con asumir una posición superior a otrx (2008: 56) y una deshumanización (2008: 52), se conecta con los afectos mucho más corporales, especialmente el asco (2008: 18). Este asco se construye en la sociedad, fabricando cercanías y distancias (2008: 58); no es sencillamente una reacción natural. Identifica varios “agentes basurizadores” que son los que provocan una basurización simbólica de manera más generalizada que individual, y uno de sus ejemplos son los medios (2008: 12).

Los anuncios del Partido Verde nos enseñan, arraigan en nuestros cuerpos un asco hacia las personas privadas de la libertad, especialmente si se acusan de secuestro. Y esto es más que evidente en

94 Tal vez incluso sea útil mencionar que soy veganx, aunque también trabajo en reconocer las violencias muchas veces racistas y clasistas implicadas en el veganismo.

una de las frases que se encuentran en el anuncio en la televisión.⁹⁵ Una persona leída como mujer, mamá, y esposa dice “qué se pudran” cuándo escucha de “la ley aprobada” (Hernández, 2015). La asociación con pudrir claramente tiene que ver con la basura; para ese personaje son basura y desechos las personas condenadas del secuestro. La idea de pudrir está muy asociada con querer una venganza individualizada hacia las personas encarceladas; es supuestamente lo “merecido.” Se busca convertir en basura a lx supuestx responsable de la violencia, como para hacer justicia a lxs víctimxs.⁹⁶ En esa venganza se construye nuestra esperanza de que la cárcel vaya a traer seguridad y justicia. Es como su destruir a lx otrx fuera la manera de reparar a la persona que sufriera el daño. En el Círculo Penal del ITAM que asisto, Las Madres y Hermanas de la Plaza Luis Pasteur han subrayado que la Señora Wallace – que ha hecho una carrera política por el supuesto secuestro y asesinato de su hijo (Lizárraga, 2014) – llama a las personas encarceladas “basura” (2015). Esta Señora ha tenido un papel importante en la política en contra del secuestro, creando aún más violencia por parte del sistema penal para las personas acusadas de ello. En tanto, se duda de la veracidad del secuestro de su hijo. Queda claro que esa conexión entre secuestro-cárcel-basurización está muy presente tanto en la realidad como en la publicidad del Partido Verde.

Aunque no se trata del secuestro, ni de México, me parece importante traer un ejemplo, que nos de cuenta de otra manera de querer responder a la violencia, para que se pueda apreciar que la basurización no es la única respuesta. En 2013 Sasha Fleischman, unx adolescente blancx sin género iba dormidx en un camión en Oakland California. Richard Thomas, un adolescente negro de 16 años, terminó prendiendo un encendedor al lado de la falda de Sasha varias veces, y al final la falda estuvo en llamas. Sasha se tuvo que ir al hospital con quemaduras de segundo y tercer grado, pero sobrevivió. El sistema penal quería entender la situación como un crimen de odio y entonces procesar a Richard como adulto, por la gravedad de ese “crimen”⁹⁷ (Slater, 2015). La mamá de Sasha pudo haber dicho “que se pudra”, justificándose con todo el daño que había experimentado su hijx y siguiendo las pedagogías de la basurización al considerar que Richard fuera una persona terrible, una basura. Pero al contrario, pidió

95 He podido ver un pedazo de ese anuncio en Youtube, pero no está completo.

96 Se ve esa acción claramente en una de las conferencias de prensa sobre el caso de Israel Vallarta y Florence Cassez, detenidxs por secuestro a finales de 2005. Miembros de la Procuraduría sugirieron que preguntar si se violaran los derechos de estas dos personas en su detención significaba dejar de reconocer el testimonio de las víctimas y abogar por la impunidad (Steels, 2015a: 71-72). Lo único permisible aparentemente es una basurización que ni siquiera los derechos – aún si el tema de los derechos es más complejo, en quienes se reconocen con derecho también se reconoce su calidad de humanos – cuentan ni existen para personas acusadas de secuestro.

97 Cuestiono la naturalización de la idea de crimen en general porque los crímenes son definidos por el estado y entonces siempre cambiantes y contruidos.

que no lo considerara como un crimen de odio y que lo procesara como el menor de edad que era (Slater, 2015). Desafortunadamente siguió pidiendo un proceso, sin embargo parece un primer paso a una alternativa. No permitió que ese asco que se enseña sobre las personas arrestadas entrara en su cuerpo y en su palabra;⁹⁸ decidió, que en vez de rechazar a Richard, reconocerlo como un sujeto con una trayectoria de vida con muchas experiencias de violencias propias. Sus acciones operaron en contra de las pedagogías de la criminalización y de la basurización, postulando pedagogías más bien de la comprensión y algún acercamiento afectivo⁹⁹. Busco ver más bien a Richard como una persona compleja y completa, con historias también muy importantes. Por ejemplo, la tía de Richard y su mejor amigo fueron asesinados, y viven en un lugar sumamente racista (Slater, 2015). Aumentar los cargos en contra de Richard, que ya estaba marcada racialmente, por pobreza, violencias, y pocas oportunidades ofrecidas en la sociedad, le pareció como algo violento. Desafortunadamente, el sistema penal no estaba de acuerdo con la mamá de Sasha, y le condenaron a Richard a siete años en la cárcel. La mamá de Sasha reconoció esto como un resultado desagradable. Dijo que “La vida de Richard y de su familia han sido modificadas de manera aún más grave que las nuestras”¹⁰⁰ (Fernandez, 2014). De ninguna forma esta basurizando a Richard, lo está considerando tan valioso como su hijo, y también como alguien violentado por el sistema penal. Ella escogió identificarse también con la persona supuestamente culpable y no meramente con Sasha, formando otras pedagogías de relacionarse y rechazando pedagogías de la basurización.

La construcción de esta pedagogía de la basurización también se puede ver en la otra sección del segundo anuncio. En las rejas blancas que aparecen en la imagen, se ve que se ha descarapelado un poco de la pintura. A la vez que insiste en que sea un logro que haya una “condena perpetua” se muestra que la cárcel no está en buenas condiciones; pareciera que parte del “logro” en la condena es que sean malas las condiciones en las que tienen que vivir las personas encarceladas. Esa frase que se podría volver lema de la pedagogía de la basurización, “que se pudran” se podría modificar aquí para decir lo que la imagen sugiere, “que se pudran y sufran.” Reconozco que la falta de pintura no

98 Aquí, no quiero sugerir que sea meramente una decisión individual lo que se necesita. Pero sí creo que en contextos donde se construye un énfasis en los medios de la cárcel como una respuesta a la violencia, es bien difícil imaginar otra posibilidad y otra respuesta. Los momentos en que se puede imaginar más allá de sus enseñanzas, aun si sea de manera pequeña son bien importantes y necesitamos tenerlos en mente.

99 Ese acercamiento afectivo tal vez podemos pensar en los rangos de la compasión – un tema que analizamos al fondo en el siguiente capítulo. Aunque tal vez sus intereses eran realmente de apoyo para Richard, sus acciones no desafiaban las estructuras de opresión que ya definaban la situación.

100 Mi traducción.

necesariamente signifique condiciones deplorables, pero denota el descuido como símbolo del “logro” de la justicia. ¿Cuáles faltas, sufrimientos, maltratos, se implican como partes no dichas de la pena normativa? En la primera imagen la oscuridad puede operar como un símbolo relacionado a lo que merecen “estas personas”. En un artículo en el que analiza las conexiones y diferencias en el uso de la tortura y sus implicaciones durante la dictadura en Argentina, y hoy en día por parte del gobierno de los EUA, Pilar Calverio considera la privación de los sentidos como una forma de tortura (2006: 46). Estar en la oscuridad completa significa – para alguien que tiene en su cotidianidad la posibilidad de usar sus ojos para ver – sentir una pérdida muy grande, pero también una sensación de “incomunicación” – la cuál es un elemento del sistema carcelario – muy fuerte (Calverio, 2007: 45-46). Estar en la oscuridad puede significar un acceso muy limitado a cosas esenciales, como la vitamina D.

La pedagogía de la basurización en esta imagen se liga a no “merecer” un trato digno, el castigo no es sólo la sentencia de tiempo, sino del desprecio y de la precariedad. Santisteban explica que lo que llamamos las pedagogías del asco producen una sensación que los individuos y la sociedad tienen que destruir a lxs basurizadx (2008: 55). Originalmente, en 2009, el Partido Verde no había buscado “condena perpetúa;” su meta era la pena de muerte. Eso sería una destrucción total de la persona, pero como en ese momento no se logró aprobar (Santos 2014), da la impresión que se blandearon, pero que aún mostraron que la meta es la depredación de la persona, de reforzar las pedagogías del castigo. Implica cierta destrucción de la persona, a través de una deprivación de sentidos, una cárcel en malas condiciones, y sentencias muy largas. En la realidad, en Santa Martha Acatitla, por ejemplo, hay condiciones deficientes. Se acaba el agua ahora con frecuencia; no hay manera de tener los baños limpios (Belausteguigoitia 2015). El agua que hay está de color café, con tierra y muy sucia – la han llamado agua de “tamarindo”. Además, los patios de espera están llenos de basura. Una de las esquinas de la sala chica – patio de espera de la visita de las mujeres en proceso de sentencia – funcionaba como un depósito de basura (*Nos Pintamos Solas*, 2013) Si la basura se acumula y no se evacua, hay una intención de que conviva con quienes se encierran ahí, hay una ecuación entre personas encarceladas y la basura. Algo está podrido en Santa Martha, pero no son lxs castigdxs. Silva Santisteban considera:

En buena cuenta, la basura sirve para dividir a quienes desechan la basura para que el sistema siga funcionando de quienes deben usar esta basura “de otro sistema” para que el suyo propio siga funcionando; ergo, divide al globo en los de arriba (limpios productores del Norte) y los de abajo (sucios descartables del Sur). (2008: 61)

Aunque Silva Santisteban ve a la relación de los sujetos en cuanto a la basura como una estructura binaria literal del norte sobre el sur, que aunque definitivamente sí pasa, tenemos que también reconocer como hay sures en el norte y nortes en el sur, con un tejido complejo de la basura. Pero la idea básica es ésta: las personas y culturas que producen la basura son valorizadas en la sociedad y el mundo mientras lxs que tienen que convivir con ella se consideran sucias y fuentes de asco – desechables y residuales –, como los baños en Santa Marta Acatlitla. Sabemos que el CEFERESO de Santa Martha se construyó sobre un basurero, en esa misma zona del oriente de Iztapalapa. En una cárcel de varones en la Ciudad de México – donde está encarcelado su hijo – María de Lourdes Ortega Barrera explica que hay tantas personas en una celda que para dormir varias se amarran a las rejas para quedarse paradas durante la noche (2015). Esa basurización impide espacio dado a la humanidad para dormir; se pretende que los presos se apilen y se concentren como si fueran la basura. Para colmo, tienen que pagar la renta de los cinturones que lxs mantengan paradx. Parece que en esa lógica, hay que pagar aún en ese basurización, como si ser tratadx así fuera recibir demasiado lujo. Sí, se busca con estas pedagogías de la cotidianeidad que estas personas criminalizadas “se pudran” como se pudre la basura.

Santisteban asevera que la basurización simbólica es una operación colonial (2008: 91), y podemos subrayar que reitera y refina prácticas pedagógicas e imaginarios que surgen con la colonialidad. Como mencionamos en el primer capítulo y cómo seguiremos analizando más adelante, la cárcel es una institución colonial y es imposible ignorarlo. Tomando en cuenta esta dimensión de las pedagogías coloniales, queda claro que cómo la mamá de Sasha se identificara con Richard – la persona acusada por el sistema penal – era un acto meramente individual. Lo individual en el contexto neoliberal se usa para comercializar y despolitizar, además de construir y reafirmar sistemas y pedagogías de opresión. Es por esa individualización que su petición de que no vieron a las acciones de Richard como un crimen de odio ni a él como si fuera adulto no logró tener un efecto en la sentencia de él. Puede ser que hizo que esta mamá se sintiera bien consigo misma, pero no tuvo un efecto real ni para Richard ni otras personas sentenciadas con base en la legislación de crímenes de odio ni encarceladas en general. Para Santisteban, la compasión no combate la basurización porque deja las jerarquías de opresión sin ninguna intervención. Lo que propone para contrarrestar la basurización es indignación (2008: 91), y la podemos reformular como la pedagogía de la indignación – la cual abordamos con más profundidad en

el siguiente capítulo. Ya no se trata de decir compadecer y ubicar a lxs otrxs como un ser sin capacidad de acción, sino de luchar en conjunto y en contra de las violencias que le afectan. ¿Qué pasaría si hubiera organizado protestas en contra de su criminalización o hecho otras acciones más grandes en contra del sistema penal? Ya no podría quedarse en la imagen de la mujer muy sensible que pide al estado – en los parámetros “aceptables” de disidencia – en otras palabras: la buena mujer. Al contrario, así ella sería una cómplice con Richard y una lucha en contra de su criminalización por parte de un estado y un sistema colonial y opresivo. Con lo punitivo que es el sistema penal, tampoco habría garantizado una decisión distinta, pero las acciones de ella no entrarían en la misma lógica jerarquizada y violenta. Podemos esperar que ella, como muchas, se haya unido a las luchas abolicionistas y de Black Lives Matter¹⁰¹ que existen en su contexto.

Estos anuncios nos enseñan que las pedagogías visuales en las imágenes de las personas acusadas de secuestro es un acto sumamente violento, se basan en y crean pedagogías de la basurización y la criminalización, en pedagogías del castigo. Para poder interrumpir en estas pedagogías y prácticas, necesitamos trabajar desde la indignación que interviene en estas miradas y sus contenidos. Pero para poder mejor entender lo que está implicado en esta pedagogía del Partido Verde sobre la cárcel y lxs atrapadxs en sus muros, necesitamos analizar el secuestro en sí.

4.2 El secuestro en el discurso y el imaginario

Según el *Código Penal* del D.F. el secuestro consiste en “priva[ar] de la libertad a otr[x] con el propósito de obtener rescate, algún beneficio económico, causar daño o perjuicio a la persona privada de la libertad” (2006: 53). Parece ser que se trata de hacer daño a través de la privación de la libertad. Pero la pregunta en que no puedo dejar de pensar es, ¿Cuál es la diferencia entonces entre la privación de la libertad por parte del estado en una cárcel – estableciendo procesos de venganza de forma jerárquica – y la llevado a cabo por parte de personas y/o un grupo? ¿La cárcel puede ser pensado como una forma del secuestro?¹⁰² Creo que estas preguntas son pertinentes porque nos hacen cuestionar lo

101 Black Lives Matter es un movimiento en los EUA que lucha en contra de la violencia policiaca hacia comunidades negras que ha surgido para responder a los asesinatos muchos por parte de la policía de personas negras.

102 Y esto es ni siquiera sin tomar en cuenta todos los casos de desaparición forzada que han llevado a cabo cuerpos variados del gobierno. No vamos a tratar ese tema aquí, no porque no sea importante, sino porque nos desvía un poco de nuestro trabajo de pensar las cárceles y quienes están encerradxs en ellas. Por supuesto que la desaparición forzada es un componente importante para pensar en la violencia compleja que ejerce el estado.

que justifica la cárcel – un decisión del estado de privar de la libertad – y que ha la vez insista en que se castiga la privación de la libertad que oficialmente se llama secuestro.

Parece que la idea del secuestro va muy ligada a la idea de la tortura. Por eso, en el *Código Penal* anteriormente citado se habla de hacer daño, y parece que en el imaginario social la mera privación de la libertad – aunque violenta – no es lo que preocupe tanto en torno a lxs secuestradorxs como los posibles daños – tortura – que operan en ello. En el caso de las personas que fueron supuestamente secuestradas por Vallarta y Cassez, lxs reporterxs se impresionaron no tanto por el número de días en que habían estado privadas de la libertad como por la posibilidad de cortar un dedo de unx de ellxs o por el tamaño del espacio en donde se les encerraba y sus condiciones (Steels, 2015a: 34-37). Eduardo Subirats incluye las cárceles actuales como parte de lo que se constituye la tortura (2006: 183). Definitivamente son lugares en los que se trata de hacer daño a las personas encerradas, y por eso se tiene que sufrir un proceso de basurización – a través de prácticas pedagógicas – y condiciones terribles. Parecería que la única diferencia entre “un secuestro” que se considera en términos oficiales y un secuestro por parte del estado es que se determina como legal o ilegal. Aunque el código no aclara que solamente se contempla la privación ilegal de la libertad, es parte de su marco implícito. No se contempla la posibilidad de que se lleva al estado al sistema judicial para determinar si ha secuestrado a alguien para meterle en la cárcel. Solamente el estado puede legalmente privar de la libertad, y entonces se utiliza una basurización denigrar a lx encarceladx y a la vez para negar la posibilidad de criticar o cuestionar las acciones por parte del gobierno como se mencionó en la nota cinco de pie de página en relación con la detención de Vallarta y Cassez. De hecho, cuando se detuvo a cuarto familiares de Vallarta, “lo primero que pensaban era que se trataba de un secuestro” (Steels, 2015a: 16). Puede sugerir eso que hasta las tácticas de la detención muchas veces son las mismas que se denuncian del “secuestro” – y que también muchas personas denuncian del sistema penal. Tomando todo eso en cuenta, se puede inferir que más de 210 mil personas están secuestradas por los poderes judiciales en las cárceles en todo México (Martínez, 2015); su “secuestro” se normaliza con las pedagogías del castigo – que sugieren que después de “cometer un delito” hay que aplicar un castigo, y mejor si sea la cárcel – y con las pedagogías de la basurización – que enseña la idea de que “esas” personas “merecen” la privación de la libertad, al contrario de las personas “inocentes”¹⁰³ que se secuestran personas

103 Aquí, no quiero decir que víctimas de otros secuestros los merecen, sino cuestionar la idea de que el secuestro en que no participa el estado oficialmente tenga que ver con lxs inocentes mientras en la cárcel se encuentren lxs culpables. Es una dicotomía que instauran las pedagogías de la basurización y que solamente nos permite valorizar algunas vidas.

particulares. El hecho de que estos secuestros fueron por parte de autoridades oficiales es lo que los vuelvan permisibles y con apariencia legal, aún cuando se utilizan métodos que incluso son ilegales en las leyes. Lo que parece importar en esta realidad no es tanto cuales acciones son ilegales, sino si las hacen el estado – volviéndolas “legítimas” – u otro individuo o grupo. Como se mencionó en la introducción de nuestra investigación, México Evalúa – en su análisis sobre las cárceles en México – considera que la meta más grande, real, la de las cárceles es la venganza, que alguien reciba lo que “merece” (Solís et. al. 2013: 9). La venganza definitivamente busca producir un daño, que sería una de las características del secuestro. Parece que el estado no tiene restricciones sobre sus secuestros – he escuchado por parte de familiares de personas privadas de la libertad y en conversaciones como parte del proyecto Mujeres en Espiral de innumerables casos de detenciones con lo que las autoridades llaman “irregularidades,” y sin embargo no se logra ninguna rectificación por parte del sistema de justicia – y a la vez se obligan a que las personas acusadas de secuestro sufran sentencias impensables, a veces de más años que los que vivirán.

Una realidad que puede también mostrar la dificultad de mantener una diferencia epistemológica clara entre la cárcel y el secuestro es la prisión preventiva. Según Rosalba Aída Hernández Castillo – una académica de CIESAS que trabaja en conjunto con mujeres indígenas encarceladas – señala que el 40% de las personas privadas de la libertad están en la prisión preventiva y que sus casos duran entre 5 y 7 años (2015). La prisión preventiva consiste en encerrar a una persona acusada durante el proceso; se usa antes de que la persona reciba una condena o una sentencia, con el supuesto fin de que la persona no escape. Aunque no creo en la dicotomía “inocentes” y “culpables” la cual puede sugerir que ciertas personas merecen estar en la cárcel y predetermina a las personas de un contexto social con una de estas etiquetas, puede haber muchas personas inocentes sufriendo ahí. Es el estado que provoca mucho daño a las personas por las condiciones terribles de las cárceles, lo cual a mí me suena a secuestro. Se justifica esta daño con operaciones pedagógicas del castigo y de la basurización.

Surge una pregunta importante. ¿Quiénes son las personas que pueden evitar estar en la prisión preventiva y así evitar ser basurizadas y tratadas como desechos sociales? Las personas que tienen suficiente dinero para pagar la fianza son las que no suelen entrar en la prisión preventiva. Guillermo Zepeda Lecuona (2007), un investigador que se ha dedicado al derecho, explica que al menos 10% de las personas en prisión preventiva están ahí porque no tienen recursos suficientes para pagar sus fianzas, aunque también hay una buena cantidad de personas que no tienen la opción de una fianza.

Deja sin mencionar cuales “crímenes” no permiten la fianza y con cuales personas se asocian éstos. De esta manera, ese tipo de secuestro legal afecta desproporcionadamente a personas con poco dinero y que tienen marcas identitarias como la clase, el color, el género, entre otras que lxs criminalizan, con las pedagogías de la criminalización.

Esta cuestión del dinero y su conexión directa con la clase social tiene también más implicaciones en el secuestro legal que llamemos la cárcel; la cuestión del dinero y la cárcel funciona como parte de los mecanismos coloniales. Uno de los elementos se percibe en la desposesión – corporal, económica, y subjetiva que implica el contacto con el sistema penal. La Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC) en Guerrero alude a esa situación en su discusión de la corrupción por parte del Ministerio Público que pedía mordidas para que personas no tuvieran que quedarse en las instalaciones del MP: “La gente es pobre y para liberar a su familiar venden el poco de patrimonio que tienen y hacen deudas enormes” (Autoridades Tradicionales Yaquis de Estación Vicam, Sonora y la CRAC, Guerrero, 2009: 82). Se trata de una manera de desposeer a los pueblos de su territorio y de sus bienes. También implica un movimiento de capital de comunidades al sistema de justicia y/o las personas que emplea. Y encima de todo eso, significa un estado endeudado que dificulta otras decisiones o transformaciones en la vida individual y colectiva de estas comunidades. Aníbal Quijano habla de la transferencia de la riqueza de los pueblos colonizados a Europa (2000: 289). Pero en esta realidad que nos narra la CRAC no se trata de llevar las riquezas a un país externo colonizador – sino a lxs que tienen más poder por el ejercicio de prácticas colonizadoras.

Las cárceles implican criminalización y un exceso de violencia, especialmente en conjunción con prácticas coloniales. Raúl Zaffaroni explica que es el sistema punitivo – más que los individuos en una sociedad – que violenta; un ejemplo sería el genocidio, pero hay muchas otras formas que tal vez se perciben como más sutiles (2009: 125). Zaffaroni habla del genocidio porque lo que hace la cárcel es destruir a comunidades enteras; es una violencia estratégica que depende de pedagogía punitivas y de la basurización. Entonces, ¿Cómo es que se deja todas las implicaciones de la privación “legal” de libertad cuándo se habla de los secuestros en la campaña del Partido Verde, como si éstos no fueron una parte fundamental del sistema penal y el uso de las cárceles? Parece que la pedagogía visual y textual de estas imágenes del Partido Verde hacen todo lo que pueden para que ubiquemos el secuestro y su peligro como fuera del sistema penal, y el sistema penal como su solución. Pero en la administración de

su pedagogía, no se trata nada más de hacer invisible la violencia por parte del estado, sino cómo se usa esta idea para encerrar “legalmente” a ciertas personas por haber cometido supuestos “secuestros.”

4.3 ¿A quiénes encierran? Y ¿Por qué?

En la presentación de la investigación sobre el montaje y mediático y jurídico de la supuesta banda “los Zodiaco” y la violencia por parte del sistema penal hacia las personas acusadas de secuestro en relación con ella, Emmanuelle Steels sugirió que todas esas acusaciones de secuestro por parte del gobierno sucedían para que se viera que estaba teniendo éxitos en su guerra contra las drogas (2015b). Se perciben evidencias de ello en su libro; las personas supuestamente víctimas de secuestro en ese caso agradecen reiteradamente ante los medios a la AFI y la Procuraduría (Steels, 2015a:63). Es como si fuera una forma de publicidad para ellos justamente cuando la política federal consistía en hacer la guerra contra las drogas a finales de 2005. Parece una manera de intentar justificar la militarización y la violencia por parte del estado, además de un intento de limpiar su reputación. Pero ésta no es la única razón por la cual se encierran a las personas, supuestamente por secuestros.

Néstora Salgado García, integrada y comandante de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias (CRAC), estuvo en prisión preventiva dos años y siete meses, supuestamente por haber encabezado 50 secuestros en Olinalá, Guerrero (Excelsior, 2015 y Quintero, 2016). Formaba parte de la policía comunitaria de la CRAC, que se formó para buscar justicia y seguridad para las comunidades indígenas de la Montaña y Costa Chica de Guerrero, por la situación de violencia constante que vivían (González Márquez y Herrera Martínéz, 2015: 187-189). Néstora no es la primera persona de la CRAC a quien se ha buscado encerrar. Desde el 2009, la CRAC ya había apuntado que el Ministerio Público persigue a sus miembros con acusaciones de “privación ilegal de libertad” (López y Rivas, 2009: 74). Es claro que el gobierno – o al menos partes de él – quiere deslegitimar a la CRAC y a Néstora como una de sus líderes. ¿Pero por qué habría tanto interés en esa delimitación que culminara en el encierro de una mujer de la comunidad?

Según Jean Franco, “El delincuente “no cumple” con lo que exige el estado” (1994: 190). Ya desde luego nos queda claro que la idea de la “delincuencia” está construida por el mismo sistema penal. El estado criminaliza a lxs que considera que vayan en contra de él. Y desde sus ojos, parecería como si

aquellas organizaciones que intentan terminar con la violencia en sus comunidades quisieran deslegitimar el sistema penal. En su artículo que habla de la violencia colonial en contra de comunidades indígenas en la selva de Colombia, Margarita Serje habla de sus resistencias. Formaron Comunidades de la Paz en las que no se podía entrar con armas. Sin embargo, el gobierno de Colombia consideraba que fueran un peligro para la seguridad nacional (Serje, 2006: 167-168). ¿Por qué se podría pensar que la búsqueda de la paz fuera un peligro? Porque los intereses del gobierno no son que se termine la violencia. Al contrario, sectores del gobierno colombiano quieren proteger la explotación y mercantilización de la selva, para traer el “progreso” – que implica una extensión de regímenes coloniales, de capitalismo, jerarquías, etc. – a través de la desposesión de comunidades que viven en la selva (Serje, 2006: 138). Tiene miedo a las pedagogías que rompen con las pedagogías del estado, que cuestionan su jerarquía y de la monopolización del “manejo” de la violencia. Quiere multiplicar las pedagogías de basurización y no de autonomía y de fortalecimiento de la comunidad. ¿Cómo se puede manipular y explotar a comunidades que están desarrollando pedagogías que las empoderan, que no permiten que les siguen violentando? La acumulación de capital y de poder a costa de estas comunidades es el objetivo, y la organización de ellas pone en riesgo esa posibilidad. Así que la respuesta militar se negoció por parte de negocios bananeras y el ejército (Serje, 2006: 168). Lo peligroso para el gobierno es que se cuestione su poder, a través de prácticas pedagógicas alternativas; quiere evitar que crezca la autonomía y la lucha contra la violencia desde las propias comunidades.

En vez de decir que sea una situación completamente análoga la de la CRAC – aún cuando vemos similitudes – porque nos toca ver cruces en vez de forzar que sean situaciones paralelas. Tenemos que hacernos varias preguntas ¿Cómo amenaza la CRAC al funcionamiento regular del sistema penal y de del estado mexicano? La acusación de secuestro tiene que ver con el sistema de justicia que implementa la CRAC. El magistrado José Luis Arroyo Alcántara explica que este sistema de la CRAC es legal en Guerrero (Carrión, 2015). Parecería que la encarcelación de Néstor Salgado busca deslegitimar la organización comunitaria en Guerrero, negando el derecho de tener sus propias prácticas de normatividad judicial – incluso aprobadas por el sistema judicial en la region.

¿Por qué se busca basurizar y criminalizar a individuos de la CRAC en vez de basurizar a toda la comunidad como en ese caso de Colombia? Parecería que las pedagogías de la criminalización son distintas en ambos contextos; con tanto enfoque en el secuestro que no sea por parte del estado en pedagogías mexicanas, puede ser una herramienta efectiva para el estado. Lxs secuestradorxs son tan

basurizados que sería muy difícil que hubiera una defensa masiva de alguien con esa acusación; el estado no quería posibilidad de que hubiera movilizaciones en contra del encarcelamiento de Salgado, ni de los otros miembros de la CRAC que se ha encarcelado con la misma acusación. Afortunadamente, sí hubo movilizaciones; la gente no se dejó guiar por las pedagogías de la basurización y se operaron pedagogías distintas, y ¡se ganó la libertad de Salgado!

¿El sistema de justicia de la CRAC utiliza estas pedagogías de la basurización? Resulta que su sistema depende de pedagogías muy distintas: busca no castigar sino una reeducación de las personas como parte del trabajo de su propia comunidad (González Márquez y Herrera Martínez, 2015: 189). Esto constituye una pedagogía comunitaria que a la vez que disminuye la violencia, aumenta la cohesión en la comunidad. Pero también enseña otras maneras de concebir a las personas, a la comunidad, y a los “crímenes”. Esta pedagogía hace que la comunidad se responsabiliza por los conflictos en ella, es la comunidad que tiene que proporcionar alternativas. Es la comunidad, no la persona, que falló. No se individualiza un “crimen”, ni se basuriza a un individuo. Sin embargo, el sistema de justicia nacional mexicano no tiene interés en dejar de concebir los castigos como parte de su manera de hacer justicia, como forma de control, venganza individualizada, y de castigo, más bien, busca criminalizar estas otras maneras de entender los conflictos sociales. El asunto es que el estado mexicano busca monopolizar la resolución de conflictos sociales, legitimando su poder – especialmente su poder de castigar. Podemos ver como el estado está tomando una posición educativa colonizadora al no permitir que puedan existir esas otras maneras de enfrentar la violencia, especialmente en este contexto busca dar la impresión de querer parar la violencia. ¿Qué hace el sistema de justicia y el estado si no trabaja en frenar o eliminar la violencia? En esa misma región cierra la posibilidad de la creación de comunidad y autonomía y abre las tierras a las mineras extranjeras, poniéndolas unas restricciones menos que mínimas, haciendo acuerdos a su favor. Así pueden expropiar estos recursos (de forma de nuevo aparentemente legal), unas riquezas de los territorios de las comunidades de la CRAC, a sus países respectivos (González Márquez y Herrera Martínez, 2015: 196-197). “Quienes proponen la megaminería buscan acaparar activamente los micrófonos y silenciar a los opositores cooptando, comprando, intimidando, encarcelando, reprimiendo o asesinando a quienes consiguen alzar la voz” (González Márquez y Herrera Martínez, 2015: 202). Usa la idea del secuestro para intentar desestabilizar la CRAC y así poder explotar a las personas y las tierras de sus comunidades sin ninguna resistencia. El uso del secuestro por el sistema jurídico, como elemento punitivo y regulador del poder en la región no es nada neutral.

4.4 Conclusiones: ¿Y la realidad del secuestro?

No quiero decir que el secuestro que no es por parte del Estado no exista. Me consta a través de las experiencias de amistades que sí sucede. El Consejo para la Ley y los Derechos Humanos A.C. da la cifra que en 2014 hubo 32,120 secuestros en México (2015). Se tendría que preguntar cómo se compiló esta información; lo más probable es que se analizaron los números de secuestros reportados y reconocidos oficialmente. Sin embargo, no se puede pensar estas violencias como si no fueran independientes de políticas del Estado. Nelson Arteaga Botello ubica la fuente de este tipo de violencias en la violencia estructural vinculada con prácticas económicas, institucionales, y otras formas de opresión (2004: 126-127) que desde luego tienen que ver con prácticas y pedagogías de la basurización. En vez de señalar las faltas en los grados de bienestar para promover la no violencia, el Partido Verde incita la venganza y el castigo hacia aquellxs que son factibles de ser criminalizadxs. Nos dice, a través de sus imágenes “¡Enójate con ellxs, y encierralxs para siempre! Te hemos dado esa posibilidad. Ahora seguiremos nuestro trabajo; no tenemos que cambiar nada”. Esta pedagogía visual y textual por parte del Partido Verde permite desplazar la atención de las luchas de comunidades y su criminalización, con el fin de basurizar a sus miembros. Se enmarca el secuestro por parte del gobierno como algo fuera de lo fuerte de la realidad de los secuestros, como si la cárcel no fuera una forma de secuestro y que los otros secuestros siempre implicaran más violencia. La enseñanza que nos deja es muy violenta, y nos toca a nosotrxs resistirla, siguiendo otras pedagogías.

Capítulo 5

Leelatú: Un fanzine que enseña la indignación

“Que calle el silencio”
(nuevosol, “Voces”, 2017)

Este capítulo se trata sobre un producto cultural contrario a los que hemos analizado hasta aquí; uno que difunda la voz y los conocimientos de lxs encarceladxs, por ellxs sobre ellxs: un fanzine¹⁰⁴. Los fanzines – un medio explicado en la siguiente sección – son una forma de publicación independiente. Éste se creó en un taller de *Mujeres en Espiral*¹⁰⁵ en el reclusorio femenino de Santa Martha Acatitla en el este de la Ciudad de México, entre algunas de las mujeres¹⁰⁶ encerradas ahí y el grupo de personas que venía de la UNAM. Se podría dedicar toda una investigación a un producto cultural tan rico, crítico, y creativo como éste, pero aquí veremos solamente algunas pautas para su análisis en conexión con nuestros objetivos – como siempre una mirada no completa. Parece emplear unas pedagogías muy distintas de las de los productos culturales de los dos capítulos anteriores – proporcionando muchas ideas y demandas para combatir las pedagogías de los otros productos que hemos analizado hasta ahora –, y eso puede tener que ver tanto con el medio del fanzine como con las creadoras del mismo: mujeres privadas de su libertad en una cárcel, pero especialmente con lo que ellas buscan comunicar con ello.

104 En este caso, analizo el primer fanzine que hicieron mujeres en Santa Martha Acatitla en colaboración con *Mujeres en Espiral*. También hicieron uno segundo que se enfoca en el trabajo y tiene también mucho que decir. Para esta investigación, decidí solamente analizar uno de los fanzines, porque si ni siento que pude analizar todo en uno, mucho menos con dos productos culturales no- hegemónicos tan ricos y complejas. Tanto el segundo fanzine, como otros productos culturales que han hecho más recientemente también necesitan análisis, y podemos esperar que es parte de lo que viene más adelante.

105 *Mujeres en Espiral* es un proyecto que surgió del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM en 2008 (Belausteguigoitia Rius, 2012a: 297, Lopvet Mrikhi, 2014: 40), y ahora es parte del proyecto PAPIIT IN401414 de esa misma universidad, en la Facultad de Filosofía y Letras. Consiste en tres partes: un seminario mensual impartido en el anexo de Filosofía, un intercambio artístico-pedagógico en Santa Martha Acatitla, y la Clínica de Justicia y Género Marisela Escobedo.

106 Aunque parece sumamente importante reconocer que nos todas las personas encerradas en reclusorios femeniles necesariamente son mujeres – podrían haber hombres trans y personas no binarias, entre otras identidades – en el manifiesto de este fanzine se enuncian una y otra vez como mujeres y en femenino. Por ejemplo, empieza el manifiesto: “Somos el pueblo de azul y beige (procesadas y sentenciadas)” (“Manifiesto”, 2014: 361). A la vez que se reconocen como un grupo en conjunto, las palabras que usan para explicar los colores dependen de terminaciones femeninas. Esta decisión es estratégica; más adelante en el manifiesto declaran que uno de los propósitos es “Dignificar el lugar de la mujer en reclusión” (“Manifiesto”, 2014: 36). Se posicionan como mujeres porque buscan que las mujeres encerradas – quienes por cierto, tienden a tener menos visitas por parte de sus familiares y amistades que los hombres cis y heteros (Cisernos, 2016: 201) – reconociendo las particularidades de su contexto, ya no estén en una situación tan violenta. Así que parece que las personas que participaron en este fanzine se reivindican como mujeres y es fundamental entonces que las reconozca como tales.

Antes, en colaboración con *Mujeres en Espiral* habían hecho murales en los muros que las encierran en la cárcel, reconfigurando su espacio de castigo y también de sobrevivencia. Estos murales tenían efectos muy tangibles en tanto sus afectos en el espacio cómo los usos del mismo. Pero ahora con el fanzine, un medio que se pasa de mano en mano, se buscaba algo distinto, que su voz podría salirse de su encierro, para comunicarse con la gente “afuera”. Desde esa introducción, queda claro que tenían intereses pedagógicos al hacer esta publicación y resulta sumamente importante tomar en cuenta las que podemos detectar que operan en éste. Para empezar, podemos poner nuestra atención en el medio en sí, un medio que busca una cierta accesibilidad y que se enfrenta con estructuras hegemónicas.

5.1 Un medio para la difusión: Los fanzines

Según Aída Analco Martínez, una antropóloga, el fanzine primero surgió en los Estados Unidos en los 1920 como una publicación dedicada a la ciencia ficción, pero que ya para los 1960 tocaba temas sociales (2004: 57). Eso a mí me parece especialmente interesante porque desde su comienzo parece que era importante una forma de imaginar y posibilitar otras realidades, de examinar la sociedad, y poder comunicar ideas. Analco Martínez explica:

Los fanzines son publicaciones independientes que se hacen “caseramente” con los recursos que se tengan a la mano, recortes de revistas y periódicos, notas escritas a mano, caricaturas, dibujos, viñetas, fotografías, etcétera, pegadas en hojas, con las que posteriormente se hace una especie de “original mecánico”, que después se fotocopia y se “arma”, es decir, se ordena página por página. Si bien, actualmente hay fanzines que se imprimen en offset y en serigrafía, es el fotocopiado la técnica más usada por su accesibilidad y bajo costo... El fanzine en nuestro país [México] ha sido, desde sus inicios, un vehículo de expresión entre grupos de jóvenes socialmente marginados y se ha constituido como un medio de comunicación alternativo, por lo que los temas tratados en un fanzine son muy diversos (2004: 57-58).

Estas características también se enuncian en el mismo fanzine *Leelatú*, por lo mismo que explicita sus intenciones y objetivos. Uno de los lugares en que podemos aprender de éstos es en su manifiesto. Los manifiestos se usan en muchos medios con estrategias distintas, pero el filósofo Jesús Martín-Barbero

considera que tiene una “capacidad de anticipar e iniciar, de adelantarse a los acontecimientos irrumpiendo en, e incidiendo sobre ellos” (2014: 14). Los manifiestos hacen cosas y declaran cosas, y por eso es tan importante prestar atención a ellos. Podemos pensar en unos manifiestos famosos como los de lxs futuristas o lxs dadístas, vanguardías artísticas que permanecen siendo parte integral de movimientos artísticos actuales. Se enuncian sus búsquedas y sus intenciones. También podemos pensar en el *Manifiesto del Partido Comunista* de Karl Marx y Fredrich Engles que sigue teniendo mucha fuerza, relevancia, y movilización hoy en día, más de un siglo después de que se escribió. En el caso del manifiesto del fanzine en *Leelatú*, se escribió de forma colectiva, entonces tiene que ver con posibilitar y enunciar cosas en grupo, no de forma individual. Puede ser una forma de hacer exigencias, de hacer intenciones más directas, entre muchas otras cosas. En su manifiesto¹⁰⁷, se subrayan algunas de las razones que un fanzine parece como una herramienta útil: “se puede reproducir fácilmente”, “es una alternativa a nuestra alcance”, y “no conoce límites en la libertad de expresión” (“Manifiesto”, 2014: 37). Por lo mismo que es un medio más “casero” en las palabras de Analco Martínez, es más factible poder producirlo en un contexto de encierro y precariedad. Es notorio que lo que buscan las mujeres que lo crearon es poder difundir sus ideas. Por lo general, no es la calidad de fotocopias lo que importa sino la información e ideas – muchas veces no normativas – que presenta. Es una alternativa a otros medios de comunicación más hegemónicos, y así sus pedagogías también son alternativas. No difunda pedagogías de la criminalización, carcelarias, y de la basurización, al contrario, como veremos nos ofrece pedagogías de la indignación en contraste con las de la compasión.

En el caso de este fanzine, la versión original no fue engrapada sino encuadernada, dándole una apariencia un poco más institucional y elegante que la mayoría de los fanzines; se ve más como un libro que un fanzine. Eso se debe al hecho de que para la creación de este mismo, *Mujeres en Espiral* recibió dinero del Museo del Chopo, una institución pública. Sin embargo, también fue subido al internet, para facilitar su difusión, y además una versión en pdf circula por las redes. Por eso, es más accesible que un tiraje chiquito de un libro cualquiera.

El hecho de que un fanzine combine muchos medios, de una forma que no nos parezca tan “formal” no quita para nada su poder de comunicación ni pedagógica. Como veremos, este fanzine posibilita bastante reflexión en sus lectores además de acciones. En su tesis dedicada a una “archiva” de fanzines, María Ángeles Alcántara Sánchez explica del fanzine:

107 El manifiesto, en contraste con el resto del fanzine, está escrito girado a 90° de como se abre. Me parece que este hecho puede tener varias implicaciones; hace que el manifiesto tenga un peso especial en el fanzine, y tal vez marca al manifiesto como lo que hace girar algo, como nuestras mentes y perspectivas, que tienen que girar para poder leer lo que contiene, la voz colectiva.

...es una plataforma desde la que lanzarse y de ahí pasar a otros medios de incidencia políticos y públicos o bien producir pequeños cambios de paradigma en la vida cotidiana. Su efectividad como herramienta de contagio, sus contenidos y práctica se hacen para hablar y ser escuchados (2015: 35)

Se puede fácilmente conectar con otras formas de pedagogía cotidiana y el poder/la colonialidad, para reconocer la importancia de este tipo de medios. La idea de contagio nos recuerda que hablamos de algo que se difunde, se está educando a través del fanzine, aún si como explica Alcántara Sánchez, su distribución muchas veces no implica tirajes enormes con alcances tan cuantificables (2015: 35). También el contagio depende de un contacto íntimo, de mano en mano, implicando relaciones más personales y también las construcciones de redes y comunidad¹⁰⁸. Posibilita otras acciones tanto en escalas grandes como en más íntimas, y eso se tiene que recalcar.

La forma creativa del fanzine permite que se puede comunicar mucho más que puras palabras. Las imágenes, las formas distintas de escribir, entre otros aspectos incontables posibilitan mucho. Un ejemplo es que éste fanzine no incluye números de cuartillas, lo cual puede tener muchas implicaciones.¹⁰⁹ A mí se me ocurren al menos dos implicaciones de esta ausencia de números; puede ser una manera de alejarse del control de los números sobre sus vidas. Cerca del comienzo del fanzine hay un dibujo de un reloj con una cabeza en el centro¹¹⁰. Alrededor de la cabeza están escritas las palabras “la lista” y al menos a mí me crea una sensación de mareo; las manecillas del reloj casi parecen girar de manera



108 Propuestas de una pedagogía del contagio en el trabajo colaborativo de *Mujeres en Espiral* también puede posibilitar mucho análisis (Lozano, en prensa). ¿Cómo se configura esa pedagogía los conocimientos y las redes de formas distintas a las pedagogías hegemónicas?

109 A lo largo de mi investigación, utilizo números de cuartillas para la citación del fanzine, para facilitar su consulta. Numeré las páginas, contando desde la portada como la primera cuartilla.

110 Incluyo la imagen aquí (Sofía, 2014: 4).

interminable, las horas pasan creando mucho malestar en el cuerpo, y la lista siempre se está haciendo presente. Parece que este dibujo lo hizo Sofía, porque en la misma cuartilla viene un escrito sobre el tiempo. Ella es una mujer de más de 60 años que ha estado en la cárcel ya mucho tiempo y que pasa mucho de su tiempo vendiendo comida; el trabajo informal y su forma de subsistencia dentro de los muros de la cárcel. En su escrito, explica que el día se marca por las tres veces diarias que pasan lista; es una manera de marcar autoridad constante (Sofía, 2014: 4). Aparte de las horas establecidas de la lista, los años que deben permanecer presas, las horas contadas en que termina la visita, hay contabilidad del tiempo en todas las actividades y en todos los espacios; ellas mismas son un número. Deshacerse de los números de páginas puede ser una manera de resistirse a todos estos números que que participan en la privación de una vida agradable; puede ser una manera de insistir en que sus identidades no se conformen con estos números. A la vez, puede ser la falta de números que también representa la incertidumbre de cuándo podrán salir, la sensación de la imposibilidad de que pase el tiempo de la sentencia, buscando proporcionar una especie de esas emociones a la persona que lea el fanzine. Con esta herramienta pedagógica, se comunica tanto lo que viven en la cárcel como su resistencia a ello a través de una decisión que tal vez parecería ser de menor importancia. El fanzine tiene mucha poder de expresión de un modo que tal vez no sería tan posible en otros medios más normativas.

5.2 Las expertas reales

Como acabamos de ver, los fanzines permiten difundir información que rompe con el conocimiento hegemónico. En este caso, puede operar para desafiar las palabras de lxs que legislan sobre cárceles, lxs criminologxs, y otrxs supuestxs expertxs en el tema penal. Como yo, éstxs que las instituciones autorizan hablar sobre la realidad carcelaria no producen análisis que tomen en cuenta la complejidad de la cárcel y la experiencia del encierro; el fanzine muestra que las expertas reales son las que hicieron éste desde adentro de Santa Martha Acatitla. No se trata de un documento escrito por otrxs sobre las personas encerradas, las mismas mujeres de Santa Martha Acatitla lo crearon para que se escuche su voz, sus demandas, y sus análisis.

Este cambio de posicionamiento de quienes cuentan como expertxs es sumamente importante. Christian León, investigador y crítico cultural ecuatoriano, subraya – en sus análisis de los usos de la imagen y los medios – que se construyen las jerarquías con base en “el posicionamiento de la mirada y

lo mirado” (2012: 116)¹¹¹ reformulándose desde tiempos de la colonización hasta hoy. Quien puede mirar y no está en riesgo de ser miradx, y por lo tanto vigiladx y castigado, tiene la autorización de hablar y opinar sobre lo otro; son sus opiniones y perspectivas que cuentan y que tienen incidencia en la realidad. Estas mujeres en Santa Martha Acatitla intervienen en esa dirección de mirada y autoridad, ubicándose a ellas mismas como quienes pueden mirar y analizar su situación, México, y el sistema carcelario, a través de su propia producción de texto e imagen, sus prácticas pedagógicas.

Uno de los dispositivos que las muestran como mujeres con algo para decir es la presencia de sus nombres en la mayoría de las cuartillas. Estos nombres enfatizan que son personas particulares que buscan comunicar algo. Han pensando los temas que plantean y las imágenes que usan. Hay una variedad de maneras en que se han decidido nombrar; algunas solamente usan su nombre, otras su(s) nombre(s) y apellido(s), otras con nombre y adjetivos o adverbios. Muchas veces el nombre de la persona aparece en la parte más arriba de la página, pero incluso hay partes sin nombre, o contribuciones de la misma persona denominándose de formas distintas. En vez de imponer una sola manera de nombrarse, son ellas que deciden cómo enunciarse. Es un acto pedagógico estratégico. Puede depender de qué están comunicando en una parte o cuales consecuencias puede tener por la información que expresan.

Todas estas decisiones pueden tener muchas implicaciones y muestran que lo han pensado y que las toman activamente. Que una se nombre “aida-mural-lista” puede darle validez creativa y como alguien que *no* es “meramente” una presa, mientras que alguien decide poner su nombre completo le puede mostrar como una autoridad más en términos académicos. Se decide visibilizar de una forma que muestra su complejidad ante toda la invisibilización que enfrentan las personas encerradas en cárceles. Que otra autora solamente ponga su nombre y no un apellido puede representar que no quiere que se entere de que ha estado en la cárcel, tomando en cuenta la discriminación que enfrentan muchxs al salir de la cárcel, o puede tener que ver con buscar una interacción más íntima que formal con lxs lectorxs, provocando que piense de otra forma. Lo que queda claro en todas estas posibilidades es que estas mujeres saben comunicarse y saben cómo posicionarse para ser escuchadas.

Silva Santisteban indica que una de las funciones de la basurización simbólica es que se deja de escuchar a lxs que se han basurizado (2009: 93). Cuesta mucho trabajo crear espacios en que la sociedad escuche a las personas encarceladas. Entonces, estas decisiones de nombrarse, entre muchas otras cosas en el fanzine indican que ellas entienden las pedagogías de la basurización y sus efectos y

111 Mirzoeff (2011) profundiza en este análisis, con un enfoque en el derecho de mirar.

que saben luchar en contra de ella. Proclaman “Somos la digna rabia. Somos las voces de la justicia” (“Manifiesto”, 2014: 36).

Esta primera idea, se conectan con luchas como las del Movimiento Zapatista, enfatizando la violencia del sistema hacia ellas pero también la fuerza y la calidad de la lucha que ellas hacen. La segunda parte rompe con la idea de quién tiene la autoridad para hablar por la justicia. Son ellas, no lxs juezxs del sistema judicial que pueden hablar en el nombre de la justicia. No son lxs juezxs que son expertxs en la justicia; ellas son las expertas.

Y eso me ha quedado claro tanto en mis interacciones con ellas – como parte de *Mujeres en Espiral* entré varios lunes en el 2016 con el equipo – como en las grabaciones de los talleres. Por ejemplo, Lulú Lizárraga, presa durante 5 años, explica que la razón que la policía arresta a mucha gente es que reciben dinero por ello, “A la policía desde la delegación antes eran 5 mil por robo o por cualquier cosilla de esas, 10 mil por cada secuestrador” (Lizárraga, 2016). La policía tiene un incentivo para acusar a la gente de crimines que no sea “la seguridad nacional” sino motivos económicos. Además priorizan el secuestro, que parece ser uno de los miedos grandes y actuales de la gente.

Lizárraga está explicando y analizando esa lógica, la que rara vez he escuchado de lxs autorizadxs para hablar de estos temas. Su análisis nos puede ayudar a entender realmente lo que está pasando y pensar en cuáles serían los pasos necesarios para romper con las lógicas que sostienen las cárceles en la sociedad. Y también tienen muy claro cómo la academia las usan para sus propios fines, viéndolas como objetos. Natacha Lopvet Mrikhi señala que vienen personas buscando hacer estudios sobre el encierro y sobre quienes están en Santa Martha Acatitla. Quieren escoger – como si fuera de un catálogo – presxs ideales para usar para sus investigaciones (Lopvet Mrikhi, 2016). Estxs académicxs ven a ellas casi como “productos” que puedan consumir para acomodar en sus investigaciones, con base en meras categorías, y no como sujetos con análisis valiosos e claves.

En esa objetificación, no se reconoce a las personas privadas de la libertad en Santa Martha Acatitla como expertas sino como objetos para usar en estudios. Esa idea de productos nos lleva a pensar en cosas fabricadas, sin agencia ni pensamiento; pero lo que comunican estas mujeres las revela como las que realmente saben lo que está pasando, incluso en esa objetificación. Su análisis de un catálogo muestra tanto la manera en que no se ven desde otros ámbitos como personas completas y complejas, – sino reducibles a una sola cosa para estudiar – como esta visión que las personas en Santa Martha Acatitla son “cosas para obtener”. Es el análisis de estas creadoras del fanzine que logra desmenuzar las realidades de las cárceles y ellas realmente son las expertas.

5.3 Rehusando ser objetos del sistema

En la sección anterior, una de las tensiones que se subraya es el análisis que ellas mismas producen sobre su objetificación. A la vez que éste es un análisis sumamente importante, no podemos olvidar que también se enfrentan a éste.

La basurización simbólica implica convertir en objeto en lo que se basuriza. Depende de que lxs que experimentan el asco se posicionan desde la superioridad ante lo basurizado (Silva Santisteban, 2009: 56), y yo argumentaría que esa superioridad implica la posibilidad de actuar, que es un aspecto definitorio de un sujeto. Esa superioridad sería ubicar a lo no basurizado como quien hace, quien habla, y quien tiene cosas valiosas para decir, al contrario de lo basurizado que se busca expulsar (Silva Santisteban, 2009: 70). A lo largo de los capítulos 1, 3, y 4, hemos detallado algunas de las formas en que se basuriza a lxs que han vivido un encarcelamiento. Las creadoras de esta fanzine luchan en contra de estas pedagogías de la basurización y la visión sobre ellas como si fueran objetos. En cambio, enfatizan sus posiciones y acciones de sujetos.

Unas de las maneras en que logran esto se encuentra en el Manifiesto, texto central al fanzine. Reconocen las violencias que las ha hecho el sistema – enunciándose como “las detenidas” y “violadas” – y cómo las ha basurizado; dicen que están “rodeadas de mierda y basura” (“Manifiesto”, 2014: 36) Silva Santisteban explica que la cercanía o uso que se obligan a que ciertas personas tengan a y con la basura juega un papel en su basurización (2009: 59-61). El que ellas deciden que es importante que se indican las grandes cantidades de basura y mierda que se encuentran en la cárcel muestra que entienden la importancia clave de éstas al deshumanizarlas con las pedagogías de la basurización. Pero no permiten esa deshumanización. Subrayan muchas acciones que hacen, incluyendo “...maniobrando, haciendo, y deshaciendo, autorizando, gritando, divirtiendo, chillando, enfadando, apropiando, mirando, reconociendo, alzando, imaginando...” (“Manifiesto”, 2014: 36). No son objetos pasivos; están haciendo cosas – y prácticas pedagógicas –, cosas que muestran su agencia y que no están aceptando este encierro calladas. Aquí, se comunican como sujetos que experimentan – no solamente provocan – sentimientos, como quienes pueden desafiar la idea normada de quienes pueden otorgar la autoridad, como quienes pueden intervenir en la realidad. Insisten “Somos las protagonistas” (“manifiesto”, 2014:

36); son quienes están liderando su proceso, no solamente “extras” en sus vidas ni en la historia. Subraya su importancia, lo cuál indica que de ninguna forma son meros objetos. Son sujetos.

En una de las páginas sin nombre, hay un collage¹¹². Se ve una foto del rostro de alguien como el fondo. Sin embargo, no se logra ver su cara, una hoja blanca la obstruye. Tal vez esta hoja puede simbolizar la despersonalización que la objetificación y la basurización implican. Ese estar sin cara, como se analiza en el capítulo anterior, particularmente en culturas occidentales, es casi equivalente a un no-ser. Sin embargo, en esta imagen, se ve que hay una cara detrás de la hoja, en las orillas se ve el cabello, una parte de la ceja, y un poco de una mejilla y el frente. Queda claro que se está cubriendo el rostro en vez de que no haya una. Esto puede revelar que las pedagogías de la basurización y la objetificación son construcciones



sociales y no algo que existan por si solos; algo las causa. No obstante, ésta no es la conclusión; en de esta hoja blanca que cubre el rostro, se encuentran palabras que parecen ser cortadas de una variedad de revistas. Dicen, “Soy acción, posibilidad, comprometida, positiva, seguridad, intensa, sexy, feliz” (*Fanzine Leelatú*, 2014: 29). Estas palabras remarcan que es un sujeto, enfatizando que actúa, que siente, y que se compromete con cosas en su vida. En vez de meramente tener estas palabras o un rostro con estas palabras, la imagen muestra una lucha que se está llevando a cabo; la hoja puede representar el intento de borrar las caras, y entonces la subjetividad, de estas mujeres, pero ellas no se están dejando. Con esta imagen sin nombre publicada de autora, se afirma que ellas están luchando contra esta borradura, y que este fanzine es una de sus herramientas de lucha. Toman un papel activo en contra de su basurización.

112 Aquí incluyo el collage (*Fanzine Leelatú*, 2014: 29).

5.4 Lucha contra la basurización: Construyendo pedagogías de la indignación y no de la compasión

5.4.1 La pedagogía de la compasión

Para pensar un poco más en los tipos de afectos que pueden provocar estos productos culturales, vamos a considerar otro libro. *Never Let Me Go*, por Kazuo Ishiguro, es una novela de ciencia ficción que aborda límites que se construyen entre lo humano y lo no humano. En una escena cerca del final del libro, lxs protagonistxs adultxs, unas personas clonadas, hablan con la que era la directora de su escuela. Esta escuela formaba a niñxs clonadxs que se usarían como adultxs para “donar” órganos; ya cuando crecen su único destino es morir después de haber donado cierta cantidad de ellos. Preguntan a la ex-directora por qué había un enfoque tan artístico en esa escuela, en donde se recolectaban piezas de arte de lxs alumnxs. Ella contesta que no era un asunto tanto de mostrar las personalidades de cada quien, de mostrar sus almas particulares, sino dice que “Lo hicimos para comprobar que siquiera tenían almas”¹¹³ (2005: 260). La directora y otrxs exhibían su arte para intentar convencer a la sociedad – de forma pedagógica – que tuvieran cierto grado de humanidad estas personas clonadas, que merecían un “mejor trato” que estar en bodegas esperando su momento de empezar sus donaciones. No buscaban que personas clonadas ya no tuvieran que hacer donaciones, sino que mientras tanto, no sufrieran demasiado (2005: 260-266). Se usaban prácticas artísticas de forma pedagógica en ese caso para mostrar que las personas clonadas “son como” personas, mientras se seguían usando como objetos médicos; en la concepción de esa directora, lxs que la apoyaban, y la sociedad, no lograban ser personas “de verdad”. Querían compasión para las vidas cortas que terminaban con una forma de asesino.

En su libro, Silva Santisteban analiza las implicaciones de las posibilidades de la compasión ante la basurización. Una de las escenas que contempla es el testimonio de Giorgina Gamboa ante la *Comisión de Verdad y Reconciliación del Perú*. Como una mujer indígena violentada tanto por el ejército durante la guerra sucia como el sistema de salud, Gamboa¹¹⁴ relata su historia, – ubicándose como sujeto con

113 Las traducciones de este libro son mías.

114 Aunque en su libro, Santisteban refiere a Giorgina Gamboa como “Giorgina” a lo largo del análisis después de presentarla con su nombre completa, yo he decidido no seguir ese modelo. Como la autora cita a persona académicas solamente con su apellido creo que es una parte de esa basurización simbólica el reducir a Gamboa a su primer nombre, quitándole tanto valor como persona como valor de análisis, así que prefiero usar su apellido. Sin embargo, a lo largo de esta investigación he usado una variedad de estrategias para identificar a las personas que no se pueden resumir en esta

demandas – pero la comisionada responde con compasión. Es frecuente que se piense que la compasión es una emoción que implica una búsqueda del bienestar de lx otrx, como la explica Aurora Sandoval – con su mirada optimista que encubra las relaciones de poder implicadas – en una gaceta del Tec. De Monterey:

La compasión es la forma en la que estamos cercanos al dolor, al sufrimiento del otro, a aquel ser vivo que necesita ayuda, la pida o no. Compasión es la capacidad de querer y poder, con compromiso, dedicación y perseverancia, tocar la zona de riesgo de una persona llevándola a una zona de confort y resguardo. Compasión es liberar del sufrimiento y la ceguera a un otro con quien padecemos, y al mismo tiempo, liberarnos a nosotros mismos. (2010: 2).

Aquí, quien tiene el papel de sujeto se acerca a lx otrx, lx necesitadx. Esx otrx es un objeto, no actúa. En contraste, el sujeto actúa: se libera y libera a lx otrx, quien sigue siendo objeto de las acciones de ese sujeto; en ningún momento se habla ni de las acciones de lx otrx ni las emociones del sujeto. En la concepción de la compasión, hay el sujeto activo, completamente separado – en forma de binario – de lx otrx que meramente se “estanca” en sus emociones. No se trata de que se libere por su cuenta sino que depende de un sujeto más “completo” más “desarrollado” que le pueda liberar. Se trata de reproducir y reforzar una jerarquía en el mismo ejercicio de la compasión.

En el contexto de la comisionada ante Gamboa, esa pedagogía de la compasión realmente confirma una relación de tutelaje, “una racionalidad tutor”, exigiendo que Gamboa sea solamente una víctima y no un vocero para su comunidad ni una luchadora en contra de estas violencias (2009: 77-91). Solamente la posiciona como alguien que recibe acciones y que pueda producir acciones meramente después de la petición de otrxs privilegiadx – Silva Santisteban señala que “La posición discursiva de la comisionada es de la autoridad que permite el habla [de Gamboa]” (2009: 80) –, esa posición y compasión de la comisionada pretende que Gamboa no supiera las implicaciones de lo que hace ni tuviera compromisos políticos. En el ejercicio de la compasión, la persona que la da se posiciona de forma superior, como quien tiene la capacidad moral de reconocer un sufrimiento ajeno, mientras le ubica a quien le “dona” su compasión como alguien que sufre, nada más. Como lo elucida Sara Ahmed,

decisión específica.

...el sujeto que le da a lx otrx es él que está “detrás” de la posibilidad de superar el dolor. La sobre representación del dolor de otrxs es significativa por el hecho de que fija a lx otrx como lx que “tiene” el dolor y quien solamente puede superarlo cuando el sujeto del occidente se conmueva suficientemente para que le de (2014 [2004]: 22).

Restringe la posibilidad de acción de quien se define como víctima, y la pedagogía de la compasión la mantiene en una situación de opresión. La persona compasiva no tiene que cuestionar nada del sistema ni de lo que le permite estar más arriba en esa jerarquía, sino sentirse con tristeza un momento por alguien que vale menos. Y se ve que eso es lo que está pasando en *Never Let Me Go*: la directora se sentía triste con la situación de las personas clonadas, y buscaba meramente que se sufrieron un poco menos antes de ser usadas en una granja médica; no luchaba para que ya no tuvieran que hacer donaciones, sino para que se reconocieron como *parecidas* a los humanos. El uso de prácticas artísticas en ese caso funcionaba para inspirar esa pedagogía de la compasión pero no para hacer cambios estructurales en la raíz de la sociedad. También puede tener un interés paternalista: alguien con más poder decide lo que necesita lx otrx – que parecería limitarse en parte a sentir lástima – y lo hace sin tomar en cuenta lo que esx otrx puede decir y querer por si mismx. Marisa Belausteguigoitia indica que la compasión es una operación de “la disminución del sufrimiento”, al reconocerlo en lx otrx y actuar para mitigarlo (2012b: 37) No estamos hablando de la erradicación de la fuente del sufrimiento, ni del sufrimiento en sí, ni de buscar un acercamiento y solidarización real a las luchas de lx otrx, sino de que sea un poco menos ese sufrimiento, mientras que las estructuras opresivas siguen intactas.

5.4.2 La operación de la pedagogía de la compasión en la recepción de algunos productos culturales

He tenido la posibilidad de observar algunas de las reacciones a algunos de los productos culturales de que han salido en el marco del proyecto *Mujeres en Espiral*, y en algunos de los casos parece existir en esa dinámica de la compasión. Tenemos que tomar en cuenta de que la “recepción” nunca es pasiva y las personas tienen cierto grado de agencia en sus reacciones. He visto estas reacciones compasivas especialmente con relación a algunas obras audiovisuales menos recientes, en los que parece que las creadoras encarceladas tenían intenciones distintas. Más adelante, después del trabajo de esta investigación, espero poder analizar un producto audiovisual en el que parece que movilizaron otras

pedagogías. Vemos algunos ejemplos de las reacciones que parecen ser de la pedagogía de la compasión de las que hablo.

En el seminario de *Mujeres en Espiral*, como parte del proyecto PAPIIT IN401414 en el Anexo de Filosofía de la UNAM y al que asistan personas de la sociedad civil, estudiantes, familiares de personas encarceladas, activistas, y académicas, entre otras, Maximiliano Hernández Cuevas (2015), que ha trabajado tanto como funcionario como en otras capacidades en las cárceles, dijo que al ver el trailer del primer fanzine (Salvatierra, 2014), él y su esposa – Herlinda Enríquez Rubio Hernández, doctora en ciencias políticas y sociales – se “conmovieron”¹¹⁵. Habló de las condiciones deplorables de las cárceles, pero no cuestionó los encierros o si deberían existir, sino que debería haber una mejoría en sus condiciones. Significa que seguía viendo a las personas en las cárceles como menos que las que están fuera de ellas, como si merecieran estar encerradas. Parecería que su reacción no venía necesariamente de una solidaridad con las personas encarceladas sino tal vez de un tipo de asistencialismo. Es importante notar que las mujeres encarceladas que construyeron este producto lo hicieron como un tráiler para el fanzine. De esa forma, pueden estar movilizandando la compasión de forma estratégica. Puede ser una forma de hacer que más personas se enteren del fanzine y se toman el tiempo de enfocarse en éste. Tienden a ser vídeos cortos con impactos emocionales que realmente hacen que las personas pongan atención, por el hecho de que hoy en día los vídeos circulan a en una cantidad y velocidad nunca antes visto. Justamente por ser un vídeo no muy largo, que está en las redes, puede funcionar como una buena forma de difusión de la existencia del fanzine. Si un vídeo se vuelve viral, también lo que promociona lo hará.

En otro momento, asistí una presentación del documental *Nos Pintamos Solas* – sobre los murales que se pintaron en las paredes de Santa Martha Acatitla y el comienzo del proyecto *Mujeres en Espiral* – para personal académico en el Colegio de México. Un profesor compartió lo que él pensaba después de ver el documental; dijo algo así como “Eran muy elocuentes. Las han enseñado a hablar. Su proyecto es muy valioso”. Marisa Belausteguigoitia, la directora de *Mujeres en Espiral* insistió que no es que las hayan “enseñado” a hablar, que ya sabían hablar. Lo que ella sí reconoce es que el proyecto ha proporcionado un espacio para la reflexión y para que ellas deciden qué quieren decir, cómo lo quieren decir a quién y para qué, consiguiendo los medios para difundir su palabra. Fue una intervención importante por parte de la directora, porque en el discurso del profesor, se construían a las

¹¹⁵ Creo que el conmoverse y la compasión pueden ser acciones muy distintas, sin embargo, en el contexto de las palabras de Hernández Cuevas, me queda claro que se trata de una acción más compasiva que otra cosa por su parte. Conmover se dividiría en las palabras mover y con, lo cual me hace pensar más bien en tomar acción con, en la solidaridad. Y de eso no habla Hernández Cuevas.

personas encarceladas como no sabiéndose expresar, incapaces de analizar sus vidas y las cárceles, y que necesitan la educación de alguien de la academia para apenas poder construirse como sujetos. Su discurso ubica una falta en ellas que se tiene que llenar para que tengan una voz; esa pedagogía de la compasión depende de una jerarquía en la que lxs que están en las cárceles se consideran como incompletxs hasta que alguien las venga a ayudar. No es una crítica del sistema carcelario ni el sistema de justicia, sino que parecería tener que ver con una idea de “traer cultura” a lxs que supuestamente no la tienen – que por supuesto requiere de ideas fuertes sobre qué cuenta como cultura y quién se considera que la tenga –. Los comentarios de la directora no permitieron que se pudiera quedar en una jerarquía no cuestionada.

En estos dos casos, se ve una pedagogía de la compasión que se reproduce en contacto con las personas encarceladas en Santa Martha Acatitla después de una interacción con un producto cultural de *Mujeres en Espiral*. Parece que las personas que hablaron en estos dos espacios se relacionaban con los productos culturales de una forma parecida que la directora de esa escuela ficticia en *Never Let Me Go*. Y creo que puede ser que los fines de estos productos culturales también se relacionaban; al enfocarse en la humanidad de lxs que se encuentran en Santa Martha Acatitla, y tal vez en las cárceles en general, hace que el público tenga que dejar de borrarlxs de existencia, que tenga que voltearse y reconocer su existencia. Se busca, y se pide, que lxs sacan de la cárcel, y entonces puede ser una estrategia no enfocarse en el cuestionar las jerarquías que lxs tienen encerradxs, sino apelar a esas mismas jerarquías que pueden tener el poder de sacarlxs. Se posibilita una mirada reformista hacia las cárceles en estos dos productos, tal vez porque sin ésta, no habrá escucha por parte del sistema. La pedagogía que se construye es distinto a la del fanzine, y es algo estratégico.

Del fanzine *Leelatú* se aprende otro tipo de interacción con lxs encarceladxs en Santa Martha Acatitla, con estas mujeres que nos enseñan. Los productos antes mencionados – también hechas en colaboración con *Mujeres en Espiral* – no forman una mirada que reconoce la transformación social y la abolición de las cárceles como imperativas. Parece que a lo largo del tiempo, las estrategias de estas personas han cambiado, como también tal vez se han cambiado sus formas de construir con *Mujeres en Espiral*. De cualquier forma, podemos ver una transición desde pedagogías de la compasión a pedagogías de la indignación.

5.4.3 Pedagogías de la Indignación

Los productos culturales que forman la compasión no cambian realidades profundamente de raíz – aunque también el hecho de unx solx presx puede salir de la cárcel es un logro –, y afortunadamente este fanzine no hace uso de la pedagogía de la compasión, sino la indignación: una de las pedagogías que considero pedagogías de la resistencia. En su libro sobre la basurización simbólica, Rocío Silva Santisteban indica que una alternativa productiva a la compasión – porque ésta no interviene en la concepción que ciertas personas son como si fueran basura – es la indignación (2009: 90)¹¹⁶. Reconoce esto justo de las lógicas bajo las cuales Gamboa construye su testimonio; es Gamboa quien muestra esa estrategia. Esta emoción, relación, y por supuesto pedagogía permite una solidaridad e implica un impulso a acciones, no meramente a lamentar las condiciones o sentir que hay cosas buenas en este mundo. Creo que el fanzine más bien participa en este tipo de pedagogía de la indignación.

Me ha costado trabajo encontrar de qué exactamente se trata la indignación – y sus pedagogías –; muchxs hablan de ella pero no parecen explicarla en sí, y aunque siento que la indignación se conecta con muchas acciones, emociones, y posibilidades, no llego a las palabras exactas para definirla. Según la RAE – que no es mi autoridad de confianza sobre las palabras o las lenguas españolas que existen¹¹⁷ – es “Enojo, ira, o enfado vehemente contra una persona o contra sus actos”. Por supuesto, creo que esta definición se queda bastante corta; individualiza la indignación por no considerarla como algo que se pueda experimentar en contra de un sistema o una sociedad. Tampoco incluye una idea de que la indignación lleve a una acción, y entonces, creo que nos resulta mucho más útil pensar en la pedagogía de la indignación como algo que se relaciona con la digna rabia zapatista. En un comunicado zapatista de 2015 que hace invitación a Primer Festival Mundial de las Resistencias y Rebeldías contra el Capitalismo, se insiste que:

116 En este parte de su texto dice que “La indignación es un sentimiento opuesto al asco...conlleva en sí cierta idea de restitución y de justicia distributiva” (2009: 90). Como ha explicado en su libro, el asco es parte de lo que produce la basurización simbólica, y entonces se podría entender que la indignación funciona al opuesto que la basurización simbólica. Sin embargo, en las últimas cuartillas de su libro, indica que no se puede pensar de forma binaria sobre la basurización, que no se trata de encontrar una mera oposición sencilla a la basurización, reemplazándola con otra cosa, sino que se trata de tener una actitud o una práctica que se base en una ética (2009: 157-8) Aunque sí estoy de acuerdo que adscribirnos a un pensamiento binario sin una crítica no es productivo, creo que considerar a las movilizaciones diferentes que posibilitan tanto la compasión y la indignación nos puede servir para acercarnos a algunas de las formas afectivas y de acción que la gente en la sociedad mexicana se posiciona ante las personas encarceladas. Empezamos con estas dos cosas para intentar ir más allá, esperando ver las sutilezas con más profundización.

117 Opino que en general, los diccionarios no captan la complejidad del lenguaje sino que buscan jerarquizarlo de forma hegemónica. Sin embargo, el partir de esta definición justamente nos permite alejarnos de ella para acercarnos a pedagogías de la indignación.

El dolor que se convierte en digna rabia de los familiares de los estudiantes asesinados y desaparecidos de la escuela normal rural Raul Isidro Burgos [refiere a lxs 43 normalistas desaparecidxs en septiembre 2014] es el dolor que nos secuestró y desapareció también a nosotros, así que nunca dejaremos de luchar hasta encontrarnos...Así, hermanos y hermanas de este mundo dolido pero alegre por la rebeldía que nos alimenta, invitamos a seguir caminando con un paso pequeño pero firme, a seguirnos encontrando, compartiendo, construyendo y aprendiendo, tejiendo la organización desde abajo y a la izquierda de la sexta que somos (Congreso Nacional Indígena).

Aquí, se ve que la digna rabia tiene que ver con una fuerza a actuar, a luchar, que se nace de experimentar un dolor, una pérdida, una violencia. Y de forma relacionada funciona la pedagogía de la indignación; moviliza la lucha en contra de lo que nos provoca dolor y rabia. De alguna manera, se ve la parte del enojo de la definición de la RAE, pero aquí también se ve una colectividad, es a través de experimentar la violencia de los sistemas opresivos – que en este pronunciamiento se enfoca en el del capitalismo – que se decide juntar para luchar a transformar esa realidad.

En una de las piezas¹¹⁸ del fanzine, se escribe “Mis palabras son mi arma para empujar mis deseos, deseo sin límite por la desconstrucción de nuestra alienación” (2014: 18). Aquí, la palabra no se restringe meramente a expresar emociones, ni mostrar el “alma” de la persona que escribe, sino que funcionan como un instrumento, como algo que crea otras posibilidades y que permite que su público cambie sus concepciones. Sus palabras son una manera de defenderse, de no dejar que sigan violentando a lxs en la cárcel, son también una pedagogía. No se trata de rogar ni hacer una petición para solamente tener mejor comida y oportunidades en la cárcel – y sí es importante reconocer esas faltas, pero no nos podemos quedar pensando en éstas como “el problema único” – sino de buscar poner un fin a la alienación que produce la cárcel. Y aquí no habla de una alienación individual sino de todxs lxs que se encuentran en Santa Martha Acatitla, y tal vez en las cárceles en general. Esta impronta colectiva en vez de individual parece tener más posibilidades de pedagogías de la indignación. Sus palabras son sumamente poderosas. Y a lo largo del fanzine, las personas que han creado éste no se

118 Ésta no viene con un nombre, ni de la persona quien lo hizo ni de la pieza.

narran como personas sin agencia, sino como mujeres que están viviendo en una situación muy violenta, por cómo se ha construido la sociedad, y sobreviviéndola en su resistencia.

En otra parte del fanzine, Sofia termina un texto con la oración “Autoridades no se engañen, teniéndonos aquí no ban a cambiar la vida, alla afuera pues libres andan los verdaderos criminales y esos muchas veces ni pisan la cárcel” (2014: 33). Aquí, Sofia está haciendo varias operaciones pedagógicas que inspiran no a la compasión sino a la indignación. Primero, no termina pidiendo que alguien reconozca su sufrimiento, o que la reduzca un poquito, sino que se dirige a las autoridades para reprochar sus acciones, diciendo que no son las correctas. Se está señalando la responsabilidad de las autoridades por la realidad. Segundo, enfatiza que las cárceles no crean una mejor sociedad, el encerrarlas no hace algo positivo. Muestra que la realidad actual no hace bien; en vez de enfocarse en un pasado que no se puede modificar, habla de un presente en el que se puede intervenir. Proporciona una forma de no quedarse con una emoción de tristeza – no para decir que no la haya, pero pensando que con ésta no busca terminar su texto – sino de una demanda de acción. Tercero, afirma que lxs que en realidad están haciendo daño social no se castigan. Así ve el castigo como algo que no evita violencias sino que se reproduce sobre sujetos ya violentados. Nos invita a que cuestionemos los fines de la cárcel y a que reconozcamos que es un sistema violenta. Su oración proporciona una posibilidad de solidaridades con ellas para demandar que ya no estén encerradas ahí y que de ninguna forma nos protege el tenerlas ahí. Nos hace indignar ese sistema que priva de tanto a ellas y formula las autoridades como el problema. Se tiene que hacer un cambio sistemático para que esto no sigue así, y es Sofia en esta oración que nos lo hace ver.

Gava enfatiza la necesidad de “dejar de permanecer indiferente ante una realidad de que tú formas parte” (2014: 23). La indiferencia surge una apatía, una falta de involucrarse emocionalmente, y eso no es lo que busca Gava. Al contrario, quiere que la persona que lea se implique con su realidad, y por todas las cosas terribles que explica que enfrentan las personas privadas de la libertad, parece que busca algo más que la compasión; es una pedagogía de la indignación. No es meramente un sentimiento incómodo que afecte a la persona observadora y que tendrá que superar; es un llamado a salir de la apatía. Muestra que la cárcel no es una estructura y una institución aisladas del resto de la sociedad; lxs que no están en la cárcel participan en la construcción de la realidad de ella. En supuestamente “no hacer nada” no nos posicionamos en un lugar neutro; seguimos creando esa realidad carcelaria y produciendo muchas desigualdades. Ya que nos señala nuestro involucramiento, no hay posibilidad de quedarnos en la inacción.

5.5 Posibilitando la identificación

Para hacer que se puedan realmente escuchar sus análisis y demandas parecen usar la identificación, entre muchos otros vehículos pedagógicos. Logran apelar directamente a lxs lectorxs, implicándonos en su análisis lo cual participa de este llamado no a la compasión sino a la indignación. Dan lugar a la identificación a lo largo del fanzine.

Uno de los elementos que tiene esa función es el uso de la palabra “tú” en muchos momentos del fanzine. Esta palabra indica que se está hablando a una persona con importancia igual, porque no se utiliza “usted”; están interrumpiendo en la jerarquía sistemática entre lxs lectorxs y quienes están encarceladas. Además es un hablar más desde la cercanía y la intimidad; ellas nos están invitando acercarnos a ellas. Y en esta cercanía, también nos recuerdan que no somos tan diferentes; no haya porque haya esa jerarquía. Silva nos recuerda que “nadie está exent[x]” (2014:12); siempre hay una posibilidad de llegar a la cárcel, y en este texto proporciona datos para que alguien pueda defenderse jurídicamente de un proceso así. Con esta identificación, se señala que también podemos estar en esa situación de necesitar apoyo, es como si dijera “no somos tan diferentes como creen.” Hay que apoyarse entre nosotrxs. Al reconocer que también lxs que lean el fanzine puedan necesitar apoyo en el sistema penal, rompe con la idea de que lxs en las cárceles sean meramente víctimas, y que lxs que están afuera estén a salvo. Desconstruye esa jerarquía entre quien necesita y quien tiene. Silva hace una lista de qué puede llevar a que alguien tenga un proceso penal, cada posibilidad refiere a los contextos, que indica que la información que proporciona no viene desde un interés en juzgar sino de entender y apoyar. Que lx lectorx vea ese interés hacia si mismx tal vez le anime que se produzca ese mismo interés hacia las personas encarceladas, un interés de escuchar, entender, y apoyar. En ese mismo texto, denuncia las violencias que se hacen en estos tipos de identificación que se posibilita el cuestionamiento de su basurización por parte del sistema penal y sus pedagogías.

A través de sus palabras, urgen que lxs lectorxs también consideren la experiencia de estar encarceladxs. Por supuesto ese imaginar no tiene los mismos efectos que pasar por una sentencia de muchos años, pero creo que el gesto sí es poderoso. Si la mayoría de los acercamientos a las cárceles que proporcionan los productos culturales y las pedagogías de la basurización, carcelarias, y de la criminalización – que son las que se encuentran más fácilmente difundidas en la sociedad – en general piden identificación o con las “víctimas” de los “crimines” o lxs agentes que los investigan – como

vimos en el capítulo 3 – entonces el permitirse identificar con personas privadas de la libertad en las cárceles parece particularmente significativo y pedagógico. Así que cuando en un texto anónimo del fanzine dice “Te regalan años de cárcel sin darse cuenta que atrás de la delincuencia existe historias y vidas que ahorita están tratadas como basura”(Fanzine *Leelatú*, 2014: 18), pone a lx lectorx a que imagine el efecto de esto en ellx pero también proporciona un análisis íy una pedagoga bastante importante de la cárcel. Me llama mucho la atención que palabra “regalan”, pareciera sugerir que el sistema penal te esté haciendo un favor al proporcionarte una sentencia penal, ni tuviste que pagar por ello. ¿Cómo se podría entender esa interpretación? Al tratarse como basura – que claramente tiene conexiones con las pedagogías de la basurización – te podrían meramente desechar, pero en vez de eso te regalan años en la cárcel. Se ve como éste parecería ser un trato “menos peor” ; sigues vivx, y debes estar agradecidx. Está marcando la lógica de esa pedagogía de la basurización, que no mereces nada e incluso te proporciona más que esto. También la idea regalar puede conllevar un sentido irónico para indicar que tú no pediste estos años, te fueron otorgados sin tu intención ni permiso. Y en esa ubicación de lx lectorx como quien recibe ese trato, invita a que pueda pensar en esa basurización – esa negación de ser un sujeto – no como un hecho ajeno y abstracto, sino como una que lx afecte directamente y así, como algo que tiene que contemplar y ante lo cual posicionarse.

Ya no se puede quedar en la indiferencia, como ya se citó a Gava en la sección anterior, porque se trata de nuestras vidas, de lxs que lean. Hace que afecte directamente a su público, y además, como veremos, posibilita un diálogo en esta identificación que permite una ruta alternativa a la pedagogía de la basurización, es una pedagogía de la resistencia.

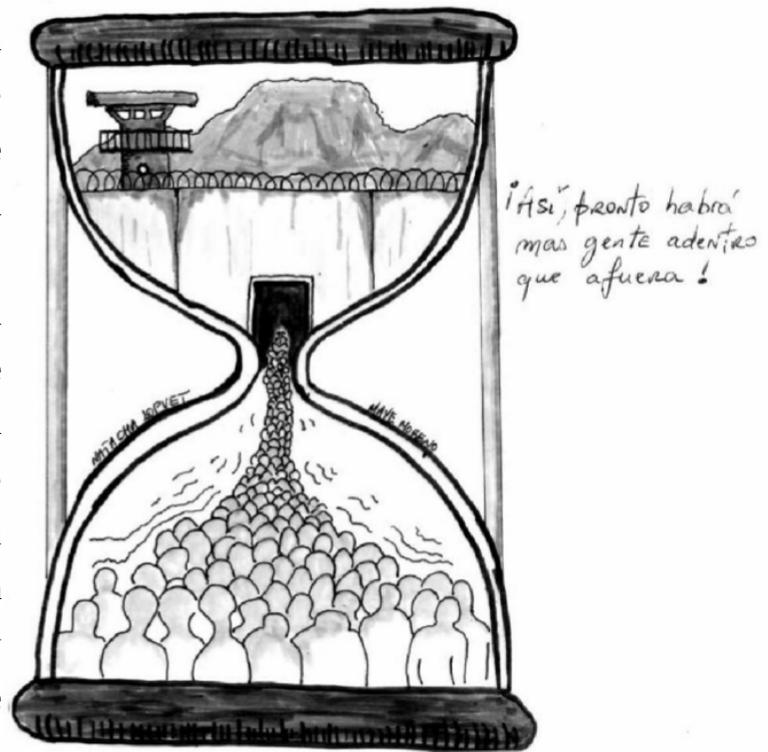
Estas revolucionarias – como también se definen en el manifiesto, – no solamente piden que las escuchen a ellas, exigen algo aún más poderoso. Dicen en el manifiesto que buscan “ser escuchadas, escucharnos, y escucharse” (“Manifiesto”, 2014: 36). Eso implica tanto que sus lectorxs las escuchen, como que ellas mismas se escuchen entre sí, pero también que ellas escuchen a sus lectorxs. Parecen hablar de una posibilidad de conversación y de entendimiento entre muchxs, un acercamiento, una construcción de comunidad, una manera de no buscar que haya un rechazo sino posibilitar en conjunto. Silva Santisteban indica que para trabajar en contra de la basurización simbólica, se necesita de muchas cosas – que parece incluir la indignación –, pero una de éstas es un posicionamiento de “saberse imprescindible, así como el otro” (2009: 158), como dar un lugar tan importante como el tuyo a otrx, a reconocerle también como sujeto. Ellas están posibilitando un mundo en que no haya basurización de nadie, no solamente no de ellas. Reconocen a lx lectorx como una parte fundamental de esa posibilidad,

y esa incorporación de nosotrxs también nos invita a comprometernos a luchar en contra de su basurización y la violencia que viven encarceladas y muchas veces en la sociedad en general. La identificación permite una escucha, pero una mutua y en muchas direcciones.

5.6 ¿Qué podemos aprender con relación al abolicionismo?

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo estas mujeres se construyen y proporcionan una mirada contra-hegemónica de sí mismas y las cárceles, combatiendo la basurización de ellas y otras personas encarceladas desde las pedagogías de la indignación y no de la compasión. Pero también han aparecido bastantes pautas que se pueden conectar con la abolición de las cárceles. Me pregunto si hay alguna manera de rehusar a esa basurización sin una perspectiva abolicionista, porque la compasión, que no es abolicionista, no deshace la basurización ni sus pedagogías. Es fundamental que pongamos un poco más de atención en las ideas abolicionistas – o lo que podemos interpretar como tal – en el fanzine antes de cerrar nuestro análisis. Aún si no hay frases como “¡abolición a las cárceles!” o ¡qué ya se caigan los muros de las cárceles!”, eso no quita que la educación que nos da este fanzine no oriente hacia la abolición.

En un dibujo que hicieron Natacha Lopvet y Maye Moreno se ve un reloj de arena¹¹⁹. Pero este reloj está lleno de personas en vez de granos de arena. En la parte de abajo, se ven filas de lxs que esperan a entrar en la cárcel que ocupa la parte superior del reloj. Las personas se hacen más chiquitas conforme se van acercando a está cárcel, que incluso tiene una torre de vigilancia. A la derecha del imagen, hay las palabras “¡Así pronto habrá más gente adentro que afuera!” (Lopvet y Moreno, 2014: 11). Esta imagen puede tener muchas implicaciones. Muestra que la meta y el uso de las cárceles es meter una población cada vez mayor en el encierro; no es para hacer un



119 Aquí incluyo el dibujo (Lopvet y Moreno, 2014: 11).

bien a la sociedad, sino a absorber toda la gente, para desposeer, oprimir, y mantener a ciertas personas en el poder. En las palabras de Bello Ramírez,

En vez de promover la justicia, la cárcel se ha convertido¹²⁰ en un dispositivo para administrar el *destritus* de la sociedad capitalista, excluir a las poblaciones marginadas, y fortalecer una industria punitiva que produce ganancias (económicas, políticas, simbólicas) con el encarcelamiento de los sectores más empobrecidos (2013: 7-8).

El estado requiere esa “administración”, porque sin ella, habría más oposición a sus sistemas. Y es lo que también nos enseña este dibujo, y que el objetivo de la cárcel es uno sin fin. Por el hecho de que en éste, las personas – la arena – va hacia arriba en vez de hacia abajo, se puede entender que el tiempo de las cárceles, en vez de acercarse al fin, se va alargando en un casi no tiempo, porque el tiempo hace el opuesto de pasar. Las cárceles solamente se hacen más poderosas, mientras se inhibe la posibilidad de la gente de manifestarse y luchar en contra de ellas. Expone la violencia de las cárceles.

En uno de los textos, dice “no existe humano alguno que pueda explicar por qué se tiene que privar de la libertad por una persona a otra persona” (aida-mural-lista, 2014: 31). Aquí, aida-mural-lista nos señala que las justificaciones para las cárceles no son suficientes, no son realmente explicaciones. Una persona no logrará explicar la necesidad de la cárcel de una forma que realmente puede hacer sentido a otro ser humano; las cárceles son inhumanas. Además, subraya la idea de inevitabilidad del castigo penal con la frase “se tiene que”; no es que se considere en general en la sociedad que haya cárceles para algunos fines – porque se pretende de manera generalizada que no busque hacer mal a la gente –, sino que la existencia de la cárcel sea una obligación, y una obligación inexplicable y de esta manera, indefendible. Cuestiona la base de la cárcel con operaciones pedagógicas.

La imagen detrás del fanzine es un dibujo de un muro (*Fanzine Leelatú*, 2014: 72). En la parte de arriba hay un espacio vacío; faltan algunos tabiques, y en esta parte se pueda ver una mano, parece que la mano ha quitado esos tabiques, y éstos están abajo, caídos en el piso. Parece mostrar un romper los muros de la cárcel, pero esta acción está en proceso; todavía no se ha terminado. Puede indicar que es un trabajo en el que todavía falta mucho por hacer, pero que ya se ha empezado. Justo es lo que creo que esta fanzine hace, empieza el trabajo de deshacer la cárcel y de romper con la educación cotidiana y hegemónica sobre ésta y las personas encarceladas, pero todavía falta mucho que hacer para poder

120 El problema de este verbo es que sugiere que en algún momento pasado la cárcel sí era una herramienta de la justicia. Yo argumentaría que nunca fue así.

posibilitar una imaginación más generalizada de nuestra sociedad sin cárceles, para entonces, crearla. Según Baz Dressinger, que hace un análisis de muchos sistemas carcelarios en partes distintas del mundo, “La clave es seguir marchando” (2016: 306). Va a tomar muchas luchas grandes para poder abolir a las cárceles, y no podemos ver el fin de estas luchas desde ahora, pero lo podemos posibilitar.

Y eso me trae a la última parte del fanzine que analizaremos en este capítulo – sabiendo que en realidad este fanzine merece una investigación completa, al menos, dedicado a su complejidad, y que entonces este capítulo necesariamente no se basta – una idea que surge en el cuento de Maye Moreno, “Tierra de desaparecidos”. En una ficción que revela mucho sobre la situación actual de México – la desesperación con tantas situaciones tan violentas – una de las personas que ha vivido estas violencias dice a una que está luchando en contra de ellas que “pedir justicia y pedir cambios de gobernantes no les llevará a nada” (Moreno, 2014: 58). Tal vez se puede entender que a través de pedir no se pueden hacer cambios. Esto se podría interpretar como un posicionamiento en contra de las meras reformas, o en contra de peticiones de mejorías sencillas y aisladas. Al contrario del pedir, parecería que se necesita exigir y demandar. Pero conforme sigue el cuento, se nota una desesperación tan grande que ya ni luchar para la justicia parece algo que pueda ser productivo. ¿Se ha perdido cualquier tipo de esperanza que nos puede movilizar? Así no termina la historia. La mujer luchando en contra de estas violencias “salió...para continuar su búsqueda inútil” (Moreno, 2014: 58). El hecho de que parecería que estas luchas no llevarán a nada no signifique que se dejen. No se puede dejar de luchar, aún para las cosas que parecerían imposibles; puede ser en esa “búsqueda inútil” que construyamos otros caminos, posibilitamos otros futuros. Al ubicar nuestra esperanza en un lugar que se considere impráctico – en vez de la “practicidad” de la cárcel, con sus fines de violentar y oprimir – tal vez se pueda, a través de muchas luchas, abolir a las cárceles.

Capítulo 6

La esperanza y el amor

“Abolir las prisiones es enfrentarse a la tarea nada fácil de descolonizar nuestros deseos de castigo y de venganza contra aquellos que cometen crímenes y contra aquellos que pueden llegar a agredirnos. Comprometernos con deseos de reconciliación y justicia restaurativa no es algo sencillo, pero es una inquietud que deja esta perspectiva política para emprender un camino hacia la posibilidad de un mundo sin cárceles y sin opresiones de ningún tipo.” (Bello Ramírez, 2013: 9)

En el capítulo anterior, vimos cómo un grupo de mujeres en Santa Martha Acatitla producen la indignación como una alternativa a la compasión a partir de un producto cultural artístico/pedagógico. En este capítulo, veremos unas *maniobras*¹²¹ pedagógicas relacionadas, para integrar nuestra esperanza de otra forma, de una manera que se basa en lo que considero un tipo de amor específico. Empezamos.

6.1 ¿De cuál(es) justicia(s) hablamos?: Pedagogías alternativas de la esperanza

El Subcomandante Insurgente Marcos, participante en la EZLN, escribe una carta, para hablar de las respuestas de lxs zapatistas al asesinato del Maestro Galeano – quien creó la Escuelita Zapatista, entre muchas otras iniciativas educativas –:

...un compañero base de apoyo, maestro del curso “La Libertad según l@s Zapatistas” nos ha dicho, palabras más, palabras menos: “Claro te decimos compañero subcomandante, que viera que no somos zapatistas hace rato que hubiéramos tomado venganza y se hubiera hecho una matazón, Porque tenemos mucho coraje con lo que le hicieron al compañero Galeano. Pero pues somos zapatistas y no se trata de venganza sino de que haya la justicia. (2014)

Vemos que este maestro hace una distinción que podemos nombrar pedagógica ya que administra una forma decisiva del entendimiento sobre la justicia. Esta diferencia entre la venganza y la justicia ubica

121 Es un concepto que tomo prestado de Chela Sandoval (2015[2000]) y a la cual hago mediaciones. Para Sandoval, las maniobras son esos movimientos que llevan a cabo mujeres de color tercermundistas de cambiar entre estrategias y objetivos variados para la descolonización y la emancipación. Lo conecta con acciones de amor – y vemos cómo maneja ese término más adelante – y creo que estas pedagogías de que se tratan en este capítulo buscan justamente eso: cambios radicales y la destrucción de la opresión con base en acciones revolucionarias que incluyen el amor (de otra forma).

el entender y practicar esa distinción como resultado de ser zapatistas, de participar en esa lucha colectiva y sus experiencias pedagógicas. Nos indica que la venganza viene meramente del enojo y las acciones inmediatas que se derivan de él, sin hacer consultas comunitarias. Esto es el que hubiera, en una realidad alternativa, provocado la venganza y su resultado: la matazón. Si recordamos, en la introducción de esta investigación, se explicó que la venganza es lo que ha movilizado la demanda de que haya cárceles, para que la gente “mala” sufra y pague su “merecido”.

Marcos sigue en su narración:

Ahora está hablando un compa. Lloro, sí. Pero todos sabemos que esas lágrimas son de rabia. Con palabras entrecortadas dice lo que todos sienten, sentimos: no queremos venganza, queremos justicia.

Otro más interrumpe: “compañero subcomandante insurgente, no lo entiendas mal nuestras lágrimas, no son de tristeza, son de rebeldía” (2014).

Aquí, se ubican dos emociones que nos enseñan que no provienen del enojo: la rabia – la que sienten y que permitirán que participe en sus acciones y sus decisiones – y la tristeza – que no sienten. En esta descripción, la tristeza parecería conectarse con lo que vimos en el capítulo 5 como la compasión – aunque creo que pueda haber tristezas distintas que movilizan otro tipo de acciones y relaciones –, y la rabia con la indignación. Se indignan; no está bien que se haya asesinado a Galeano, ni está bien que exista esa violencia estructural hacia sus comunidades. Cómo Marcos narra, es sabido que el asesinato fue una violencia por parte del gobierno:

Está implicado al menos el gobierno del Estado de Chiapas. Falta determinar el grado de involucramiento del gobierno federal.

Una mujer de los contras ha llegado a contar que de por sí fue planeado y que de por sí era el plan “chingar” al Galeano.

En suma: no se trató de un problema de comunidad, donde los bandos se enfrentan enardecidos por el momento. Fue algo planificado: primero la provocación con la destrucción de la escuela y la clínica, sabiendo que nuestros compañeros no tenían armas de fuego y que

irían a defender lo que humildemente han levantado con su esfuerzo; después las posiciones que tomaron los agresores, previendo el camino que seguirían desde el caracol hasta la escuela; y al final el fuego cruzado sobre nuestros compañeros (2014).

Marcos nos explica que el buscar venganza hacia las personas que mataron a Galeano no abordaría la violencia que viene desde al menos el gobierno de Chiapas. La justicia no se trata de vengarse en contra de unos individuos. No cambiaría la raíz de esa violencia estatal y la que lxs zapatistas nos han explicado muchas veces que tiene que ver con el sistema capitalista. Una venganza en contra de quienes mataron a Galeano sería una acción brusca que no posibilitaría un mejor futuro para lxs zapatistas y con quienes se alían.

Sin embargo la justicia que hablan lxs zapatistas no necesariamente es siempre cómo se entiende y utiliza la palabra “justicia”. Esa palabra tiene muchos usos, y tenemos que tomar esto en cuenta en nuestros análisis. Tomar por sentado que esa palabra siempre tenga el mismo significado no reconocería que se ha cooptado para reforzar la idea de la necesidad de la cárcel y de la violencia y venganza individualizada que sostiene.

Eso puede ser más evidente si pensamos en cómo el Estado insiste que actúe siempre en el nombre de la justicia y vemos como pretende lastimar o desposeer a quienes ya están en una situación vulnerable. Después de un operativo que asesinó a doce personas, muchas de ellas jóvenes, en Iztapalapa, cuando increíblemente se llamaron a dos de lxs asesinadx para que fueran a participar en el proceso, Daniela Rea describe la respuesta del juez ante los reclamos de que había impunidad, “‘Tengan confianza, tengan confianza,’ balbucea el juez. Pero confiar en la justicia era tan absurdo como citar a las personas muertas a comparecer” (2015: 138). La meta de la justicia del Estado no es que haya menos opresión o más posibilidades para las personas más desposeídas – en esta caso de sus hijxs en un operativo del estado en una delegación de la Ciudad de México que se caracteriza por la pobreza – sino que las opresiones y violencias siguen igual o peor.

Igual, esa reportera indica que la guerra contra el narcotráfico empezada por Calderón busca no la seguridad sino tener más control sobre lxs habitantes de México (2015: 179). Implica también una práctica pedagógica de difusión de miedo para poder “ofrecer la solución”: más militarización. El

discurso del estado en torno a la justicia tiene como efecto posibilitar violencias. Como afirma Sofía en el primer tomo del fanzine Leelatú, “libres andan los verdaderos criminales y esos muchas veces ni pisan la cárcel” (2014: 33). La intención de las cárceles no es ni siquiera encerrar a las personas que dañan realmente a las que se encuentran en una comunidad y/o sociedad. La justicia que proclaman es la de dejar que lxs poderosxs tengan el control social, especialmente violentar a otrxs – con la ayuda del sistema capitalista, por ejemplo – mientras encierran a personas de contextos muy difíciles, para poder sacarles aún más de sus pertenencias.

Vemos esto en el caso de Néstora Salgado a quien referimos en el capítulo 4. En los comienzos de 2015, cuándo algunas personas en el gobierno – como el entonces gobernador de Guerrero, Rogelio Ortega – estaban manifestando un interés en la liberación de Salgado, Isabel Miranda de Wallace – ya mencionada y descrita también en el capítulo 4 – y Alejandro Martí hicieron una conferencia de prensa en contra de esa posibilidad. En las palabras de un reportero, señalaron que “sería una incongruencia en el sistema de justicia” (Rodríguez, 2015). Para Wallace y Martí, desde las pedagogías de la criminalización y coloniales, la justicia debería encarcelar a quienes protegen a sus comunidades de violencias estructurales y la desposesión, debería asegurar que estas comunidades pierdan sus territorios a empresas multinacionales, y no deberían salir de la cárcel. De hecho, hemos visto qué esos son los objetivos cumplidos de las cárceles.

Israel Vallarta, encarcelado por más que diez años por todo un montaje policiaco y mediático y sin haber hecho nada “ilegal” escribió en una carta en 2012, “La 'nueva policía inteligente' continúa [abusando de]¹²² la ley. Esa es la verdadera delincuencia organizada con placa, que en los últimos años ha dañado tanto a México” (citado en Steels, 2015: 255). Vallarta reconoce que tanto la policía como la ley trabajan en conjunto para desposeer a la gente y violentarla; de eso trata la justicia que proporciona el estado.

Meramente pedir “justicia” no necesariamente nos posiciona del lado de la “justicia social”, puede tener más que ver con la venganza, desde una posición del poder. Sería importante que tengamos cuidado cuando hablamos de la justicia porque puede tener muchos significados. La conexión de la justicia-venganza-cárcel es bastante peligrosa. Tenemos que tener muy claro qué tipo de justicia demandamos y qué es lo que queremos que haga esa justicia.

¹²² He cambiado esa frase de su carta porque considero que el original participa en discursos que posibilitan la violencia, aunque dudo que eso fuera la intención de Vallarta. No me interesa incluir frases de este tipo en mi narración.

6.2 Y si nuestra esperanza no se construye en la venganza de las cárceles, ¿cómo? Con el amor como pedagogía.

Queda claro que la venganza individualizada no proporciona cambios en estructuras desiguales ni un futuro mejor, pero entonces, ¿cómo podemos esperar y en qué podemos trabajar y construir? Creo que sería muy poco útil rechazar la idea de la esperanza por completo, necesitamos algo en que esperar, algo para motivar nuestras acciones: una pedagogía de la esperanza. En el libro final que escribió Pablo Freire, nos insiste, “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada” (2014: 24).

La esperanza es una de las emociones y epistemologías que posibilita nuestra lucha, nuestra acción, nuestra posibilidad de construir otras realidades, y definitivamente creo que necesitamos formarla de otra manera – que no se ubica ni en la cárcel ni en la venganza individualizada –, como mencioné en la introducción. Necesitamos encontrar y construir pedagogías otras para poder posibilitarla de otra forma. Uno de los elementos que quiero retomar para esa construcción alternativa es el amor, un amor que no depende de lo romántico ni algo tan individual, sino lo que participa en la construcción de comunidades y de lucha.

Al considerar una propuesta pedagógica de una esperanza en el amor, como un trenzado de afectos que posibilita, tenemos que también tomar en cuenta los peligros y las amenazas de ese discurso. Sara Ahmed – aunque no habla explícitamente de la pedagogía – plantea algunas preguntas fundamentales para entrar en este análisis: “Cómo la política involucra una lucha sobre quienes tienen el derecho de proclamar que actúen desde el amor? Qué quiere decir la defensa del amor a través de hacer una defensa con unxs y en contra de otrxs?” (2014[2004]: 122). El amor no es inocente, y Ahmed subraya cómo grupos basados en el odio – que llama también grupos fascistas de ultra derecha – que se enuncian como grupos de amor, lo cual “practica una narrativa del amor como la protección a través de ubicar a los sujetos blancos como quienes están en peligro por la presencia de otrxs” (2014[2004]: 123). Estamos ante la presencia de un amor sumamente racista, y podemos ver cómo se liga muy directamente con los discursos que apoyan la existencia de la cárcel: proteger “el público” de la

presencia de quienes se consideran “amenazas”, quienes pedagógicamente y tangiblemente se basurizan. Ese “amor” esconde un uso de la violencia que mantiene las estructuras y relaciones actuales de poder. No hablamos de ese tipo de amor, ni de otros que parecerían más “benévolos”. Como vimos en el capítulo 5, la compasión refuerza jerarquías y participa en la basurización simbólica; la compasión no puede ser un modelo para el amor del que queremos hablar, porque busca algún tipo de “inacción” o inactividad hacia los sistemas de opresión; declara que no hay que hacer nada para romper y destruir éstas. Tiene que haber otra forma de amar que produzca otro tipo de efectos.

En un análisis de tono poético – que se encuentra en el Fanzine “Trabajo”, el segundo *Fanzine Leelatú* – sobre las cárceles, los encierros, y la falta de un aspecto vital: la libertad, Nancy usa la trenza como una metáfora de la vida y la sociedad, de las construcciones de comunidades, objetivos, duelos. En esto, también nos habla del amor:

Es hora de empezar nuevamente una trenza con otras características y otro trenzado. Ahora tendrá que ser más fuerte y otro tejido, el cual está compuesto de otros elementos, los cuales son: amor, pero ahora será de otra forma porque tendremos que reforzarla, hacer un tejido más fino, buscar la manera de entrelazar el amor, el cual tendrá que ser más fuerte llenando de alegría, esperanza, y su tejido que sienta todas y cada una de las adversidades que nos conlleva el encierro enlazar, deshacer una y otra vez, anudar todos los resentimientos, la soledad, la frustración el encierro, en cada nudo que se presente; deshacerlo y entretejerlo con la sabiduría y la esperanza de la libertad, esta nueva trenza tendrá que ser más fuerte que la anterior porque tendrá todo lo necesario para poder superar todas y cada una de las frustraciones que conlleva el encierro (2015a: 62).

Aquí, señala que el amor – un amor distinto – es uno de los materiales que se necesitan construir para poder crear otra realidad. Creo que este amor “de otra forma” es justamente el tipo de amor que hablamos, y requiere un actuar, un trabajo constante de construcción y desconstrucción. Nos ayuda a deshacer las adversidades y enfrentar las violencias de estos sistemas que encierran, que desposeen, que oprimen. bell hooks llama el amor “una práctica”: “Cuándo actuamos, no hay porque sentir inadecuad[x] o impotente; podemos confiar que hay pasos concretos que podemos tomar en el camino del amor” (2000: 165). Tenemos que tomar acciones, que deshacer los nudos del encierro de que

analiza Nancy para empezar a practicar ese tipo de amor. Como indica la cita con que se abre esta conclusión, la abolición de las cárceles va a ser un trabajo complejo y largo, pero hooks nos está recordando que en ese tipo de amor no tenemos que saber todo de como vamos a llegar a esa meta, sino empezar a tomar estos pasos, o – pensando en la metáfora de Nancy – empezar a desnudar, a trenzar, a tejer otra realidad, siempre con la esperanza de la libertad.

6.3 El amor de otra forma: Pedagogías de la indignación

Para pensar en esa otra forma de amor, nos serviría recordar lo que hemos referido de Silva Santisteban: afirma que la indignación ayuda en el romper con la basurización simbólica (2009: 90). Reconoce a la persona otra como sujeto y busca una solidarización con ella; implica una posibilidad de una acción. Las pedagogías de la indignación interrumpen las de la basurización. Esto parece relacionarse con lo que dice Chela Sandoval sobre el amor. Lo concibe desde las teorías de muchas otras personas que cita constantemente “como un 'atravesar' cualquier control para hallar 'comprensión y comunidad': se describe como 'esperanza' y 'fe' en la bondad potencial de alguna 'tierra prometida'; se le define como el estado Coatlicue de Anzaldúa, una “ruptura” de nuestro mundo cotidiano que nos da la posibilidad de cruzar a otros...” (2015[2000]: 236-237). Ese cruzar a otro mundo tiene que ver con incidir en la realidad, ya no quedarse con lo que pasa por lo general. Una de las personas que cita Sandoval para su propuesta es Audre Lorde.

Aunque Lorde habla de lo erótico específicamente, indica que utiliza esas palabras por sus orígenes que refieren a un amor mucho más completo que meramente el de una pareja – Sandoval también se aleja de ese – o algo sexual (2007[1978]: 55); tiene que ver con una fuerza, una energía, que encima de todo, motiva acciones. Considera que lo erótico no funciona de meramente una manera sino que se opera en y posibilita una variedad de maneras y cosas, tanto como el compartir que crea un entendimiento mutuo desde la diferencia como algo que profundiza la experiencia de la vida (2007[1978]: 56-57). Pero también – y tal vez eso parecería ser lo que más nos interesa en términos de pensar la indignación – hace que no se permiten que las opresiones sigan igual, y al contrario, que las personas se pongan a cambiar las situaciones, a luchar en contra de las opresiones (2007[1978]: 58-59), con estrategias múltiples.¹²³ Para Sandoval, éstas incluyen “la construcción de coaliciones” (2015[2000]: 275). Requiere una lucha colectiva.

¹²³ Un aspecto de lo erótico muy importante para Lorde es que posibilita el poder reconocer y decidir resistir a las opresiones (2007[1978]: 58).

Para Frantz Fanon, el amor implica “querer para los otros lo que se postula para sí” (2009[1952]: 65), una pedagogía que extiende desde sí mismx a lxs otrxs. Aunque lo enmarca en algún tipo de valor universal, que se podría cuestionar, podemos entender que es un discurso estratégico por el hecho de que muchas veces se siguen aplicando valores como si con formaciones raciales distintas pudieran ser distintas, y así hacer que ciertas personas valgan menos¹²⁴. Pero si vamos más allá de esa supuesta universalidad, podemos ver que el amor no tiene que ver con una compasión hacia una persona en una situación difícil, de sentir “mal” *por* alguien mientras buscamos que todo siga igual en gran escala.

En el análisis de Fanon sobre cómo se construye un ideal para hombres negros en que deban “recibir” el amor de mujeres blancas para subir en los niveles de la jerarquía colonial – aunque creo que se puede aplicar a una variedad de contextos – adelanta, “Nosotros veremos que otra solución es posible. Ésta implicará una reestructuración del mundo” (2009[1952]: 91). La meta a largo plazo no es que solamente algunx se encuentre en una situación mejor sino que haya transformaciones sociales más permanentes que afectan a muchxs y no solamente a algunxs.

Un poema de Pedro Lemebel con una “adaptación súper libre” por Lukas Avendaño, artista de performance de Oaxaca, nos puede ayudar a entender mejor cómo la compasión y una falta de reestructuración del mundo no trata del amor otro que nos interesa. Dice, “...hay gente rete comprensiva si vieron ustedes. Hay gente que comprende y dice “es putito, pero escribe bien”, “es mariconcito, pero es profesionista”, “es putito pero es buena onda” pero chinga a su pinche padre con su buena onda” (2011). Esa supuesta comprensión depende del considerar a la persona menos por lo “putito”, mientras la segunda parte de cada frase medio lx redime de esa posición de menos, de basurización. Avendaño nos indica que ese tipo de comprensión y ser buena onda no representa un amor real hacia quienes se ven como menos; sigue en la basurización; es parte de la violencia hacia ellxs. No cambia la jerarquía de quienes se consideran personas completas, que no tengan que tener una segunda cualificación – “escribe bien”, “profesionista” etc. – para valer como a lxs demás. Si solamente se permite a ellxs lo que se postula para sí, se sigue en esa basurización, porque les demanda una

124 En el caso de los EUA, se puede tomar muchas situaciones como ejemplo, incluyendo el asesinato de Eric Garner (Solomon, 2014). Por la actitud de la policía, y después el sistema de justicia, queda claro que valoraron las palabras y su veracidad de Eric Garner y su familia como menores a “otra” persona (leída: una persona blanca); por su concepción que era un criminal negro, opinaban que merecía y podía aguantar niveles altas de violencia y que tendrían que usar una llave ilegal que le llegó a matar. Son valores muy distintos de los que movilizan grandes investigaciones y procesos en la desaparición de “niñas blancas” en el mismo país. Si se busca leer lo que una mujer blanca en una universidad poderosa en los EUA teoriza al respecto, se puede referir a Butler (2010).

desfeminización, una heterosexualización, entre muchas otras cosas. En fin, se demanda que se conforme a los estándares normativas y jerárquicas. Eso no es una reestructuración del mundo, ni es realmente amar.

Ese tipo de amor otro que buscamos requiere que nos juntemos, tanto las personas que nos encontramos en las cárceles como las que no, para luchar para otra sociedad, una que no dependa de sistemas opresivos. Tal vez podemos reformular la definición de Fanon un poco para pensar en el amor como “querer que tanto unx como otrxs tengan lo que necesitan para vivir/vivan como postulan para sí.” Recuerda a la exigencia y el esfuerzo para construir “un mundo donde quepan muchos mundos” de lxs zapatistas.

6.4 Las pedagogías del amor y de la esperanza centradas en quienes viven el encierro

Realmente construir nuestra esperanza *con y con base* en las personas encerradas en las cárceles significaría no esperar que les vaya bien ahí, ni que la situación cambie – como si fuéramos independientes de ésta–, sino desarrollar un amor, uno que nos lleve también a actuar, desde la indignación y la solidaridad. La venganza individualizada busca deshumanizar y violentar, pretendiendo que una(s) persona(s) no merezca(n) postular y tener cumplido lo que quiere(n) para sí. Se dirige y se ejerce esa venganza sobre personas ya en situaciones de desigualdad muchísimas veces; tan cotidianamente se supone que ésa es la solución, que es la manera de resolver los conflictos sociales, vaciándolos de todo su contexto y las estructuras sociales que los provocan. No toma en cuenta que esa venganza individualizada funciona como violencia estructural hacia comunidades específicas. Parte de la basurización simbólica para desposeer a la gente y enriquecer a unxs cuantxs. Tenemos que interrumpir en esa exigencia de venganza, siguiendo el paso de unas personas como las mujeres en Santa Martha, que nos han mostrado que otro mundo es posible.

Al contrario del discurso de la exposición discutida en el capítulo 3 – que sugiere que las personas son de quienes no hay de confiar – hay que confiar en las personas, y especialmente en quienes el sistema carcelario nos intenta convencer que son una amenaza. El miedo y los otros afectos que van ligada a esa idea de la amenaza evitan que se pueda movilizar luchas, y crear redes de solidarización, porque requiere de una desconfianza constante. La amenaza de verdad es el sistema, mientras que las personas privadas de la libertad, y nuestro amor mutua con ellas, es lo que pueda posibilitar otra realidad a través de as luchas que podamos crear en conjunto, lo cuál puede acabar con ese sistema.

Y eso queda claro, cuando a varios días antes de su liberación, Néstora Salgado explicó en una entrevista publicada en la *Jornada* “No tengo miedo de que me vuelvan a detener. Cuento con toda mi gente; no lo va a permitir. Confío en mi gente. No me han dejado sola” (Martínez, 2016). Es esa red de confianza y el saber que su gente vaya a luchar con ella – lo mismo que ella hace con su gente – lo que no le da miedo, lo que posibilita que siga su lucha. De hecho, desde antes de que saliera de la cárcel, demandaba la libertad de otrxs presxs políticxs.

Decidió empezar una campaña que se llama “Ponle rostro y nombre a las y los presos políticos en México” que lucha para la libertad de lxs presxs políticos. Reconoce que “Sabemos que hay muchos olvidados y están allí por años...” (Gil, 2016), y que se tiene que intervenir es ese olvido, esa basurización simbólica. La idea de ponerle rostro y nombre puede ser una manera de volverles presentes, en nuestra vida cotidiana y nuestras luchas, sin permitir el olvido. Poner rostro y nombre también nos obliga a reconocer que son personas específicas, no podemos nada más considerar como un grupo no diferenciado en cuyo nombre luchamos, nosotrxs los sujetos, eso sería una continuación de la basurización. Son ellxs los sujetos de esta lucha, y nos toca apoyar, rechazando el *statu quo* de su opresión. Movilizar *con ellxs* para su liberación – como la liberación de todxs lxs que se encuentran encerradxs en las cárceles – es una parte del amor que podemos construir *con ellxs*, pero solamente lo podemos a través de reconocerles, de reconocer su papel fundamental y dirigente de esta lucha. Salgado, quien a través de una lucha por su libertad logró salir del sistema penal es una de quienes nos guían en cómo amar y luchar con quienes están atrapadxs en las cárceles. Son nuestra esperanza para alternativas a las realidades opresivas actuales. Son quienes están encarceladxs, no el sistema penal, lxs que no solamente “merecen” nuestra esperanza sino que demandan nuestro amor, y uno de otra forma.

Como vimos en el capítulo 5 de esta investigación, en el fanzine *Leelatú* Gava exige a sus lectorxs “dejar de permanecer indiferente ante una realidad de que tú formas parte” (2014: 23). Recuerda a la cita famosa de Desmond Tutu – quien luchó en contra del apartheid en Sud África –: “Si eres neutral en situaciones de injusticia, has elegido el lado de [lx] opresor[x]”. Gava tiene una demanda pedagógica: que dejemos de tomar el lado de lxs opresorxs, que tomemos su lado, que luchemos para cambiar la realidad *con* quienes están encarceladxs y quienes viven la violencia del sistema penal. Podemos pensar que nos está ofreciendo amor, en el sentido de que está compartiendo con nosotrxs, esclareciendo esa realidad, permitiendo que reconozcamos la opresión en la que somos cómplices. Para Fanon, el hecho de que “nos esforzamos en detectar las imperfecciones” viene desde un interés amoroso (2009[1952]:

65). Realmente Gava nos está regalando algo preciosísimo: su amor y su ofrecimiento de que nos solidaricemos con las personas encerradas detrás de los muros.

6.5 El amor y el odio

En nuestra búsqueda de practicar ese otro amor que depende de la solidarización con ellxs, es importante que reconozcamos que el amor se construye en conjunto con otros tipos de afectos y prácticas. Sara Ahmed nos recuerda que “el odio no puede oponerse al amor” (2014[2004]: 50); al contrario, el amor y el odio están imbricados. En su explicación, queda claro que se utiliza el odio para construir una frontera: quienes están fuera de esa frontera merecen el odio, y se justifica ese odio con el amor que se siente por quienes están de nuestro lado de la frontera (2014[2004]: 50-52); “a través de aliarme con algun[x]s otr[x]s, me alío en contra de otr[x]s distint[x]s” (Ahmed, 2014[2004]: 52).

No podemos caer en la ingeniosidad de pensar que podamos escapar esa conexión del amor con el odio. De hecho, Ahmed indica una de las formas en que funciona el odio en grupos fascistas de ultra derecha – mencionados anteriormente – es no enunciar “la ambivalencia entre el amor y el odio” (2014[2004]: 123). Además de estos grupos, analiza movimientos que se proclaman en nombre de la diversidad – de una forma que promueve el *statu quo* y refuerza sistemas opresivos – y cómo han usado el amor; podemos pensar que toman una postura más cerca a la compasión que la indignación. Ese amor supuestamente sin odio demanda una “armonía” actual sin reconocer la violencia estructural que evita que pueda haber una “armonía” sencilla, violentando aún más a quienes no han podido vivir en ningún tipo de armonía (Ahmed, 2014[2004]: 138). Mientras se finge que no hay odio, éste opera en contra de lxs más violentadx. Entonces, ¿Qué hacemos con el odio que no sea fingir que no exista? ¿Cómo lo construimos de forma distinta también? Creo que en vez de dirigir nuestro odio hacia personas violentadas por estos sistemas de opresión, una posible solución sería en la construcción del amor con ellxs, voltear el odio hacia estos sistemas. Son los que nos indignan, que nos violentan, y contra los cuales tenemos que luchar. Por eso han sido productivos los términos anti-facismo, anti-capitalismo, anti-racismo, anti-carcelario, anti-patriarcal entre muchos otros, y también su relación con la abolición de las cárceles, y la construcción de sociedades que buscan que todxs tengan lo que “postulan para sí”. Nuestro odio tiene que ir en contra de estos sistemas, y es una parte del amor que podemos construir. Con el análisis del Subcomandante Insurgente Moisés, eso nos queda aún más claro:

Lo que somos realmente, lo que nosotros pensamos, queremos, es la vida y no que nos maten.

Pero el sistema capitalista su trabajo es destruir lo que el pueblo pobre construye. Pero el pueblo pobre no va a dejar de construir, porque es su vida. El sistema lo destruye porque sabe que un día será destruido el sistema, porque es de explotación, porque es de humillación. No es una vida lo que construye el capitalismo, a nosotros los pobres no nos deja nada, más lo que vayamos a construir nosotros y nosotras, los pueblos, hombres y mujeres que luchamos, nadie más. (Moisés, 2015).

Nos tenemos que aliar en contra de estos sistemas, rechazar su insistencia en la venganza individualizada como respuesta a los conflictos sociales. Nos quisieran impulsar estos sistemas a que lucháramos para una justicia que encierra y a quienes que nos dice que nos han lastimado, para que pueda haber más desposesión de ellxs, más asesinatos, sin que nos demos cuenta que realmente sean estos sistemas que estén lastimando a muchísimas comunidades.

Una integrante de Madres y Hermanas de la Plaza Luis Pasteur que ha tomado un papel importante en ese grupo, Lucía Alvarado González (2016), ha imaginado una manera clave de abordar la violencia que alguien experimenta en un conflicto social. En una reunión del Círculo Penal del ITAM que se tiene dos sábados de cada mes en la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, dijo que para las víctimas de lo que ahora consideramos “crímenes” necesita haber un apoyo para que puedan manejar el duelo de una pérdida, la que sea que haya sido. Sugirió una atención psicológica para ello, y esto reconoce que las víctimas sí han vivido algo fuerte también pero que una resolución a esa violencia no es encerrar a alguien ni entregar a una persona al sistema penal. Nos hace cuestionar la idea que nos vende el sistema penal que ver a alguien en la cárcel va a hacer justicia a la víctima y que le va a hacer sentir resolución ante la pérdida que ha experimentado. Tenemos que abordar ese dolor, de permitir ese duelo, en nuestro trenzado pedagógico de otro amor.

bell hooks habla de dificultades que personas negras experimentaron por no tener acceso a espacios para manejar el dolor que vivían en los momentos de integración racial oficial en los EUA. Indica que reprimió “la posibilidad que ese duelo colectivo se reconciliara en comunidad” y que sin lograr esa reconciliación, hay menos energía que se pueda dedicar a imaginar alternativas (1996: 245-246).

Alvarado González, quien ha luchado por años en contra de la encarcelación continua de su hermano, tiene mucha razón en su sugerencia. Tenemos que abordar los duelos que surgen por los conflictos sociales y la violencia del estado y de otros sistemas de opresión, y solamente a través de ello se podrá poner en práctica alternativas a las cárceles. Hay que escuchar y amar al liderazgo de estas personas que han vivido la violencia del sistema penal, porque son sus análisis y sus imaginaciones que nos puedan guiar a otra realidad, y es así por su facultad particular.

6.6 La facultad: Formar la esperanza con base en ésta

Gloria Anzaldúa construye la noción de la facultad, un término suyo que busca tomar en cuenta estrategias hechas en cuerpos específicos, como forma de sobrevivir ante la violencia dirigida a estas, de forma sistemática. Para Anzaldúa, es imposible considerar ese conjunto de estrategias marcadas en la carne sin reconocer también su aspecto espiritual, lo que va más allá de su “racionalidad”. Esa facultad, como mucho que teoriza Anzaldúa, surge con doble fila: es fuente de dolor y de sobrevivencia, de lucha y violencia, de belleza y tristeza. Lo considera como un “sexto sentido” que solamente desarrollan ciertas personas; “a quienes más se agrade lo experimentan de manera más aguda... Cuando estamos entre la espada y la pared, cuando nos llegan todo tipo de opresiones, no vemos [forzados] a desarrollar esa facultad a fin de que sepamos cuando alguien nos va a abofetar o encerrar” (2015[1987]: 98-99). Las personas encarceladas se encuentran cercadas por paredes y violencias – la espada. Siguiendo a Anzaldúa podemos reconocer que para sobrevivir se han desarrollado capacidades que quienes no viven con violencia cotidiana no tienen. Son sus análisis de la realidad que son más completas, que reconocen más de las complejidades en las construcciones de la realidad.

Y déjame hacer una aclaración; no se trata de romantizar a esas personas por esa facultad. La han desarrollado por vivir cosas muy fuertes; aunque tienen la posibilidad de “volverse más sensibles” a unas comprensiones de lo que pasa, solamente es posible “cuando no se les brutaliza hasta la insensibilidad” (Anzaldúa, 2015[1987]: 98). Hay mucho peligro, mucho dolor, imbricado en esa habilidad. Anzaldúa lo remarca en su ensayo “La prieta”: “No hay belleza en la pobreza...No era muy romántico para mi hermana y yo andar vestidas con vestidos y pantaletas que mi madre nos hacía de costales de harina porque no podía comprarnos los de la tienda como las otras madres” (1988[1983]: 161). Aquí parece que Anzaldúa busca hacer una crítica de las lecturas de ella que personas,

especialmente las que no han experimentado situaciones tan violentas – y en este caso habla específicamente de las personas blancas – hacen, en las que meramente la ven como una persona “fuerte” por todo lo que ha pasado (1988[1983]: 164). Llamarla “fuerte” es otra forma de evitar solidarizarnos, es como si se dijera “tienes una habilidad casi natural de manejar la violencia; como puedes aguantar más que otrxs no te ha afectado tanto; casi no pasó nada”. Es una manera en que las personas se deslindan de su participación en las estructuras de la violencia en vez de solidarizarse con ella y sus luchas. Es una manera de borrar complejidad; Anzaldúa quiere que la reconozcan como “una mujer de carne y hueso con el corazón tal vez muy tierno, que se hiere fácilmente (1988[1983]: 165). Este reconocimiento permitiría la construcción de coaliciones entre sujetos, que se cuiden mutuamente y que luchan desde el amor. De esta forma, a pesar de que sea muy claro que las que están privadas de la libertad tengan mucha fuerza – o no sobrevivirían una cotidianidad tan violenta como las que se encuentran en las cárceles, sin mencionar también los contextos muchas veces con violencia fuera de estos muros físicos – no se pueden reducir a estas personas a esa capacidad. Nuestra interacción con ellas tiene que ser una de solidaridad e indignación, el amor y no una compasión que promueva el *statu quo*.

Las personas que están encarceladas tienen más que decir sobre el sistema penal y la realidad del encarcelamiento porque su comprensión de ello se da cuenta de más; ven las conexiones entre la cárcel y el resto de la sociedad más claramente. Sus pedagogías son las que nos nos deja ver “la Pedagogía” pero son las a que más atención tenemos que poner. Es por eso que nos toca confiar en ellas, amándolas. Seguir su liderazgo, aprender de ellas – y no de la mayoría de la educación cotidiana que nos enseña a juzgarlas, como dice Jacnan: el juez del sistema penal le dio una sentencia que le pesa, “pero es tan mayor el juez de la sociedad” (2014: 25); todxs somos responsables por ese peso de los prejuicios que hay hacia las personas privadas de la libertad, en gran parte por no cuestionar esa educación cotidiana –, solidarizarnos con ellas es dónde tenemos que empezar si queremos deshacer el sistema penal. En el manifiesto del primer fanzine Leelatú, afirman, “Somos las que 'procreamos' sueños, ilusiones, y proyectos de vida” (2014: 36); son estas personas que puedan ver más allá de las cárceles, es desde sus planteamientos que todxs podemos construir otro mundo, otra sociedad. Para terminar su libro *Incarceration Nations: A Journey to Justice in Prisons around the World*, Baz Dreisinger – después de narrar y analizar sus experiencias de visitar a cárceles y hablar con las personas encarceladas ahí en varias partes del mundo a lo largo de dos años – indica que lo que pueda posibilitar otra construcción de la justicia es seguir luchando desde la esperanza (2016: 306). Pero ya

sabemos que no pueda ser cualquier esperanza; tiene que ser la esperanza centrada en las personas privadas de la libertad.

Tenemos que escuchar, que actuar. Necesitamos deshacer nuestro aprendizaje efecto de los productos culturales hegemónicos sobre las cárceles y poner atención a las pedagogías que nos proporcionan quienes viven la violencia del sistema carcelario y participar en sus luchas. En un análisis de lo que escriben dos personas no cis¹²⁵ encarceladas sobre el sistema penal, Stephen Dillon afirma que su entendimiento de poder y libertad “pushes us to a never-ending insurgency”¹²⁶ (2011: 182). En el cierre de trabajo del año de 2016 de Mujeres en Espiral y las de Santa Martha, Natacha Lopvet Mrikhi enfatizó – si anoté sus palabras correctamente – “Somos capaces de escribir nuevos modelos de vida...somos quienes van a decir cómo va a ser. Sufrimos más” (2016), reconociendo que son quienes tienen la posibilidad de imaginar alternativas a la cárcel y a una sociedad que depende de la desposesión de poblaciones. Por sus conocimientos de cómo funciona la violencia del sistema penal, del estado, del capitalismo, podrán idear nuevas realidades, y nos toca luchar con estas personas para apoyarlas en su posibilidad de imaginarlas. Gava y Marina titularon un cómic que se encuentra en el fanzine analizado en el capítulo 5 “Las Super Heroínas de Santa Martha ¡Les gritan a las de afuera!” (2014: 70). Nos toca amar, escuchar, aprender, actuar. En fin, como respuesta a las personas encarceladas y lo que nos expresan, nos toca hacer de nuestra parte.

125 Cis refiere a una persona que se identifica con – o es – un sexo que no es el con que le asignaron al nacer.

126 Nos empuja hacia una insurgencia que nunca acaba.

Conclusión

Caminos y andares

1 Un recorrido de la tesis

En esta investigación, nos empezamos preguntando por que la justicia necesariamente implica el uso de la cárcel y si la cárcel realmente es un aparato con el que se puede “ejercer” una justicia que busca deshacer opresiones y desigualdades en vez de aumentarlas. Y estas preguntas nos llevan a las preguntas que forman la columna de nuestro trabajo: ¿Por qué es tan difícil imaginar una sociedad sin cárceles? ¿Cuáles operaciones pedagógicas vuelvan a la cárcel inevitable y cuáles permiten la construcción de otras realidades sin cárceles? ¿Cómo tenemos que ver de forma distinta “la Pedagogía” para ver todas las pedagogías en juego?

Para indagar en estas preguntas, primero construimos unas andaduras teóricas: nos acercamos al abolicionismo penal, e hicimos una traducción cultural para llegar a las pedagogías de la cotidianidad y el poder/la colonialidad. Estas andaduras nos dieron un anclaje teórico para poder analizar tres productos culturales – una exposición, una campaña política, y un fanzine – que se han ubicado en la Ciudad de México en la última década, el contexto de nuestra investigación. Estos tres productos culturales no se podían analizar por su cuenta; sino que en el trabajo de la investigación tuvimos que también tomar en cuenta otros productos culturales y otros “eventos” en la sociedad. Esta red de pedagogías y acciones – que nunca se pueden considerar mutuamente exclusivas – nos permitió dar una mejor idea de las pedagogías en general que operan en la cotidianidad de sociedades mexicanas. Muchas de estas – por ejemplo las pedagogías carcelarias, las de la criminalización, de la basurización, del castigo y las coloniales – vuelvan a la cárcel como la esperanza hegemónica para la seguridad y el bienestar de las comunidades mexicanas. Cuándo consideramos estas pedagogías que apoyan a sostener el imaginario de la cárcel, no podemos evitar también reconocer que las pedagogías de la compasión se incluyen, porque como vimos, éstas no buscan terminar con la cárcel, sino reforzarla.

Sin embargo, también encontramos pedagogías que resisten esta esperanza hegemónica: pedagogías de la indignación y del amor de “otra forma”. Nos enseñan alternativas a la venganza individualizada y proponen posibilidades de otras formas de construir y luchar para el bienestar y una seguridad integral, unas que dependen de un trabajo solidario, una escucha, y un desmantelamiento de estructuras de opresión. Nos exigen repensar quienes deben ser lxs líderes en la lucha para estas

alternativas. Urge la difusión de estas pedagogías de la resistencia para que el abolicionismo penal sea más concebible en la sociedad y para construir sociedades sin opresiones.

2 Aprendizajes en la investigación

Hemos aprendido mucho a lo largo de esta investigación, pero ahora me toca a mí expresar cómo me ha impactado. Cuando empecé a contemplar esta investigación, imaginé que meramente enfocaría en el análisis de las operaciones pedagógicas con relación a la cárcel de algunos productos culturales. Por supuesto es algo que sigue estando muy presente en el trabajo, pero resultó que el trabajo no podía meramente consistir en éste análisis; tenía que dar más contexto y explicación tanto sobre en dónde queda este trabajo con relación a otros estudios en Latinoamérica como cuáles son las implicaciones de lo que va surgiendo en la investigación. De pronto, ya tenía otros tres capítulos – el primero, segundo y sexto. No podía pretender hacer ese análisis en un vacío, y creo que lo que ha surgido en estos capítulos adicionales me ha enseñado bastante de lo que no anticipaba al comienzo de la investigación.

Como nunca había escuchado el concepto del *abolicionismo penal latinoamericano*, ni siquiera sabía que existiera. Estoy tan feliz que en mis búsquedas de referentes para hablar sobre cárceles en México haya encontrado el término, y que haya insistido en buscar más y más información sobre éste. Más allá de las aportaciones académicas de ese encuentro con el abolicionismo – que se ven a lo largo de esta investigación – me ha permitido afinar, repensar, y reafirmar mi compromiso abolicionista, incluso de mi pensar en este país que no es mío.

Me convenció que mi lucha en estos términos no pertenece tanto a la academia, donde se tiende a buscar analizar “objetos” y no reconocer a las personas que viven la violencia carcelaria – incluso quienes son criminalizadas por las pedagogías de la basurización sin que pisen una cárcel – como lxs expertxs y quienes tienen los entramados teóricos para poder analizar la cárcel, el sistema penal, y sus complejidades.

En las próximas hojas abordaré un poco de lo que significa esta investigación – tanto para mí como en general –, sus implicaciones, y cómo yo y la investigación nos afectamos.

3 Lo intenté, pero no lo logré del todo

En este análisis de lo que ha implicado esta investigación, resulta sumamente importante hablar de las cosas que me costaron mucho trabajo, las cosas en que sigo viendo fallas pero también me toca dejar que la investigación siga con sus imperfecciones. Es un paso de una lucha, de una construcción de pedagogías y prácticas alternativas; ha sido un aprendizaje, y como se tiende a decir, la tesis es una parte solamente de una línea de investigación – y podemos pensar también una lucha –, no se resuelve todo ahí. Y justamente para seguir más allá de este aprendizaje, es necesario ver lo que se necesita seguir trabajando en el futuro, con estrategias distintas, estrategias que a lo mejor no fueron posibles en el contexto de esta investigación.

3.1 Palabras y expresiones del abolicionismo

Al leer lo que he escrito, lo que he trabajado con el apoyo de tantxs cómplices y amistades, me doy cuenta de que sigo sin encontrar un vocabulario y forma de expresión que realmente posibilita un entendimiento de las posibilidades del abolicionismo penal. Creo que difícilmente alguien que nunca ha cuestionado la cárcel lograría empezar ese cuestionamiento con la lectura de la tesis.

También eso me queda claro en mis interacciones cotidianas; apenas hace poco en uno de las clases que doy de inglés, llevé una dinámica sobre las cárceles. En el libro en la unidad que estudiamos, hay varios textos que refieren a temas penales que se basen en pedagogías de la criminalización, la basurización, y carcelarias. Quise combatir éstos con una grabación de Mumia Abu-Jamal – encarcelado en los EUA ya por más que 47 años – que habla de lo que está detrás de estas pedagogías, y la opresión y violencia que fomentan¹²⁷. Había varios momentos de discusión en grupos de los temas, y en algún momento una persona me preguntó qué opinaba yo – hasta entonces yo solamente había escuchado y apoyado con vocabulario – y no supe bien qué decir. Primero dije que no había hablado porque me había dado cuenta de que no iban a estar de acuerdo, pero cuando insistieron, expliqué que no creo que las cárceles debieran existir. Cuando me preguntaron entonces qué quería que pasara con violadores, como quién violó y mató a Valeria, de 11 años, en el Estado de México en junio del 2017, mi respuesta fue que claramente hay una diferencia de lo que harán a la persona sospechada – un

¹²⁷ Seguramente en parte decidí hacer esa intervención por todo lo que he aprendido en esta investigación y cómo ha reforzado mis compromisos pedagógicos y de lucha.

microbusero – que lo que harían a una persona rica que hace lo mismo. ¿Eso se llama justicia? Ahí terminé mi comentario, y siguió la discusión en grupos.

Tenemos que ver que la respuesta a conflictos sociales que ofrece la cárcel y el castigo son herramientas de estructuras de opresión, no de justicia y mucho menos de nuestra justicia. Me faltó encontrar cómo hacer visible todas las conexiones entre el sistema penal, el colonialismo, el “mal gobierno”, las pedagogías carcelarias y de la basurización y criminalización, las opresiones y la violencia estructural. Es algo que intento tocar en la tesis pero que no llega a la fruición como esperaba. Pero sigo, aún después de esta investigación, sin poder articular del todo una defensa del abolicionismo que logra convencer a la gente y mostrar todo el aparato que defiende la cárcel. Sí, veo un avance, no dejo estos temas sin tocar, y espero que al seguir mi trabajo, aprenderé mejor cómo manejar mis palabras y mis formas de insistir en el abolicionismo con sus necesidades complejas.

3.2 Y no he acabado con lo colonial

En la introducción de la investigación expliqué mis intereses descoloniales, y también noté que aún con estos intereses, no había garantía que la tesis lograra ser descolonial. Y al final de la investigación, me parece aún más definitivo que he seguido con algunas prácticas coloniales en ella.

Realmente, mucho de la base teórico continua con una dependencia bastante grande en teóricxs del norte o de espacios muy privilegiados en el sur. Eso seguramente en parte tiene que ver con mi formación en Estados Unidos; necesito dedicar más energía al desaprendizaje de estos referentes y el aprendizaje de referentes menos hegemónicos, que por eso mismo son menos difundidos y accesibles.

Como mencioné en la introducción evité hacer entrevistas para no abusar de personas encarceladas y comunidades criminalizadas – que sería también un acto colonial –, pero creo que no remedie ese alejamiento del todo. Sí, fui a varias sesiones de *Mujeres en Espiral* en Santa Martha Acatitla, además de presentaciones – en partes distintas de la Ciudad – de trabajo artístico de varias personas encerradas ahí. También asistí al Círculo Penal del ITAM, donde familiares y conocidxs de lxs encarceladxs, además de personas que ya habían salido de la cárcel y abogadxs hablaron del estado de las cárceles y el sistema de justicia en México. En estos espacios sí escuché los análisis de las personas y comunidades criminalizadas, pero creo que no ha sido suficiente. Como explicamos en el capítulo seis, es sumamente importante que los análisis, las palabras, y las teorías de las personas afectadas directamente por el sistema penal y las pedagogías de la basurización y la criminalización se centran en

luchas y análisis abolicionistas. Me parece que todavía me falta trabajo para llegar a esto, que dependería de muchas más acciones solidarizadas.

Mientras que buscaba usar más del análisis de las personas violentadas por las pedagogías de la criminalización, creo que no se salió del todo de un análisis superficial. Encontré muchos análisis para apoyar a mis argumentos pero no llegué a repensar todos mis argumentos con base en sus análisis. Esto significa que mis argumentos y no los suyos siguen siendo el centro del trabajo, que aunque tal vez es cierta forma de la naturaleza de una tesis de investigación – un aparato individualizado que busca centrar a lx investigadorx –, no es lo que habría esperado que fuera posible en el comienzo. Parece que la academia no es mi lugar ideal para trabajos completamente colectivos que no requieren de jerarquías, sino para analizar de formas más individual a éstos, aunque seguramente hay personas en ella que lo puedan manejar mejor que yo y tal vez encontrar otras posibilidades.

Todo eso significa que aunque mis intenciones con este trabajo fueron el posibilitar romper estructuras de opresión, más bien, en varios sentidos, esta investigación las sigue fomentando. Es un trabajo constante el que se requiere para poder romper estas estructuras de verdad, y era también arrogante de mi parte suponer que un trabajo de unos años sería un apoyo real. Sin embargo, eso no quita posibilidades que este trabajo participa en ello de formas más pequeñas y sin salvarse de contradicciones. Y, a la vez, tengo que reconocer que en un trabajo sobre pedagogía y abolicionismo penal debería encontrar otros modos y maneras de seguirse saliendo de estas estructuras de opresión, para participar en prácticas más bien liberatorias y revolucionarias, las cuales no logra del todo esta investigación. No digo esto para castigarme y avergonzarme, sino para tener muy claro qué me ha ayudado ver esta investigación y cómo sigue habiendo mucho camino por recorrer.

Como un paso en el camino a prácticas abolicionistas, este trabajo tiene sus fallas, pero podemos esperar que son éstas mismas que proporcionarán los aprendizajes que posibilitan prácticas distintas más adelante. No nos va a salir bien a la primera. Es una lucha de muy largo plazo que requiere reflexiones y transformaciones constantes.

4 Las preguntas todavía sin respuesta

El reconocer que estos aprendizajes no se acaban aquí también implica que en esta investigación no se ha contestado todas las preguntas. Al contrario, hay unas que todavía están sin respuesta además de las nuevas que han surgido.

Me tengo que empezar a preguntar sobre mi relación con el asco. En el octubre de 2016, se diagnosticó a mi papá con cáncer, y eso cambió mi vida. Me fui varios meses para apoyar a mi familia durante un periodo en su tratamiento, pero también fue mi primer acercamiento al cáncer y sus procesos. Todo el tratamiento cansado, tedioso, pesado, y lastimoso que mi papá – y familia – ha tenido que vivir se basa en la idea de que se tiene que expulsar al cáncer de su cuerpo. De ninguna forma sugeriría que sería bueno que ese cáncer se quede en dónde estaba, pero me hace preguntar sobre el asco y la idea ligada de una expulsión necesaria. ¿Hay momentos en que la expulsión sí se hace por el bienestar? ¿Cómo se puede separar estas instancias de las pedagogías carcelarias? De ninguna forma creo que se necesite nunca expulsar a personas, y no busco justificar eso, pero ¿Cómo puedo justificar el objetivo del tratamiento de mi papá sí justo demando que no nos guemos por el asco, sino por el amor? ¿Me contradigo con estas dos intereses? ¿Pueden ser compatibles?

Otra pregunta que ha emergido tanto del trabajo en la investigación como con mi vida cotidiana tiene que ver con los feminismos y el abolicionismo. Siento que últimamente, he visto más y más insistencias en las cárceles para abordar la violencia de género, parecería casi como si no fuera posible que existiera feminismos¹²⁸ que no fueran carcelarios. Como respuesta a los feminicidios, a violencias de género, entre otras, exigen la cárcel como una justicia. Por supuesto creo que puede haber luchas antipatriarcales que también son abolicionistas, pero llego a preguntarme si las bases de las construcciones de los feminismos son ya desde sus raíces carcelarias y que si entonces nos toca construir luchas antipatriarcales otras para poder asegurar que sean realmente abolicionistas. ¿Cuáles referentes hay, especialmente desde México, para poder hacer ese trabajo? ¿Tal vez necesitamos salir de las luchas feministas más concurridas para posibilitar otras luchas antipatriarcales?

128 Además, me han señalado otras violencias – también imbricadas en el sistema penal – muy comunes en los feminismos que antes quisiera fingir que no existen pero ahora no puedo evitar de ver.

Pensando en los aspectos de la investigación que me han conflictuado, y en lo que sigo sin resolver de las jerarquías implícitas en la academia y en la sociedad en general, me empiezo a preguntar sobre las posibilidades reales de la universidad y su producción de prácticas y conocimiento en el abolicionismo. ¿Se puede hacer abolicionismo penal de forma práctica desde la universidad, o solamente se posibilitan gestos? Y al tomar esta pregunta en cuenta, ¿Cuáles deben ser mis acciones ahora? ¿En cuáles espacios me toca seguir esta lucha y cómo? ¿Cuáles caminos hay para ella, y cuáles tendré que construir en colectivo con otrxs?

Tal vez alguna de las prácticas necesarias, si hemos visto ya que hay pedagogías que combaten las carcelarias, tiene que ver con la difusión de estas pedagogías alternativas. ¿Cómo podemos difundir estas pedagogías de la indignación y del amor (de otra forma) de maneras masivas y con índices altos de impacto? ¿Cómo podemos apoyar la creación de otros productos culturales también con estas posibilidades? ¿Cómo hacer que la gente realmente escuche? Tal vez para llegar a las respuestas a todas estas preguntas, lo que realmente toca es justamente eso, escuchar. En el trabajo de la escucha y la solidaridad – siguiendo las pedagogías de la indignación y el amor (de otra forma) puede ser que todo se vuelve más claro.

Obras Consultadas

- 20minutos (2016). "La exposición "CSI: The experience" dice adiós a México". El 5 de enero. <<http://www.20minutos.com.mx/noticia/47357/0/la-exposicion-csi-the-experience-dice-adios-a-mexico/>>. Consulta: el 30 de octubre 2017.
- Agid, Shana; Michael Bennet y Kate Drabinski. (2010). "Introduction: Teaching Against the Prison Industrial Complex." *The Radical Teacher*. Núm. 88 (verano). pp. 7-19.
- Ahmed, Sara. (2014[2004]). *The Cultural Politics of Emotion, Second Edition*. Edinburgh, Inglaterra: Edinburgh University Press.
- aida-mural-lista-. (2014). "Violencia invisible". *Fanzine Leelatú*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Aimalumen. (2015). "División sexual de trabajo". *Leelatú #2: Trabajo*. Santa Martha Acatitla, Mexico: Trezando momentos difíciles.
- Alcántara Sánchez, María Ángeles. (2015). *Una Archiva del DIY (Do It Yourself): autoedición y autogestión en una fanzineoteca feminista-queer*. Murcia, España: Universidad de Murcia. [Tesis Doctoral].
- Alexander, Michelle. (2010). *The New Jim Crow: Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. Nueva York: The New Press.
- Alvarado González, Lucía. (2016). Comentarios en una reunión del Círculo Penal de la ITAM. En la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. El 9 de julio.
- Álvarez Colón, José. (2016). "[Sin]tomía de posesión: el archivo-canibal y otros movimientos." Ponencia en *Repertori@s Géneros y Archiv@s: Instancias potentes de prácticas disidentes*. El 17 de mayo. MUAC, UNAM.
- Álvarez, Josefina; Alicia González Viadurri, y Augusto Sánchez Sandoval. (2008). "El control social en la civilización Azteca." Augusto Sánchez (coord.). *Control social económico-penal en México*. Ciudad de México: Plaza y Valdés y UNAM.
- Analco Martínez, Aída. (2004). "Fanzines: El papel de la resistencia". *Rebeldía*. Marzo, núm. 17. <<http://revistarebeldia.org/revistas/numero17/07fanzines.pdf>>.
- Anzaldúa, Gloria. (2015). *Light in the Dark/Luz en lo oscuro*. Nueva York: Duke University Press.
- , ----. (2000 [1982]). "Turning Points: An Interview with Lisa Smuckler." en *Interviews/Entrevistas: Gloria E. Anzaldúa*. Comp. AnaLousie Keating. Nueva York: Routledge.
- , ----. (1995). GEA Archive. 161.10. American Women Writers of Color Conference.

- ,----. (1988[1983]: 164). "La Prieta." *Esta puente mi espalda: Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. Eds.: Cherríe Moraga y Ana Castillo. Trads.: Ana Castillo y Norma Alarcón. San Francisco, ism Press.
- Apple, Michael W., Wayne Au, y Luis Armando Gandin. (2009). "Mapping Critical Education." *The Routledge International Handbook of Critical Education*. eds: Michael W. Apple, Wayne Au, y Luis Armando Gandin. Nueva York: Routledge.
- Arteaga Botello, Nelson. (2004). *En busca de la legitimidad: violencia y populismo punitivo en México 1990-2000*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Asensio, Mikel y Elena Pol. (2002). *Nuevos escenarios en educación: Aprendizaje informal sobre el patrimonio, los museos, y la ciudad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Asociación para la Prevención de la Tortura y Penal Reform International. (2013). *Mujeres privadas de libertad: una guía para el monitoreo con perspectiva de género*.
<http://www.apt.ch/content/files_res/women-in-detention-es.pdf> Consulta: el 16 de mayo 2014.
- Autoridades Tradicionales Yaquis de Estación Vicam, Sonora y la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias, Guerrero. (2009). *Otras geografías: Experiencias de autonomías indígenas en México*. Giovanna Gasparello y Jaime Quintana Guerrero (coords.). Ciudad de México: UAM Itzapalapa.
- Avedaño, Lukas. (2011). "Manifiesto". Adaptación super libre de "Hablo por mi diferencia" por Pedro Lemebel. Vídeo en youtube, publicado el 23 de julio. <<https://www.youtube.com/watch?v=AwnKh5ho1vU>>. Consulta: el 16 de marzo 2017.
- Ávila, Keymar. (2012). "¿Abolicionismo penal latinoamericano?" *Louk Hulsman: ¿Qué queda de los abolicionismos?* Roberto Bergalli y Iñaki Rivera Beiras (coords.) Barcelona: Athropos Editorial.
- Azaola, Elena y Cristina José Yacamán. (1996). *Las mujeres olvidadas*. El Colegio de Mexico: Ciudad de México.
- Bailone, Matías. (2012). "En busca de una sensata cantidad de abolicionismo: de la conciencia política al desarrollo académico." *El Abolicionismo Penal en América Latina: Imaginación no punitiva y militancia*. Comp. Maximiliano E. Postay. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores del Puerto.

- Balko, Radley y Roger Koppl. (2008). "C.S.Oy: Forensic Science is Badly in Need of Reform. Here are Some Suggestions." *Slate*. El 12 de agosto.
<http://www.slate.com/articles/news_and_politics/jurisprudence/2008/08/csoy.single.html>
Consulta el 2 de mayo 2015.
- Barcellona, Pietro. (2001). "El vacimiento del sujeto y el regreso del racismo." *Debate Feminista*. 12.24 (octubre): 30-44.
- Bárcenas, Fernando y Abraham Cortes. (2016). "Comunicado de Fernando Bárcenas y Abraham Cortes." el 28 de septiembre.
<<https://noticiasdeabajoml.wordpress.com/2016/09/29/comunicado-de-fernando-barcenas-y-abraham-cortes/>> Consulta: el 9 de enero 2017.
- Barrera Alvarado, P. A. & Ortiz Ramírez, P. A. (2014). "Tod*s, todxs, tod@s, todes, todas y todos: el lenguaje es responsabilidad", *Reflexiones Marginales*: 20.
- Bassichis, Morgan, Alexander Lee, y Dean Spade. (2011). Eric Stanley y Nat Smith (comps.). *Captive Genders: Trans Embodiment and the Prison Industrial Complex*. Oakland, California: AK Press.
- Belausteguigoitia, Marisa. (2015). "El llamado de Antígona: Epistemologías y pedagogías de la desobediencia." *Cultura Visual y Género: Traducciones Descolonizadoras o ¿Cómo crear una tercer lengua, una lengua puente?* Seminario en el Campus Expandido del MUAC. El 2 de septiembre. UNAM.
- Belausteguigoitia Rius, Marisa. (2012a). "Mujeres en espiral: Justicia y cultura en espacios de reclusión". En *Pedagogías en espiral: Experiencias y prácticas*. Coords: Marisa Belausteguigoitia Rius y Rían Lozano. Ciudad de México: PUEG, UNAM.
- ,----. (2012b). "Emplazamientos: construcción de estrategias políticas desde el padre subvertido y sus narrativas del consuelo". *Debate Feminista*. Núm. 46, año 23.
- Bello Ramírez, Jeisson. (2013). *Cuerpos encerrados, vidas criminalizadas: Interseccionalidad, control carcelario y gobierno de diferentes*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Benjamin, Walter. (1996). "La tarea del traductor." *Teorías de la traducción: antología de textos*. Dámaso López García (ed.). Cuenca, España: Editorial El Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Boal, Augusto. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed*. Trad: Adrian Jackson. Nueva York: Routledge.
- Bórquez Bustos, Rodolfo. (2006). *Pedagogía Crítica*. Ciudad de México: Editorial Trillas.

- Butler, Judith. (2010[2009]). *Marcos de guerra: las vidas lloradas*. Trad. Bernardo Moreno Carrillo. Ciudad de México: Editorial Paidós Mexicana.
- Cabrera, Marta. (2014). “Mapeando los estudios visuales en América Latina: puntos de partida, anclajes institucionales e iniciativas”. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. Vol. 9, núm. 2, (julio-diciembre). pp. 9-20.
- Calveiro, Pilar. (2006). “La decisión política de torturar.” *Contra la Tortura*. Comp. Eduardo Subirats. Monterrey: Editorial Fineo.
- Camnitzer, Luis. “Las fronteras en la curadoría.” Conferencia en el MD11 o Encuentro Internacional de Medellín, realizado por el Museo de Antioquia entre el 1 de septiembre y el 10 de diciembre de 2011. <<http://www.mde11.org/wordpress/wp-content/uploads/2011/09/Las-fronteras-de-la-curador%C3%ADa.pdf>> Consulta: el 15 de abril 2015.
- Canclini, Néstor. (1999). “El consumo cultural: Una propuesta teórica.” en: Guillermo Sunkel (coord.): *El consumo cultural en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Carrión, Lydiette. (2015). “Magistrado ordena liberar a Néstora Salgado.” *El Milenio*. El 17 de enero. <<http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2015/magistrado-ordena-liberar-a-nestora-salgado-1069453.html>>. Consultado el 15 de octubre 2015.
- Castellanos, Rosario. (1957). *Balún-Canán*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gomez, Santiago. (2014). “Descolonizar las artes: Una genealogía del modelo de la universidad-empresa en Colombia.” Conferencia presentada en el auditorio Fabio Lozano de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. El 8 de octubre. <<http://santiagocastrogomez.sinismos.com/blog/?p=607>> Consulta: el 25 de abril 2015.
- , ----. (2012). “Los Avatares de la crítica decolonial: Entrevista a Santiago Castro-Gómez realizada por el Grupo de Estudios sobre Colonialidad -GESCO-.” *Tabula Rasa*. no. 16 (enero-junio): 213-230.
- Centro de Investigación y Docencia Económicas. (2015) *Informe de resultados de los Foros de Justicia Cotidiana*. <http://justiciacotidiana.mx/work/models/JusticiaCotidiana/Resource/101/1/images/Documento_JusticiaCotidiana_VoBo_270415.pdf> Consulta: el 15 de mayo 2015.
- Charles Creed, Mercedes. (1995). “Mujeres y educación para la recepción televisiva.” *Signo y Pensamiento*. No. 27 (XIV). Universidad Javeriana: Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pp: 21-32.

- (1987). "La Televisión: Usos y propuestas educativas." *Perfiles Educativos*. No. 36. pp: 3-15.
- chávez, mafer. (2014). "Otra educación podría ser de gran beneficio." *El Beisman*. El 12 de septiembre. <<http://www.elbeisman.com/article.php?action=read&id=362>> Consulta: el 12 de septiembre 2014.
- chávez, marifer. (2017a). "La cárcel". Publicación en el Facebook, compartido por la página *La prisión de la mente*. Publicado originalmente el 13 de mayo y compartido el 16 de mayo. <<https://www.facebook.com/laprisiondelamente/posts/1744772019148260>>. Consulta el 16 de mayo 2017.
- , ----. (2017b). "El sistema carcelario". Publicación en el Facebook, compartido por la página *La prisión de la mente*. Publicado originalmente el 13 de mayo y compartido el 16 de mayo. <<https://www.facebook.com/laprisiondelamente/posts/1744771902481605>>. Consulta el 16 de mayo 2017.
- Chomsky, Noam. (1997). "What Makes Mainstream Media Mainstream." *Z Magazine*. October. Consulta: el 18 de octubre 2016. En línea: <https://chomsky.info/199710_/>
- Círculo Penal del ITAM*. (2015) el 19 de septiembre. Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Cisernos, José Luis. (2016). "Los factores psicosociales en el proceso de tratamiento para la readaptación social en las prisiones del Estado de México". *El Cotidiano*. núm. 200. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México.
- Código Penal del Distrito Federal*. (2002). <<http://www.metro.df.gob.mx/transparencia/imagenes/fr1/normaplicable/2014/1/cpdf14012014.pdf>>. Consultado el 15 de octubre 2015.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. Raúl Plascencia Villanueva. (2013). *Informe especial de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos sobre el estado que guardan los derechos humanos de las mujeres internas en centros de reclusión de la República Mexicana*. <http://www.cndh.org.mx/sites/all/fuentes/documentos/informes/especiales/informeEspecial_CentrosReclusion_0.pdf> Consulta: el 7 de mayo 2015.
- Congreso Nacional Indígena. (2015). "Pronunciamiento del Primer Festival Mundial de las Resistencias y Rebeldías contra el Capitalismo". *Enlace EZLN*. El 8 de enero. <<http://enlace Zapatista.ezln.org.mx/2015/01/08/pronunciamiento-del-primer-festival-mundial-de-las-resistencias-y-rebeldias-contra-el-capitalismo/>> Consulta: el 11 de enero 2017.

- El Consejo para la Ley y los Derechos Humanos A.C. (2015). “Secuestros por año.”
<http://www.mexicodenuncia.org/?page_id=103>. Consulta el 15 de octubre 2015.
- Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas. (2010). *Buen vivir/Vivir bien: Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima, Perú: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas.
- Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias. (2009). “Breve reseña y balance del Sistema de seguridad y Justicia Comunitaria, a 14 años de lucha.” *Otras geografías: Experiencias de autonomías indígenas en México*. Giovanna Gasparello y Jaime Quintana Guerrero (coords.). Ciudad de México: UAM Itzapalapa.
- Cornejo Polar, Antonio. (2003). *Escribir en el aire: Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Centro de Estudios Literarios “Antonio Cornejo Polar” – Latinoamericana Editores.
- “Criminalística Sede CEI Eje Central.” página web. *Facultad de Estudios Superiores Acatlán: Educación Continua*. <<http://www.acatlan.unam.mx/cursos-ec/1131/>> Consulta: el 1 de abril 2015.
- Cuanjama López, Emilio Daniel, José Luis Cisernos, y David Ordaz Hernández. (2012). *Prisión, reinserción social, y criminalidad: Reflexiones sobre la situación carcelaria y la violencia social en México*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Daspit, Toby y John A. Weaver. (1999). “Introducción: Critical Pedagogy, Popular Culture, and the Creation of Meaning.” *Popular Culture & Critical Pedagogy: Reading, Constructing, Connecting*. eds. Toby Daspit y John A. Weaver. Nueva York: Routledge.
- Dávila, Patricia. (2017). “Teresa, Jacinta y Alberta: la “justicia” llega en forma de disculpa”. *Proceso*. El 21 de febrero. <<http://www.proceso.com.mx/475310/teresa-jacinta-y-alberta-la-justicia-llega-en-forma-de-disculpa>> Consulta: el 29 de abril 2017.
- Davis, Angela Y. (2003). *Are Prisons Obsolete?* Nueva York: Seven Stories Press.
- Díaz Gómez, Martha V. y Héctor Ortega Herrera. (2013). “El Palacio Autónoma Universitaria: Antes y Ahora.” *AAPAUNAM*. Vol. 5 Abril-Junio. Pp: 122-129.
<http://www.aapaunam.mx/Revista/REV-A5-VOL5-Abril-junio/El_PalaciodeAutonomia_Rev_Abril_MJunio2013.pdf> Consulta: el 1 de abril 2015.

- Diaz Santiz, Alejandro. (2016). "Carta de Alejandro Diaz Santiz, Solidario de la Voz del Amate". *Radio Zapatista*. Junio. <<http://radiozapatista.org/?tag=solidarios-de-la-voz-del-amate&lang=en>> . Consulta el 20 de marzo 2017.
- Derrida, Jacques. (2002[1998]). *La Universidad sin condición*. trad. Cristina de Peretti y Paco Vidarte. Madrid: Minima Trotta.
- Dillion, Stephen. (2011). "The Only Freedom I Can See: Imprisoned Queer Writing and the Politics of the Unimaginable." Eric Stanley y Nat Smith (comps.). *Captive Genders: Trans Embodiment and the Prison Industrial Complex*. Oakland, California: AK Press.
- Dreisinger, Baz. (2016). *Incarceration Nations: A Journey to Justice in Prisons around the World*. Nueva York: Other Press.
- Dorta-Armaignac, Kenia. (2010). "Los estudios sobre productos culturales en el Caribe contemporáneo: Primeras reflexiones." *Ciencia en su PC*. Núm. 4. oct-diciembre. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181317854002> el 12 de noviembre 2015.
- Excelsior*. (2015). "La acusan de 50 secuestros, pero ¿Quién es Nestora Salgado?" el 15 de enero. <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/15/1002804>>. Consultado el 15 de octubre 2015.
- Falquet, Jules. (2001). "La costumbre cuestionada por sus fieles celadoras: reivindicaciones de las mujeres indígenas zapatistas." *Debate Feminista*. Año 12, vol. 24: Octubre 2001. <<http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/lacost583.pdf>> Consulta: 8 de mayo 2015.
- Fanon, Frantz. (2009[1952]). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Ediciones Akal.
- Fanzine Leelatú*. (2014). Ciudad de México: Talleres la Presa.
- Fernandez, Lisa. (2014). "17-Year-Old Who Set Gender Teen Sasha Fleischman's Skirt on Fire Aboard AC Transit Bus Pleads "No Contest," Will Serve 7 Years." *NBC Bay Area*. El 16 de octubre. <<http://www.nbcbayarea.com/news/local/Sasha-Fleischman-Suspect-Richard-Thomas-Pleads-No-Contest-Sentenced-to-7-Years-279468642.html>>. Consultado el 30 de noviembre 2015.
- Foucault, Michel. (2005 [1976]). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. trad. Aurelio Garzón del Camino. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Francisco Maciel, Jacinta. (2017). "Que ya termine la injusticia: Testimonio de Jacinta Francisco Maciel". *La Jornada*. El 22 de febrero. <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2017/02/22/que-ya-termine-la-injusticia>> Consulta: el 13 de mayo.

- Franco, Jean. (1994). *Las conspiradoras: Las representaciones de la mujer en México*. Ciudad de México: El Colegio de México y el Fondo de Cultura Económica.
- Fregoso Iglesias, Emma Margarita. (2000). *Educación no formal: Educación para el cambio*. Ciudad de México: Editorial Praxis y UNAM.
- Freire, Paulo. (2014). *La pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- , ----. (2010 [1970]). *Pedagogía del Oprimido*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- , ---- (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. Miguel Escobar G. (comp.). Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Friedersdorf, Conor. (2015). “CSI Is a Lie: America's forensic-investigation system is overdue for sweeping reform.” *The Atlantic*. El 20 de abril.
<<http://www.theatlantic.com/politics/archive/2015/04/csi-is-a-lie/390897/>> Consulta: el 1 de mayo 2015.
- García, Zoraida. 2015. “Zoraida García, Coordinadora de la Licenciatura de Ciencia Forense de la UNAM” (entrevista). *Los Observadores*. TV Azteca, México. El 24 de abril.
<<http://www.eltrece.mx/capitulos/observadores/258871/los-observadores-zoraida-garcia-coordinadora-de-la-licenciatura-de-ciencia-forense-de-la-unam>> Consulta: el 1 de mayo 2015.
- Gava. (2014). “Del cielo al subsuelo”. *Fanzine Leelatú*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Gava y Marina. (2014). “Las Super Heroínas de Santa Martha.” *Fanzine Leelatú*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Gentili, Pablo. (2007). *Desencanto y utopía: Ka educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Giacomello, Cornia. (2013). “Mujeres, delitos de drogas y sistemas penitenciarios en América Latina”. Documento informativo del IDPC: Consorcio Internacional sobre Políticas de Drogas.
<http://seguridadpublica.cide.edu/documents/130662/283707/Mujeres_y_delitos_de_drogas_en_America_Latina_Corina_Giacomello> . Consulta: el 25 de abril 2017.
- Gil, Marina. (2016). “La comandanta pide libertad para los presos políticos”. *Mundohispano*. Agosto.
<http://mundohispanico.com/noticias/desde-houston-la-comandanta-pide-libertad-para-presos-politicos?utm_source=sumome&utm_medium=facebook&utm_campaign=sumome_share> Consulta: el 12 de marzo 2017.

- Gilland, Julianne. (2016). "Imágen, Cuerpo, y Palabra: los documentos de Gloria Anzaldúa, una Nepantlera Chicana y la Archiva/DIWO de Mónica Mayer, una artista feminista". *Cultura Visual y Género: Traducciones Descolonizadoras II: Nepantleras, Archivas (DIY) y Repertorios (DIWO)*. Seminario en el Campus Expandido del MUAC. El 16 de marzo. UNAM.
- Giroux, Henry A. (1999). "Cultural Studies as Public Pedagogy: Making the Pedagogical Political." *Encyclopaedia of Philosophy of Education*. Comp: Michael A. Peters, Tina Besley, Andrew Gibbons, Berislav Žarnić, Paulo Ghiraldelli. Consulta: 5 de octubre 2014.
<http://eepat.net/doku.php?id=cultural_studies_and_public_pedagogy>
- Gómez Jaramillo, Alejandro. (2011). "Un enfoque crítico al proceso de criminalización de las drogas: Una solución democrática al problema de las drogas." en David Ordaz Hernández y Emilio Daniel Cunjama López (comp). *Criminología Reflexiva. Discusiones acerca de la criminalidad*. Ciudad de México: Editorial Ubijus.
- , ---. (2008). *Un mundo sin cárceles es posible*. Ciudad de México: Ediciones Coyoacán.
- González Casanovas, Pablo. (1969). *Sociología de la explotación*. México, Grijalbo.
- González Márquez, Iván y Edith Herrera Martínez. (2015). "Cuerpo, territorio, vida, Madre Tierra: las mujeres indígenas y la policía comunitaria de Guerrero, construyendo alternativas frente al despojo desarrollista." Marisa Belausteguigoitia Rius y María Josefina Saldaña-Portillo (coords.). *Des/posesión: Género, Territorio y Luchas por la Autonomía*. Ciudad de México: UNAM.
- González Viadurri, Alicia; Josefina Álvarez Gómez, Agosto Sánchez Sandoval; Claudia Campuzano Caballero, Luis González Plascencia; Fernando Tenorio Tagle. (2008). "Control Social en la Nueva España, siglo XVIII: El Tribunal de la Acordada." *Control social económico-penal en México*. Augusto Sánchez Sandoval (coord.) Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés.
- Guerrero Mc Manus, Fabrizio y Leah Muñoz Contreras. (2016). "Transfeminicidios: Una violencia Estructural." *Horizontal* el 21 de octubre. <<http://horizontal.mx/transfeminicidios-una-violencia-estructural/>> Consulta: el 21 de octubre 2016.
- Guzmán, Alejandro. (2015). "Extrañarán CSI y telenovelas por apagón analógico en Cuernavaca". *El Milenio*. El 29 de octubre 2015. <http://www.milenio.com/negocios/apagon_Cuernavaca-apagon_analogico-television_cuernavaca_0_618538284.html> Consulta: el 17 de enero 2017.

- Haraway, Donna. (1995 [1991]). *Ciencia, cyborgs, y mujeres: La reinención de la naturaleza*. Trad. Manuel Talens. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Hernández, Alejandro. (2015). “La ley y el Partido Verde.” *El Financiero*. El 12 de febrero. <<http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/la-ley-y-el-partido-verde.html>>. Consulta el 15 de octubre 2015.
- Hernández Castillo, Rosalva Aída. (2015). “Mujeres INDÍGENAS en Reclusión y la Criminalización de la Pobreza.” *Seminario Mujeres privadas de la libertad: derechos, arte y justicia*. Conferencia en la UNAM, Ciudad de México. 5 de noviembre.
- Hernández Cuevas, Maxamiliano. (2015). “Trabajo y reclusión: Derechos laborales de las personas en reclusión. Trabajo formal e informal”. *Seminario Mujeres privadas de la libertad: derechos, arte y justicia*. Conferencia en la UNAM, Ciudad de México. 20 de agosto.
- hooks, bell. (1997). *Cultural Criticism & Transformation*. Producido y dirigido por Sut Jhally. Media Education Foundation.
- ,----. (2000). *All about Love: New Visions*. Nueva York: HarperCollins.
- ,----. (1996). *Outlaw Culture: Resisting Representations*. Nueva York: Routledge.
- ,----. (1996). *Reel to Real*. Nueva York: Routledge.
- ,----. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Nueva York: Routledge.
- “¿Inocente o Culpable? 6 puntos para entender la historia de #JusticiaParaYaki”. (2013). *SDPNoticias*. Redacción por SDP Noticias. El 17 de diciembre. <<http://www.sdpnoticias.com/local/ciudad-de-mexico/2013/12/17/inocente-o-culpable-6-puntos-para-entender-la-historia-de-justiciaparayaki>>. Consulta: el 12 de abril 2017.
- Ishiguro, Kazuo. (2005). *Never Let Me Go*. Nueva York: Vintage Books.
- Jacnan. (2014). “Cuando me veo al espejo.” *Fanzine Leelatú*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Kafka, Franz. (2001 [1925]). *El Proceso*. R. Kruger (trad.). Ciudad de México: Edaf y Morales.
- Kirsch, Gesa E. and Joy S. Ritchie. (1995). “Beyond the Personal: Theorizing a Politics of Location in Composition Research.” *College Composition and Communication*, Vol. 46, No. 1 (Feb., 1995).
- “La lucha continúa”. (2017). Vídeo en la página de facebook “Néstora Libre Ya”. Publicado el 1 de enero. <<https://www.facebook.com/nestoralibreya/posts/1012927108794968>> Consulta: el 27 de enero 2017.

- Laclasse, Eugénie. (2013). “Dentro y fuera de la cárcel sigue la lucha de la Voz del Amate y sus solidari@s”. *SubVersiones: Agencia Autónoma de Comunicación*. El 13 de julio. <<https://subversiones.org/archivos/10579>> Consulta: el 30 de marzo.
- Lagarde, Marcela. (2005[1990]). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Ciudad de México: UNAM.
- Lara Fuentes, Oscar Alejandro. (2013) *Elipse: Una propuesta pedagógica desde los estilos de aprendizaje*. Ciudad de México: UNAM. Tesis.
- Leibold, Valerie E. (2015). “La Sirena decolonial: Lia La Novia y sus interrupciones afectivas”. *Extravío: Revista electrónica de literatura comparada*. No. 8.
- León, Christian. (2012). “Imagen, medios, y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales”. *Antetesis*. 51: 109-123.
- Lerma, Alex. (2012). “‘CSI’, premiada como la serie más vista en el mundo.” *Televisa.com*. El 18 de junio. <<http://www.televisa.com/noticias-espectaculos/458407/csi-premiada-serie-television-mas-vista-del-mundo/>> Consulta: el 2 de abril 2015.
- Lima Costa, Claudia J. (2014). “Equivocação, tradução e interseccionalidade performativa: observações sobre ética e práticas feministas descoloniais.” *Legados, genealogías y memorias poscoloniales: Escrituras fronterizas desde el Sur*. Karina Bidaseca, Alejandro de Oto, Juan Obarrio, y Marta Sierra (comps.). Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Lithwick, Dahlia. (2015). “Pseudoscience in the Witness Box: The FBI Faked and Entire Field of Forensic Science.” *Slate*. Abril. <http://www.slate.com/articles/news_and_politics/jurisprudence/2015/04/fbi_s_flawed_forensic_s_expert_testimony_hair_analysis_bite_marks_fingerprints.html> Consulta: el 4 de mayo 2015.
- Lizárraga, Guadalupe. (2014). “Hugo Alberto Wallace, con rastros de vida en México pese a su madre”. *Los Angeles Press*. El 31 de mayo. <<http://www.losangelespress.org/hugo-alberto-wallace-con-rastros-de-vida-pese-a-su-madre/>> Consulta 15 de noviembre 2016.
- López Chávez, Perla Angélica. (2015). *La serie de entrenamiento como vehículo de la educación informal: Caso de Hetalia*. Ciudad de México, UNAM. Tesis.
- López Hernandez, Marco Antonio. (2014). “El Centro de observación, clasificación y la humillación.” *Destruye las prisiones*. no. 4., noviembre. (fanzine), Ciudad de México.

- López Nájera, Verónica Renata. (2015). “Introducción al seminario Trayectorias Descoloniales.” Seminario de Posgrado en Estudios Latinoamericanos. El 11 de agosto. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- , ----. (2014). “Feminismos y descolonización epistémica: nuevos sujetos y conceptos de reflexión en la era global”. *Más allá del feminismo: Caminos para andar*. Mágina Millán (coord.). Ciudad de México: Red de feminismos decoloniales: 99-117.
- López y Rivas, Gilberto. (2009). “Por los caminos de la autonomía: Policía Comunitaria de Guerrero.” *Otras geografías: Experiencias de autonomías indígenas en México*. Giovanna Gasparello y Jaime Quintana Guerrero (coords.). Ciudad de México: UAM Itzapalapa.
- Lopvet Mrikhi, Natacha. (2016). “Sesión 8: Cierre”. *Seminario de Formación - Mujeres privadas de la libertad: retrospectiva en espiral*. Centro Educativo en el Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla, Ciudad de México, el primero de diciembre.
- , ----. (2016). “7 marzo 2016”. [archivo de audio] *Taller Mujeres en Espiral*.
- , ----. (2014). “Los Olores”. *Fanzine Leelatu*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- , ----. (2014). “Los presos y los sabios – 29.09.14”. *Fanzine Leelatu*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Lopvet, Natacha y Maye Moreno. (2014). sin título. *Fanzine Leelatu*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Lorde, Audre. (2007[1978]). “The use of the Erotic: The Erotic as Power.” en *Sister Outsider: Essays and Speeches by Audre Lorde*. Nueva York: Crossing Press.
- Lozano, Rían. (en prensa). “Tristes trenzas. El trabajo de las fanzineras de Santa Martha Acatitla y su respuesta a las políticas de la muerte”. *Mujeres privadas de la libertad: perspectiva de género, justicia y pedagogías en resistencia*. Comp. Corina Giacomello y Marisa Belausteguigoitia Rius. Libro resultado de Proyecto PAPIIT IN 401414: “Mujeres en espiral: criminología crítica, perspectiva de género y nuevas pedagogías”
- Luzuriaga, Lorenzo. (1971[1946]). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Editorial Losada S. A.: Buenos Aires.
- “Manifiesto”. (2014). *Fanzine Leelatu*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Martel, María Ximena y María Florencia Pérez Lalli. (2012). “La mediatización del encierro: Un análisis de la justificación de la cárcel en los medio y una propuesta para salir del silencio.” *El*

- Abolicionismo Penal en América Latina: Imaginación no punitiva y militancia*. Comp. Maximiliano E. Postay. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Martin-Barbero, Jesús. (2014). “Manifiestos: Una palabra que es acción”. *Manifiestos: Incómodos, desobedientes, mutantes*. Bogotá, Colombia: Fredruch Ebet Siftung-Comunicación. <<http://www.fesmedia-latin-america.org/uploads/media/Manifiestos.pdf>> Consulta: el 2 de diciembre 2016.
- Martínez, Emma. (2015). “México: 90 mil personas encarceladas sin sentencia; legalmente inocentes pagando un castigo que no les corresponde.” *Revolución tres punto cero*. El 13 de julio. <<http://revoluciontrespuntocero.com/mexico-90-mil-personas-encarceladas-sin-sentencia-legalmente-inocentes-pagando-un-castigo-que-no-les-corresponde/>>. Consulta el 15 de octubre 2015.
- Martínez, Sanjuana. (2016). ““Con mi libertad, la lucha no termina, empieza”: Néstora”. *La Jornada*. El 6 de marzo. <<http://www.jornada.unam.mx/2016/03/06/politica/006n1pol>>. Consulta: el 10 de enero 2017.
- Mathiesen, Thomas. (1996). “Driving Forces behind Prison Growth: The Mass Media.” *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab* Vol. 83, 1996, pp. 133-43.
- Mato, Daniel. (2002). ““Cultural Studies” y “Prácticas Intelectuales en Cultura y Poder:” Falsos dilemas, retos, y oportunidades.” *LASA Forum*. Vol. 23 no. 2 (verano): 8-9.
- Mirzoeff, Nicholas. (2011). *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Meade y García de León, Dionisio A. (2016). *Fundación UNAM: Informe anual 2015*. Ciudad de México: Fundación UNAM.
- Meeropol, Abel. (1937) “Strange Fruit”. [Grabada por Billie Holiday]. Nueva York: Commodore Records.
- Meiners, Erica R. (2010). “Educational Justice Work: Resisting Our Expanding Carceral State.” Jennifer A. Sandlin, Brian D. Schultz, Jake Burdick (comps.). *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*. Nueva York: Routledge.
- , ---. (2009). “Never Innocent: Feminist Trouble with Sex Offender Registries and Protection in a Prison Nation.” *Meridians*. 9.2: 31-62.

- Meudano, Marcos. (2017). "Se registran seis secuestros por día en México". *El Excelsior*. El 14 de septiembre. <<http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/09/14/1188309>> Consulta el 28 de marzo 2018.
- Mignolo, Walter D. y Freya Schiwy. (2007[2003]). "Transculturation and the Colonial Difference: Double Translation." *Información y comunicación: Revista Científica*. no. 4. 12-34.
- Miller, William Ian. (1998). *Anatomía del asco*. Trad. Paloma Gómez. Madrid: Taurus.
- Mirzoeff, Nicholas. (2011). *The Right to Look: A Counterhistory of Visuality*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Moncada Fonseca, Manuel. (2010). "Capitalismo, Competividad, y Educación". *Rebelión*. El 5 de octubre. <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=114250>> Consulta: el 21 de enero 2017.
- Moisés, Subcomandante Insurgente. (2015). "Gracias II: El capitalismo destruye. Los pueblos construyen". *Enlace Zapatista*. Marzo, La realidad zapatista, México. <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2015/03/07/gracias-ii-el-capitalismo-destruye-los-pueblos-construyen/>> Consulta el 18 de marzo 2017.
- Moreno, Maye. (2014). "Tierra de desaparecidos". *Fanzine Leelatu*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Mosquera, Gerardo. (2010). *Caminar con el diablo: Textos sobre arte, internacionalismo y culturas*. Madrid: EXIT Publicaciones.
- Muñoz, José Esteban. (1999). *Disidentifications: Queers of Color and the Performance of Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Muñoz López, Luis Alberto. (2015). "La comunicación intra/extra reclusión." *Seminario Mujeres privadas de la libertad: derechos, arte y justicia*. Conferencia en la UNAM, Ciudad de México. 15 de octubre.
- Naciones Unidas. (2010). *United Nations Rules for the Treatment of Women Prisoners and Non-custodial Measures for Women Offenders*. <<http://www.un.org/en/ecosoc/docs/2010/res%202010-16.pdf>> Consulta: el 6 de mayo 2015.
- Nancy. (2015a). "Una trenza". *Leelatu #2: Trabajo*. Santa Martha Acatitla, Mexico: Trenzando momentos difíciles.
- Nancy. (2015b). "Economías subterráneas: El modo de sobrevivir en la cárcel. ¿Trabajo?" *Leelatu #2: Trabajo*. Santa Martha Acatitla, Mexico: Trenzando momentos difíciles.
- Navarrette, Federico. (2016). *México Racista: Una denuncia*. Ciudad de México: Grijalbo.

- “No One Can 'Take My Identity away from Me.'” (2014). *Melissa Harris-Perry. MSNBC*. el 19 de enero 2014. <<http://www.msnbc.com/melissa-harris-perry/watch/how-the-system-treats-trans-people-121475139959>> Consulta: el 6 de mayo 2015.
- Nos Pintamos Solas. (2013). Marisa Belausteguigoitia y Mariana X. Rivera. Ciudad de México. Documental.
- nuevosol. (2017). “Voces”. Canción de marifer Chávez y Diego Chávez. <<https://www.youtube.com/watch?v=210tppzVJjs&t=0s>> Consulta: el 14 de enero 2017.
- Oliveros, Orlando. (2014) “CSI: The Experience ya está en México.” *Unión Hidalgo*. El 30 de septiembre. <<http://www.unionhidalgo.mx/articulo/2014/09/30/infraestructura/csi-experience-ya-esta-en-mexico>> Consulta: el 1 de abril 2015.
- Órgano Informativo del EZLN. (1993). *El Despertador Mexicano*. No. 1 diciembre. <<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/1993/12/31/ley-de-justicia/>> Consulta: el 31 de marzo 2015.
- Ortega Barrera, María del Lourdes. (2015). “Derechos humanos en México y en el sistema penitenciario”. Seminario Mujeres privadas de la libertad: derechos, arte y justicia. Conferencia (por parte de de varias personas) en la UNAM, Ciudad de México. 21 de mayo.
- Paín, Abraham. (1992). *Educación informal: El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Palacios Pámanes, Gerardo Saúl. (2012). *Criminología contemporánea: Introducción a sus fundamentos teóricos*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Ciencias Penales.
- Palacios Pámanes, Gerardo. (2011). “La caída del sistema.” en David Ordaz Hernández y Emilio Daniel Cunjama López (comp). *Criminología Reflexiva. Discusiones acerca de la criminalidad*. Ciudad de México: Editorial Ubijus.
- Palmero, Zulma. (2010). “La universidad en la encrucijada decolonial.” *Otros Logos: Revista de Estudios Críticos*. no. 1: 43-69.
- Portalet, Daniel. (2011). “La investigación de archivo del Equipo Argentino de Antropología Forense.” *Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti*. <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_21/portalet_mesa_21.pdf> Consulta el 26 de mayo 2015.

- Passetti, Edson. (2012). "Ensayo sobre *un* abolicionismo penal." *El Abolicionismo Penal en América Latina: Imaginación no punitiva y militancia*. Comp. Maximiliano E. Postay. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Pérez, Natalia. (2003). "Spivak e Irigaray: la traducción como acto erótico." *Poligrafías. Revista de literatura comparada*. no. IV. 225-229.
- Pérez Expósito, Leonel. (2009). "El papel de la educación informal en la formación ciudadanía: El caso de la participación política entre los jóvenes indígenas en México." Ponencia en el COMIE, área temática 13: Política y Gestión. en Veracruz. El 21 al 25 de septiembre.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/1831-F.pdf>. Consulta el 4 de diciembre 2015.
- Pérez Pinzón, Álvaro Orlando. (2008). "Abolicionismo y expansionismo." *Derecho Penal y Criminología*. No. 86-87. pp: 29-58.
- Prieto Stambaugh, Antonio (2006). "Identidades (trans)fronterizas: la puesta en escena poscolonial del género y la nación", en *Debate feminista*, año 17, vol. 33.
- Postay, Maximilliano E. (2012). "Cero, ladrillo y boxes. Apostillas tácto-estratégicas a modo de introducción." *El Abolicionismo Penal en América Latina: Imaginación no punitiva y militancia*. Comp. Maximiliano E. Postay. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Prosser, Jay. (2006). "Judith Butler: Queer Feminism, Transgender, and the Substantiation of Sex." en *The Transgender Studies Reader*. Eds.: Susan Stryker and Stephen Whittle. Nueva York: Routledge.
- Puar, Jasbir. (2011). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in Queer Times*. Londres: Duke University Press.
- Quijano, Aníbal. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina." *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Edgardo Lander (ed.). Caracas: UNESCO. 281-348.
- , ----. (2014 [1998]). "¡Qué tal la raza!" *Aníbal Quijano: Textos de fundación*. Zulma Palmero y Pablo Quintero, (comps). Buenos Aires: Ediciones del signo.
- , ----. (2014 [1992]). "Colonialidad y modernidad racional." *Aníbal Quijano: Textos de fundación*. Zulma Palmero y Pablo Quintero, (comps). Buenos Aires: Ediciones del signo.

- Quintero, Josefina. (2016). ““Soy libre y es la libertad del pueblo”: Nestora Salgado”. *La Jornada*. El 18 de marzo. <<http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/03/18/hoy-sale-libre-nestora-salgado-tras-dos-anos-siete-meses-9461.html>>. Consulta el 16 de noviembre 2016.
- Quiñones, Jaime A. G. (2016). “Coreografía del error: apostando por la indisciplina metodológica. Paso 1. De la etnografía a la autoetnografía.” Texto presentado en *Traducciones Descolonizadoras II: Nepantleras, Archivas (DIY) y repertorias (DIWO)*. MUAC, UNAM.
- Ramirez García, Blanca Alicia y Beatriz Tzompa Sosa. (2010). *La interacción de la educación formal e informal como formadora de la conciencia en los alumnos de la carrera de pedagogía*. Ciudad de México: UNAM. Tesis.
- Ramos Sánchez, Daniel Humberto. (2014). *Educación informal y capacidad crítica de los niños sobre los contenidos de la televisión en México*. Ciudad de México: UNAM. Tesis.
- Rea, Daniela. (2015). *Nadie les pidió perdón: Historias de impunidad y resistencia*. Ciudad de México: Ediciones Urano.
- Restrepo, Laura. (2012). *Hot sur*. Ciudad de México: Editorial Planeta.
- Reynoso Haynes, Elaine. (2012). *La cultura científica en los museos en le marco de la educación informal*. Ciudad de México: UNAM. Tesis.
- Rivera, Carolina; Angélica Mercado y Omar Brito. (2015). “Multan otra vez al Verde, ahora por \$322 millones.” *El Milenio*. El 14 de mayo. <http://www.milenio.com/politica/multa_partido_verde-multas_pvem-monto_multas_partido_verde_0_517748237.html> Consultado el 30 de noviembre 2015.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010a). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- . (2010b). *Violencia (Re)Incubiertas en Bolivia*. La Paz, Bolivia: La Mirada Salvaje.
- Rivera Garza, Cristina. (2015 [2012]). *Dolorse: Textos desde un país herido*. Oaxaca: Surplus Ediciones.
- Rodríguez, Dylan. (2010). “The Disorientation of the Teaching Act: Abolition as Pedagogical Postition.” *The Radical Teacher*. Núm. 88 (verano). pp. 7-19.
- Rodríguez Aguilera, Meztli Yoalli (2014). “Resistencia desde adentro: mujeres indígenas y vida cotidiana en el CERESO San Miguel.” *Más allá del feminismo: Caminos para andar*. Mágina Millán (coord.). Ciudad de México: Red de feminismos descoloniales.

- Rodríguez, David. (2015). “Piden Wallace y Martí no liberar a Néstor Salgado”. *Quadratin México: Guerrero*. El 12 de enero 2015. <<https://guerrero.quadratin.com.mx/Piden-Wallace-y-Marti-no-liberar-Nestora-Salgado/>> Consulta: el 9 de febrero 2017.
- Rodríguez Goyes, David. (2012). *Un paso para el abolicionismo: La deconstrucción del género a través de la televisión*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Romero, Raúl. (2013). ““Fue el pueblo el que nos liberó, no el gobierno”: Solidarios de la Voz del Amate”. *SubVersiones: Agencia Autónoma de Comunicación*. El 5 de julio. <<https://subversiones.org/archivos/10176>> Consulta: el 25 de marzo 2017.
- Rosas Pineda. (2012). “Genealogía de los estudios culturales”. *Razón y Palabra: Primera revista electrónica en América Latina especializada en Comunicación*. Núm. 81 (noviembre-enero). Pp: 1-22. <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N81/V81/26_Rosas_V81.pdf> Consulta el 30 de septiembre 2017.
- Said, Edward. (2008[1983]). *El mundo, el texto, y el crítico*. Trad. Ricardo García Pérez. Barcelona: Debosillo.
- Salgado, Néstor. (2016). “Nos faltan 500 presos políticos y yo voy a luchar para sacarlos” *Aristegui Noticias*. Video en youtube. Publicado el 18 de marzo 2016. <<https://www.youtube.com/watch?v=az9QjQXIZAQ>> Consulta: El 12 de marzo, 2016.
- Salinas Boldo, Claudia. (2014). “Las cárceles de mujeres en México: Espacios de opresión patriarcal.” *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Año IX, No. 117. Enero-Junio: 1-27.
- Salvatierra, Cristian y Alexandro Bolaños. (2014). *Leelatu*. [vídeo en vimeo]. <<https://vimeo.com/114052284>>. Consulta: el 7 de junio 2016.
- Sánchez de Antuñano B., Jorge. (1983). *La mercadotecnia como proceso educativo no formal*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Unidad Azcapotzalco.
- Sandlin, Jennifer A. Michael P. O'Malley, y Jake Burdick. (2011). “Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894-2010.” *Review of Educational Research*. 81.3 (September). 338-375.
- Sandoval, Aurora. (2010). “Reflexiones sobre la solidaridad y la compasión” ¿Deber ciudadano o supereducación?” *ETHOS*-Núm. 4, Vol. 1, 19 de Agosto. <https://repositorio.itesm.mx/ortec/bitstream/11285/573861/1/DocsTec_10772.pdf> Consulta: el 27 de noviembre 2016.

- Sandoval, Chela. (2015[2000]). *Metodología de la Emancipación*. Trad.: Julia Constantino. Ciudad de México: PUEG, UNAM.
- Santos, María. (2014). “El lavado de cerebro del Partido Verde Ecologista de México.” *Regeneración*. El 24 de noviembre. <<http://regeneracion.mx/opinion/el-lavado-de-cerebro-del-partido-verde-ecologista-de-mexico/>> Consultado el 15 de octubre 2015.
- Saur, Daniel Guillermo. (2006). “Reflexiones metodológicas: Tres dimensiones recomendables para la investigación sobre discursos sociales”. En *Los usos de la teoría en la investigación*. Marco Antonia Jiménez García (coord). Ciudad de México: Seminario de Análisis de discurso educativo/ Plaza y Valdés Editores.
- Schubert, William H. (2010). “Outside Curricula and Public Pedagogy.” Jennifer A. Sandlin, Brian D. Schultz, Jake Burdick (comps.). *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*. Nueva York: Routledge.
- Segato, Rita Laura. (2015). “La norma y el sexo: frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad.” *Desposesión: Género, territorio y luchas por la autonomía*. Marisa Belausteguigoitia y Josie Saldaña (eds.). Ciudad de México: PUEG/UNAM.
- , ---. (2011). “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial.” en *Feminismos y poscolonialidad: Descolonizando el feminismo desde y el América Latina*. Comps: Karina Bidaseca y Vanesa Vazquez Laba. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- , ---. (2007). “El color de la cárcel en América Latina: Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en destrucción.” *Nueva Sociedad*. Núm. 208. 142-161.
- Serje, Margarita. (2006). “El cuerpo torturado de una nación.” *Contra la Tortura*. Comp. Eduardo Subirats. Monterrey: Editorial Fineo.
- Shakur, Assata. (1987). *Assata: An Autobiography*. Chicago: Chicago Review Press.
- Silva Santisteban, Rocío. (2009). *El factor asco: Basurización simbólica y discursos autoritarios en el Perú contemporáneo*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Slater, Dashka. (2015). “The Fire on the 57 Bus in Oakland.” *The New York Times Magazine*. El 29 de enero. <http://www.nytimes.com/2015/02/01/magazine/the-fire-on-the-57-bus-in-oakland.html?_r=0>. Consultado: el 30 de noviembre 2015.
- Sofía. (2014). “16.10.14” *Fanzine Leelatú*. Ciudad de México: Talleres la presa.

- . (2014). “El tiempo en Santa Martha – 13/10/14”. *Fanzine Leelatú*. Ciudad de México: Talleres la presa.
- Solís, Leslie con Néstor de Buen y Sandra Ley. (2013). *La cárcel en México: ¿Para que?* Ciudad de México: Mexico Evalua: Centro de análisis de políticas públicas.
- Solomón, Akiba. (2014). “An Appreciation: Eric Garner.” *Colorlines*. El 3 de diciembre.
<<http://www.colorlines.com/articles/appreciation-eric-garner>>. Consulta: el 22 de mayo 2016.
- de Sousa Santos, Boaventura. (2006). *Conocer desde el sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global, y Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSM.
- De Sousa Silva, José. (2013). “La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”.” *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Ed. Catherine Walsh. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Spivak, Gayatri Chakravorty. (1988). “Can the Subaltern Speak?” *Marxism and the Interpretation of Culture*. Coords.: Cary Nelson y Lawrence Grossberg. Urbana: University of Illinois Press.
- Star. (2017). “Strange Seed”. Correspondencia personal. El 22 de marzo.
- Steels, Emmanuelle. (2015a). *El teatro del engaño: Buscando a los Zodiaco, la banda de secuestradores que nunca existió*. Ciudad de México: Grijalbo.
- ,--. (2015b). “Presentación de libro: Teatro del engaño.” Librería Gandhi, Miguel Ángel de Quevedo, D.F. el 13 de octubre.
- Steyerl, Hito. (2010). “¿Una estética de la resistencia? La investigación artística como disciplina y conflicto.” *Instituto Europeo Para Políticas Culturales Progresivas*. traducción: Marta Malo de Molina. <<http://eipcp.net/transversal/0311/steyerl/es/print>> Consulta: el 21 de enero 2015.
- Stoler, Ann Laura. (1995). *Race and the Education of Desire: Foucault's History of Sexuality and the Colonial Order of Things*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Sucomandante Insurgente Marcos. (2014). “El dolor y la rabia”. *Enlace Zapatista*. El 8 de mayo.
<<http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2014/05/09/el-dolor-y-la-rabia/>> Consulta: el 7 de febrero 2017.
- Subirats, Eduardo. (2006). “El goce totalitario.” *Contra la Tortura*. Comp. Eduardo Subirats. Monterrey: Editorial Fineo.

- Surette, Ray. (2011). *Media, Crime, and Criminal Justice: Images, Realities, and Policies*. Belmont, California: Wadsworth CENGAGE Learning.
- Tenorio Tagle, Fernando. (1987). "El abolicionismo penal como actitud del norte." *Boletín informativo: Instituto de Investigaciones Jurídicas*. 20.ii (enero-junio): 149-156.
- Tras los pasos de Antígona*. (2002). EAAF y Witness. <https://www.youtube.com/watch?v=1UfYgE_at2I> Consulta: el 26 de mayo 2015.
- Walsh, Catherine. (2003). "Qué saber, qué hacer, y cómo ver? Los desafíos y predicamentos disciplinares, políticos y éticos de los estudios (inter)culturales desde América Andina". *Estudios Culturales Latinoamericanos: Retos desde y sobre la región andina*. ed: Walsh, Catherine. Quito: USAB Abya-Yala.
- Zemelman M., Hugo. (2008 [2004]). "Pensar teórico y pensar epistémico: Los Retos de las ciencias sociales latinoamericanas." Instituto Pensamiento y Cultura en América A.C. <ecaths1.s3.amazonaws.com/> Consulta: el 31 de enero 2015.
- Zaffaroni, Raúl E. (2012). "Prólogo." *El Abolicionismo Penal en América Latina: Imaginación no punitiva y militancia*. Comp. Maximiliano E. Postay. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editores del Puerto.
- . (2009). *Hacia dónde va el poder punitivo*. Medellín, Colombia: Universidad de Medellín.
- . (2008). "La ideología en la legislación penal mexicana en los siglos xix y xx." *Control social económico-penal en México*. Augusto Sánchez Sandoval (coord.) Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés.
- . (1990). *En busca de las penas perdidas: Delegitimación y dogmática jurídico penal*. Bogotá: Editorial Temis.
- . (1988). *Criminología: Aproximación desde un margen, vol. 1*. Bogotá: Editoria Temis.
- Zepeda Lecuona, Gullermo. (2007). "El Uso Excesivo e Irracional de la Prisión Preventiva en México." *Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*. <<http://www.juridicas.unam.mx/sisjur/penal/pdf/11-516s.pdf>>. Consulta: el 30 de noviembre 2015.
- Zimbrón, D. Angel. (1990 [1900]). "La construcción del Palacio de Lecumberri como penitenciaría del Distrito Federal." *El Palacio de Lecumberri*. Archivo General de la Nación, Ciudad de México.