

ISSN 2531-9884 (online)

Comparative Cultural Studies

European and Latin American Perspectives



7
2019



Introducción

El proyecto “Género y Ciudadanía” (Gendercit) en su devenir histórico

MARÍA DEL CARMEN MONREAL GIMENO¹, GIOVANNA CAMPANI²

¹ Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Coordinadora del proyecto

² Universidad de Florencia

Presentamos una serie de artículos que han resultado de las investigaciones desarrolladas por académicas europeas y latinoamericanas en el ámbito del proyecto “Género y Ciudadanía” (Gendercit PIRSES-GA-2012-318960, International Research Staff Exchange Scheme (IRSES) (2013-2017), coordinado por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO)¹. Por lo que concierne a Europa, otras universidades e instituciones participantes en el proyecto fueron: la Università di Firenze (UniFi), el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) de la Universidad de Lisboa, la Universidad Paris 8 (Paris 8) y el Centro Unesco, la Universidad de Granada (UGr); por lo que atañe al territorio hispanoamericano, citamos la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) de Mendoza, la Universidad Nacional de Salta (UNSa), en la Argentina; y El Colegio de la Frontera Norte (El Colef) en México.

El objetivo principal del proyecto fue la transferencia de conocimientos entre Europa y Latinoamérica. Por ello las actividades de intercambio llevadas a cabo en los dos continentes constituyeron hitos del mismo. Las reuniones tuvieron varios objetivos específicos que facilitaban mantener el contacto y la toma de acuerdos, así como informar de los avances alcanzados en las actividades conjuntas de las investigadoras/es, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la intervención.

El primer reto a afrontar en la ejecución del proyecto fue la gestión que implicaba organizar a un grupo tan amplio como diverso con participantes de tantos países y universidades. El segundo fue, de hecho, llevar a cabo la movilidad de las investigadoras participantes bajo las directrices marcadas por las instituciones subsidiarias del proyecto y la resolución de necesidades muy específicas de los grupos que se movilizaban. Una vez superados estos retos se asentaron las condiciones indispensables para que se produjeran las actividades conjuntas que han permitido las investigaciones que sustentaron las publicaciones pasadas y sustentan el contenido de los artículos aquí presentados.

En esta introducción, presentamos las actividades conjuntas de investigación y formación, potenciadas por las reuniones presenciales, celebradas alternativamente en Europa y Latinoamérica y que realmente constituyeron hitos del proyecto, impulsándolo. Todas estas actividades fueron vinculadas con el acuerdo de publicar resultados de nuestros

¹ Subprograma People del 7^a Programa marco europeo de I+ D+I, programa Marie Curie Action (fp7-people-2012-irses) y coordinado por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España entre Febrero del 2013 a febrero 2017.

debates y hallazgos. Además, dentro de la red del Gendercit se plantea la codirección de tesis doctorales entre distintas universidades. Los artículos de Chiara Santoro y de Cristina Castellano son el resultado de sus trabajos de tesis dentro del proyecto.

Queremos subrayar que como el desarrollo del proyecto fue realizado por personas, éstas fueron aportando su bien hacer y afectos que se han ido entrelazando entre los miembros de las universidades, de modo que realmente sentimos que existe una comunidad de intereses, objetivos etc. que nos animaron a seguir y reconocernos cada vez que nos reuníamos.

En esta línea, exponemos las reuniones de las actividades conjuntas ligadas a publicaciones que surgieron a partir de cada reunión.

1. Primera reunión en Sevilla, España. Universidad Pablo de Olavide (upo). Marzo 2013

La reunión de inicio del proyecto, celebrada en Sevilla (España) supuso el conocimiento y encuentro por primera vez de algunas investigadoras/es de las instituciones implicadas en él. Se consensuaron los cuatro ejes que aunaban las líneas de investigación e intervención que existían en las diversas universidades y que a partir de entonces constituyeron los pilares del proyecto con el acuerdo desde ese mismo momento de que estarían coordinadas por universidades europeas y latinoamericanas conjuntamente. (ver CUADRO 1: Ejes temáticos y coordinación de los mismos).

El mayor logro de este encuentro fue crear el tejido que permitió coordinarnos y supuso el primer paso para consolidar la red de investigación. Las reuniones tanto formales como informales fueron de gran utilidad para el conocimiento de las líneas de trabajo de cada una de las investigadoras/es y nos permitió buscar puntos comunes entre las líneas de investigación. Así mismo, la participación como grupo en este encuentro en la UPO contribuyó a que se visibilizara el proyecto en la Universidad y se diera a conocer fuera del ámbito universitario a través de varios medios de difusión.

Un aspecto muy importante relacionado con esta puesta en común de temas de investigación para poder trabajar conjuntamente fue la decisión de realizar una publicación conjunta de las investigadoras que componían el proyecto que sirviera de punto de partida y conocimiento de intereses de investigación. Esta publicación se realizaría en la revista «JETT. Journal for educators, teachers and trainers» con sede en la Universidad de Granada (UGr).

Durante la reunión, se decidió de crear la página Web del proyecto.

2. Segunda Reunión en Mendoza, Argentina. UNCUYO. Septiembre 2013

El encuentro realizado en Mendoza (Argentina) supuso un momento de reflexión conjunta y posicionamiento epistemológico común para seguir planificando los siguientes pasos en relación a las investigaciones, contribuyendo a la consecución de continuidad en las acciones ya iniciadas.

Cabe destacar en el ámbito de la intervención, el número de acciones llevadas a cabo por las investigadoras en sus estancias en la UNCUYO, acciones dirigidas a un público muy variado externo a la Universidad.

En este sentido, las propias investigadoras de UNCUYO propiciaron encuentros con entidades muy variadas como la Legislatura Provincial de Mendoza, lo que contribuyó a la difusión de Gendercit fuera del ámbito universitario.

Muchas de las actividades que se desarrollaron fuera de la universidad tenían el objetivo del proyecto de llegar a organizaciones, entidades políticas etc., de ahí la participación en diversas conferencias en centros educativos, asociaciones y en la propia universidad en sus varias sedes, que se reflejaron en los informes individuales de actividades.

El proyecto se declaró de interés judicial en Mendoza, por lo que pensamos que con ello contribuimos con éxito a la consecución del objetivo de transferir conocimientos de un lado a otro del Atlántico.

En consecuencia, durante la estancia en la UNCUYO se fortaleció la red de trabajo, creada en el encuentro de Sevilla, para desarrollar líneas de investigación conjuntas, relacionadas con la Violencia de Género, especialmente durante la adolescencia, entre las investigadoras de UNCUYO y UPO. Del mismo modo, se produjo la coordinación para planificar y poner en marcha investigaciones relacionadas con la migración y género y la educación y el género. La UPO, junto con la Universidad de Salta, planificó una investigación conjunta sobre la promoción social de las alumnas de etnia gitana que se estaba desarrollando en España con la finalidad de transferir los resultados con respecto a las alumnas indígenas en la UnSa. El resultado de estas investigaciones es el artículo, publicado en el número, de Rocío Cárdenas y M^a del Carmen Monreal: *Promoción educativa de alumnas gitanas en contextos de marginación*.

Finalmente, se consiguió en este encuentro que las investigadoras de las diferentes universidades presentaran y pusieran en común las investigaciones ya realizadas y los avances de aquellas, orientadas y diseñadas para continuar con otras nuevas, fruto de actividades conjuntas con colegas de otras universidades del proyecto.

Las/os investigadoras en formación que formaban parte del proyecto de las diversas universidades, además de trabajar en sus propias investigaciones de tesis con la perspectiva intercultural, consecuencia del proyecto, han participado en su estancia en la UPO en cursos de formación, de búsqueda bibliográfica *Cómo utilizar recursos de búsqueda de información bibliográfica*, muy útiles para sus investigaciones. También participaron en mesas redondas y otras actividades de difusión en Mendoza.

Resultado de la experiencia en Mendoza es el artículo de Carolina Maldonado *Fragmentos de feminismos y arte. Una experiencia del movimiento feminista en Mendoza*.

3. Tercera Reunión en Lisboa, Portugal. Universidad de Lisboa. Marzo 2014

En la reunión de Lisboa, marzo 2014, se continuó con la tarea de potenciar investigaciones conjuntas entre las investigadoras/es del proyecto pertenecientes a diversas universidades. Dado que el centro CIS de la Universidad de Lisboa es un centro prestigioso de investigación sobre migración hacia África, las estancias de las investigadoras latinoamericanas en este centro sirvieron para que, a través de su participación en seminarios de trabajo, explicaran las características de las emigraciones en Latinoamérica y ellas tuvieran conocimiento de otras migraciones.

En la reunión se anunció la publicación del número dedicado a GENDERCIT en la revista «JETT» con sede en la UGr. En él se incluían artículos de las investigadoras del

proyecto de las diversas universidades. El propósito de la misma era exponer y visibilizar las líneas de investigación para que las personas del proyecto nos conociéramos más a nivel académico y así la publicación constituyera un punto de partida para iniciar y potenciar nuevas investigaciones conjuntas.

La contribución de las colegas portuguesas a esta publicación son dos artículos: Marianna Bacci Tamburrini *Interrogating migration and “illegality”: weaving ethical and epistemological concerns in a research process* y *Conyugalidad, sentido de pertenencia y masculinidades entre Angola y Portugal* de Marzia Grassi y Tatiana Ferreria

4. Cuarta reunión en Salta, Argentina. Universidad Nacional de Salta. Noviembre 2014

En Salta, en noviembre 2014, fueron realizadas las siguientes actividades: un curso de Postgrado, un Symposium y visitas a escuelas interculturales para pueblos originarios. La realización de un curso de Postgrado “Géneros y Ciudadanías” en el que participamos como profesorado especializado (ES) de cada una de las universidades del proyecto, nos permitió compartir con el alumnado y profesorado de Salta nuestras investigaciones y trabajos en materia de Género y ciudadanía. El Symposium de Salta realizado a continuación del meeting, en diciembre de 2014: “Géneros y ciudadanías. Interpelaciones desde perspectivas interculturales, feministas y decoloniales”, dio lugar a un intercambio y debate no sólo con respecto al contenido de las investigaciones sino también a metodologías de investigación. Las aportaciones fueron muy ricas y variadas y con ellas se preparó la segunda publicación conjunta de las investigadoras/es de Gendercit y otras investigadoras locales participantes en la revista de investigación de la Universidad de Salta: «Revista del CISEN-UNSa. TRAMAS / MAEPOVA». Los encuentros con la población originaria y diversos contextos sociales, (centros educativos de enseñanza secundaria, asociaciones de mujeres etc..) fue una parte importante de las actividades.

En este encuentro, y con motivo de la asistencia de gran número de miembros del proyecto, tuvo lugar la presentación del manual: *Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga* coordinado por *Gonzalez Prado, P. y Yanes, A. 2013. INCIHUSA-CONICET-IDE-GE-UNCUYO*. Nacido dentro del proyecto.

Además, hubo gran participación de investigadoras/es en conferencias, mesas redondas, cursos etc., donde se presentaron los resultados de las investigaciones realizadas por ellas/ellos y aquellas otras que fueron diseñadas para propiciar la colaboración entre nosotras/os mismas/os. Los colegas de la Universidad de Salta han contribuido al número con dos artículos *Inclusión educativa de indígenas y campesinos/as. Sobre educación rural e intercultural en el Noroeste de Argentina* de María Ángeles Bensi, Ana de Anquín, Ariel Durán, Gabriel Rodríguez, Óscar Vara y Analía Villagrán.

Ana de Anquín, María Dolores Bazán, María Eugenia Burgos, Gabriela Barrios, Beatriz Bonillo y Ariel Durán de UNSa (Argentina) expusieron su investigación: *Interculturalidad y género. La racionalización de la diferencia en el campo educativo*.

Ana de Anquín, María Eugenia Burgos, María Dolores Bazán, Gabriela Soria, María Ángeles Bensi, Sara Orellana y Adriana Quiroga, de la UNSa (Argentina) presentaron la ponencia *Interpelaciones a la Formación Docente desde la perspectiva de género en contextos de diferencias desiguales*.

5. Quinta reunión en Florencia, Italia. Universidad de Florencia. Septiembre 2015

En el mes de septiembre de 2015, se celebró en Florencia un curso de verano. Las intervenciones siguieron los ejes del proyecto: *Corporalidades, violencias de género, feminismos descoloniales y ciudadanía; Procesos formativos, interculturalidad y giro decolonial.*

En el curso de verano, además de haber propiciado interesantes debates también se incluyeron una serie de visitas a asociaciones que trabajan fundamentalmente con emigrantes y mujeres maltratadas con el objetivo de que todas las participantes, sobre todo las latinoamericanas, pudieran conocer las intervenciones en asociaciones italianas y así poder intercambiar conocimientos con respecto a estas acciones.

6. Sexta reunión. Conferencia final México. El Colegio de la Frontera Norte. Septiembre 2016

El sentido de esta reunión en el proyecto era culminarlo mediante una conferencia final que sirviera de difusión de las actividades e investigaciones más relevantes realizadas en el proyecto y fomentar el debate con otras investigadoras/es de otras universidades mexicanas o de otros espacios de Latinoamérica. Para conseguirlo se distribuyeron los ejes del proyecto (esquema seguido en todas las reuniones anteriores) en 2 sedes de la institución anfitriona El Colegio de la Frontera Norte (El Colef) con el fin de facilitar la presencia de investigadoras/es ajenas al proyecto, pero relevantes en cada uno de los ejes.

La primera sede fue Tijuana, donde el citado centro de investigación tiene su sede central y los temas allí abordados en las sesiones de trabajo fueron: *Género y Ciudadanía; Migración y Género.* La conferencia inaugural y magistral la impartió Elizabeth Maier, destacada feminista y profesora de El Colef, con el título *Claves feministas para leer la ciudadanía. Inventario, alcances y retos.* En el marco del eje temático *Género y Ciudadanía*, Giovanna Campani presentó la conferencia: *Ciudadanía formal, feminismos y perspectivas de género* y Alice Binazzi abordó el tema *Género y Derechos Humanos de la Niña. Una mirada antropológica para la implementación de los estándares jurídicos internacionales y el desarrollo sostenible.* Las dos ponencias se presentan aquí como artículos.

Con respecto al eje temático *Migración y Género*, se persiguió como objetivo discutir las formas de movilización y resistencia de las mujeres migrantes ante la violencia. Blanca D. Vázquez y Teresa Elizabeth Cueva Luna, de El Colef y M^a Teresa Terrón Caro UPO, presentaron la conferencia: *Mujeres migrantes indocumentadas, empoderamiento y subordinación de género* que se publica como artículo bajo el título *Entre límites: Mujeres mexicanas bordeando géneros en el sur de Texas.*

Todas las participantes en este eje expusieron sus investigaciones, realizadas en el marco del proyecto Gendercit propiciando un intenso debate con las/os participantes en la sesión expertas/os en el tema de migración.

La segunda sede de la conferencia fue en la Casa Colef, en Ciudad de México, con otro auditorio, aunque las participantes del proyecto Gendercit seguían siendo las mismas.

En este caso los ejes del proyecto fueron: *Educación Intercultural y Violencia de Género.*

Dentro del primer eje mencionado, *Educación Intercultural*, fueron presentadas investigaciones que están publicadas en este número: Chiara Santoro, UPO (España), *Los modelos de género en el ámbito universitario desde una perspectiva intercultural. Un recorrido*

entre investigación e intervención que se publica bajo el título *Hacerse vulnerable: recorrido crítico y de género de una investigadora entre América del Sur y Europa*.

Dentro del eje *Violencia de Género*, se presentaron los trabajos que están publicados en el número: Cristina Castellano, *Arte fronterizo y empoderamiento frente a la violencia de género* y M^a Antonia Hidalgo: *Arteterapia como vía de empoderamiento con mujeres víctimas de violencia*.

La riqueza de los intercambios en el proyecto Gendercit nos lleva a poner todo nuestro entusiasmo en esta publicación que aspiramos pueda recoger no sólo el fruto de nuestro esfuerzo, sino también toda la ilusión que hemos puesto en el trabajo común.

7. Bibliografía

- De Anquín, A, (coord). (2015). *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. 3 (1), 19-28. Recuperado de <<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index.se>>, (19/04/2019).
- Monreal, M.C. (2014). Presentación del número extraordinario "Género y Ciudadanía". *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 6-9. Recuperado de <<http://jett.labosfor.com/index.php/jett/issue/view/9>>, (19/04/2019).

CUADRO 1. Ejes temáticos y coordinación de los mismos

Ejes temáticos	Temas a abordar inicialmente	Universidades Coordinadoras
Ciudadanía: Igualdad de Derechos Sociales y Políticos	<p>Análisis del feminismo postcolonial, género institucional. Derechos formales y garantías reales: derechos de salud, derechos sexuales y reproductivos. Educación popular de las mujeres: articulación con los feminismos. Ciudadanía y participación política: asociaciones Experiencias y saberes de las mujeres: estrategias de supervivencia en un mundo patriarcal.</p>	<p>Università di Firenze (UniFi) y Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)</p>
Violencia	<p>Debate teórico: políticas públicas, marco jurídico de las diversas violencias, incluido el tráfico y la trata de personas. Intervención con mujeres que sufren violencia: salud, jurídica. Prevención y educación en violencia de género. Violencia mediática</p>	<p>Universidad Pablo de Olavide (UPO) y Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO)</p>
Educación y género	<p>Interculturalidad, pueblo indígena (originario). Educación intercultural y mujer. Vivir entre culturas: mediación intercultural, docentes interculturales bilingües Abandono escolar de las mujeres. La permanencia de la mujer en la escuela, mediación familiar. Formación del profesorado: la formación docente en la universidad, institutos de formación docente. Experiencias de educación en ambientes escolares y no escolares. Educación e inserción laboral.</p>	<p>Universidad Pablo de Olavide (UPO) y Universidad de Salta (UNSa)</p>
Migración y género	<p>Vulnerabilidad, recursos, resiliencia, salud reproductiva, construcción del sentido de los derechos: experiencias de maternidad, migración interna. Transversalidad de género e instituciones públicas. Construcción de identidades entre dos culturas. Vulnerabilidad de la mujer en la migración. Recursos, educación y resiliencia. Mujer migrante y transformación de la familia. Importación de cuidados, afectividad.</p>	<p>El Colef, Universidad Pablo de Olavide (UPO) y Universidad Paris 8 (Paris 8)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las actas de Gendercit Kick-Off Meeting, Sevilla 2013.

Article

Ciudadanía formal, feminismos y perspectivas de género

GIOVANNA CAMPANI

Universidad de Florencia

El artículo sintetiza las reflexiones producidas, durante el proyecto Gendercit (introducción de Carmen Monreal y mía), alrededor del concepto de ciudadanía, sus articulaciones con el tema de género, la institucionalización de las políticas de género, la confrontación entre el feminismo europeo “*civilisationnel*”¹ y el feminismo decolonial. El enfoque comparativo entre los movimientos feministas europeos y latinoamericanos, tanto en la historia, como en el presente, ha permitido el cuestionamiento de reivindicaciones y políticas de género inspiradas a una idea “formal” de ciudadanía que no tiene en consideración la importancia de los derechos sociales.

Además, la comparación ha permitido una nueva mirada sobre las múltiples manifestaciones del feminismo: a los extremos se sitúan el feminismo “*civilisationnel*” europeo y blanco, que ha abandonado toda perspectiva radical, para formar parte del arsenal de la derecha neo-liberal modernizadora (Vergès, 2019) y el feminismo de-colonial, verdaderamente anti-colonial, anti-racista y emancipador.

1. Ciudadanía, esclavitud y dominación masculina

El concepto de ciudadanía existe desde la antigüedad, vinculado a la existencia de derechos, sobre todo civiles y políticos, que permiten la participación directa o indirecta de los individuos en el gobierno de la sociedad y del estado. Desde la formación de las *polis* griegas hasta hoy, estos derechos han sido reservados solamente a una parte de las personas que compartían un lugar geográfico.

Durante siglos, las mujeres, al igual de los niños, los sirvientes (o esclavos) y los extranjeros, no tenían ningún tipo de ciudadanía. Solamente al final del siglo XVIII, aparecieron reivindicaciones de los derechos de las mujeres en ámbito político por parte de feministas, como la inglesa Mary Wollstonecraft o la francesa Olympe de Gouges. Es interesante recordar que el feminismo europeo – y el norte-americano – nacieron en relación con el colonialismo, la esclavitud y el racismo. Olympe de Gouges fue una abolicionista, que condenó la condición de los negros en las colonias en la pieza *Zamora et Mirza*. También las mujeres que se encontraron en Seneca Falls, dando origen al feminismo norteamericano eran abolicionistas. Mientras que luchaban para la abolición de la esclavitud,

¹ El concepto de “feminism *civilisationnel*” ha sido desarrollado por Françoise Vergès, (2019) y se refiere a un feminismo europeo que tiene como misión de imponer, en nombre de los derechos de las mujeres un pensamiento único que contribuye a la perpetuación de una dominación de clase, género y raza.

las feministas se apropiaban de una metáfora poderosa: como los esclavos eran propiedad de sus amos, de la misma manera, las mujeres eran propiedad de sus maridos. Pero, al mismo tiempo, las feministas, que condenaron la esclavitud, que tenía algo que ver con la condición de las mujeres, ignoraron el hecho colonial europeo y las batallas de las mujeres negras, indígenas que llevaban a cabo como podían para sustraerse a la dominación europea y blanca. No queremos aquí hacer una crítica retrospectiva frente a un movimiento que, de todas formas, contribuyó tanto a desarrollar ideas igualitarias y universalistas para la sociedad, pero plantear los “límites” de la visión feminista frente a las relaciones de poder, a nivel nacional y internacional. Escribe Françoise Vergès (2019):

Estableciendo una analogía entre su situación y la de los esclavos, las feministas europeas denunciaban una situación de dependencia, uno estatus de menores de edad a vida, pero daban poca importancia a los elementos cruciales que hacen de esta analogía una usurpación: la trata, la deportación, la tortura, la destrucción de los lazos familiares y sociales, la violación, el racismo y el sexismo que estructuraban la vida de las mujeres esclavas. No es negar la brutalidad de la dominación masculina en Europa, hacer una distinción con la esclavitud. (45-46)

Vergès recuerda también que el Siglo de las Luces, cuando aparecieron los primeros textos feministas, fue también el siglo mejor para la trata transatlántica de los negros esclavos, mano de obra necesaria en el naciente capitalismo. La poca atención de las feministas hacia el hecho colonial siguió en el siglo XIX, en la cual la mayoría de las feministas, con pocas excepciones como Louise Michel o Flora Tristan, apoyan el imperio colonial en el cual ven un instrumento para que las mujeres colonizadas salgan de la opresión sexista de sus propias sociedades.

2. Feminismo, ciudadanía formal y derechos sociales

Nacido en Europa, durante el Siglo de las Luces, el feminismo empezó su historia, rebelándose frente a la condición que se otorgaba a las mujeres en tanto que miembros discriminados de la sociedad en las nuevas estructuras políticas creadas por las Revoluciones de la época, en las cuales el concepto de ciudadanía – antes de todo el concepto de ciudadanía política y ciudadanía social – aparecía como central. De aquí la grande batalla para el derecho de voto. Así, el primer objetivo del feminismo de los siglos XIX y XX, fue el reconocimiento de los derechos formales de las mujeres en el ámbito civil (acceso a todas las profesiones) y político – el sufragio. La batalla feminista para el sufragio fue prácticamente mundial (en el sentido que interesó todo el mundo que no era colonizado...) durante el siglo XIX y el principio del siglo XX, y mundial fue la red feminista, como probado por el Primer Congreso Feminista Internacional que se realizó en 1910 en la Argentina. La iniciativa fue organizada por Julieta Llantera. En ese Congreso, otras participantes fueron Sara Justo, Irma Vertúa y Cecilia Grierson². Recordamos que el dere-

² No es aquí el lugar para hacer la historia del feminismo en América Latina; sin embargo, es importante, todavía, recordar que las mujeres latinoamericanas no estuvieron atrasadas con respecto a las europeas y a las estadounidenses en las luchas por el derecho del voto o por otras reivindicaciones liberales o democráticas. La reunión, [...] respondía a los siguientes objetivos: 1. Establecer lazos de unión entre todas las mujeres del mundo; 2. Vincular a las mujeres de todas las posiciones sociales a un pensamiento común; la educación e instrucción femeninas, la evolución de las ideas que fortifiquen su naturaleza, eleven su pensamiento y su voluntad en beneficio de

cho al voto de las mujeres fue obtenido en algunos países de América Latina antes que en muchos países europeos: en Ecuador en 1924, en Brasil y en el Uruguay en 1932, es decir antes que en Francia y en Italia y poco después que en Inglaterra (y mucho antes que en España). En Cuba la mujer obtuvo la patria potestad y el derecho al divorcio en 1917 y 1918.

En la Argentina, la lucha para el derecho al voto se planteó desde 1862; en 1919 fue creado el Partido Feminista Nacional, promovido por Alfonsina Storni y por la ya mencionada Julieta Lanteri; finalmente, el voto fue obtenido en 1947, con el apoyo de Eva Duarte, durante el gobierno de Juan Perón. En conclusión, la lucha de los movimientos feministas para obtener los derechos de la mujer, en particular el derecho al voto y, al mismo tiempo, para una sociedad más justa, aspiración que también tenían los movimientos anárquicos y socialistas, presenta muchas similitudes entre Europa y América Latina, durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX.

Durante el siglo XIX, el feminismo tuvo que enfrentarse a la crítica de la ciudadanía formal, limitada a la igualdad en derechos civiles y políticos, por parte del marxismo: la ciudadanía formal sola no borraba la existencia de las múltiples discriminaciones y desigualdades que existían en las sociedades – no solamente entre hombres y mujeres, libres y esclavos, grupos étnicos o “razas”, sino también entre proletarios y capitalistas.

Si una parte del feminismo -y de las feministas, como la ya mencionada Flora Tristan- se situaban al lado del socialismo que quería cambiar la sociedad en dirección hacia una mayor justicia social e igualdad económica, las batallas feministas para los derechos formales (civiles y políticos) fueron más importantes que las batallas para los cambios radicales de la sociedad y el sistema de poder. Así, Karl Marx consideraba el feminismo un movimiento social burgués.

Es interesante constatar que varias componentes del movimiento feminista latinoamericano, abrazaron la idea de justicia social y económica, defendida por los movimientos socialistas y anarquistas que llegaron de Europa, principalmente de España e Italia a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Atentos a la igualdad entre hombres y mujeres, los marxistas consideraban que la destrucción del capitalismo era suficiente para lograrla. Pero esto no se produjo, cuando en el siglo XX, la revolución rusa dio lugar al primer experimento de estado marxista en la historia.

Entre tanto, las democracias liberales capitalistas reconocieron también la importancia de los derechos sociales. Al final de la Segunda Guerra Mundial, el británico T.H. Marshall³ incorporó los derechos sociales al concepto de ciudadanía, a través de la construcción del estado de bienestar (el *welfare state*). Pero esta concepción de la ciudadanía, capaz de incorporar los derechos civiles, políticos y sociales, no era suficientemente atenta a las discriminaciones profundas inscritas en los cuerpos, la sexualidad, la intimidad, cuestiones que serán abordadas por la segunda ola del feminismo.

la familia, para mejoramiento de la sociedad y perfección de la raza; 3. Modificar prejuicios, tratando de mejorar la situación social de muchas mujeres, exponiendo su pensamiento y su labor para poner de manifiesto las diversas fases de la actividad femenil y establecer las causales y efectos que determinan su influencia en el hogar, su condición de obrera, profesional, etc. y las soluciones de indole general y particular que tiendan a mejorar su situación (Museo de la mujer argentina, 2010).

³ Cfr. <<https://www.britannica.com/biography/T-H-Marshall>>, (19/04/2019).

3. El Segundo feminismo

Desde los años setenta, la nueva ola del feminismo, que empieza en Estados Unidos con el trabajo de Betty Friedan y Kate Millet, se convierte en un fenómeno mundial. Las feministas aportan visiones que cuestionan el simple marco liberal de los derechos e intentan ir más allá de un discurso liberal reformista de igualdad formal entre hombres y mujeres que promueva principalmente la participación en el mercado laboral, en el mundo de la cultura y de la política.

La reflexión teórica feminista pone al descubierto todas aquellas estructuras y mecanismos ideológicos que reproducen la discriminación o exclusión de las mujeres en todos los ámbitos de la sociedad, y aborda los derechos de las mujeres en la nueva perspectiva más atenta al cuerpo, los derechos reproductivos y la sexualidad. Los movimientos feministas se convierten en un trampolín para llevar a cabo las grandes batallas sobre los derechos civiles de todos – no solamente de las mujeres –, lanzando proclamas originales: el más conocido es: “lo personal es político” que lleva al espacio público “temas que se han considerado exclusivos del espacio privado (planificación familiar, aborto, violencia doméstica, etc.), ensanchando de este modo el ámbito de la política, llevándola de lo cotidiano y personal al ámbito público e impulsando su transformación” (Carosio, 2012, 13). La idea sencilla de que lo “personal es político” permite democratizar las relaciones al interior de las estructuras de la familia, en la percepción de la homosexualidad, en la consecución de los derechos de gays y lesbianas.

Además, el concepto de patriarcado, central en la reflexión teórica feminista, se articula con otras formas de dominación (política, cultural, económica, etc.). La contribución teórica del feminismo permite un análisis fino del poder y de sus mecanismos, indicando nuevos caminos de emancipación colectiva. Las mujeres latinoamericanas fueron profundamente influenciadas por las ideas de las feministas europeas y norteamericanas, iniciando la formación de grupos de reflexión y activismos:

El auge de la militancia política que tuvo lugar entre fines de los años '60 y mediados de los '70 impulsó el surgimiento de grupos de mujeres que intentaron la construcción de un lugar propio dentro de sus respectivas agrupaciones políticas. (Gil Lozano, 2010)

Aunque muchas de estas feministas eran de clase media, participaron también en la radicalización de la lucha de clases que se manifestó en esta época –con experiencias de gobiernos de izquierda, como en el Chile de Salvador Allende, e importantes movimientos de masa, obreros y estudiantiles en todo el continente.

A mediados de los 70, la contrarrevolución sangrienta y la imposición de dictaduras que se asentaron en gran parte del continente impidieron el desarrollo de los movimientos feministas por la persecución política y el terrorismo de estado (torturas, exilios forzosos, cárcel, desapariciones y asesinados. Además las dictaduras instauraron una ideología reaccionaria basada en la defensa de la tradición y la familia (Guzzettiraschini, 2005). En estos años trágicos, en el Chile sometido a la dictadura de Augusto Pinochet, se experimenta un nuevo modelo de organización económica y social, teorizado por un grupo de economistas de Chicago, los Chicago boys. El más importante se llama Milton Friedmann. Se trata del modelo del neo-liberalismo, proyecto político y económico del neo-liberalismo, verdadera ideología con la cual las fuerzas de un poder capitalista, debilitado por luchas popu-

lares y antiimperialistas en muchas partes del mundo, piensan pasar al contraataque. El neoliberalismo tiene sus fundamentos en la teoría neoclásica de la economía, que influirá posteriormente, en autores neoliberales, como Ludwig von Mises, Friedrich von Hayek y Milton Friedman, y representa una visión extrema de esa, con la subordinación del papel del estado a la “mano invisible” del mercado⁴.

4. Ciudadanía y modelo neo-liberal⁵

A partir de los años Ochenta del siglo XX⁴ la hegemonía del proyecto neo-liberal en el mundo, a partir de Inglaterra y Estados Unidos, provocó la progresiva destrucción de los derechos sociales logrados con los sistemas de bienestar⁵ (Cárdenas García, 2015). Pero mientras que el modelo neo-liberal se imponía al mundo, y, primero, a países del Sur del mundo, los movientes feministas lograron plantear la igualdad de género como un objetivo para la humanidad toda entera, llevándolo al centro de la acción de las mismas Naciones Unidas. Desde la *Asamblea General* que proclamó el año 1975 como el *Año Internacional de la Mujer*, las Naciones Unidas han puesto la igualdad entre hombres y mujeres como uno de sus objetivos. En la Conferencia de Pekín de 1995, las mismas Naciones Unidas adoptan el concepto de “género” –como “perspectiva”–, trasladándolo del campo de las teorías feministas al institucional e insistiendo en la necesidad de que las mujeres se “empoderen”.

En el nuevo milenio, los movimientos feministas se enfrentan entonces a la situación paradójica de tener la posibilidad de repensar todo el tema de los derechos de ciudadanía en una perspectiva de género, mientras que los derechos sociales son progresivamente borrados por el sistema neo-liberal que se ha impuesto a nivel mundial y, especialmente en Europa. Así, la igualdad de género que, por ejemplo, la Unión Europea empuja en los diferentes países europeos no va atrás de la ciudadanía formal, los derechos sociales siendo ignorados sus políticas (como las políticas de austeridad que son nefastas antes de todo para las mujeres y los niños). Frente a estas prácticas contradictorias – proclamación de la igualdad de género y destrucción de los derechos sociales, lo que penaliza máximamente las mujeres, la mayoría del feminismo europeo definido como “civilizaciones” –, acepta el predominio de la ciudadanía formal, sin cuestionar demasiado el sistema socio-político y económico actual.

En Europa solamente el feminismo radical se opone al modelo neo-liberal, proponiendo un ideal de ciudadanía, que incluya los derechos sociales concretos, y, también, un horizonte de posibilidades o de futuro en el cual nuevas relaciones sociales, entre hombres y mujeres, entre seres humanos, y entre seres humanos y medio ambiente puedan desarrollarse, superando el sistema de dominación patriarcal que estructura las relaciones de poder, que sigue caracterizando el neo-liberalismo (N. Yuval-Davis, 1999).

⁴ http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632006000200010, (20/04/2019).

⁵ El neoliberalismo económico, apuesta por la economía irrestricta del mercado y por un Estado que intervenga, no para enfrentar las desigualdades sociales y económicas que provoca el mercado, sino para salvaguardar y extender la presencia del mercado, para garantizar su buen funcionamiento y para enfrentar las barreras e impedimentos regulatorios a la libre competencia. El neoliberalismo puede ser estudiado en tres dimensiones: como ideología, como forma de gobierno y como paquete de medidas económicas. <http://www.elsevier.es/es-revista-cuestiones-constitucionales-revista-mexicana>, (20/04/2019).

En el Sur del mundo, y especialmente en América Latina, la reflexión sobre la necesaria lucha contra el neo-liberalismo está mucho más desarrollada, y es parte de una lucha más amplia frente a la colonialidad. Los movimientos feministas latino-americanos son mucho más atentos que los europeos a la formación de la modernidad a través del sistema de relaciones internacionales caracterizadas por la dominación colonial de Occidente sobre el resto del mundo. Precisamente esta historia de dominación colonial empuja los movimientos feministas en América Latina a posiciones muy críticas frente a los modelos ideológicos occidentales: la conciencia del papel nefasto del Neo-liberalismo en las relaciones de género es más aguda en América Latina que en Europa, donde la lucha de algunos grupos feministas parece limitarse a la implementación de una igualdad formal e institucional. El proyecto *Gendercit* ha aprovechado la posibilidad de realizar la comparación entre contextos europeos y latinoamericanos, tanto desde el punto de vista de los enfoques teóricos como de las experiencias concretas, aprovechando la gran contribución del feminismo decolonial.

Como escribe Avtar Brah, a pesar de la existencia de redes internacionales de mujeres que son actores en el mundo globalizado, el feminismo no puede realmente ser entendido con referencia al contexto internacional (Brah, 1996, 168), sin ser también comprendido en los contextos locales.

5. La igualdad de género como objetivo global: las Naciones Unidas y la Unión Europea

Como ya mencionado, La Conferencia de Pekín de 1995, que adoptó el concepto de “género” – como “perspectiva” institucional – valoró también la idea de “empoderamiento”. Su aplicación fue propuesta por primera vez a mediados de los años 80 por una red de grupos de mujeres e investigadoras del Sur y del Norte, *DAWN*, para referirse al proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos (Brizas, 2010).

La “perspectiva de género”⁶ y el concepto de “empoderamiento”⁷ han sido incorporados a la dimensión político-institucional de los derechos universales, como enfoque fundamental y estratégico para alcanzar los compromisos en igualdad de género (ONU MUJERES, 2018).

Como las Naciones Unidas, la Unión Europea se ha comprometido a promover la igualdad entre hombres y mujeres. La promoción de la igualdad entre hombres y mujeres, como parte del conjunto de valores de la UE, está consagrada en algunos artículos (artículo 2 y artículo 3, apartado 3), del Tratado de la Unión Europea (TUE) y en el artículo

⁶ La perspectiva de género ha sido definida como un proceso de evaluación de las consecuencias para las mujeres y los hombres de cualquier actividad planificada, inclusive las leyes, políticas o programas, en todos los sectores y a todos los niveles, siendo el objetivo final lograr la igualdad sustantiva entre los géneros” (ONU MUJERES, 2018).

⁷ El concepto de empoderamiento tiene su origen en la educación popular de Paulo Freire y se refiere a todos los grupos que son definidos como “vulnerables”, pero donde ha encontrado más eco ha sido precisamente en relación con las mujeres. Su desarrollo teórico está unido precisamente al análisis de género. El concepto de empoderamiento incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva y implica la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género.

21 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Además, el artículo 8 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) también otorga a la UE el cometido de eliminar las desigualdades entre hombres y mujeres y promover su igualdad a través de todas sus acciones (este concepto también se conoce como “integración de la dimensión de género”)⁹.

Para implementar esta política, la Unión Europea ha promulgado numerosas directivas, como la Directiva 79/7/CEE, de 19 de diciembre de 1978, que obliga a los Estados miembros a aplicar progresivamente el principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en materia de seguridad social; la Directiva 2006/54/CE, de 5 de julio de 2006, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación (refundición) hasta la Directiva 2011/36/UE, de 5 de abril de 2011, relativa a la prevención y lucha contra la trata de seres humanos y a la protección de las víctimas⁸.

El análisis de experiencia de la Unión Europea en materia de igualdad de género tiene luces y sombras. Las directivas han, sin duda, producido beneficios para las mujeres en los países de la Unión Europea. Pero, al momento de la crisis económica de 2008, cuando la Unión Europea impuso la austeridad a los Estados miembros, especialmente a los países deudores, todos los buenos principios para la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres han sido olvidados. Citamos algunos ejemplos entre millares.

En junio y en octubre de 2010, el Parlamento Europeo votó dos resoluciones, para llamar la atención del Consejo Europeo, de la Comisión y de los Estados miembros sobre el hecho que: “la crisis financiera y económica en Europa tiene repercusiones particularmente negativas en las mujeres, más expuestas a la precariedad del empleo y al despido y menos cubiertas por los sistemas de protección social” (Parlamento Europeo, 2010). Estas resoluciones no han producido ningún efecto. El impacto de la crisis sobre el empleo de las mujeres, ha sido muy grave:

Un informe de la CES (Confederación Europea of Sindicatos (CES)), de junio de 2011 [...] hace una constatación alarmante sobre la evolución de las condiciones laborales de las mujeres en Europa, en términos de jornadas laborales, salarios y contratos, señala que los empleos femeninos se siguen precarizando. Asistimos a un desarrollo del trabajo en «negro» (informal). [...] De forma general, por todas partes hay un aumento de la carga laboral, de la presión y el estrés, de acoso moral y psicológico. El número de trabajadores no declarados ha crecido significativamente, en particular en el sector doméstico. (Marty, 2011)

6. Críticas a la institucionalización de la perspectiva de género. El feminismo decolonial

La situación de la crisis económica ha revelado la fragilidad de la institucionalización de la perspectiva de género en las sociedades neo-liberales, en las cuales los mecanismos de poder no permiten la implementación de verdaderos procesos de igualdad sustantiva.

⁸ La Unión y los Estados miembros se comprometieron, en la Declaración n° 19 aneja al Acta Final de la Conferencia Intergubernamental que adoptó el Tratado de Lisboa, a «combatir la violencia doméstica en todas sus formas [...] [,] prevenir y castigar estos actos delictivos y [...] prestar apoyo y protección a las víctimas».

Como Hirata y Le Doare habían planteado ya después de la Conferencia de Pekín, la idea que las condiciones de vida de uno de los sexos tendría que reformarse, ha producido importantes resultados para una efectiva igualdad en términos legales e institucionales, pero al mismo tiempo, ha ocultado “la visión fundamentalmente política de la relación entre los sexos” (Hirata, & Le Doare, 1998, 24), como expresión de un poder patriarcal que es una de las fundaciones del sistema de dominación que existe en las sociedades humanas.

Una de las críticas más agudas a los procesos de institucionalización formal de igualdad de género ha sido formulada por Lourdes Méndez (2005).

La ilusión de que la espinosa problemática de la diferencia/jerarquía entre sexos y sexualidades puede resolverse jurídicamente ha bajado tan hondo, que tendemos a olvidar que la desigualdad que nos ataña en tanto que mujeres sociales, al igual de aquella que afecta a lesbianas y gays, es pilar básico del orden social, político, económico y simbólico en cuya reproducción están implicado los estados, las leyes que éstos promueven, y las teorizaciones científico-sociales que, referidas a estas cuestiones, son institucionalmente retenidas (Méndez, 2005).

Políticas de igualdad entre hombres y mujeres que no cuestionen el orden social, político, económico y simbólico, aunque puedan mejorar la condición de vida de las mujeres, o de los gays-lesbianas, no cuestionan el patriarcado que del poder es un componente estructural.

Las críticas a las políticas de igualdad formal entre hombres y mujeres han golpeado también los estudios de género que responden a las demandas institucionales. Según Hirata y Doare, a través de este tipo de estudio: “se ha ido configurando una representación institucional de las mujeres que transforma “a uno de los sexos en un sector social cuyas condiciones de vida deben reformarse [...], ocultando la visión fundamentalmente política de la relación entre los sexos” (Hirata y Doare, 1998, 24).

Además, las mujeres, objetos y sujetos de las políticas de género, están internamente divididas por la clase social, la pertenencia étnica, la orientación sexual, la edad o el credo religioso. Tanto la perspectiva de género como el concepto de “empoderamiento” no pueden prescindir de la interseccionalidad.

Es especialmente útil avanzar en este tipo de reflexión, cuando las “políticas de género” son vulgarizadas por instituciones internacionales como El Fondo Monetario Internacional que, en su último estudio sobre los costos económicos del sexismo, señala que “en más de 40 países, entre ellos muchos algunos muy ricos y avanzados, se pierde más del 15% de la riqueza potencial por efecto de la discriminación contra la mujer”. Por ejemplo, Estados Unidos pierde el 5 por ciento del Producto Interior Bruto (PIB), un 9 por ciento en Japón, y hasta 34% en Egipto.

En total, el mundo pierde 9 mil millones de dólares debido a las restricciones injustas de trabajo de las mujeres, que no se traducen sólo en las leyes discriminatorias, sino también en las tendencias culturales: pocas mujeres inician profesiones tradicionalmente masculinas, como ingeniería, investigación, política. A partir de lo cual se pone de manifiesto la necesidad humana y económica de fomentar la participación de las mujeres en el empleo y la eliminación de apuestas absurdas como las diferencias salariales (International Monetary Found, 2018) (Foco Económico, 2016).

La visión economicista de fondo en relación al sexo no cuestiona de ningún modo el sistema existente. La eliminación de las discriminaciones, por ejemplo en el trabajo, está conectada con la idea de crecimiento económico y no con la idea de una sociedad más

justa. Frente a este tipo de políticas “de género”, que no cuestiona el sistema, en América Latina se ha desarrollado la corriente del feminismo decolonial. Se trata de una mirada desde el Sur del mundo, víctima del colonialismo desde el principio de la modernidad, que considera las luchas históricas de los oprimidos contra el poder colonizador. El feminismo decolonial incluye una multitud de prácticas, experiencias y teorías que tratan la igualdad de género de manera transversal e interseccional, reactivando la memoria de las luchas contra el racismo, el sexismo, el capitalismo y el imperialismo que sigue persiguiendo un proyecto neo-colonial.

7. Conclusiones

No cabe duda que las Naciones Unidas han impulsado la movilización de diferentes sectores de mujeres –movimientos y asociaciones-, acumulación de conocimiento, y destrezas para la interlocución con el Estado en la perspectiva de lograr más derechos (Sagot, 2012). La “perspectiva de género” es ahora un componente central en las agendas internacionales y en las políticas públicas de los Estados.

Las políticas de género han producido cambios positivos en la vida de grupos de mujeres en el curso de los años y en diversos países del mundo. Pero estos resultados no cambian las relaciones de poderes que siguen siendo basada sobre el sexismo, el racismo y la división en clases. El feminismo radical considera necesarios cambios estructurales (eliminando el patriarcado y las desigualdades económicas) y rechaza el sistema neo-liberal; el feminismo decolonial cuestiona el sistema de la modernidad occidental construido sobre el colonialismo. Estas perspectivas están alejadas del discurso “institucional” sobre la igualdad de género.

Las críticas que el feminismo radical y decolonial lleva al poder, como expresión del patriarcado y de modelos económicos basados sobre las desigualdades, puede entonces encontrarse en desacuerdo con las políticas de género implementadas en el ámbito de las organizaciones internacionales o de los Estados. El asunto es que, en el modelo dominante de Estado hoy, la democracia liberal, las políticas de género focalizan más su acción en la integración de las mujeres, minorías sexuales, etc... en el modelo existente de relaciones de poder que en su cambio.

A pesar de las reformas legales destinadas a combatir la discriminación por razón de sexo o de orientación sexual, la “perspectiva de género” no puede limitarse al horizonte de una igualdad limitada, que podría alcanzarse sin transformar estructuralmente el sistema de poder actual.

Las reivindicaciones radicales feministas para otro modelo de ciudadanía pueden fertilizar la agenda de las políticas de género, rechazando la idea de poder, como expresión de la jerarquización patriarcal y luchando contra las formas de subordinación que existen en muchas relaciones sociales, y no solo aquellas vinculadas al género.

8. Bibliografía

Brah, A. (1996). *Diaspora, Border, and Transnational Identities*. Cartographies of Diaspora. London: New York: Routledge.

- Brizas (2010). Definición de conceptos: empoderamiento I. en *Igualdad y conciliación*. Recuperado de <https://brizas.wordpress.com/2010/10/05/definicion-de-conceptos-empoderamiento-i/>, (19/04/2019).
- Cárdenas García J. (2015), “Las características jurídicas de el neo-liberalismo”, *Cuestiones Constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, vol. 32, n. 2, enero-junio de 2015.
- Carosio A. (coord.). (2012). *Feminismo y cambio social en América Latina y en el Caribe* (1.a ed.). Buenos Aires: Clacso.
- _____ (2012). Presentación in. En A.Carosio. (coord.) *Feminismo y cambio social en América Latina y el Caribe* (1a. Ed.). Buenos Aires: Clacso, 9-18.
- Carosio, A. (coord). *Feminismo y cambio social en América Latina*. Argentina: CLACSO, 75-101. Recuperado de <http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/Feminismoycambiosocial.pdf>, (19/04/2019).
- Duhagon, E. (11 de Febrero de 2010). Economía feminista y nuevo paradigma de desarrollo. *Social Watch Más allá de Beijing*, 6. Recuperado de <http://www.socialwatch.org/es/node/11607>, (19/04/2019).
- Foco Económico. (2016). focoeconomico.org. Recuperado de <http://focoeconomico.org/2016/05/19/>, (19/04/2019).
- Gargallo F. (2013). *Al paso de los días*, Ciudad de México: Terracota.
- Gil Lozano, F. (2010) *Feminismo en la Argentina de los 70 y los 80*. Argentina: Taurus. Recuperado de <http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=771>, (19/04/2019).
- Guzzetti, L; Fraschini, M. (2004). El movimiento feminista ante las políticas neoliberales de los noventa. *Agenda de las mujeres. El portal de las mujeres argentinas, iberoamericanas y del mercosur*. Recuperado de <http://agendadelasmujeres.com.ar/index2.php?id=3¬a=1804>, (19/04/2019).
- Hirata H. y Doaré H . (coords.) (1998). Les paradoxes de la mondialisation. *Cahiers du Gedisst*, (21), 5-34.
- Informe de la Confederación Sindical Internacional. (8 de Marzo de 2011). *Vivir en la inseguridad económica: las mujeres y el trabajo precario*. Recuperado de https://www.ituc-csi.org/IMG/pdf/Women_8_march_ES.pdf, (19/04/2019).
- International Monetary Found. (2018). *Gender and IMF*. Recuperado de <http://www.imf.org/external/themes/gender/index.htm>, (19/04/2019).
- Marty, C. (7 de diciembre de 2011). Impacto de la crisis y la austeridad sobre las mujeres. *Comité para la abolición de las deudas ilegítimas*. Recuperado de <http://www.cadtm.org/Impacto-de-la-crisis-y-la>, (19/04/2019).
- Matos M. (2010). Movimento e teoria feminista: É possível reconstruir a teoria feminista partir do Sul global?. *Revista de Sociologia e Política*, 36 (18), 67-92.
- Mcbride, D. (2010). Economía feminista y nuevo paradigma de desarrollo. *Cuadernos Ocasionales*, 6. Recuperado de <http://www.socialwatch.org/es/node/11607>, (19/04/2019).
- Méndez, L. (2005). Una connivencia implícita: perspectiva de género, empoderamiento y feminismo institucional. En R. Andrieu y C. Mozo, C. (coords.) *Antropología Feminista y/o del Género. Legitimidad, poder y usos políticos*. Sevilla: El Monte, 203-226.
- Moretti, M. (2009). América Latina: mujeres, resistencia y movimientos sociales. [blog].

- Taller feminista. Recuperado de <https://tallerfeminista.files.wordpress.com/2009/05/>, (19/04/2019).
- Museo de la mujer argentina. (23 de mayo de 1910). Primer congreso femenino internacional [publicación]. Recuperado de <http://www.museodelamujer.org.ar/PrimerCFI.html>, (19/04/2019).
- ONU Mujeres (2018). Incorporación de la perspectiva de Género. *Unwomen.org*. Recuperado de <http://www.unwomen.org/es/how-we-work/un-system-coordination/gendermainstreaming>, (19/04/2019).
- Parlamento Europeo. (11 de junio de 2010). Sobre los aspectos relativos a la igualdad entre las mujeres y los hombres en el contexto de la recesión económica y la crisis financiera. *Textos aprobados*. Recuperado de <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=140673>, (19/04/2019).
- Parlamento Europeo. (19 de octubre de 2010). Sobre los trabajadores en situación de empleo precario. *Textos aprobados*. Recuperado de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2010-0365+0+DOC+XML+V0//ES>, (19/04/2019).
- Restrepo, A. (2004). Feminismo y discurso de Género: reflexiones preliminares para un feminismo latinoamericano. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 3(9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500907>, (19/04/2019).
- Revilla, M. (1995). Las organizaciones de mujeres en Chile: participación e integración en el marco de las políticas neoliberales. *Síntesis*, 23, 109-132.
- Sagot, M. (2012). ¿Un paso adelante y dos atrás? La tortuosa marcha del movimiento feminista en la era del neointegrismo y del “fascismo social” en Centroamérica. En <https://archive.org/details/FeminismoYCambioSocialClacso>, (19/04/2019).
- Schonard, M. (2017). La igualdad entre hombres y mujeres. En Parlamento Europeo, *Fichas técnicas sobre la Unión Europea*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/es/displayFtu.html?ftuId=FTU_2.3.8.html
- Vergès, F. (2019). *Un feminism decolonial*, La fabrique editions, Paris.
- Vilas, C. (1997). “De ambulancias, bomberos y policías: la política social del neoliberalismo”. *Desarrollo Económico*, 36, (144), 931-952.
- Yuval-Davis, N. (1997). *Gender & Nation*. London: Sage Publications
- _____ (1999). The Multi-Layered Citizen Citizenship in the Age of Globalization. *International Feminist Journal of Politics*. 1.

Article

Hacerse vulnerable: recorrido crítico y de género de una investigadora entre América del Sur y Europa

CHIARA SANTORO

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

1. Posicionarse en el proceso: reflexiones a partir de la metodología feminista

Las reflexiones teóricas expuestas en este artículo se desarrollan a partir de la experiencia vivida a partir de la integración del proyecto de investigación doctoral “Modelos de género entre el alumnado universitario desde una perspectiva intercultural” en el proyecto europeo IRSES GENDERCIT (Género y ciudadanía).

El objetivo general de la investigación era analizar la resistencia de los modelos de género existentes desde una perspectiva intercultural en la población universitaria de Argentina, Italia y España. Por resistencia, entendemos la persistencia y la reproducción de modelos de género tradicionales que se sustentan sobre roles, estereotipos y prejuicios de género que componen el sistema sexo-género sobre una base dual: la feminidad y la masculinidad.

Más allá de los resultados de la investigación que se obtuvieron, y del aporte de la perspectiva intercultural a la investigación, la metodología feminista nos otorga la posibilidad de leer el trabajo realizado a partir de la experiencia situada. En este recorrido, a través de un proceso de reflexión de los desplazamiento físico y experienciales a los cuales esta investigación obliga, se permite profundizar en las relaciones siempre cambiantes y múltiples que conectan el sujeto al objeto de la investigación, eliminando fáciles líneas de demarcación y complejizando nuestra análisis, incluyendo activamente a la investigadora en ella.

1.1 Metodología feminista y reflexividad

Antes del postmodernismo y del posestructuralismo en la filosofía, la crítica feminista a la Ciencia se ha desarrollado muy tempranamente en la reflexión alrededor del método feminista, que podemos ver reflejado en el trabajo de Sandra Harding. Uno de los puntos fundamentales que abarca Harding en su reflexión es la necesidad de reconocer que cada conocimiento es situado. Como afirma Giroux, el método feminista encara una pregunta fundamental frente al saber instituido: “Quién habla en esa teoría; bajo qué condiciones sociales, económicas y políticas formula ese discurso; para quién y cómo ese conocimiento circula y es usado en el marco de relaciones asimétricas de poder?” (Bonder, 1999, 30).

En el artículo “¿Existe un método feminista?” Sandra Harding (1987) reivindica la necesidad de un método que permitiera no caer en un sistema androcéntrico de la Cien-

cia, que sigue reproduciendo sus relaciones de poderes desiguales bajo el discurso de una presunta y naturalizada objetividad y de su no reconocimiento o, mejor dicho, del ocultamiento de la mirada del observador/investigador.

Trazando las principales características de la investigación feminista, Harding (1987) dibuja un exhaustivo retrato de la revolución que aporta la reflexión feminista respecto al paradigma científico, antropocéntrico y positivista dominante.

En primer lugar, Harding (1987) subraya la necesidad de insertar a las mujeres en la investigación, tanto como objetos que como sujetos, integrando sus conocimientos, sus prácticas en la Ciencia y en la Academia.

En segundo lugar, esta inclusión no lleva exclusivamente a diferentes puntos de vistas y contenidos de la investigación, pero pone en crisis los mismos paradigmas y las bases sobre la cual esta se fundamenta, revolucionando la misma relación entre objeto y sujeto de estudio, desdibujando la división binaria que sigue caracterizando la Ciencia moderna. Harding afirma que “los mejores estudios feministas trascienden estas innovaciones en la definición del objeto de estudio de una manera definitiva: insisten en que la investigadora o el investigador se coloque en el mismo plano crítico que el objeto explícito de estudio, recuperando de esta manera el proceso entero de investigación para analizarlo junto con los resultados de la misma. En otras palabras, la clase, la raza, la cultura, las presuposiciones en torno al género, las creencias y los comportamientos de la investigadora, o del investigador mismo, deben ser colocados dentro del marco de la pintura que ella o él desean pintar.” (1987, 7). Corporalizar, posicionar, diferenciar y expresar la mirada del/de la investigadora significa salir de una supuesta objetividad que obliga a una deformación invisibilizada del objeto de investigación para abordar otra forma de relación entre el/la investigador/a y el objeto de la ciencia social, que Harding nombra reflexividad: “la introducción de este elemento “subjetivo” al análisis incrementa de hecho la objetividad de la investigación, al tiempo que disminuye el “objetivismo” que tiende a ocultar este tipo de evidencia al público” (Ivi, 8).

En realidad, se trata de una forma de revolucionar el mismo binomio objeto/sujeto de la investigación, integrando creencias, comportamientos, posicionamiento del investigador/a en el mismo análisis, en la evidencia empírica que nos lleva a conclusiones científicas.

Incluir al investigador/a como parte del material empírico, significa también tener en cuenta que, como todo material empírico, está sujeto a cambios y que podemos apreciarlo exclusivamente en un tiempo y en un lugar determinado, pero a partir de un recorrido y experiencias personales. El reconocimiento del posicionamiento no quiere ser un reduccionismo hacia un nuevo tipo de objetivismo, que haga de la mirada que el/la investigadora declara la única posible, no sujeta a otras interpretaciones, ni quiere terminar siendo un proceso sinfín de autocrítica y análisis psicológico. El posicionarse permite una declaración de nuestra propia humanidad, pero al mismo tiempo y a partir de tal evidencia, un reconocerse en un entramado de relaciones y en un proceso de cambio y contaminaciones constantes. Como afirma Rosi Braidotti en *Sujetos Nomades* “nunca basé mis conceptos únicamente en el terreno experimental, aunque cuanto más pienso en esta historia familiar, tanto más feliz me siento de que alguien haya inventado el posmodernismo, porque ¿de qué otro modo podría contarse esta historia, tan colmada de desplazamiento y de fragmentación? Si la linealidad y la objetividad fueron aun la ley, yo

ni siquiera habría podido empezar a relatar mi historia: “Soy fragmentada, ¡luego existo!” (Braidotti, 2000, 23).

El reconocimiento de la fragmentación del sujeto, y de su inclusión en un entramado de relaciones, y, por ende, de cambios, y su necesario involucramiento en el mismo proceso y análisis de resultados de una investigación es la base para comprender como en una investigación en ciencias sociales, sobre todo desde una perspectiva de género e intercultural, es necesario utilizar nuevas herramientas para integrar estos conocimientos y autoconocimientos.

A continuación, presentamos una herramienta que ha sido integrada en esta investigación para reflexionar, a partir de los desplazamientos corporales que la han caracterizado, sobre el mismo uso y la comprensión de los conceptos claves que la fundamentan: investigación, intervención, género, igualdad.

1.2 El itinerario corporal: una herramienta por y para la investigación

Mari Luz Esteban retoma la crítica feminista a un paradigma científico que propone una falsa objetividad y neutralidad, no reconociendo la inevitable conexión entre el recorrido del mismo investigador/de la misma investigadora y de la investigación que este/esta desarrolla. Desde sus múltiples experiencias, personales y académicas, que reconoce y declara en el artículo *Antropología encarnada. Antropología desde una misma* Mari Luz Esteban (2004), reconoce como estas dos esferas han ido alimentándose, en constante intercomunicación. Reconocer explícitamente esta interconexión entre la propia experiencia corporal y el itinerario de investigación, definiendo sus coordenadas, significa, en la propuesta de Mari Luz Esteban, proponer una “antropología encarnada”, que “tenga en cuenta la doble dimensión: (a) la de lo “auto” (auto observación, auto-análisis) (Hernández, 1999), la pertinencia de partir de una misma para entender a los/as otros/as, sobre todo cuando “se ha pasado por las mismas cosas”. (b) Articulado con el análisis desde el concepto de embodiment, de corporización, conflictual, interactiva y resistente de los ideales sociales y culturales, un concepto que integra muy bien la tensión entre el cuerpo individual, social y político” (Esteban, 2004, 3-4).

El cuerpo se individua como una herramienta donde se cruza un capital político, social, cultural al mismo tiempo que la experiencia personal, vivencial, emotiva. El cuerpo se propone como una fuente de conocimiento que no se opone, pero completa, el conocimiento intelectual. Como afirma Esteban “el comprender que mi imagen no era algo que se añadía a mi capacidad de raciocinio, sino que una y otra eran uno, y que el aspecto externo podía ser el centro cuando lo deseara sin que “lo otro” sufriera ninguna minusvalía. Que siempre se trataba de mí misma” (Ivi, 11).

Intentando salir del binomio entre cuerpo y mente, el itinerario corporal pretende alejarse de otra dualidad que caracteriza el pensamiento científico androcéntrico y hegemónico: la separación en la investigación entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, que muchas veces, termina por ser victimizado, analizado desde su posición de marginalidad y no conformidad respecto a una supuesta normalidad, que sigue quedándose afuera de la investigación e involucra la misma mirada aséptica del investigador/a. Esteban declara su preocupación en como “desde la antropología sigamos dividiendo muchas veces a la humanidad entre nosotros, antropólogos, intelectuales o feministas, por un lado, y resto,

por otro. Entre nosotros, sujetos, y los otros, víctimas. Me preocupa, porque todos estamos en ese “resto”, aunque las condiciones de partida y de vida sean muy diferentes. Y ahí veo yo la necesidad de la mirada crítica, pero también de la autorreflexión” (Ivi, 15).

Este posicionamiento reivindica la necesidad de incluirse, en cuanto investigadores/as, en el mismo proceso de investigación, saliendo de una condición de otredad que limita las mismas posibilidades de análisis y de comprensión de los sujetos, e insertándose en las relaciones y en los cambios que se determinan tanto en el sujeto como en el objeto de análisis. La exclusión de estos posicionamientos autoreflexivos del pensamiento académico, aunque en sus posturas más críticas, evidencia cómo en realidad la Ciencia sigue priorizando el autocontrol, una forma de regular internamente el sistema de poder de los especialistas y de categorizar la disciplina, de normalizar algunos aspectos para excluir a otros, en un sueño “positivista” de control que sigue caracterizando el paradigma donde se halla también la antropología. Además, Esteban reivindica el valor de la experiencia personal: “No se trata, sin embargo, de una mera reivindicación de la conveniencia del abordaje de la experiencia, sino de utilizar la propia experiencia como una forma de llegar a la dimensión cultural, pero también a la política y a la economía de los fenómenos estudiados, yendo y viniendo de lo local a lo global, de lo individual a lo colectivo” (Ivi, 18).

Es justamente esta tensión la que se pretende subrayar como fundamental para la investigación intercultural y de género en la herramienta de los itinerarios corporales y que pretendemos aplicar a nuestra investigación. La expresión del posicionamiento y del itinerario de la investigadora no quiere dar pie a una mirada relativista, que vea en la expresión del recorrido personal la única clave de la interpretación de los datos de la investigación, bloqueándose en un individualismo que elimina cualquier pretensión de generalización.

La posibilidad que nos otorga esta herramienta es más bien la de ubicarse en los márgenes, en las redes de contactos, en los cruces entre los desplazamientos, otorgándonos la posibilidad de mirar desde y a partir de las relaciones al mismo proceso de investigación, y de incluirlas como objeto de análisis. La dimensión relacional entrelaza estancias culturales, sociales, políticas, geográficas, locales, personales y obliga a no encerrarse en una perspectiva relativista e individualista, que limite las experiencias a su unicidad.

Desde esta postura y con este objetivo se presenta a continuación el posicionamiento y el itinerario corporal de la autora, en el desarrollo de la investigación. En este itinerario se van a entrelazar los diferentes posicionamientos, tanto geográficos, como sociales y culturales de la investigadora, con el desarrollo del planteamiento de la misma investigación y de los conceptos claves que la guían.

2. Posicionamiento e itinerario corporal de la investigadora Chiara Santoro, 2012-2016

En este apartado voy a presentar mi propio posicionamiento y las etapas del itinerario corporal que me han visto recorrer tres diferentes países, en dos diferentes continentes, en los últimos cuatro años en los que se ha desarrollado esta investigación. La presentación que seguirá se desarrollará en primera persona, subrayando de esta forma la especificidad de la experiencia, que no quiere eliminar la apuesta al incremento del uso de esta herramienta en la investigación social.

Mi posicionamiento actual, desde donde me ubico y hablo, que presento a continuación, se conforma a partir tanto del mismo itinerario que se presentará en seguida como de las experiencias que componen mi propio recorrido personal y vital.

Soy una joven de 27 años perteneciente a la “generación 1000 euro”¹ que sigue hallándose en la clase media gracias a una madre que se integró en el contexto económico italiano de los años '80, blanca, güerita, como me apelarían en México, con una formación universitaria ubicada en un tejido cultural, social y político europeo, en particular italiano. Me defino como mujer, heterosexual hasta el momento actual, feminista en constante devenir, activista de calles y cafés, trabajadora social en las practicas diarias, filósofa agradecida y a la vez critica de la filosofía (académica y occidental, así como nos la proponen en los planes de estudios de las universidades europeas), italiana de nacimiento y nómada de formación, atravesada por el sincretismo andaluz, el principio de libertad francesa, la decolonialidad latino americana, en sus versiones más diferentes, la fuerza y el color mexicano y el cruce entre mundos que representa Argentina. Naciendo aprendí el italiano, creciendo completé mi estructura semiótica con el aprendizaje de otros idiomas, como el francés, el inglés, y con la adquisición del español, que hoy en día sigue siendo un descubrimiento y un desplazamiento continuo gracias a sus infinitas variedades y particularidades geográficas que se extienden entre las dos orillas del Atlántico.

Mi posicionamiento actual, siempre en evolución, define y a la vez se define en las experiencias vividas en estos últimos cuatro años que se invirtieron en este proceso de investigación, y que involucraron desplazamientos tanto físicos como conceptuales. Este itinerario corporal se va a enfocar en las fases que, en este momento, aparecen con fuerza en la reflexividad de este proceso. El cuerpo individua un horizonte de encuentros y de relaciones que alimentan y dan claves para la comprensión de la misma investigación, además de interpelar directamente las mismas exigencias de definición de uno/a mismo/a y de los demás a través de categorías conceptuales culturales, sociales y personales. Como veremos, las mismas preguntas que mueven esta investigación, y la inquietud relativa a la dimensión cultural y relacional de la cultura de género nace de un entramado de experiencias personales y de posicionamientos teóricos e ideológicos.

2.1 España, Sevilla, 2012-2013: coherente cruce de experiencias no explícitas

Al finalizar una carrera en filosofía, después de varias experiencias en la educación para los derechos humanos y en el activismo feminista en Italia, llego a España, Sevilla, trabajando con una beca en un centro comunitario en un barrio de fuerte migración latinoamericana y marroquí y elijo completar mi formación con un Master en género e igualdad en la Universidad Pablo de Olavide, inexistente en Italia y que veía necesario para dar bases teóricas a mi activismo y empezando a trabajar como agente de igualdad en el ámbito de las políticas de género.

¹ Por generación 1000 euro o mileurista, se hace referencia a jóvenes europeos, sobre todo de los países del Euro-ropa del Sur, con alta formación universitaria, que desarrollan trabajos por debajo de sus conocimientos y con sueldo que no permiten una total independencia económica. La palabra fue acuñada en agosto de 2005 por Carolina Alguacil en una carta al diario *El País* titulada *Yo soy 'mileurista'*, teniendo rápida difusión gracias a su capacidad de reflejar un fenómeno social.

Desde mi interés en la comprensión de lo complejo, de los procesos, heredado de mi formación filosófica, el descubrimiento de los estudios sobre masculinidades e identidades de género, entrelazado con mi experiencia práctica en la evaluación continua de las políticas de género en el ámbito universitario y con mi pasado como formadora a través de metodologías no formales, surge el objeto de investigación. El enfoque alrededor de los mismos modelos de género y sus resistencias en los mismos hombres y mujeres en formación con el que me cruzaba cada día, me parecía fundamental para seguir trabajando con el objetivo de conseguir la igualdad substancial entre estudiantes, por lo menos en el ámbito universitario.

Como formadora, sabía que sólo a partir de la autorreflexión, de la puesta en valor de la experiencia y de las ideas individuales y, sobre todo, de una vivencia profunda y compartida de nuestros procesos identitarios se podía generar un cambio que implicara una puesta en discusión de los patrones culturales. Desde los estudios de género, integré la necesidad de enfocarse en los procesos, en las relaciones, para comprender y encontrar estrategias para estallar los mismos mecanismos implícitos y explícitos de reproducción del patriarcado: un sistema binario, que se apoya en las mismas relaciones complementarias y excluyentes entre masculinidad y femineidad.

Aplicar estos enfoques en el marco de las políticas de género españolas, el único que conocía y en el que había ido formándome, fue inevitable: desde mi perspectiva, el problema del fracaso de muchas de las intervenciones para la igualdad estaba conectado con una falta de investigaciones significativas y de procesos reflexivos alrededor de la cultura de género que seguía reproduciendo la desigualdad y se oponía al logro de la igualdad substancial entre hombres y mujeres, un objetivo cuya legitimidad me parecía autoevidente y de total relevancia. Una igualdad que, desde mi postura, pasaba antes que todo por la paridad de derechos, de posibilidades, de expresión de sí, a la que se podía llegar exclusivamente a través de políticas de género integradas y transversales que desde el espacio público pudieran movilizar el cambio en el espacio privado.

2.2 Argentina, Mendoza/ Salta, 2014 -2015, necesidad de posicionamiento para el diálogo

A partir de la inclusión de la investigación en el proyecto Gendercit, tengo la posibilidad de transitar con el cuerpo a otro continente, Latino América, a otro país, Argentina, a dos ciudades, Mendoza y Salta, y a sus contextos universitarios públicos, la Universidad de Cuyo y la Universidad de Salta.

En un primer momento, esta oportunidad la interpreto como la posibilidad de añadir la perspectiva intercultural a la investigación, de agrandar la muestra a otros sujetos, que puedan ampliar el análisis de las resistencias y de los cambios y permitir así ahondar en el análisis de las causas de estos procesos. La curiosidad siempre me ha llevado a incluir elementos que no dominaba en mi vida: mi ser nómada, sin raíces, mis fragmentaciones que ya después de casi tres años en Sevilla iban formando mi identidad de sevillana - italiana, al cruce entre identidades, me llevaban hacia lo desconocido. De la misma forma, mi cuerpo informado por mis experiencias estaba familiarizado con la comprensión de la complejidad. Sabía que los procesos culturales, las dimensiones interculturales, las dinámicas políticas y económicas son claves en la comprensión de elementos personales y relacionales. Al mismo tiempo, desconocía lo que significaba atravesar el océano y entrar en un universo no solo de experiencias, pero también epistémico, totalmente diferente.

Nuestra América (¿también mía?) cambió completamente mi forma de transitar los pensamientos, las actitudes críticas, vivenciar, comprender y habitar el cuerpo, los cuerpos.

Intentando llevar a cabo la distribución de los cuestionarios que tanto me había costado concretar, me inserté en una red de conexiones que fueron a poco a poco ampliándose a partir de las que el mismo proyecto Gendercit otorgaba.

El encuentro con las compañeras, investigadoras, profesoras, activistas de la Universidad de Cuyo y de la Universidad de Salta, y de su sede en Tartagal, el debate alrededor del proyecto con el que llegaba a otro contexto, las críticas y el soporte recibido, el intercambio de los conocimientos fueron los elementos que permitieron un quiebre en la comprensión del mismo, y de mi misma.

Mi identidad europea, blanca, de feminista de la igualdad se definió en el encuentro con las otras. Mi encuentro con otros mundos, en mi casa, en la fortaleza Europa, no habían llevado a una confrontación tan determinante conmigo misma. En este momento, comprendí la fuerza de las relaciones, y, en estas, el valor que tiene el poder. Hablar desde otro contexto en otro mundo significa antes que todo tener la necesidad de definir el contexto desde el cual se llega y analizar cuanto de esta pertenencia geográfica influye en la propia identidad cultural, social, emotiva, corporal. Como muchas de las categorías hegemónicas, nunca había cuestionado y afirmado a la vez con tanta claridad mi ser europea, nunca había realmente reflexionado sobre como los demás podían verme como tal. En mis experiencias interculturales, sobre todo en mis experiencias laborales con migraciones tan distintas, como la latino americana y la norte africana, me abría al otro/a la otra, le escuchaba, le integraba pero no me dejaba integrar por el/por ella, no me escuchaba a mí misma, no me veía reflejada en su mirada. Esto ocurría gracias y por culpa de mi posición de poder respecto a ellos/as: ellos/as se esperaban algo de mí, yo no de ellos/as. Yo tenía que ayudar, ser un soporte, ellos/as no tenían que aportarme alguna mejoría en mi situación social, económica, profesional: yo ya la tenía definida, o por lo menos, aunque si esto no era verdad, este era el juego de poder que se establece en estos tipos de relaciones, una evidencia que se encarnaba en el apoyo físico, material del ser mayoría.

En la Argentina, yo era minoría. Nadie se esperaba nada de mí, era yo que necesitaba conocimientos y elementos para integrarme y ahondar en el contexto donde me estaba insertando.

Necesitaba herramientas: aprender un idioma que no me hiciera percibir tan extranjera, como me pasaba con mi acento sevillano, conocer conceptos que me permitieran abrirme al contexto que estaba abarcando, recibir indicaciones para orientarme en el espacio físico, mapas históricos y sociales para moverme en el espacio mental y de los discursos. Al mismo tiempo, para conseguir estas herramientas, necesitaba explicitar de donde llegaba, cuales eran mis conceptos, cuales narrativas y geografías habían informado mi cuerpo.

El descubrimiento de estas definiciones nunca explicitadas y las relaciones, los conflictos y los acercamientos que estas provocaban, llevan a un momento de crisis en el mismo desarrollo de la investigación, en el análisis del significado que en otros contextos universitarios se atribuía a la investigación y la intervención, sobre todo en el ámbito de las políticas de género.

El mismo término género, en la Argentina, muchas veces está conectado con un academicismo que se considera limitante respecto a las propias reivindicaciones de las muje-

res y de los grupos feministas, o se analiza desde una postura decolonial, que evidencia los límites de la categoría en su aplicación a contextos no europeos. Definirse feminista muchas veces se configura como una oposición a unas políticas públicas que parecen interesarse en las mujeres sin tener en cuenta sus cuerpos y sus instancias, expresión de un poder que intenta encontrar en la academia una herramienta de auto justificación. El género se descorporaliza, pierde su fuerza política, que se materializa más bien en los Encuentros de Mujeres (ENM)², donde multitudes de mujeres se reúnen para dictar las prioridades (o emergencias) de la agenda política del país, sin esperar que ningún especialista o agente de igualdad³ desarrolle un Plan de medidas. El diagnóstico termina siendo encuentro, la igualdad substancial es antes que todo reivindicación, una reivindicación que muchas veces trasciende de lo personal para incluir lo comunitario, lo social, que se encarna en los hijos/as y en la lucha para asegurarles un futuro. La intervención, desde este punto de vista, se conecta con la institución universitaria en el sentido del desarrollo de una formación que incluya contenidos feministas. Frente a la falta de políticas de género establecidas a través de una normativa nacional, local o universitaria, la investigación y la intervención se alejan y la experiencia se corporaliza. El cuerpo de las mujeres habla y se impone en sus propias y específicas reivindicaciones de igualdad y de diferencia, dando otros sentidos a una investigación nacida en otro contexto y que intenta incorporar, a través de mis crisis epistemológicas e identitarias, su interculturalidad y librarse de su implícita colonialidad.

2.3 Italia, Florencia, 2015-2016: reflexividad y reconocimiento de las limitaciones

Después de la etapa argentina, con el cuerpo atravesado por estas nuevas vivencias e intentando integrar nuevos conceptos y sus implicaciones para el proyecto de investigación (y para mi vida), se termina de firmar un convenio entre la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y la Università degli studi di Firenze. Mis múltiples experiencias encuentran su lugar de aterrizaje en Florencia, donde voy a pasar seis meses de estancia académica, insertándome en las actividades del doctorado en Ciencias de la formación y psicología. Firenze, mi ciudad natal, origen de mi recorrido, punto de partida al que nunca había regresado, casi desconocido en mi mapa experiencial, representa un reencuentro con mis raíces italianas, tan descuidadas como afirmadas en mi ser extranjera en los últimos cuatro años. Además, retomar contactos con el ambiente universitario italiano significa volver a revivir una relación, que se había desarrollado en los tres años de la carrera en filosofía, donde se cruzaban sentimientos muy contrastantes: una fuerte soledad se mezclaba a un amor profundo para los textos de los que nos nutríamos, la total ausencia de empatía y de compañerismo por parte del profesorado y, a veces, del alumnado, con las ganas de cambiar el mundo en los años de las reformas universitarias.

² En las palabras de Laura Masson “los ENM son una movilización pública y colectiva que se realiza en nombre de los intereses de las mujeres, todos los años en una ciudad diferente del país, desde 1986 hasta la fecha. [...] Los Encuentros Nacionales de Mujeres (ENM) no son encuentros de feministas, sino que los primeros fueron organizados por feministas” (2007; p. 178).

³ Los/as agentes de igualdad en España son profesionales con titulación universitaria que tienen entre sus funciones el análisis, diseño y evaluación de las políticas de igualdad. Desde 1997 la figura es reconocida en la Clasificación Nacional de Ocupaciones en España (CNO).

El contexto universitario italiano no me sorprendió: seguían las mismas dinámicas de poder, el mismo localismo y regionalismo llevado hasta los extremos, la falta de cualquier tipo de relación con el mundo externo y con la intervención en el ámbito social, empeorado por el contexto de crisis en la financiación pública a la educación que sigue afectando toda Europa. La necesidad, aprendida en el contexto argentino, de crear una comunidad de reflexión alrededor de un tema de análisis, de crear espacios de debate y de reflexión, tuvo que encontrar otra salida en las organizaciones sociales al exterior del espacio académico, aunque, también en este ámbito, las relaciones fueran más bien instrumentales al objetivo planteado, con una constante dimensión de emergencia que no deja muchas veces espacio a la reflexión. Respecto a los estudios de género y la intervención en ámbito de género, el enfoque en la violencia hacia las mujeres termina por determinar muchas de las relaciones y de las vivencias que atravesaron mi intercambio. El género se percibe como un espacio de mujeres, en una visión que hereda los principales posicionamientos del feminismo de la diferencia, que reivindica y valoriza una esencia femenina que limita las posibilidades de intercambio con el universo masculino, incomprensible y naturalmente diferente.

Esta limitación de los espacios de reflexión, debate, intercambio respecto a la temática, y la completa separación entre intervención e investigación, me permite vivenciar la potencialidad y las dificultades de llevar una definición de mí que me permita transitar en la frontera, entre mi italianidad de nacimiento y mis múltiples definiciones adquiridas. Una italiana que ya no habla con un acento reconocible como local, una italiana que no ha vivido en Italia y no ha vivido la Italia de hoy en día, una feminista italiana que vuelve al feminismo italiano después de haber descubierto los feminismos decoloniales, que lleva en su experiencia corporalizada otra forma de entender las relaciones. En esta oscilación entre dentro y afuera en la que me encuentro en este periodo, se halla también la investigación, que se abre a un momento de reflexión sobre sí misma y análisis de las necesidades a partir de los contextos explorados.

En la presentación de mi investigación, en la distribución de los cuestionarios, en las preguntas de los/las estudiantes italianos/as, en el interés y no comprensión de mis compañeros/as de doctorado, en el encuentro más directo con trabajadoras sociales de los centros antiviolencia, comprendo la inquietud que genera mi investigación, las ventanas que abre y los miedos que alimenta, y como termina conectando elementos que en el contexto italiano se comprenden como separados. De esta reflexión, atravesada por las experiencias precedentes, deriva la decisión de seguir con la investigación integrando otras herramientas de comprensión no solo del punto de partida de la misma, pero también de los pasos intermedios y de los resultados en cuanto espejo siempre parcial de este cruce entre mundos y entre relaciones y del viaje entre mis diferentes yo. Un viaje que pudiera reivindicar la urgencia de otra forma de abordaje a la misma investigación con perspectiva de género e intercultural, y la necesidad de incluir otros tipos de contenidos, pero sobre todo de formas para intentar reflejar la complejidad en la que nos movemos y que queda muchas veces, con su valor revolucionario, en los pensamientos y en las experiencias que no tienen autoridad científica.

3. Conclusiones: hacerse vulnerable, entender la investigación y la intervención a partir de los procesos

A partir de las propuestas teóricas y metodológicas presentadas y del itinerario corporal de la investigadora desarrollado a lo largo de la investigación, en estas conclusiones se

pretende proponer algunas herramientas para abordar la complejidad en la investigación social, sobre todo desde una perspectiva de género e intercultural. La propuesta no quiere ser un decálogo de buenas prácticas para la investigación, más bien quiere proponer una mirada que desde la *antropología por demanda* nos interpela y nos hace cuestionar y poner en revisión nuestras mismas prácticas en la investigación. Por antropología por demanda se entiende una antropología y, en general, una ciencia, “que produce conocimiento y reflexión como respuesta a las preguntas que le son colocadas por quienes de otra forma serían, en una perspectiva clásica, sus “objetos” de observación y estudio, primero de una forma inadvertida y después teorizada” (Segato, 2013, 70). Llevando a sus extremas consecuencias esta necesidad, propongo un análisis que intente cuestionar, de acuerdo con la propuesta de Mari Luz Esteban, la misma división entre objeto y sujeto de investigación, subrayando, en contra, el entramado de relaciones que los conecta.

Desde este punto de vista se propone abarcar la perspectiva de género e intercultural con tres diferentes niveles de análisis simultáneos, como se enuncia enseguida.

- *Análisis del objeto de investigación*: la explicitación del objeto de investigación, que se desarrolla en el planteamiento de los objetivos y de las preguntas de investigación es un punto central en el desarrollo de cualquier plan de investigación. No obstante su centralidad, el objeto de investigación no es el resultado de una elección neutral y se determina a partir de relaciones entre diferentes sujetos, muchas veces insertados en estructuras de poderes bien definidas. El análisis de quienes han contribuido, bajo qué circunstancias y cómo se ha llegado al planteamiento del objeto de investigación es muy importante a la hora de comprender los procesos y las relaciones preexistentes a una investigación, además de destacar los contextos donde se generan las preguntas y las finalidades y necesidades que la atraviesan.

Por esto, se propone un enfoque que analice desde una perspectiva de género e intercultural tanto los contenidos como las formas a través de las cuales se establecen redes y grupos de investigación alrededor de un determinado tema de investigación. Los conceptos y los términos que se utilizan para definir el objeto de investigación pueden ser así el resultado de un proceso de negociación alrededor de sus significados particulares y contextuales, poniendo así en cuestión cualquier pretensión de universalidad epistémica.

- *Análisis del sujeto de la investigación*: como hemos visto, uno de los aportes más valiosos de la investigación feminista es lo del conocimiento situado. A través de herramientas como la de los itinerarios corporales de Mari Luz Esteban y de la explicitación consciente del propio posicionamiento y definición del “sujeto de investigación” se puede comprender no sólo el punto de vista hacia el mismo objeto de investigación, pero y sobre todo insertarse en el entramado que la misma investigación crea y delimita temporalmente y espacialmente. A través del itinerario corporal es posible ahondar en la complejidad de las relaciones que se crean y recrean entre el sujeto y el objeto de investigación, pero también en el entramado de poderes, tanto estructurales como locales, donde estos se mueven. Esta posibilidad de ensanchar el punto de vista permite desdibujar la dualidad que se recrea en la dinámica objeto/sujeto de investigación, dejándonos entrever como el conocimiento se produce en y desde la relación, en un determinado tiempo y espacio donde se producen cambios significativos y procesos notables en el mismo investigador/ en la misma investigadora que se reflejan en las prácticas y en el desarrollo de la investigación.

– *Análisis de las relaciones (de poder) que se establecen entre el objeto y el sujeto de investigación*: el desarrollo constante de la práctica de la autoreflexividad, de una antropología por demanda, la familiaridad con un posicionamiento constantemente al cruce entre el sujeto que conoce, sujeto que se conoce, sujeto que es conocido, en el margen y en la frontera epistémica entre los conceptos y sus definiciones, nos permite ahondar en las relaciones y en las estructuras en las que se insertan el sujeto y el objeto de investigación. Instrumentos como el itinerario corporal reflejan la real posibilidad de analizar las formas en las que sistemas como el patriarcado, el sexismo, el racismo siguen reproduciéndose en las mismas prácticas de la investigación y en los mismos sujetos de investigación. En esta tensión constante entre el sujeto y el objeto, se entrelazan relaciones de poder, de apoyo, de empatía, de rechazo, de conflicto, que requieren ser explicitadas y analizadas para poder dar cuenta de la complejidad, de la interseccionalidad de los sujetos y de los fenómenos que pretendemos observar, a partir de nosotros/as mismos/as.

De esta forma, la perspectiva de género e intercultural termina encontrándose al cruce entre estos análisis y en la explicitación de los mismos en la investigación y en la intervención.

Esta postura en la que reivindicamos un lugar a la reflexividad, no solo personal, pero de los procesos, en el seno de la Ciencia, no quiere desembocar en un relativismo que limita la aplicación de cada investigación para el conocimiento al posicionamiento del investigador/a y a los mapas geográficos, históricos, culturales específicos que este delinea y en los cuales se mueve. Retomando las palabras de Donna Haraway, “cada observación, cada análisis es situado, subjetivo, parcial, incompleto en sí mismo; pero al mismo tiempo real, privilegiado, necesario” (Esteban, 2004, 18). A partir de esta necesidad y a través del reconocimiento del privilegio de los puntos de vista situados, se pretende dar voz a unas ciencias sociales que no tengan miedo a la realidad. Una apuesta para salir del autocontrol, ya denunciado por Harding (1987), que limita las posibilidades de conocimiento y de exploración de los contextos sociales de la Ciencia, encerrándolas en una dinámica anti-nómica y dual que caracteriza todas las estructuras de poder modernas y occidentales.

Salir del control significa para un investigador/una investigadora hacerse vulnerable e insertarse en la misma investigación como en un proceso, del cual no controla todos los elementos. La vulnerabilidad del sujeto que conoce, siendo conocido a su vez, y conociéndose al mismo tiempo, permite valorizar este proceso como el núcleo de sus hallazgos científicos. Insertarse en los procesos a través del reconocimiento explícito de los itinerarios corporales de los sujetos hace comparable y comprensible la investigación y la intervención, la integración de nuevas formas de relación entre sujetos substituye los contenidos fijos, hegemónicos y colonizadores, hacer visible la interseccionalidad permite que no se aplique exclusivamente como herramienta de análisis sino que esta misma sea un proceso vivenciado. Hacerse vulnerable, aprender a dejar el control sobre los procesos y estar atentos/as en la recopilación de las relaciones y de las dinámicas que atraviesan la investigación y la intervención termina siendo una nueva oportunidad para las ciencias sociales para reflejar, comparar, comprender la complejidad en las que nos estamos perdiendo. Un nuevo imperativo categórico del pensamiento plural, desde los márgenes, desde las relaciones, insertado en los procesos, desde los cuerpos, en lo que nos reconocemos en nuestra realidad, humana y contextualizada a la vez.

4. Bibliografía

- Bonder, G. (1999). Género y Subjetividad: avatares de una relación no evidente. *Género y Epistemología, Mujeres y disciplinas*. Santiago: LOM.
- Barberá, E., Martínez, I. (coords.). (2005). *Psicología y género*. Madrid: Pearson education.
- Beauvoir, S. (1981) *El segundo sexo*. Madrid: Aguilar Ediciones.
- Bellucci, M. (1994). De los estudios de la mujer a los estudios de género: han recorrido un largo camino. En Fernández, A. (eds.) *La mujer en la imaginación colectiva*. Barcelona: Paidós, 27-51.
- Beltrán, E. y Maqueira, V. (coords.). (2012). *Feminismos: debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza. III ed.
- Biemmi, I. (2012). *Educare alla parità*, Roma: Conoscenza.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Cagnolati A., Pinto Minerva F., S. Olivieri (Eds.). (2013). *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Pisa: ETS.
- Campani G. (2000). *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Pisa: ETS.
- _____. (2009). *Veline, nyokke e cilici. Femministe pentite senza sex e senza city*. Bologna: Odoja.
- _____. (2016). *Antropologia di genere*, Torino: Rosenberg&Sellier.
- _____. (compiladora). (2010). *Genere e Globalizzazione*, Pisa: ETS.
- Carabí, Á., Segarra, M. (Eds). (2000). *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icaria.
- Esteban, M. L. (2004). Antropología encarnada. *Antropología desde una misma. Papeles del CEIC*, (12), 1-21. Recuperado de http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0416/12_04.pdf, (18/04/2019).
- _____. (2000). Promoción social y exhibición del cuerpo. En T. Del Valle, (ed.). *Perspectivas feministas desde la antropología social* (pp. 205-242). Barcelona: Ariel-Antropología.
- Foucault, M. (1987). *La historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- García, A., Freire, M. (2003). *Desarrollo del género en la feminidad y en la masculinidad*. Madrid: Narcea.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education*. London: Routledge.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? [blog]. Recuperado de <https://estudios-cultura.wordpress.com/2012/05/18/existe-un-metodo-feminista-sandra-harding/>, (18/04/2019).
- Heritier, F. (1996). *Masculino/ Femenino. El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- La masculinidad. La búsqueda de un modelo diferente en el juego de la ambigüedad, (5 de mayo de 1988). *El País*.

- Lorente, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos. Los miedos de siempre en tiempo de igualdad*. Barcelona: Destino.
- Martin Casares, A. (2006). *Antropología de género*. Madrid: La cátedra ediciones.
- Masson, L. (2007). *Feministas en todas partes: una etnografía de espacios y narrativas feministas en la Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Monreal, M.C. y Martínez, B. (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En L. Amador y M.C. Monreal (eds.). *Intervención social y género* (pp. 73-94). Madrid: Narcea.
- Moya Morales, M. (1993). Categorías de género: consecuencias cognitivas sobre la identidad. *Revista de Psicología Social*, 8 (2), 171-187.
- Moya Morales, M., Páez, D., Glick, P., Fernández Sedano, I., Poeschl, G. (1997). Sexismo, Masculinidad-Feminidad y Factores Culturales. *Revista electrónica de Emoción y Motivación*, 8 (4), 127-142.
- Palacios, M. (2012). *El derecho a la igualdad*, Salta /Argentina: EUNSA.
- Pellegrino, C. y Zagaria, C. (eds). (2011). *Non è un paese per donne. Racconti di straordinaria normalità*, Milano: Mondadori.
- Piccone Stella S. y Saraceno C. (comps.). (1996). *La costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: Il Mulino.
- Robledo, Á. y Puyana, Y. (comps). (2000). *Ética: masculinidades y feminidades*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ Centro de Estudios Sociales.
- Sánchez Palencia, C. y Hidalgo, J. (eds). (2001). *Masculino plural: construcciones de la masculinidad*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Santoro, C. (2018). Los modelos de género entre el alumnado universitario desde una perspectiva intercultural. (tesis de doctorado). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo.
- Turner, Terence. (1994). Bodies and anti-bodies: flesh and fetish in contemporary social theory. En T.J. Csordas (ed.) *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self* (pp. 27-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valcuende, J. y Blanco, J. (eds.). (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid: Talasa.
- Varela, N. (2013). *Feminismo para principiantes*. Barcelona: B de Bolsillo.

Article

Fragmentos de feminismos y arte. Una experiencia del movimiento feminista en Mendoza¹

CAROLINA MALDONADO FRANCO

1. Introducción

Alejandra Ciriza (2008), una de las primeras feministas de Mendoza, Argentina, explica que, a diferencia de una genealogía nietzscheana, que busca puntos de emergencia, y de una genealogía foucaultiana, que apunta a la fragmentación de la construcción del sujeto, las genealogías feministas trabajan en la recolección de fragmentos. No aspiro a hacer aquí, específicamente, una genealogía, pero sí una recolección de los fragmentos en los que viví la pluralidad de los feminismos en Mendoza, donde estuve durante cuatro meses en el marco de un intercambio académico coordinado por el proyecto Gendercit.

Mi llegada a Mendoza tuvo lugar en un contexto de instalación de nuevas políticas de gobierno y de festival vendimial. Mientras el gobierno reforzaba la política neoliberal en el país con recortes en el presupuesto educativo, con despidos masivos y con la aumentación de precios, Mendoza estaba eligiendo a su nueva reina de la vendimia. Movimientos sociales, carrozas festivaleras, espectadores y espectadoras ocupaban las calles mendocinas mezclándose entre sí, creando un espacio tanto conflictual como animado, crítico y no tan crítico a la vez.

La complejidad del contexto, la multiplicidad de campos de batalla de los grupos feministas sumada a las diversas luchas de organizaciones sociales, hace que mi experiencia de acercamiento a las mismas no pueda ser si no fragmentaria. En este texto propongo centrarme en la recolección de los fragmentos vinculados a dos manifestaciones sociales que marcaron mis encuentros con las luchas feministas a mi llegada: la Fiesta Nacional de la Vendimia y los juicios por los crímenes de lesa humanidad durante la última dictadura argentina.

La recolección que propongo se tejerá aquí, entonces, desde mi experiencia personal, con los hilos del carácter feminista que incide en cada uno de aquellos fragmentos. A partir de una escritura subjetiva, que renvía de cierta manera a un diario etnográfico, y con un enfoque en la relación entre arte y feminismo, se crearan los vínculos provisionales y artificiales que construyen este texto. Esto proporcionará una perspectiva del contexto actual de una parte del movimiento feminista en Mendoza y una reflexión sobre el rol del arte como herramienta de lucha y de transformación social.

¹ Este texto se realiza con un agradecimiento lunático a Jessica Corpas, a Cristina Fuenzalida, a la Tivi y a la Palma, por su amistad y su apoyo.

2. Luchas en un contexto vendimial

El sábado 5 de marzo de 2016, hacía las 10:30 de la mañana, participé en la marcha por el agua y contra la mega minería en Mendoza. 78 horas antes había estado en pleno trayecto de un viaje que había comenzado en París, Francia. A mi llegada, la coordinadora de Gendercit en Mendoza, Rosana Rodríguez, me hace saber de esta marcha y con ella acudo al punto de concentración asignado en Plaza Italia.

Allí se encontraba la Asamblea Popular por el Agua, organizadora del evento, acompañada de otros movimientos sociales que se solidarizaban con la lucha y que se manifestaban, además, por otras cuestiones tales como el aborto legal, el despido masivo y el conflicto salarial de docentes. Se encontraban allí, por ejemplo, la Asociación de Trabajadores del Estado (ATE), el Sindicato Unido de Trabajadores de la Educación (SUTE), agrupaciones estudiantiles, ecológicas, indígenas, feministas partidarias y autoconvocadas, entre otros. Esta fue mi primera cercanía al movimiento social en Mendoza.

Mientras seguía la marcha, a partir de conversaciones con algunas personas presentes, aprendí que esta manifestación tomaba una importancia actual por los recientes derrames de cianuro en los cursos de agua en el departamento de Jáchal, provincia de San Juan, causados por la empresa minera canadiense Barrick Gold. La Asamblea Popular por el Agua, creada en 2007, ha logrado evitar el establecimiento de este tipo de empresas en la provincia de Mendoza. Particularmente, en el departamento de Valle de Uco, se ha frenado ya una exploración para un proyecto de mega minería.

Esta marcha se hace desde hace 10 años y coincide con el Carrusel del festival vendimial. Anteriormente, aquella se presentaba como un acto disruptivo en el marco festivo y acrítico del festival: se trataba de una contramarcha. La manifestación se hacía en dirección opuesta a la procesión vendimial. Esto causaba una irrupción física en el espacio, generando una escena política palpable en medio del evento festivo. Pero ahora, aunque sigue incorporando un carácter político en ese marco, tiende a ser vista como una tradición. En esta ocasión, la marcha abría el desfile del festival, atravesaba las calles llenas de espectadore-as que esperaban entusiasmadamente ver las carrozas y la procesión que le seguía.

Me sorprendió la gran acogida del público, la alegría y el ánimo con los que éste seguía las consignas de la manifestación. Sin embargo, más adelante, me preguntaría si la gente acogía esta marcha por una conciencia política frente a las problemáticas invocadas o si se trataba más de una euforia frente al anuncio del comienzo del desfile. Lo cierto es que las diferentes luchas que protagonizaban la agenda del movimiento social mendocino se encontraban allí mezcladas, aprovechando el evento popular de gran concurrencia para hacer visibles sus apuestas políticas.

3. La Vendimia

La Fiesta de la Vendimia tuvo lugar del 4 al 8 de marzo, pero los preparativos son excusa de festejos anteriores y la celebración del final se prolonga. Se trata de un evento central para la provincia de Mendoza, principal productora de vino en Argentina, tanto como atracción turística, promoción económica y fiesta local tradicional. Esta fiesta se celebra oficialmente desde 1936, para celebrar la época de la cosecha y sus frutos. Si bien,

hoy este evento se presenta como un evento popular, bajo su significación hegemónica, se encuentra una historia menos difundida de conflictos sociales, marcados por el clasismo, el racismo y la colonialidad.

De manera muy resumida, la industria vitivinícola que se festeja en 1936 está ligada a la promoción estatal de la inmigración europea. Principalmente, personas españolas e italianas vendrán a instalarse en Mendoza, con una facilidad estatal para la propiedad de tierras. Estas implantarán un proceso vitivinícola más industrializado y, teniendo más redes de comercialización, formarán una élite que desplazará a pequeños productores de vino, requerirá más mano de obra barata y cooptará gran parte del agua para la irrigación de sus campos (lo que causará, por ejemplo, la escasez hídrica, todavía actual, que afecta principalmente a las comunidades huarpes). Inicialmente, la fiesta de la vendimia será una estrategia de comercio que beneficiará y visibilizará más a grandes empresarios que al pueblo, que ofrece la mano de obra. Sobre estos problemas sociales que se esconden bajo la historia oficial de la fiesta de la vendimia, encontré varios trabajos de tesis en la biblioteca de la Uncuyo, pero profundizar en estos requeriría otro trabajo de análisis, aparte de lo que nos ocupa en este texto (véase también Montaña E, 2008 o Torres L. M., 2007).

Hoy, las actividades principales que componen este festival están atravesadas por un reinado. Entre éstas encontramos la Vía Blanca, el Carrusel y el Acto Central. La Vía Blanca es un desfile nocturno de carrozas que pasean a las reinas y sus cortes por algunas calles del centro de la ciudad. Cada departamento vitivinícola tiene su carroza y desde ésta ofrece al público sus frutas emblemáticas u otros regalos. El Carrusel es casi lo mismo, pero se hace al día siguiente, durante la mañana y en una dirección diferente a la de la Vía Blanca. El Acto Central, por su lado, tiene lugar en la noche, el mismo día que el Carrusel, en el Teatro Griego Frank Romero. Allí se hace la coronación de la reina de la vendimia y se presentan grandes espectáculos de danza y música que se repiten durante los días siguientes.

Yo llegué a Mendoza el 2 de marzo y la persona que me iba a alojar durante el primer mes tuvo la gentileza de irme a buscar al aeropuerto. Era una escritora, estudiante de derecho y bailarina, quien me alquilaba un cuarto en Dorrego. Entre las posibilidades de alojamiento que había obtenido desde París, ésta era la menos cara que me habían recomendado.

Claro, para una persona francesa y parisina, cualquier precio de alojamiento mendocino podría parecer supremamente barato. Sin embargo, yo no soy francesa, soy colombiana. Vivo por el momento en París por mis estudios y gracias a éstos tengo el privilegio de ser una inmigrante con los papeles en regla. Igualmente, tengo el privilegio de una clase media colombiana que accede fácilmente a la educación y que me ha permitido escoger continuarla en el exterior. Pero la vida en París no es fácil. Como muchas personas allí provenientes de un país del sur global, es casi por suerte que terminamos encontrando un lugar donde dormir que nos permita sobrevivir económicamente. Suelo estar contando el *Salair Minimum de Croissance* (SMIC)² que gano en un trabajo de medio tiempo para repartirlo entre los gastos básicos mensuales. Desde mi posición, Argentina no es vista por lejanos ojos europeos y, por más de que se me haya otorgado una beca en euros para una estadía de investigación en pesos argentinos, vivo Argentina desde la perspectiva de

² El Smic (*salair minimum de croissance*) es el salario horario mínimo legal en Francia.

una vecindad latinoamericana. El precio que estaba pagando de alojamiento, estaría bien si estuviera de paso, por algunas noches, o si fuera europea y me ganara bien la vida, pero para mí, mensualmente, era muy caro. Tenía que encontrar otro lugar.

Terminé alojándome allí durante el primer mes y en conversaciones con la chica que me hospedaba, supe que ella participaba como bailarina en uno de los espectáculos del Acto Central de la fiesta de la vendimia. Como tal, ella tenía acceso a algunos pases de invitación y me ofreció uno. Yo lo acepté agradecida, pero más adelante me di cuenta de que el pase era para la repetición del Acto Central que se haría el 8 de marzo, día internacional que conmemora las luchas de las mujeres. Ese mismo día se realizaría una marcha en la tarde y, pensando que no podría acudir a los dos eventos, decliné la invitación.

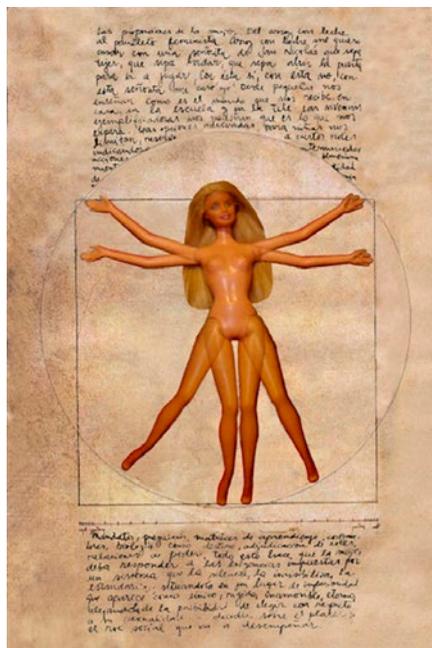
Me acuerdo que en mis primeros recorridos por el centro de Mendoza me encontré con carteles de propaganda en los que figuraban distintas concursantes al reinado. Como feminista, encontraba esto atroz: los cuerpos femeninos se utilizan para promover la producción local y el turismo, son cosificados y se les impone un molde y un modelo de belleza al que deben tender nuestros deseos. Nuestras cuerpas son medidas y calificadas según esas medidas. Se crea un sistema de valores discriminatorios y excluyentes que se propagan por la sociedad, influyendo fuertemente en nuestra manera de experimentar el mundo.

Cuando hablé de esto con un compañero mendocino, éste me contó que recientemente se había aplicado una nueva ley que disminuía la paleta de discriminaciones en el reinado. La ley eliminaba el criterio de una edad máxima para concursar y posibilitaba la participación de las mujeres trans, pues toda persona con Documento Nacional de Identidad (DNI) femenino podría inscribirse. Muy progresista esta política, pensaba, pero no puedo dejar de señalar su carácter a la Capusotto. Peter Capusotto es un personaje humorístico de un programa de televisión argentino escrito por Diego Capusotto y Pedro Saborido, en el que se hacen vídeos de carácter paródico y crítico. Pienso aquí particularmente en su serie de videos en torno al *padre progresista*, un padre que se piensa abierto de espíritu, pero a quien sus sentimientos traicionan al no poder ocultar la incomodidad frente a tal apertura. Así, el cuerpo identificado como femenino no deja de ser cosificado y el estatus quo no cambia en nada: una perspectiva masculina heterosexual definiendo lo que deben ser las cuerpas femeninas.

El 4 de marzo en la noche asistí a la Vía Blanca. Las calles y terrazas estaban llenas de gente y reinaba un ambiente festivo. Mientras buscábamos un lugar desde el cual ver el desfile, veíamos varias niñas vestidas de princesa y vendedores ambulantes con todo tipo de accesorios que acompañaban el disfraz. Más tarde, comenzarían a pasar los carruajes con las reinas y sus cortes, estas últimas constituidas por las chicas que concursaron para representar a su departamento en el reinado y no quedaron seleccionadas.

Me sorprendió ver cómo pasaban, sobre sus carruajes, mujeres blancas, jóvenes, que parecían conformar batallones de muñecas barbies: la Barbie como modelo y canon femenino a partir del cual se miden y se evalúan nuestras cuerpas. Lamaru, artista y feminista que habita en Mendoza, tiene una obra dedicada a este tema intitulada *La Vitrubarbie*. La obra es una crítica al androcentrismo. Éste impone una universalidad construida desde la perspectiva de los varones blancos, occidentales y occidentalizados. La artista ve representado en el *Hombre de Vitrubio* de Leonardo da Vinci el paradigma según el cual el varón es la medida de todas las cosas y es el único punto de partida para la comprensión del

mundo. Desde esta misma perspectiva se ha construido un misógino canon de belleza que la Vitrubarbie figura como ideal femenino.



FUENTE: Lamaru, La Vitrubarbie o La mujer de Vitruvia II, 2011. Esta obra se encuentra en el blog de la artista (<http://panfletofeminista.blogspot.com/>), quien ha estado de acuerdo con su publicación en este texto.

Unos días después del festival, me enteré de que la chica que me alojaba había sido reina de la Vendimia hacía algunos años. En una escuela de danza en la que ella participaba, le ofrecieron postularse como reina y ella aceptó: le vendría bien el dinero que podría ganar y la experiencia podría significar un reconocimiento profesional tanto para ella, como para la escuela. Me contaba que, durante el concurso, había momentos en los que no sabía qué diablos hacía ahí, pero que, otras veces, se inmergía en el ambiente y no podía evitar querer ganar. Después de la coronación, ella tenía que dar un discurso, pero antes de que se decidiera a escribirlo, le fue entregado uno ya hecho, que además de suponer su capacidad para escribir; era muy parecido al de la reina del año pasado. Indignada, ella escribió su propio discurso.

La reina debía recibir una mesa de regalos además de un carro, una moto y un viaje. Pero según la ex-reina, ella nunca vio muchas de las cosas que le prometieron. Nunca pasó por una mesa de regalos, por ejemplo. Si me acuerdo bien, sí obtuvo unos pasajes y una moto que decidió vender. En todo caso, una parte de los “premios” que le prometían por ser reina, nunca llegaron. Es decir que la industria vitivinícola y el Estado se beneficiaron sirviéndose de la Reina como objeto de propaganda para promover el comercio

y ni siquiera se le pagó lo acordado por su trabajo: mano de obra sin pago fijo para la reproducción de un sistema capitalista.

Desde el Estado se nos utiliza, se nos cosifica, se apropian de nuestras cuerpos y de nuestro trabajo: la misma lógica que manejan las redes de trata de mujeres. Valga la pena aclarar que pueden existir formas de prostitución que rompen las formas hegemónicas y que hablo aquí específicamente de la trata de personas como un fenómeno diferente. Con respecto a éste, la línea entre la comercialización legal de nuestros cuerpos para el consumo y el mayor beneficio de otros, parece deslizarse fácilmente hacia su comercialización ilegal y no consensual. Se estructuran, desde el Estado mismo, relaciones sociales de poder que naturalizan y habilitan la violencia contra las mujeres.

En la repetición del Acto Central de la fiesta de la vendimia, el 8 de marzo, artistas y activistas feministas se tomaron el escenario con palabras de lucha. Con el grito “ni una menos”, ellas recordaron y exigieron respuesta por las mujeres asesinadas, desaparecidas y víctimas de trata en Argentina. Las imágenes de algunas de estas personas ocuparon las pantallas. Se mencionaron, entre otros, los nombres de las asesinadas Marlén Carruman, Daniela Ayelen Núñez, Rosa Edith Pérez, Fernanda Toledo y de las desaparecidas Soledad Olivera, Johana Chacón, Gisela Gutiérrez y Dora Canizzo. Se hizo, además, énfasis en los nombres de María José Coni y Marina Menegazzo, dos mendocinas víctimas de un feminicidio que tuvo lugar en Montañita, Ecuador, el 22 de febrero de 2016³.

4. Gritos de lucha contra la trata, las desapariciones forzadas y los feminicidios

Argentina es un país de origen, tránsito y destino de personas en situación de trata con fines de explotación sexual. La lucha contra ésta es un tema principal para las agrupaciones feministas. Este tipo de crimen llega a Argentina a finales del siglo XVIII y se consolida a finales del siglo XIX bajo el nombre de “trata de blancas”, vinculado a la “trata de negros” propia del comercio de esclavos. Se trataba del comercio de mujeres europeas en situación de vulnerabilidad, quienes a través de violencias y extorsiones eran llevadas al continente americano para ser explotadas sexual y laboralmente (Maffia, 2013). Pero la expresión “trata de blancas” deja de lado la realidad de los cuerpos cuyo valor es negado por un sistema patriarcal, racista y colonialista: los cuerpos de las mujeres y niñas no blancas que eran y son explotadas en el mismo marco. Tal expresión deja de utilizarse a medida que se va visibilizando el hecho de que ésta no corresponde a la realidad de la trata de mujeres. De hecho, los cuerpos que suelen ser reclutados para este negocio son aquellos más desvalorizados en la sociedad. Entre los criterios que acostumbran caracterizar a las víctimas, se cuenta generalmente con una situación socioeconómica de pobreza, migratoria y de bajo nivel de educación formal, entre otros (UFASE-INECIP, 2012). Adicionalmente, durante toda la existencia de este negocio, se ha contado con la complicidad legal o ilegal de políticos y policías. Esto hace difícil la erradicación del fenómeno y la efectividad de las leyes que buscan contrarrestarlo.

³ La gran difusión que tuvo la noticia de este crimen doble reveló una postura de culpabilización de las víctimas por parte de los medios de comunicación masivos y de algunos sectores sociales y estatales. Se refuerza así una sociedad machista que controla nuestros cuerpos y en la que las mujeres debemos ser castigadas por permitirnos algún tipo de libertad o por el solo hecho de ser identificadas como mujeres.



FUENTE: Lamaru, *Mujeres a la basura!*, 2012. Este collage digital se encuentra en el blog de la artista (<http://panfletofeminista.blogspot.com/>), quien ha estado de acuerdo con su publicación en este texto.

Con la Ley Palacios, sancionada en 1913 en Argentina, se buscaba combatir la “trata de blancas” a nivel estatal por primera vez, pero esta ley se mantuvo congelada durante un largo tiempo. Más de 30 años después, a través del Decreto-Ley N° 11.925 de 1957 y la Ley N° 15.768 de 1960, se ratifica el “Convenio para la represión de la trata de personas y la explotación de la prostitución ajena” aprobado por la ONU en 1949.

En 2008 se sanciona la Ley N° 26.364 de “prevención y sanción de la trata de personas y asistencia a sus víctimas”, la cual será ampliada en 2012 con la Ley N°26.842. En este último proceso se aumentan las condenas por los delitos de trata y se hace énfasis en los derechos de las víctimas y en su protección. A partir del 2012, por ejemplo, el consentimiento por parte de las víctimas no debe tener ningún afecto exculpatorio para el acusado.

Sin embargo, con estas transformaciones judiciales, las leyes no terminan con la explotación de mujeres y niñas. La implicación de funcionarios del gobierno en el crimen no ayuda. De hecho, han sido la sociedad civil y los movimientos sociales los que han tenido mayor influencia en esta lucha y es por la presión de éstos que muchas de esas leyes han tenido cabida en la constitución y en el código penal. Por ejemplo, a comienzos del siglo XX se creó, en Buenos Aires, la “Asociación Nacional Argentina contra la Trata de Blancas”. En 1930, Raquel Liberman, una polaca víctima de trata, logra escaparse y denunciar a sus explotadores. Esto da lugar a la caída de una de las redes de trata más grandes de Argentina en la época. Años después, Susana Trimarco, tras el caso de trata de su hija, Marita Verón, crea en el 2007 la fundación María de los Ángeles Verón, contra el delito de la trata de personas (sobre la historia de la trata de mujeres en Argentina véase Schnabel R. 2009 y Unicef y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2012)

Las mujeres y las feministas han jugado y siguen jugando un rol primordial en esta lucha. Muchas de las desapariciones actuales de mujeres están ligadas a las redes de trata y éstas, a su vez, son posibles porque en un sistema patriarcal, los cuerpos más valorados creen tener el derecho de apropiarse de los cuerpos desvalorizados. Nuestros cuerpos feminizados pueden ser así golpeados, violados, torturados, vendidos y asesinados. Los feminicidios, otro de los temas principales de las luchas feministas actuales en Mendoza y en Argentina, hacen parte del mismo fenómeno que hace posible la trata de personas.

Contra la violencia de género, las desapariciones y los feminicidios, así como contra el silencio y la impunidad entorno a estas violencias, en Argentina se crea, en 2015, la campaña Ni Una Menos. En el marco de esta campaña se generan manifestaciones multitudinarias cuyo grito de denuncia se expande más allá de su contexto nacional para ocupar las calles de varios países de América Latina y del mundo.

Durante mi estadía en Mendoza, el 3 de junio de 2016, tuvo lugar la segunda manifestación de la campaña Ni Una Menos, exactamente un año después de la primera. En este marco se dio a conocer que, durante el 2015, 286 femicidios tuvieron lugar. La marcha fue encabezada por familiares de las víctimas, los nombres de éstas y sus fotografías sobresalían sobre letreros, trapos y camisetitas. Se encontraban varias agrupaciones feministas mendocinas, tales como la Malona Rosa, Pan y Rosas, Mumala, Soy Nosotras, la Colectiva, la Coordinadora Feminista, el bachillerato popular de mujeres Ñañaakay, Aquelarre y feministas autoconvocadas, entre muchas otras.

5. Cuerpos feminizados en los juicios por crímenes de lesa humanidad

La lucha contra la violencia de género en Argentina se juega en varios ámbitos y toma diferentes formas. A mi llegada, al mismo tiempo que se festejaba la vendimia, se llevaba a cabo en Mendoza el cuarto juicio contra los delitos de lesa humanidad cometidos durante la última dictadura (1976-1983) y se organizaba la conmemoración de los 40 años de este golpe cívico militar. Así, después de los modelos tipo Barbie que se paseaban en carrozas por las calles centrales de la ciudad, veía a las Madres y Abuelas de las víctimas de la dictadura rehusarse a asistir a la marcha de los 40 años en carro, cual reinas de la vendimia. Ellas, con su avanzada edad, insistirían en encabezar la marcha a pie.

El cuarto juicio por delitos de lesa humanidad se inició en febrero de 2014 y hace parte de la llamada Megacausa. Esta consiste en la agrupación de varias causas por delitos de lesa humanidad en una sola causa. Miembros de las Fuerzas Armadas, del aparato judicial provincial y de la policía son acusados por torturas, violaciones, desapariciones y asesinatos que han dejado más de 200 víctimas.

El 7 y el 8 de marzo de 2016 asisto a los Tribunales Federales para presenciar las audiencias No. 130 y 131. Se anunciaba que el alegato de éstas, concordando con el día internacional de las mujeres, tendría una perspectiva de género y haría énfasis en las represiones ejercidas contra las mujeres en los centros clandestinos de detención (CCD).

Pocas personas habían llegado cuando entré a la sala del juicio. Una división de vidrio separaba la sala en dos: de un lado estaba el espacio reservado al público, del otro, estaba el espacio de los acusados, las y los querellantes y el juez. Entre el público, me encontraba entre militantes de las Organizaciones de Derechos Humanos y pancartas de personas desaparecidas.

Al entrar, del otro lado del vidrio, veo a una mujer en un extremo de la sala que enfrenta a una decena de hombres ubicados al otro extremo: la abogada querellante Viviana Beigel y los acusados ya estaban allí. Unos minutos más tarde, la sala empieza a llenarse y una mayoría de mujeres se hace notable entre el público. Se da inicio a la sesión y la abogada comienza su alegato.

Este último abre con una explicación del contexto en el que la violenta represión hacia las mujeres durante la dictadura se hace posible, antes del golpe del 76. Entre 1972 y 1973, las mujeres del cuerpo docente jugaron un papel importante en la formulación de un proyecto de ley provincial de educación no basado en los intereses de la clase dominante. En este marco tuvo lugar el Mendozazo, una protesta en la que se reclamaba por los derechos de docentes y por mejores condiciones para la educación. Esto era acompañado por una crítica a la división sexual del trabajo y del espacio público y privado, pues una de las cosas por las que se luchaba, por ejemplo, era la creación de guarderías para les hijes⁴ de las madres trabajadoras.

Al mismo tiempo, reinaba una misoginia construida por la asociación entre un integrismo religioso y el aparato represivo del Estado. Fuerzas policiales y parapoliciales se crearon el objetivo de salvaguardar la moral y los valores cristianos amenazados por una “infiltración comunista”, a partir de la cual se querían subvertir los roles tradicionales de género. Bajo el mismo objetivo, en los años previos a la dictadura, las mujeres en situación de prostitución fueron perseguidas, golpeadas, torturadas, violadas y asesinadas. Sus cuerpos eran depositados en los mismos lugares en los que se depositarían los cuerpos de militantes. Como señalan Ciriza y Rodríguez Agüero, mujeres militantes, prostitutas y toda mujer que transgrediera los valores de “la buena mujer” representaban una trasgresión al orden socio-sexual y merecían ser castigadas violentamente (2015).

Desde tal perspectiva, se construye el enemigo interno como “subvertido, terrorista, apátrida, por fuera de las leyes de la moral y la religión católica, [idea que] hizo posible una particular política de represión sexual que generó por una parte la homologación entre militantes y prostitutas, y por la otra proporcionó una justificación ideológica a la aplicación de torturas y violaciones como formas de castigo legítimas (Ciriza y Rodríguez Agüero, 2015: 60).

Durante la dictadura, esa manera de proceder continúa y se refuerza. En la misma línea, se sobresaltarán los valores de la familia patriarcal cristiana y los roles de género que le corresponden. Sofía D’Andrea, ex-detenido, periodista y militante de los Organismos de Derechos Humanos, escribe que, de acuerdo al discurso en el que la mujer es tal en tanto madre, las presas “éramos doblemente transgresoras, no estábamos consagradas a lo hogareño ni éramos esposas convencionales. Habíamos abandonado la reclusión en lo privado para lanzarnos a lo público y además cuestionábamos los valores del sistema político” (2013: 2).

⁴ Utilizo aquí la “e” con la intención de hacer un uso no sexista e inclusivo del lenguaje (por ejemplo: les, todes, nosotres), para referirme a un grupo de personas mixto. La “e” reenvía, para mí, a los pronombres personal “le” y “les”, que pueden definirse como neutros al guardar su forma ante un género masculino o uno femenino (háblale, les gusta, le va bien). Esto hace que la “e” pueda utilizarse para salir de la norma binaria de la división sexual e incluir en una sola palabra varones, mujeres y personas que no se identifican ni con el género masculino ni con el femenino. Escojo además la utilización de la “e” en lugar de otros signos como “@”, “X” o “*”, por ser más fácilmente pronunciable.

La violencia sexual⁵ se aplicaba con saña contra las mujeres, aunque también algunos varones fueron víctimas. Éstos últimos eran así “desvirilizados” o “feminizados”, hechos cuerpos apropiados. Las personas detenidas eran llevadas a los CCD de la provincia: el D2, el Casino de Suboficiales, la Escuela de Verano de Papagayos, entre otros. Allí, ellas eran torturadas y los cuerpos feminizados eran violados sistemáticamente. Igualmente, las mujeres que eran madres fueron despojadas de sus hijos. Basándose en el texto de Analía Aucía, Ciriza y Rodríguez Agüero explican que la violencia sexual fue el “uso del poder conferido por el contexto político represivo y por el patriarcado”. La finalidad era el “disciplinamiento de las mujeres y de los roles que deben cumplir socialmente” (2015: 62).

Muchas víctimas se encuentran todavía hoy desaparecidas, pero algunas sobrevivientes se encontraban entre el público del tribunal. La Dra. Beigel nombra a las mujeres mendocinas víctimas de la dictadura, se detiene sobre algunos de sus casos y hace desfilar sus fotos en una pantalla al fondo de la sala. Mientras se centra en los casos de aquellas que fueron secuestradas con sus hijos y separadas de ellos, una mujer sentada a mi lado llama mi atención con un golpecito de codo y me dice: yo estuve allí. Vilma Rúpulo, artista y militante en las Organizaciones de Derechos Humanos, había estado con su hijo en cautiverio. Cuando Beigel menciona su nombre, Rúpulo se señala a sí misma con la mano, haciéndome saber que se está hablando de ella. Una corriente helada atraviesa mi cuerpo.

Más tarde, en conversaciones con Rosana Rodríguez y gracias a una entrevista con Sara Gutiérrez, aprendería que Vilma Rúpulo, durante su cautiverio en la cárcel de Devoto en Buenos Aires, se servía de la danza para sobrevivir y apoyar a sus compañeras. Gutiérrez me cuenta que dos veces a la semana, durante el recreo, mientras una o dos compañeras verificaban que la guardia no las viera, la artista se hacía trajes con diarios y revistas viejas, usaba el hollín del calefón para maquillarse y se ponía a bailar danza clásica. Esto le había ayudado a sobrevivir tanto a ella como a aquellas prisioneras que la podían ver desde sus celdas.

Beigel describía la crueldad con la que las víctimas fueron tratadas, haciendo énfasis en la culpabilidad de los acusados. Estos eran los exjueces Luis Miret, Guillermo Petra, Otilio Romano y Rolando Carrizo, por cuyos crímenes se pedía prisión perpetua. En el palco de los acusados, se veía a estos personajes escuchar el alegato con indiferencia. Algunos hasta aprovechaban para hacer la siesta mientras la abogada describía los crímenes horribles que ellos avalaron.

Los exjueces eran acusados de respaldar y contribuir a la violencia represiva de la dictadura. La Justicia Federal de la que ellos hacían parte en esa época ordenaba allanamientos, validaba declaraciones obtenidas bajo tortura, trabajaba con los secuestradores, omitía el estado de maltrato de las víctimas y sus declaraciones y, además, incriminaba a personas sin más criterios que la posesión de libros o panfletos calificados por ellos de “objetos peligrosos”.

Los exjueces habían creado lo que Beigel llamó una “Zona Liberada Jurisdiccional”. Desde ésta acataban los mandatos de la dictadura sin cuestionarlos y otorgaban impu-

⁵ En el libro *Grietas en el Silencio*, se señalan como algunas formas de esta violencia la violación, cualquier forma de abuso sexual en el que no exista invasión física, la amenaza de abuso; el embarazo forzado, la prostitución forzada, el aborto forzado, el acoso sexual, la amenaza de violación, la mutilación, la esclavitud sexual, la esterilización forzada, el forzamiento al exhibicionismo, a la desnudez, a la pornografía, la humillación y la burla con connotación sexual, la servidumbre sexual y la explotación sexual. (Aucía et al., 2011, 37-38).

nidad a cambio de ascensos. Por esto, después de la dictadura, los jueces, todavía en el poder, rechazaron sistemáticamente los Hábeas Corpus, así como omitieron las denuncias de violaciones sexuales y de torturas. Una vez finalizada la dictadura, bajo el gobierno constitucional de Ricardo Alfonsín, se enjuiciaron por primera vez a algunos de los responsables de los crímenes de Estado. Sin embargo, también se sancionaron ciertas leyes de impunidad como la Ley de Obediencia Debida y la de Punto Final. En estas leyes, por un lado, se omitieron ciertos delitos cometidos por las fuerzas represivas, tales como la desaparición de personas detenidas y la violencia sexual; por otro lado, sólo se juzgaron a los altos mandos implicados (que serían indultados por el gobierno posterior de Carlos Menen). Aquellos que ocupaban un cargo más bajo que el de Coronel, fueron protegidos. Esto permitió que los exjueces, acusados actualmente, hayan seguido ejerciendo sus carreras y hayan podido llegar a ocupar altos puestos en la jerarquía del poder judicial hasta poco antes del 2012.

En Argentina, los juicios por delitos de lesa humanidad con sanciones y políticas efectivas inician oficialmente en el 2006. En la provincia de Mendoza, el primer juicio de esta índole no comenzará sino hasta finales del 2010, debido a la inconveniencia que esto significaba para los jueces que ejercían en ese momento. Una vez los juicios iniciados, gracias a los movimientos feministas y a los organismos de Derechos Humanos, la jurisprudencia provincial entra a tener en cuenta una perspectiva de género. Como nos explica D'Andrea, "la incorporación de la perspectiva de género en la investigación de ataques sexuales en situaciones de conflicto armado o en procesos represivos internos permitió identificar una práctica reiterada y persistente de violencia sexual" (2013: 1).

En Mendoza, la incorporación de una perspectiva de género en el marco jurídico es reciente. En entrevista, Sara Gutiérrez me cuenta que esto se concretiza en el 2011, a partir del trabajo de unas compañeras del INSGENAR (Instituto de Género, Derecho y Desarrollo) y del CLADEM (Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de las Mujeres), plasmado en el libro *Grietas en el Silencio: una investigación sobre la violencia sexual en el marco del terrorismo de Estado en Argentina*. El libro invitaba a presentar un amicus curiae en el marco de los juicios por delitos de lesa humanidad. Éste, me explica Sara Gutiérrez, consiste en "un argumento que terceras partes, ajenas al litigio, ofrecen a los jueces para que lo tengan en cuenta a la hora de dar la sentencia". El amicus curiae presentado planteaba la necesidad de considerar la violencia sexual hacia las mujeres en el contexto de represión política clandestina como crimen de lesa humanidad autónomo.

Alejandra Ciriza, en su texto *Sobre las violaciones cometidas en los centros clandestinos de detención como delitos de lesa humanidad*, explica que en el Código Penal las violaciones son "delito de índole privada y ligado al honor y la honestidad". Ciriza se pregunta: "¿Por qué suena razonable suponer que, mientras la tortura y los tratos crueles constituyen delitos de lesa humanidad, las violaciones no son sino delitos de índole privada?" (2010, 5)

El carácter político de la violencia sexual es omitido cuando, de hecho, ésta ha sido históricamente una estrategia de destrucción de enemigos, de apropiación de sus bienes y de deshumanización. "Ningún individuo aislado. Ninguna neutralidad", escribe Ciriza. No se trata de un crimen privado y casual. Porque en el marco de la dictadura, esa violencia fue perpetrada "bajo la responsabilidad del Estado Nacional, constituye un delito de lesa humanidad" (Ivi, 6).

Las Juanas y las Otras, primera colectiva feminista mendocina, compuesta por Sara Gutiérrez, Rosana Rodríguez, Alejandra Ciriza, Claudia Anzorena, entre otras, en colaboración con las autoras de *Grietas en el Silencio*, se dan a la tarea de difundir el tema en los medios de comunicación. Ellas organizarán la presentación del libro tanto para la sociedad como para la Cámara de Apelaciones, los jueces y el fiscal general de la provincia de Mendoza. A estas últimas instancias se les ofrecerá el *Amicus Curiae*. Este será aceptado y en concordancia, la Dra. Beigel subraya en su alegato que los ataques sexuales deben considerarse en sí mismos delitos de lesa humanidad. Esto representa un avance importante en la lucha contra la violencia ejercida hacia las mujeres. En su alegato, la abogada resalta los avances que los estudios de género han logrado al incorporarse en las investigaciones, así como la lucha social que ha permitido esto. Beigel, con motivo del día internacional de la lucha de las mujeres, rinde homenaje a aquellas que han hecho de su experiencia dolorosa un motivo de lucha por los Derechos Humanos.

6. Ausencias encarnadas y performativas

El alegato de Beigel conmueve la sala. Al no hablar en términos puramente numéricos, la abogada hace sentir que ella habla de sujetos encarnados, cuya presencia, de hecho, ocupa el espacio del público. No sólo se encuentran allí las personas sobrevivientes, aquellas desaparecidas y asesinadas también están y hasta hacen bulla. Sus caras en blanco y negro y en segunda dimensión sobresalen entre las sillas. Las pancartas con las imágenes de personas desaparecidas no dejan de llamar la atención durante toda la sesión. Debemos ocuparnos de ellas, tenerlas en pie, de vez en cuando, se caen haciendo ruido, tocando o desconcentrando a las personas vecinas. El público busca sostener las pancartas de sus familiares o de sus amistades. Para referirse a ellas, las llaman por el nombre propio de la persona cuya fotografía está allí plasmada: “¿Dónde está Walter?”, “¿Quién es este que se cae?”, “El Miguel Ángel está inquieto”, “¿quién es ésta?”, “es mi hermana”, “poné a la Gladis aquí”.

En un momento, una mujer que se encontraba al frente mío se voltea y me pide prestado el lápiz con el que yo estaba escribiendo. “Es que quiero arreglarle el pelo a la Susana”, me dice. El papel sobre el cual estaba impresa una fotografía de Susana Bermejillo se había roto dejando un pequeño hueco blanco al costado derecho de la cabeza. La mujer cubre ese hueco pintándolo con el lápiz.

Muchas de las fotografías de las personas desaparecidas son objetos sobrevivientes a los allanamientos realizados por los secuestradores. En muchas ocasiones, junto a otros bienes valiosos, las fotos de las personas secuestradas fueron robadas. Con la desaparición de sus cuerpos, debía desaparecer todo rastro de su existencia. Esto hacía eco al discurso dictatorial de Rafael Videla: una persona desaparecida “no puede tener ningún tratamiento especial, es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está... No está muerto ni vivo” (CADALTV, 2013).

La fotografía es una de las actividades de las que Sara Gutiérrez se ocupa en la militancia de los Organismos de Derechos Humanos en Mendoza. En el pasado, me dice ella, la escasez de las fotos que ella tenía de los seres cercanos desaparecidos y su representación de vidas arrebatadas le generaban una experiencia de dolor. Sin embargo, en un momento dado, sintiendo la necesidad de dejar testimonio de las luchas que se llevan a cabo, la fotografía deviene una de sus herramientas de lucha.

Gutiérrez me cuenta que, impulsada por su profesor de fotografía, realiza su primera muestra fotográfica junto con dos compañeras. Entre éstas, la dramaturga Sonia de Monte acompaña la muestra con sus textos. A través de la exposición, se quería dar a conocer el recorrido de los Organismos de Derechos Humanos en Mendoza, pues los medios de comunicación, al centrar su atención sobre Buenos Aires, suelen invisibilizar los movimientos sociales que se llevan a cabo en el resto del territorio argentino. A pedido del ministerio de educación, la muestra recorrió varios colegios de la provincia, permitiendo que les jóvenes reconocieran las luchas que se realizaban en su territorio.

La fotografía funciona aquí como transmisión de una memoria social y política. En las imágenes de la muestra se presenta a “las Madres en los años 70, las marchas, las vigili-
lias, las excavaciones con los restos [de las personas asesinadas], los tribunales federales, los testigos, los represores...” Se buscaba exponer cómo les sobrevivientes de la dictadura se apropian de los espacios políticos institucionales para proclamar verdad y justicia, pero también cómo se apropian de sus mismas vidas después de los traumas causados. Así, en la muestra fotográfica se pueden ver también a las personas militantes reunidas, brindando con vino en el cementerio entre sus muertos, compartiendo mate, comiendo, abrazándose, discutiendo, sonriendo... El último panel, me comenta Gutiérrez, “termina como diciendo: donde hay vino, hay alegría”. Esto, ahora, lo artículo a una frase de la agrupación Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS) que Diana Taylor señala en su artículo *El espectáculo de la memoria: trauma performance y política*: “¿Quién dijo que para luchar es necesario tener el ceño fruncido y el gesto adusto?” (2000, 39).

Tanto las fotografías de la muestra de Gutiérrez, como aquellas que se encuentran plasmadas en las pancartas, son pruebas, memorias personales y colectivas, protestas e historias de lucha contra el olvido, la impunidad de los criminales y el desvanecimiento de las personas desaparecidas. Con las fotografías, la ausencia se hace presente. Estos objetos fotográficos, objetos sobrevivientes, son objetos cargados de una fuerza simbólica que es política, pero también estética. Son objetos estéticos porque al ser capaces de presentar una ausencia, al hacer perceptible lo que es invisible, generan nuevas perspectivas y experiencias sensibles que influyen en la manera en la que vivimos el contexto. Esos objetos intervienen sobre los cuerpos vecinos y así, devienen más que testimonios de ausencias. De hecho, las pancartas con sus fotografías configuran en sí mismas cuerpos, personajes y escenarios. No son objetos exhibidos para un ojo pasivo, son cuerpos en relación con otros cuerpos, todos atravesados por la historia y haciendo historia.

Si en la mecánica represiva de la dictadura, los cuerpos de las víctimas fueron objetualizados, ahora sus objetos reminiscentes son humanizados, cobran vida y constituyen identidades. Las pancartas devienen una suerte de objetos encarnados, pancartas-sujeto con las que se crean lazos sociales. Se genera así una manera de incluir en la dinámica social a los sujetos que fueron excluidos forzosamente de ésta. Al portar las pancartas, parafraseando a Diana Taylor, se resaltan las relaciones filiales, sociales y políticas que los militares trataron de aniquilar (Ivi, 36). Esas pancartas tienen, de esta manera, una dimensión performativa. A partir de ellas se construye una identidad y una dinámica social real. Tal construcción varía según los discursos y los lugares en los que las pancartas se ubican. Las percibo de manera diferente el primer día que voy a los juicios, cuando las veo amontonadas y ayudo a subirlas y a ubicarlas en la sala, cuando veo a las personas interaccionar con ellas, cuando yo misma tengo la tarea de poner de pie una y cuidar de ella, o cuando

las veo en las marchas ocupando las calles. A través de las pancartas se pone en juego una construcción narrativa que toma cuerpo, teje sentidos y temporalidades, generando subjetividades (Durán, 2006). La dinámica alrededor de las pancartas es performativa tanto en el sentido en que se crean allí realidades, como en el sentido en el que se constituye un evento en vivo que comporta una cierta teatralidad. Su presencia crea un espacio escénico particular en el que personajes toman vida, identidad y cuerpo.

El carácter de performance no sugiere artificialidad. Como Taylor nos explica, no se trata de algo antitético a la realidad (2000, 37). Hablando de las manifestaciones de las Madres de Plaza de Mayo y de los escraches de HIJOS, Taylor presenta la performance como “una batalla siempre en vivo” donde los cuerpos son “escenario y arma” (Ivi, 40). Y es que alrededor de las pancartas y sus fotografías se abre una dinámica de creación colectiva y participativa que genera una experiencia estético-política. Este tipo de experiencia se muestra efectiva como estrategia de lucha política contra la impunidad de los crímenes de Estado y el olvido de un trauma social no resuelto, pero también se nos muestra, por ejemplo, en el caso de Vilma Rúpulo, como estrategia de sobrevivencia y de sanación. Sara Gutiérrez dice en nuestra entrevista: “el arte nos permite respirar aires más frescos”. El aire es vida, la vida es lucha y la lucha es política. Se crea una relación directa entre vida, arte y política. El dolor del trauma es canalizado, deviene fuerza de lucha y de creatividad para la construcción de sociedad.

7. Ecos de ayer y de hoy: de la dictadura a la cotidianidad actual

Las maniobras de feministas y de Organismos de Derechos Humanos han logrado un avance importante en el reconocimiento de una violencia específicamente ejercida contra los cuerpos femeninos-feminizados en el marco de la dictadura. Sin embargo, la objetivación y la deshumanización de estos cuerpos subalternos no se limitan a ese marco. La lucha que se extiende más allá de una época admitida socialmente como lamentable, para influir en un problema social actual y cotidiano, es hoy un reto. Esas violencias, como dice Ciriza, eran y son todavía hoy posible “porque existen relaciones sociales que las hacen culturalmente admisibles”. Hoy algunos de los temas más recurrentes y mediatizados de los feminismos en Argentina son las desapariciones, la violencia contra las mujeres y el aborto. Estas cuestiones hacen eco a aquellas de la dictadura. Si bien, por un lado, durante esta última las desapariciones eran sostenidas por un Estado represor que inmovilizaba a la sociedad, hoy, aunque no en la misma escala y aunque los movimientos sociales han podido expandirse para jugar un rol importante, ellas se siguen produciendo con la complicidad de algunos sectores estatales. Por otro lado, la violencia sexual sigue siendo una forma de dominación sobre nuestros cuerpos. Ésta opera a través del miedo y funciona como un “mecanismo eficaz de reclusión de las mujeres en espacios de circulación restringida” (Ciriza, 2010, 6).

Rosana Rodríguez nos recuerda que “el cuerpo de las mujeres ha sido históricamente territorio de ocupación”, lo que hace que seamos expropiadas del derecho a decidir sobre él (2014). Esto es lo que señalan las luchas feministas actuales por el aborto legal, cuya ilegalidad implica la imposición de una maternidad obligatoria. Esto supone que nuestro cuerpo es una maquina reproductora que debe ser controlada por el patriarcado y que, además, debemos seguir la concepción de maternidad que a éste le conviene. Se juega la

misma lógica que dio pie a los agentes del Estado represivo para apropiarse de les hijes de las secuestradas (según ellos, no aptas para la maternidad debida) o para causar abortos forzados después de las violaciones que ellos mismos protagonizaron.

Pero las relaciones sociales de la estructura patriarcal están tan encarnadas en nuestra manera de vivir el mundo que son naturalizadas e interiorizadas. Éstas afectan así nuestras prácticas cotidianas de manera casi imperceptible. Es así, por ejemplo, que la regulación del cuerpo a través de mecanismos que siguen un modelo de belleza patriarcal (la Vitrubarbie), como las dietas, las cirugías estéticas o el gimnasio, se vuelve sistemática. Si algunas de estas prácticas se pueden realizar con una consciencia de autocuidado que puede empoderar, muchas mujeres hemos vivido la violencia de la imposición de ese modelo de belleza en la pubertad y en la adolescencia. El cuerpo de las mujeres como objeto de consumo y de exposición inunda nuestras cotidianidades.

En conversación con Lamaru, la artista me habla del Museo de la Tortura realizado por Mujeres Públicas, sobre el que ella ha hecho un trabajo académico, el cual me permite leer. Mujeres Públicas es un grupo de artistas que nace en el 2003, localizado en Buenos Aires. El Museo de la Tortura es una exposición que se realiza en el 2004 y en el 2008 en la galería de arte Arcimboldo y en la Casa del Encuentro. Allí se muestran en vitrinas objetos de uso cotidiano destinados a la modelización estética del cuerpo femenino, tales como alisadores de pelo, métodos de depilación, métodos adelgazantes, revistas femeninas, entre otros. Una ficha explicativa acompaña y expone de manera paródica el fin de cada objeto, develando la violencia que se ejerce a través de éstos. Por ejemplo, ante una cera depiladora, la ficha explica que se trata de un “método de autoflagelación por el cual las mujeres se quemaban vivas bajo la creencia de verse más bellas”.

La exposición está montada de tal manera que pareciera que aquellos objetos pertenecieran a un pasado lejano. En su trabajo, Lamaru plantea que la museización de estos objetos, ligada a su alejamiento temporal, permite sacarlos del contexto habitual, cercano y “privado” para ser reinterpretados. Al ser reagrupados bajo el adjetivo de torturadores, éstos toman un nuevo sentido que evidencia la violencia de género implícita en su uso. La exposición permite así la desnaturalización de esa violencia que se ha normalizado en nuestras prácticas cotidianas.

8. Disensos arte-activistas y cuerpos creadores

El arte que ha atravesado este texto se muestra como una expresión de resistencia que trenza la estética, la sanación y la política. Hemos visto que una voluntad de cambio atraviesa esta práctica. Para Eli Bartra esto es propio de una perspectiva feminista: “hay una intención de impugnar un estado de cosas injusto y la necesidad de transformarlo” (2000, 30). Y es que, desde una estética política y feminista, además del análisis de un objeto artístico dado, me interesa, sobre todo, tener en cuenta las relaciones sociales que lo crean y que se crean alrededor de éste.

Jacques Rancière (2008) escribe que arte y política se encuentran en la constitución de una forma de disenso: una ruptura dentro de un orden dado en el que cada cuerpo tiene un lugar asignado, según una distribución específica de lo visible, lo audible y lo decible. Las prácticas artísticas son disensuales cuando no siguen el camino que les es designado por ese orden que permite anticipar sus efectos. Guiada por esta manera de comprender

el arte que se entrecruza con lo político, la mayoría de expresiones artísticas que conocí y de las que decido hablar aquí concuerdan con mi búsqueda. Esto no quiere decir que no haya en Mendoza prácticas artísticas con apariencia de feminismo o de crítica política que sigan, sin tanto cuestionar, el orden establecido de un arte institucional o elitista. Pero si en este texto he hecho referencia a algunas artistas con una educación formal en artes, sus prácticas no se limitan a seguir un lugar asignado por alguna institución de bellas artes.

Además de las experiencias artísticas mencionadas, diferentes agrupaciones feministas mendocinas han incluido en muchas de sus actividades aquella manera de comprender y hacer arte fuera de parámetros institucionales. Así, por ejemplo, en las marchas nunca faltaron las performances o la pintura corporal ligadas a problemáticas feministas; durante mi estadía, escuché algunas murgas con críticas de género, conocí también a Las Zorras, una batucada feminista, y escuché a la batucada de mujeres Batala Mendoza. Además, se organizan cine-debates, pintadas de murales y se hace teatro popular y callejero. Con perspectiva de género, el elenco El Emú organiza teatro-debates en instituciones educativas. Asistí a los talleres de teatro de Mumalá (Mujeres de la Matria Latinoamericana) y conocí al grupo de teatro militante de mujeres Se Dice De Mí.

El arte en el marco de los feminismos mendocinos suele presentarse como una manera particular de crear diálogos para abordar lo político de forma creativa, accesible y participativa. No se trata tanto de dar a conocer un mensaje, ni mucho menos de llevar el “Arte” a la población. No hay tanto una dinámica vanguardista. Al contrario, la mayoría de actividades de carácter artístico y feminista que conocí en Mendoza fueron actividades creadas con y entre sujetos subalternos, tanto en escenarios públicos políticos de la ciudad como en escenarios marginalizados. Esto pone en relación a los feminismos con el arte popular.

Siguiendo a García Canclini (1977), el arte popular funciona como un dispositivo de búsqueda de la democratización popular y del desarrollo de la participación creadora. Los feminismos mendocinos que conocí, experimentando y creando maneras no convencionales de comunicación que invitan a la participación política de la sociedad, siguen esa misma búsqueda. Sus acciones y experiencias artísticas, más que transmitir un mensaje, quieren invitar al proceso de construcción de mensajes, de historias, de voces, de visibilidades, de resistencias y de subversión. Como señala J. Antivilo, a través del arte popular, los feminismos abren espacios de proposición de nuevas relaciones sociales (2015, 168).

Pero la creación de nuevas relaciones sociales no se hace sin poner el cuerpo. De hecho, la eficacia del arte, nos dice Rancière, “consiste antes que nada en disposiciones de los cuerpos”⁶ (2008, 61), en la apertura de nuevas posibilidades de posicionarnos en lugares que no convienen al orden establecido, de posibilidades de reconfiguración de la experiencia, de re-disposición del cuerpo propio, de su fuerza de transgresión y de creación para la participación en la construcción de sociedad y de nuevos sentidos comunes. “[L]as formas nuevas de circulación de la palabra, de exposición de lo visible y de la producción de afectos determinan capacidades nuevas, en ruptura con la antigua configuración de lo posible” (Rancière, 2008, 71).

El feminismo nos ha enseñado a entender el cuerpo como una fuerza investida de carga política y la práctica artística se vuelve un dispositivo a través del cual el terreno

⁶ Las citas originalmente escritas en francés son aquí traducciones personales.

ocupado que es nuestro cuerpo, deviene terreno y acción de resistencia, experimentación y creación de nuevas relaciones sociales, saberes y realidades encarnadas.

9. Bibliografía

- Antivilo Peña, J. (2015). *Entre lo sagrado y lo profano se tejen rebeldías. Arte feminista latinoamericano*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo
- Aucía, A., Barrera, F., Berterame, C., Chiarotti, S., Paolini, A., Zurutuza C. (2011). Grietas en el Silencio: una investigación sobre la violencia sexual en el marco del terrorismo de Estado en Argentina. Rosário/Argentina: Cladem. Recuperado de www.cladem.org/pdf/Sistematización-Grietas-en-el-Silencio.pdf, (07/05/2016)
- Bartra, E. (2000). Arte popular y feminismo. *Revista Estudios Feministas*, vol. 8(1), 30-45; recuperado de <http://www.mav.org.es/documentos/NUEVOS%20ENSAYOS%2007%20SEPT%202011/Eli%20Bartra,%20arte%20popular%20y%20Feminismo.pdf>, (20/04/2016).
- Capusotto D. y Saborido P. (2006) Peter Capusotto y sus videos, [programa de television]. Visible en <http://www.petercapusotto.tv/>
- Centro para la Apertura y el Desarrollo de América Latina TV (25 de abril de 2013). Pregunta a Videla sobre desaparecidos. [video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=3AIUCjKOjuc>, (05/08/2016).
- Ciriza, A. y Rodríguez Agüero, L. (2015). La revancha patriarcal: Cruzada moral y violencia sexual en Mendoza (1972-1979). *Avances del Cesor*, 12(13), 49-69. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5635589>, (27/03/2016)
- _____. (2010). Sobre las violaciones cometidas en los centros clandestinos como delitos de lesa humanidad. Sin permiso. Recuperado de <http://www.sinpermiso.info/textos/sobre-las-violaciones-cometidas-en-los-centros-clandestinos-de-detencion-como-delitos-de-lesa>, (15/04/2016).
- _____. (coord.). (2008). *Intervenciones sobre ciudadanía de mujeres, política y memoria: perspectivas subalternas*. Buenos Aires, Argentina: Feminaria.
- D' Andrea, S. (2013). Argentina: La violencia sexual como delito de lesa humanidad. Sin permiso. Recuperado de <http://www.sinpermiso.info/textos/argentina-la-violencia-sexual-como-delito-de-lesa-humanidad>, (10/06/2016).
- Durán, V. (2006). Fotografía y desaparecidos: ausencias presentes. *Cuadernos de Antropología Social*, 24, 131-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1809/180914244006.pdf>, (13/07/2016).
- García Canclini, N. (1977). *Arte popular y sociedad en América Latina: teorías estéticas y ensayos de transformación*. México: Grijalbo.
- Lamaru [María Eugenia Paganini], (2012). Mujeres a la basura!. [Imagen]. Recuperado de <http://panfletofeminista.blogspot.fr/2012/07/mujeres-la-basura-collage-digital.html>, (20/05/2016).
- _____. (2011). La mujer de Vitruvia II. [Imagen]. Recuperado de <http://panfletofeminista.blogspot.fr/2011/02/la-mujer-de-vitruvia-i-y-ii.html>, (20/05/2016).
- Maffia D. (mayo de 2013) Mujeres públicas, mujeres privadas. *Revista Institucional de la Defensa Pública*, (4), 21-27. Recuperado de <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r32367.pdf>, (21/09/2016).

- Montaña E. (2008). Identidad regional y construcción del territorio en Mendoza (Argentina): memorias y olvidos estratégicos, *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, vol. 36(2), Recuperado de <http://journals.openedition.org/bifea/3908> (consultado el 25/02/2019)
- Rancière, J. (2008), *Le spectateur émancipé*. París, Francia: La Fabrique éditons.
- Rodríguez, R. (2014). La vida encarnada: Significaciones sobre la experiencia corporal de las mujeres. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 115-128. Recuperado de <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/78/78>, (25/03/2016).
- Schnabel R. (2009). Historia de la trata de personas en argentina como persistencia de la esclavitud. Buenos Aires: Dirección General de Registro de Personas Desaparecidas. Recuperado de <http://mercosursocialsolidario.org/valijapedagogica/archivos/hc/1-aportes-teoricos/2.marcos-teoricos/2.documentos/3.Argentina-Historia-de-la-Trata-Dr.RaulA.Schnabel.pdf>, (08/07/2016).
- Taylor, D. (2000). El espectáculo de la memoria. Trauma performance y política. *Teatro del sur*, Vol. 15, 33-40. Recuperado de <https://www.amherst.edu/system/files/media/1429/El%20Espectaculo%20de%20la%20Memoria.pdf>, (consultado el 02/07/2016)
- Torres L. M., 2007. Mendoza festeja su vino nuevo: las narrativas de la identidad regional en clave de ritual. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, Vol. 21(38), 104-129. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26603436_Mendoza_festeja_su_vino_nuevo_las_narrativas_de_la_identidad_regional_en_clave_de_ritual, (22/02/2019)
- UFASE e INECIP (2012). Informe. La traza sexual en Argentina. Aproximaciones para un análisis de la dinámica del delito. Buenos Aires, Argentina: UFASE e INECIP. Recuperado de: <http://www.fundacionmariadelosangeles.org/images/pdf/la-trata-sexual-en-argentina-aproximaciones-para-un-analisis-de-la-dinamica-del-delito.pdf>, (10/08/2016)
- Unicef y Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación (2012). *Trata de personas. Una forma de esclavitud moderna. Un fenómeno mundial que afecta principalmente a niños, niñas y adolescentes*. Argentina: Unicef y Ministerio de Justicia y Derechos de Humanos de la Nación. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/trata_de_personas_unicef.pdf, (21/09/2016)

Article

Género y Derechos Humanos de la Niña. Una mirada antropológica para la implementación de los estándares jurídicos internacionales y el desarrollo sostenible

ALICE BINAZZI

Universidad de Florencia

1. Introducción

El pensamiento sobre los derechos humanos tiene sus raíces en la Revolución Atlántica, según han sido definidas las grandes revoluciones inglesa, americana y francesa, de los siglos XVII-XVIII. Sin embargo, este concepto ha ido evolucionando y difundiéndose, en tiempos más recientes, durante el siglo XX, sobre todo, después de la Segunda Guerra Mundial, con la aprobación, por la Asamblea General de Naciones Unidas, de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (UDHR, 1948), (Binazzi, 2011b).

No obstante, el reconocimiento del niño/a, como sujeto pleno de derecho, ha sido un camino largo en que las niñas y las adolescentes continúan con más desventajas que los niños y sus derechos son particularmente afectados. Este trabajo desarrolla una reflexión – por medio del análisis cualitativo y desde la perspectiva de la antropología de género mediante una postura reflexivo-interpretativa (Herzfeld, 2001; Layton, 2001) – sobre el enlace entre género, la implementación de los estándares jurídicos internacionales con enfoque en los derechos de las niñas y las adolescentes y el desarrollo humano sostenible.

El género es un concepto clave en la antropología contemporánea reflexivo-interpretativa – centrada en la conjugación de la investigación de campo con la reflexión teórica sobre la construcción de la alteridad (Herzfeld, 2001) – que ha consolidado el significado de su conocimiento como relacionado y motivado por la transformación social y la superación del paradigma positivista, en cuyo proceso las aportaciones de la antropología feminista han sido primordiales. Al situarse en esta trayectoria, la *antropología de la implementación de los derechos humanos de las niñas y las adolescentes* (Binazzi, 2018a), desarrollada por esta autora, quiere ir más allá del análisis y la crítica de la teoría de los derechos humanos para reflexionar sobre la implementación de dichos derechos con respecto a la igualdad de género, visibilizando tanto los fenómenos y las lagunas existentes como el compromiso político para la implementación.

En nuestra primera parte, partiremos de una breve presentación de la evolución del pensamiento de los derechos humanos de la infancia y haremos hincapié en los datos globales procedentes de la investigación de las organizaciones internacionales, para reflexionar sobre la condición de las niñas y las adolescentes y la discriminación y violencia crecientes, a escala mundial, contra este grupo social.

En la parte central de este trabajo, nuestra reflexión se concentrará en los aspectos teóricos sobre la relación entre género, participación de mujeres y niñas y desarrollo sostenible, que combinaremos con resultados ya obtenidos en nuestras etnografías anteriores, en el área del Caribe, para evidenciar el papel de los esquemas de género y estereotipos dañinos que retrasan y obstaculizan la igualdad de género y la implementación de los derechos fundamentales de las niñas y las adolescentes.

En la parte conclusiva, nuestra reflexión aborda el aspecto referido a la responsabilidad actual de los gobiernos para la implementación de los estándares jurídicos internacionales ratificados y las políticas públicas eficaces para la igualdad de género, la prevención de la violencia contra las niñas y la realización de sus derechos fundamentales.

2. Los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes y el Día Internacional de la Niña

Los derechos humanos son derechos fundamentales de todos los seres humanos, independientemente de su pertenencia a un Estado, sexo, religión, origen, etnia, entre otros. Consecuentemente, no se diferencian en los/as ciudadanos/as pertenecientes a un Estado.

La Declaración Universal (UDHR, 1948), hito del avance histórico para el reconocimiento de los derechos humanos, afirma que éstos son universales, ya que incluyen a todos los seres humanos y que, de otra manera, serían sólo privilegios de algunos. Su *universalidad* depende de su *indivisibilidad*, es decir, que todos los derechos humanos tienen la misma importancia y sólo si son igualmente aplicados pueden ser universalmente aceptados (Annan, 1999).

Pese a lo enunciado por la UDHR y desde su aprobación, se ha evidenciado la cuestión de derechos especiales para grupos especiales. Los problemas particulares enfrentados por las mujeres (UNCEDAW, 1979), la infancia (UNCRC, 1989), los grupos indígenas (UNCERD, 1965), los discapacitados (UNCRPD, 2008), ha hecho necesaria la adopción de instrumentos específicos para la salvaguarda de sus derechos.

Los estándares jurídicos internacionales para los derechos de infancia y adolescencia tienen su instrumento fundamental en la Convención de N.U. sobre los Derechos del Niño (CDN/UNCRC)¹ y sus Protocolos Facultativos, cuyos principios rectores, enunciados en sus 54 artículos, son los cuatro siguientes:

1. El derecho a la no-discriminación (Art.2);
2. El interés superior del niño (Art.3);
3. El derecho a la supervivencia y al desarrollo integral (Art.6);
4. El derecho de expresar libremente sus propias opiniones en los asuntos que se refieren a ellos y a que tales opiniones sean consideradas (Art.12).

Con respecto al principio de no-discriminación (Art.2), hay que evidenciar que el *Human Rights Committee* de Naciones Unidas precisa por “*discriminación*”:

¹ La CDN/UNCRC ha sido ratificada por todos los Estados del mundo, excepto Estados Unidos de América. La CDN considera “niño” (desde su versión en inglés “*child*”) a cada sujeto entre los 0 y los 18 años no cumplidos de edad.

[...] Cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia que esté basada sobre áreas de referencia con raza, color, sexo, idioma, religión, opinión de tipo político u otro, origen nacional o social, propiedad, de status o nacimiento, y que tenga el propósito o el efecto de invalidar o perjudicar el reconocimiento, el goce o el ejercicio por parte de todas las personas, de igual manera, de todos los derechos y libertades. (Hodgkin y Newell, junio 2002, 19)²

Los Estados Parte de la CDN han, entonces, ratificado y asumido el vínculo jurídico y la responsabilidad de garantizar el derecho a la supervivencia y desarrollo integral de la infancia (Art. 6).

Su interés superior (Art.3) tiene que prevalecer en todas las cuestiones que se le refieran, garantizando su participación y libertad de expresión en dichos procesos, teniendo en cuenta su opinión (Art.12). Sin embargo, las niñas sufren desigualdades graves, por violación y negación de sus derechos.

Con el fin de abogar por los Derechos de la Niña, la ONU estableció, el 11 de octubre de 2012, el *Día Internacional de la Niña*. Esta iniciativa pretende llamar la atención para concienciar mundialmente sobre la violencia y las desigualdades de género que afectan, de manera creciente, a las niñas y las adolescentes³.

2.1 La investigación internacional para los derechos de la infancia

La investigación internacional desarrollada por las organizaciones internacionales, gubernamentales y no-gubernamentales, fundaciones, académicos/as, investigadores/as independientes y redes temáticas, permite avanzar en nuestro conocimiento sobre fenómenos globales que impiden y retrasan la implementación de los derechos de la infancia.

La investigación, en particular de las Agencias de N. U., resulta de vanguardia por desvelar temas ocultados y por informar a los gobiernos nacionales, de manera holística y *cross-country*. Ésta ha permitido desvelar, a modo de ejemplo, la mutación de fenómenos de violación de los derechos de la infancia y la adolescencia y su incremento, en época de globalización y de difusión las de nuevas tecnologías (UNICEF IRC, 2011), evidenciando su rasgo aún más transnacional, como en el tráfico internacional de menores de edad y los patrones comunes de distintos países, en las desigualdades de género. Se ha identificado la violencia de género creciente contra las niñas, con modalidades nuevas y graves, tanto en los países emergentes y en desarrollo, como en los industrializados (Binazzi, 2012).

Cabe resaltar que la comprensión de los puntos de vista de la infancia y la adolescencia, de sus necesidades y experiencias es fundamental para plantear programas y políticas eficaces. Para este fin, el abordaje también participativo de la investigación internacional, con NNA en los contextos locales, resulta esencial.

La participación en el Estudio Machel (UNICEF, abril 2009), de NNA anteriormente involucrados en los conflictos armados, ha contribuido significativamente en la construcción de una visión estratégica plurianual en este ámbito. Otros NNA, víctimas rescatadas del tráfico de menores de edad, han impulsado avances importantes para una mejor comprensión sobre el tema y el papel primordial de la educación y de políticas públicas apropiadas (Dottridge, 2008).

² Traducción del inglés de A. Binazzi.

³ Fuente: ONU Mujeres/UN Women.

2.2 Datos globales sobre la condición de la Niña

A continuación, destacaremos algunos resultados de la investigación internacional para reflexionar sobre la múltiple discriminación de la niña.

La *Representante de N.U. sobre la violencia contra la infancia* ha puesto de relevancia que las niñas están en situación de mayor riesgo de violencia física, psicológica y sexual, por su género, edad y falta de poder (Office of the Special Representative of the U.N. Secretary-General on Violence against Children, 2013), a lo que puede sumarse origen, etnia y/o religión. La explotación del trabajo infantil en sus peores formas, según los Convenios de OIT/ILO-IPEC⁴, producida en el trabajo doméstico en hogares de terceros (Binazzi, 2016) y en la explotación sexual en viaje y turismo y en la prostitución (Binazzi, 2011a; 2014), tal como se ha expuesto en nuestros trabajos anteriores, afecta directamente las vidas de las niñas y las adolescentes. En América Latina y el Caribe, de los 2 millones de menores de edad, explotadas/os en el trabajo doméstico en hogares de terceros, el 90% son niñas y ellas representan, mundialmente, más del 71% de las/os trabajadoras/es domésticas/os infantiles, entre los 5 y los 15 años de edad⁵.

El *Estudio Global de Naciones Unidas sobre la violencia contra la infancia* (Pinheiro y Naciones Unidas, 2006) evidencia el dato de OMS/WHO de 150 millones de niñas y 73 millones de niños, que han sufrido, a nivel mundial, formas de violencia sexual, en su mayoría, por parte de algún miembro de su familia o persona cercana en que confiaban. El derecho humano a la educación (CDN, 1989, Art. 28/29), es un derecho negado, en la realidad, para 39 millones de niñas entre 11 y 15 años de edad que, a nivel global, no asisten a la escuela (Plan International, 2012).

El fenómeno del matrimonio forzoso es una violación de los derechos humanos en distintos países, culturas, religiones y etnias: 46% de las niñas están casadas en Asia del Sur; 38% en África Sub-Sahariana; 29% en América Latina y el Caribe; 18% en el Medio Oriente y África del Norte. Algunas comunidades europeas y norteamericana están también involucrada en esta práctica⁶. Cada año, alrededor de 10 millones de niñas se casan antes de llegar a los 18 años, frecuentemente, en edad muy temprana con hombres adultos. Además de abandonar la escuela, las niñas forzadas a casarse van a afrontar una vida de violencia doméstica y de abusos físicos y sexuales, con responsabilidades que no corresponden a su desarrollo físico y psicológico.

Las mutilaciones genitales femeninas (MGF) representan una práctica tradicional nociva que afecta a las niñas no solamente en el contexto local, sino que se reproduce, actualmente, en la invisibilidad de los contextos migratorios “otros” y, a menudo, por medio del engaño de las familias de migrantes, cuando envían - para esta finalidad - a sus niñas de “vacaciones” al contexto de origen.

El acceso a la justicia de las niñas y la discriminación de género representan también una problemática que es objeto de estudio actualmente por la comunidad internacional, en las vísperas del inminente lanzamiento del nuevo *Estudio Global de Naciones Unidas*

⁴ En particular: OIT/ILO-IPEC Convención 182 (C182), Recomendación 190 (R190), Convenios 138 y 189.

⁵ Fuentes: OIT, UNICEF, ONU Mujeres.

⁶ Joint Statement by a group of UN human rights experts to mark the first *International Day of the Girl Child*, Palais des Nations, ONU, Ginebra, 11 de octubre de 2012.

*sobre infancia y adolescencia privada de libertad*⁷.

Esta mirada global sobre la condición de las niñas, pone de manifiesto la relevancia de concienciar a gobiernos, instituciones y sociedad civil para reforzar el compromiso en la igualdad y la prevención y protección hacia la violencia de género.

3. Género y desarrollo sostenible

Cabe subrayar, a la hora de tratar la temática del desarrollo, que problemas como pobreza, hambre, violencia, los desastres del medio ambiente y otros desequilibrios, se han hecho patentes, en tiempos recientes, sobre todo, después de la conclusión de la guerra fría (Carrino, 2005). Por otro lado, se puso de manifiesto que el tipo de desarrollo adoptado hasta ese momento, no había resuelto dichos problemas sino que, por el contrario, había empeorado las relaciones entre Sur y Norte del mundo.

A principios de los Noventa, la comunidad internacional, liderada por el PNUD/UNDP⁸, comenzó un proceso de análisis crítico para modificar la visión meramente económica del desarrollo, impulsada por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y centrada en la renta media per cápita o capacidad de producir riqueza. Al considerarse este indicador demasiado parcial, para representar el desarrollo de un país, se elaboró un concepto inicial de desarrollo humano, que incluyera también en sus indicadores, la expectativa de vida y el nivel de alfabetización

El bienestar de un país, de hecho, no se mide simplemente por su riqueza, sino también, de acuerdo con Carrino (2005), por su utilización y distribución. Sucesivamente, el PNUD/UNDP ha ido incluyendo más indicadores, para medir la calidad del desarrollo sin limitarse a riqueza, salud y educación. Carrino (2005), en sus estudios sobre desarrollo humano, sostenibilidad y cooperación internacional, destaca que los modelos de desarrollo no centrados suficientemente en todos los grupos sociales producen los desequilibrios, cuyos rasgos principales e interdependientes son la pobreza, el desempleo y la exclusión. Según el autor citado, la premisa para conseguir el desarrollo humano, cuyo rasgo constitutivo sea su sostenibilidad, es implementar un entorno de legalidad y de respeto por los derechos humanos. Para el logro de este objetivo, es imprescindible la participación activa e inclusiva de todos los actores sociales, en los procesos culturales y socioeconómicos⁹.

Partiendo del aspecto intrínseco de la sostenibilidad del desarrollo humano, como superación de los antiguos modelos de desarrollo, excluyentes, limitados y limitadores, nos surge la pregunta siguiente:

¿Es posible lograr un desarrollo humano, como proceso endógeno local y sostenible, frente a la persistente discriminación de género, es decir, un desarrollo que no tenga en cuenta al grupo social de las mujeres y las niñas?

La respuesta parece obvia. Sin embargo, si la lucha contra las desigualdades de género se sitúa actualmente en los primeros puntos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus Objetivos (ODS), inmediatamente tras la erradicación de pobreza y hambre

⁷ Sobre el proceso para la elaboración de este Estudio Global de N. U., véase: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/StudyChildrenDeprivedLiberty/Pages/Index.aspx>, (20/04/2019).

⁸ Fuente: PNUD/UNDP.

⁹ Sobre los temas de desarrollo humano, sostenibilidad y participación, véase también: Latouche, 2008; Sen y Nussbaum, 1993; Nussbaum, 2000; Trigilia, 2006.

(ODS 1 y 2), salvaguarda de la salud (ODS 3) y logro de la educación de calidad, incluyente y equitativa, para todas las personas (ODS 4), es decir, al ODS 5, se evidencia que perviven y resisten fuerzas opuestas, ancladas en patrones patriarcales, cuyo machismo excluye e impide *de facto* el acceso de lo femenino (las mujeres) a la participación compartida de las decisiones públicas para poder ejercer sus derechos y para el logro de una mejor calidad de vida de todos los seres humanos.

El tema de las niñas que aquí nos ocupa plantea aún más complejidad para ejercer su propio derecho a la participación, cuando a la diversidad de género se suma a la de la minoría de edad, por la consecuente falta de poder, sobre todo, en los entornos andro y adulto-céntricos.

3.1 Agenda 2030 y ODS

La Agenda 2030, aprobada en 2015, por la Asamblea General de Naciones Unidas tras la conclusión de los Objetivos del Milenio (MDGs), establece 17 Objetivos actualizados (ODS). El ODS 5 para *la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y niñas* (U.N. Agenda 2030, 2015) identifica, para el logro de este objetivo, las submetas que definen las prioridades para las políticas y la implementación.

3.2 El ODS 5

Nos parece interesante destacar aquí las submetas, incluidas al Objetivo 5 de la Agenda 2030:

- 5.1 Poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo;
- 5.2 Eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos públicos y privado, incluidas la trata y la explotación sexual y otros tipos de explotación;
- 5.3 Eliminar todas las prácticas nocivas, como el matrimonio infantil, precoz y forzado y la mutilación genital femenina;
- 5.4 Reconocer y valorar los cuidados y el trabajo doméstico no remunerados mediante servicios públicos, infraestructuras y políticas de protección social, y promoviendo la responsabilidad compartida en el hogar y la familia, según proceda en cada país;
- 5.5 Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública;
- 5.6 Asegurar el acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos según lo acordado de conformidad con el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, la Plataforma de Acción de Beijing y los documentos finales de sus conferencias de examen;
- 5.a Empezar reformas que otorguen a las mujeres igualdad de derechos a los recursos económicos, así como acceso a la propiedad y al control de la tierra y otros tipos de bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales, de conformidad con las leyes nacionales;
- 5.b Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres;
- 5.c Aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles.

Al analizar el ODS 5, podemos observar que la *roadmap* para lograr equidad y empoderamiento de mujeres y niñas pasa por un primer grupo de submetas, enfocadas en la superación de todas las formas de discriminación contra de ellas y por la erradicación de la violencia (puntos 5.1 - 5.4). Este grupo de submetas hace referencia específica a los fenómenos de violaciones de derechos humanos, ya delineados en el párrafo 1.2. Sigue el compromiso para el fomento de la participación (submeta 5.5), el acceso universal a la salud sexual y reproductiva (punto 5.6) y a los recursos tecnológicos, financieros, de la propiedad y para el empoderamiento (5.a-5.c).

3.3 Acceso a los recursos y trabajo de mujeres y niñas

A continuación, haciendo hincapié en los datos hasta aquí proporcionados, queremos desarrollar una reflexión sobre la participación de las mujeres que, a nivel global, siguen siendo subrepresentadas en los procesos decisionales y que no tienen igual acceso que los hombres en *foros* públicos y tienen dificultades de acceso a servicios básicos, como los de salud, educación y justicia.

Una pregunta que, desde siempre, ocupa a etnógrafos/as y antropólogos/as es ¿Quién controla, en una sociedad, el acceso a saberes, bienes y tecnologías?

Históricamente, estos recursos han determinado, y siguen haciéndolo, asimetrías de poder y conflictos, en las sociedades, definiendo y re-definiendo – dependiendo de la mayor o menor facilidad de acceso - las élites y los grupos dominantes. En la reflexión contemporánea sobre género y desarrollo humano, resultaría, sin embargo, impensable que éste último se construya sin el reconocimiento del aporte y de la importancia de la participación activa del colectivo de las mujeres.

Retomando, entonces, el concepto de la sostenibilidad del desarrollo, desde una perspectiva de género “no se puede entender el desarrollo en su triple dimensión (económica, social y ambiental), ni la democracia en nuestro mundo global y local, sin la plena participación de las mujeres en todas las esferas de desarrollo que asegure la igualdad sustantiva entre hombre y mujeres” (Cervantes Ríos, Vargas Jiménez y Castro Castañeda, 2014, 8).

Ha quedado también patente que la participación de las mujeres pasa por su empoderamiento y educación y por la erradicación de discriminaciones, estereotipos y significados culturales locales, que obstruyan el cumplimiento de estos procesos. La investigación de las organizaciones internacionales y de las ONGs más acreditadas¹⁰ ha desvelado igualmente que los procesos de empoderamiento dirigidos exclusivamente al género femenino no han resultado suficientemente eficaces para eliminar las desigualdades de género y que se vuelve necesaria la participación activa de hombres y niños para el reconocimiento del papel fundamental desenvuelto en la comunidad por parte de mujeres y niñas para que se pueda dar paso a un cambio sustantivo.

Para profundizar en esta línea, queremos visibilizar que un primer avance hacia el desarrollo humano local ha sido, indudablemente, el reconocimiento de los saberes tradicionales de las mujeres, a modo de ejemplo, del conocimiento, cultivo y comercio de plantas medicinales realizado por las mujeres indígenas, entre otros. Queremos aquí referir el caso de las mujeres de la comunidad *Sutiava* de León, Nicaragua, donde el frecuente

¹⁰ Fuentes: ONU Mujeres, UNICEF, Save the Children Sweden.

abandono del hogar, por parte de los hombres que reconstituyen múltiples uniones extra familiares, ha incrementado la creación de familias monoparentales con jefatura femenina (Ragno, 2012). En consecuencia, muchas de estas mujeres se vuelven sustentadoras principales de su hogar (Ragno, 2012), por medio de una tipología de trabajo escasamente visibilizado, al desarrollar varias actividades informales de cultivo y/o pequeños comercios, en horarios fijos.

Este tipo de trabajo se sitúa entre el trabajo re-productivo del cuidado de la casa y el trabajo productivo típico de la sociedad capitalista. Se trata de una condición muy común de las mujeres de América Latina, cuando ellas no logran asumir un trabajo cualificado, en el entorno laboral productivo formal y se encuentran sucesivamente más vulnerables y/o en condición de pobreza. Sin embargo, el papel invisibilizado de estas mujeres contribuye de manera determinante a la economía informal de los países, como lo hacen las tantas mujeres en el trabajo doméstico y los 2 millones de niñas y niños, en América Latina y el Caribe, que realizan labores domésticas en hogares de terceros, cuyo 90% son niñas¹¹.

Este trabajo informal presenta evidentes subdivisiones de género y sigue siendo objeto de atención por la OIT/ILO-IPEC, que, a lo largo de las décadas, ha impulsado los estándares para el reconocimiento de un trabajo digno para las/os trabajadoras/es domésticas/os, una edad mínima para trabajar y la identificación de este tipo de trabajo como una de las “peores formas” de trabajo infantil, principalmente realizado por niñas sin la edad mínima legal para trabajar y por vivir en hogares de terceros, y/o en condición de abuso, explotación semejante a la esclavitud.

Los mencionados estándares internacionales empiezan a incorporarse en las legislaciones nacionales, aunque con lagunas significativas en su implementación. Nuestras investigaciones anteriores en la República Dominicana (Binazzi, 2011^a, 2014), con método etnográfico antropológico (Olivier de Sardan, 2008), han destacado la importancia de la adopción del *Código para el Sistema de Protección y los Derechos Fundamentales de Niños, Niñas y Adolescentes* o Ley 136-03. Este *Código* incorpora, entre otros, los principios de la edad mínima laboral y de la C182 de OIT/ILO sobre las peores formas de trabajo infantil.

La/el adolescente con edad mínima para el trabajo doméstico está actualmente equiparada/o a las/os trabajadoras/es adolescentes de cualquier otro sector, con iguales derechos. Anteriormente, el sector informal del trabajo doméstico en hogares de terceros no estaba considerado un sector laboral, precisamente porque no estaba formalmente reconocido. Podemos observar que, por un lado, la Ley dominicana sienta las bases formales para responder contra la discriminación de género y la explotación que afectan a las niñas que realizan este trabajo. Por el otro, el debate para su implementación queda abierto, al igual que la invisibilidad y el aislamiento que afecta a las niñas que sufren esta explotación, siendo trabajadoras y sustentadoras de esta economía *formal-informal*.

Esta reflexión nos permite poner de relevancia que las aportaciones aún no reconocidos de mujeres y niñas en las sociedades son múltiples y que todavía queda mucho camino para visibilizar y reconocer su participación activa en la sociedad, como lo hacen los estudios feministas. Tanto en el Sur, como en el Norte del mundo, el papel socioeconómico y cultural de las mujeres queda escasamente reconocido, pese a que éste contribuya al bienestar de la sociedad, en su conjunto.

¹¹ Fuente: OIT/ILO-IPEC.

En el contexto laboral europeo e italiano, a modo de ejemplo, la entrada de la presencia femenina, de acuerdo con Meghnagi (2005), ha impactado sobre la visión que se había difundido ampliamente - tras la introducción de las nuevas formas de flexibilidad laboral - del trabajo como “bien escaso”, descuidando, en consecuencia, el debate sobre la calidad de vida y del trabajo, en que se ancla todo el tema de los derechos y su defensa. La feminización del trabajo, en el contexto italiano, ha aportado, entonces, “una visión más integrada y equilibrada de la vida”, favoreciendo el debate “sobre formas de segregación ocupacional, necesidades de redefinir límites y vínculos familiares, la relación entre tiempo de trabajo y nuevas formas de segmentación social”¹² (Meghnagi, 2005, 182).

No obstante, las empresas siguen desaprovechando, en general, el potencial de una mayor presencia femenina en el sector formal del trabajo, según reflejó la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), con ocasión de la importante *XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*, en Montevideo (CEPAL, 25-28 de octubre de 2016).

Por todo lo hasta aquí argumentado, la inclusión de hombres y niños en el proceso de valorización del papel fundamental de la mujer y de sus saberes en la sociedad es un aspecto imprescindible para el desarrollo humano, es decir, para un desarrollo endógeno y sostenible, impulsado “desde abajo” por las comunidades y democráticamente representativo de todas las componentes, sin exclusión alguna.

4. Género y estereotipos

Vamos a exponer, a continuación, una reflexión sobre las dinámicas de los esquemas de género.

Muchas mujeres llevan el peso de una infancia de negaciones desde la cual derivan sus desventajas actuales. Por esta razón, y sin descuidar, por ello, la protección y el empoderamiento de la mujer, al igual que la concienciación del hombre, resulta, a nuestro juicio, aún más primordial, centrarnos en el desarrollo integral de la niña y la protección de sus derechos.

Los resultados de nuestras investigaciones etnográficas anteriores, desarrolladas con infancia y adolescencia marginalizada y explotada en el Caribe, han evidenciado que las asimetrías de poder están fuertemente alimentadas y reforzadas por visiones estereotipadas y discriminatorias, relacionadas con la diversidad de edad, sexo, dinero, color de la piel y estatus social (Binazzi, 2014). En la asimetría adulto/niño-a, el rasgo adultocrático se combina con el estereotipo del “niño/a remunerativo/a”. Los/as hijos/as tienen que “rendir” y criar a un hijo/a no siempre está asumido como un deber de los progenitores o parientes, sino puede ser considerado como un acto de “caridad” que el/la niño/a tenga que “contraprestar” por medio de su trabajo.

Cuando el estereotipo del *niño/a remunerativo/a* se combina con la idea del *niño/a como propiedad* de sus progenitores, se genera un abuso de autoridad de los progenitores, que puede conducir a violencia y explotación, también de tipo sexual. La discriminación por el color de la piel, frecuentemente, empieza en la misma familia, cuando el/la hijo/a de piel más oscura es el/la que recibe más castigos y descuido (Binazzi, 2014).

¹² Traducción de A. Binazzi.

La discriminación de género cruza todos estos esquemas, cuando se trata de una niña y, aún más, con respecto a la explotación del trabajo infantil. Los estereotipos determinan una clara subdivisión de género, impulsando al niño a trabajar como vendedor en la calle y la niña en el trabajo doméstico en hogares de terceros, antecámara del abuso y, en los destinos turísticos internacionales, también de la explotación sexual en viajes y turismo y en la prostitución local (Binazzi, 2011a).

Los estereotipos de género facilitan la negación o la limitación del acceso a la educación, ya que, a menudo, son las mismas familias que hacen una selección de los/as hijos/as que van a poder ir a la escuela. Plan International (2012) ha resaltado que los progenitores pobres, a la hora de decidir quién beneficiará de la educación, hacen una comparación entre la utilidad inmediata de la niña, en términos de su trabajo en las tareas domésticas, el cuidado y/o a su valor de novia, y la inversión a largo plazo para un beneficio futuro e incierto. Desde ese momento, el futuro de una niña empieza a perjudicarse.

4.1 Esquemas cognitivos y esquemas de género

De la reflexión que hemos podido desarrollar hasta aquí, podemos deducir que perviven estereotipos de género y que éstos producen distintos fenómenos de violación de los derechos humanos de las niñas, contribuyendo al desfase entre *igualdad formal* e *igualdad sustancial*, es decir, entre la igualdad legal y el acceso real a la plena igualdad de género. Es, entonces, interesante ir analizando sus dinámicas.

Una contribución iluminante sobre el funcionamiento de los esquemas o estereotipos de género se nos ofrece, por el estudio de Monreal Gimeno y Martínez Ferrer (2010), que teorizan que “los estereotipos son [...] imágenes mentales simplificadas sobre grupos humanos que poseen ciertas características, compartidas por otros grupos sociales o culturas.” (Monreal Gimeno y Martínez Ferrer, 2010, 83). Ellos son, entonces, esquemas cognitivos. Estas autoras evidencian la relevancia del aspecto funcional de los estereotipos que, desde el punto de vista cognitivo, “nos ayudan a conocer la realidad que nos rodea de un modo rápido y esquemático”, ya que “permiten adaptarnos al medio de forma rápida así como procesar y estructurar gran cantidad de información” (Ibidem).

Al mismo tiempo, su ensayo nos plantea el dilema sumamente importante de la simplificación. En efecto, por medio de los estereotipos, operamos una abstracción de los principales rasgos de un grupo social y constituimos “esquemas simplificados de las características de sus miembros que generalizamos a todos ellos” (Ibidem). Consecuentemente, en esta abstracción y representación esquemática, se activa un proceso de simplificación, en que los varios matices se pierden, debido a una *aproximación incompleta a la realidad*. Es, sucesivamente, por medio de reglas “adaptivas”, que organizamos nuestro conocimiento en esquemas para ajustar nuestra percepción de la realidad a ellos. Aunque el esquema resulte aproximativo, a raíz de su intrínseca característica de simplificación, éste responde a su función adaptiva de facilitarnos la información sobre el entorno, para que podamos afrontarlo: “La construcción de esquemas mentales se vincula con la necesidad de organización del conocimiento como forma evolutiva de adaptación ambiental.” (Ivi, 79).

Los esquemas de género, al igual que los otros, son también esquemas cognitivos. Si consideramos que “cada sociedad construye un conjunto de conocimientos esquemáticos acerca de la realidad y de los grupos o categorías que la componen” (Ivi, 75), podemos

entender que conjuntos de conocimientos, organizados en forma de esquema cognitivo, nos orientan sobre características y actitudes de hombres y mujeres, meramente por el hecho de encontrarse en una de estas dos categorías. En efecto, desde siempre, hombres y mujeres “se han considerado como grupos diferentes y opuestos” (Ibidem) y esta oposición se adquiere por medio de la socialización de la primera infancia, cuando niños y niñas observan las diferencias y, luego, imitan los modelos. Ellos/as se identifican con el grupo que posee características comunes y se diferencian de los grupos que evidencian rasgos distintos, a modo de ejemplo, por el sexo, que es una de las primeras categorías de referencia identificada por parte de niñas y niños. De esta manera, los conceptos de masculino/femenino, aunque sin ser opuestos, se construyen como excluyentes, y estas diferencias se reproducen en la socialización entre niños y niñas, perpetuando los estereotipos de género (Ivi, 80).

4.2 Estereotipos y significados culturales locales

Desde la perspectiva de la antropología cultural, Busoni (2000) afirma que “El género es un conjunto de atribuciones, características psicológicas y de conductas, consideradas adecuadas para un hombre o una mujer, y, aún antes, para un niño o una niña, en cuanto seres sociales”¹³ (Busoni, 2000, 22).

Esta antropóloga también evidencia que el sexo no determina el género, porque no es el dato biológico que prescribe lo que es más adecuado para mujeres y hombres, en términos de conducta y expectativas. El género resulta, entonces, una categoría socialmente construida. Cabe reiterar aquí, que los estereotipos son muy poderosos porque tienden a activar un comportamiento, es decir, no solamente nos hacen pensar de cierta forma, sino que también orientan a nuestra manera de actuar.

Los estereotipos, además que facilitarnos información y adaptación al entorno social, poseen un carácter prescriptivo y normativo ejercido por el grupo social que estereotipa en un determinado contexto (Monreal Gimeno y Martínez Ferrer, 2010). La falta de adaptación a esos estereotipos, puede conllevar el “castigo social”, es decir, correspondientes sanciones sociales, tales como el rechazo por parte de los demás.

Al analizar el rol de los esquemas de género en la violencia contra las niñas y las adolescentes, podemos reflexionar, observando, como característica dominante, su gran resistencia al cambio. Un esquema cognitivo, para poderse construir, necesita de procesos complejos y tiempos largos y su eventual modificación sobre los rasgos del grupo estereotipado no implica un cambio inmediato en este sistema de creencias. Por consecuencia, puede generarse un desfase entre las evoluciones de la realidad social y la pervivencia de conceptos estereotipados, aunque, su activación y funcionamiento son casi automáticos (Monreal Gimeno, y Martínez Ferrer, 2010).

Particularmente, cuando los esquemas pierden su capacidad adaptiva y se quedan como estructuras rígidas frente a la diversidad humana, ellos “se convierten en criterios de discriminación social” (Ivi, 65). La resistencia al cambio puede producirse, entonces, por prejuicios sociales contra grupos estigmatizados como mujeres, no-blancos, grupos de religiones “otras”, entre otros. En este caso, la visión negativa, debida simplemente al pertenecer a un grupo, resiste, pese a poseer ya una información actualizada que desmontaría ese estereotipo.

¹³ Traducción de Alice Binazzi.

Para enlazar con esta reflexión presentamos unos datos de nuestros trabajos etnográficos anteriores, en el contexto dominicano, nos importa evidenciar que han resultado estereotipos dañinos compartidos por la comunidad local, contra la infancia marginalizada, que vive y trabaja en la calle y en la playa, y, a menudo, percibida como “amenaza” para la comunidad (Binazzi, 2011a). El *anti-haitianismo*, existente históricamente en la sociedad dominicana, se refleja en asimetrías de poder y exclusión, que afectan particularmente a las niñas haitianas (Binazzi, 2018b). A raíz de la discriminación de género sumada a la diversidad de origen y de etnia y por su condición de pobreza extrema, estas niñas han resultado muy vulnerables y en riesgo de explotación en la prostitución local y/o en la explotación sexual en el turismo internacional que llega a este destino (Binazzi, 2014).

Los estudios internacionalmente reconocidos del antropólogo Kilani (2011) definen la alteridad como “una noción relativa y coyuntural: somos “Otro” solamente desde el punto de vista de alguien” y “la categoría del “Otro” [...] siempre se incluye en una relación, generalmente de dominación-subordinación” (Ivi, 32)¹⁴. Más recientemente, este autor ha ampliado este concepto, definiendo la *canibalización* del “Otro”, como una metáfora de la violencia contemporánea (Kilani, 2018) en la relación con la alteridad, tema sobre que también Augé (2018) se interroga.

Partiendo de estas destacadas contribuciones, es menester resaltar que existe, sin embargo, la posibilidad de mitigar y contrastar los estereotipos dañinos, adoptando modelos personales que eviten la homologación al propio entorno, como es el caso de modelos distintos, de roles y opiniones que pueden aprenderse de los propios progenitores y de la familia y que pueden modificar las relaciones de género.

La reflexión anterior se entrelaza, a nuestro juicio, con el concepto de cultura, según la perspectiva antropológica de Hannerz (1992), que la teoriza como significados que las personas crean y que crean, en su vez, a las personas en tanto que miembros de una sociedad, de acuerdo con una visión dinámica de la cultura, como proceso en curso, que rea y re-crea constantemente flujos nuevos de significado. Según esta perspectiva, la cultura nunca puede ser considerada como fija u homogénea (Hannerz, 1992), ya que, en un mismo contexto, co-existen significados, subculturas y micro-culturas distintas. Consecuentemente, es nuestra firme convicción que la cultura, como proceso dinámico y nunca homogéneo de significado, pueda desarrollar un papel relevante para contrastar los esquemas de género, cuando ésta logre oponer significados distintos a los criterios de discriminación y desigualdad social.

La educación es fundamental, como instrumento para impulsar la difusión de modelos distintos y no homologados a visiones estereotipadas de género y su rol crucial se valora aún más si consideramos que es en la fase de la socialización primaria que niños y niñas adquieren los esquemas de género, luego reforzados por la socialización secundaria, en los grupos de pares y en el entorno laboral, entre otros.

5. Implementación y papel de los gobiernos

En la adopción de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UDHR), han sido introducidos sucesivamente distintos dispositivos e instrumentos jurídicos, que evi-

¹⁴ Traducción de Alice Binazzi.

dencian el enlace entre los derechos humanos y las obligaciones correspondiente de respetarlos y protegerlos (Danieli Y., Stamatopoulou E. y Dias C.J., 1999). El reto actual es el de entrar en la que Annan (1999) ha definido “*era de la prevención*”.

Santos Pais¹⁵ ha puesto también de relevancia que, en los casos de abuso o maltrato, niñas, niños y adolescentes son percibidos como un problema que las sociedades tienen que afrontar, pero, no se implementan, luego, políticas concretas de prevención contra futuras violaciones de sus derechos (Santos Pais, 1999). El bienestar de la infancia y adolescencia es escasamente considerado como criterio e indicador importante para el desarrollo de niñas, niños y adolescentes, por su menoría de edad, al no estar todavía percibidas/os como ciudadanas/os de “hoy”, y no de “mañana” - con su propia agencia - por lo que pueden participar activamente en la sociedad (Pereira Alberto y Picornell-Lucas, 2018).

Las acciones para erradicar, responder y contrastar la violencia contra las niñas, por parte de distintas organizaciones internacionales y locales que trabajan por los derechos humanos, no tienen que distraer nuestra mirada de la responsabilidad institucional de los gobiernos para la implementación de los estándares jurídicos internacionales ratificados y de los dispositivos elaborados, para este fin, a nivel nacional.

Ello implica, antes que todo, la asunción del compromiso, por parte de los gobiernos, para la armonización de sus legislaciones nacionales vigentes y de las futuras leyes para que sean conformes a esos estándares. Consecuentemente, conlleva la implementación de estos principios y leyes correspondientes, por medio de políticas apropiadas. El *Committee on the Rights of the Child*, órgano de Naciones Unidas para el control de las políticas e implementación de los Estados Parte de la CDN/UNCRC ha enunciado el concepto de “*minimum core obligations*” (U.N.G. A., Human Rights Council, 19 de diciembre 2014; 5) de los Estados, indicando por este concepto, las obligaciones mínimas esenciales que los Estados tienen que garantizar para condiciones mínimas de vida digna de la infancia y la adolescencia. Es un llamamiento a todos los Estados, independientemente de sus niveles de desarrollo, para que apliquen urgentemente estas medidas de implementación.

Este Comité ha igualmente puesto de relevancia que las inversiones inadecuadas para los vulnerables y desventajados perpetúan la transmisión, de generación en generación, de pobreza y desigualdades, afectando negativamente el desarrollo de la infancia.

Podemos observar entonces que el papel de los Estados es fundamental para que los sistemas nacionales de protección de la infancia y la adolescencia se refuercen y vuelvan *gender sensitive* (UNICEF IRC, 9-10 de Marzo 2009), generando nuevas narrativas sobre el género para la igualdad.

Para el logro de este objetivo es fundamental que el sistema de Educación, en su complejo - formal, no-formal e informal, inclusive las organizaciones del tiempo libre y deportivas - y los medios de comunicación, integren los principios de igualdad de género y de no-discriminación. UNICEF destaca que la violencia contra las niñas y las adolescentes se puede prevenir, mejorando la educación de niñas y niños, de los profesionales que trabajan con ellos, de familias y comunidades.

En distintos contextos marginales de violencia, la educación de la comunidad desempeña un papel crucial contra la cultura comunitaria de la tolerancia que refuerza las desigualdades. Nuestra reflexión no puede descuidar mencionar la importancia de una mejor

¹⁵ Special Representative to the U.N. Secretary-General on Violence against Children.

reglamentación de los medios de comunicación, cuya manera de representar a las mujeres perpetúa los esquemas de género, amplificándolos, por su influencia sobre un público amplísimo.

6. Reflexiones finales

Los millones de niñas que no tienen acceso a la escuela o que la abandonan sin recibir una educación de calidad, como es en su derecho, se encuentran luego marginadas en la sociedad, con menor salud y capacitación y sin poder elegir libremente su propio futuro. Cuando se convierten en mujeres su participación en el desarrollo político, social y económico ya está afectada y la falta de poder en la toma de decisiones las vuelve más vulnerables, en riesgo de violencia, maltrato y explotación laboral, inclusive sexual.

La educación reduce la mortalidad materno-infantil y aumenta la productividad económica (UNICEF, 2004). “Educar a una niña es educar a toda una familia” y “No hay ningún instrumento más eficaz para el desarrollo que la educación de las niñas” (Annan, 2004, Prólogo), porque ello contribuye a educar las comunidades y, en consecuencia, a los países.

Para ir concluyendo, la influencia de los estereotipos de género, que hemos analizado a lo largo de este trabajo, dificulta e impide el desarrollo integral de las niñas y la realización de sus derechos fundamentales. El desfase importante que hemos evidenciado entre la igualdad formal y la igualdad real, se produce tanto en el Sur del mundo, como lo hemos resaltado en nuestra reflexión por medio de una combinación de resultados de la investigación de las organizaciones internacionales y de nuestras etnografías anteriores, como en el Norte del mundo, con formas de significados y prácticas distintas, pero, siempre con el hilo común de que las elegidas de las niñas y las adolescentes siguen siendo orientadas y/o manipuladas a raíz de las desigualdades de género.

Evidencia de ello son los datos estadísticos que nos refieren del aumento de la violencia sexual e intrafamiliar contra las niñas y las adolescentes en distintos contextos europeos, inclusive de los feminicidios de las adolescentes, jóvenes y mujeres adultas. En este trabajo, hemos querido también destacar que las nuevas narrativas de género no pueden prescindir de la construcción de una nueva masculinidad, porque los estereotipos de género afectan a los niños también, orientándolos a aprender actitudes y pensamientos estereotipados, según se los pide el contexto social.

Tal como se afirmó en la Ceremonia de Apertura del *Día Internacional de la Niña* de 2012, en el Palacio de Naciones Unidas de Ginebra, es necesario que los hombres también desaprendan lo que la sociedad les impone a diario¹⁶. De hecho, hay hombres que, aunque formados por instituciones sexistas para valorar la superioridad del aporte masculino en la sociedad, pueden aprovechar de su postura de autoridad para educar a los hombres en la igualdad de género y han sido muchas las contribuciones fundamentales, a lo largo de la historia, a los movimientos de emancipación de “otros”, por parte de quienes no pertenecían a ese mismo grupo, sino que se encontraban en el grupo dominante (Harding, 1987).

¹⁶ Lanzamiento *UN Internacional Day of the Girl Child*, Ceremonia de Apertura, Palais de Nations, Naciones Unidas, Ginebra, 11 octubre 2012.

En conclusión, nuestra reflexión y mirada antropológica sobre la implementación de los derechos humanos de las niñas y las adolescentes para el desarrollo sostenible quiere afirmar que el desfase presentado puede ser atribuido, por una parte relevante, a dinámicas psico-culturales y a normas sociales, que siguen ocultando el rol de la mujer en las distintas comunidades y sociedades y hasta evidencian culturas de la tolerancia hacia fenómenos de violación de los derechos de las niñas y las adolescentes.

Por otro lado, nos interesa destacar que, en una época en que se ha debatido mucho, aprobado y ratificado, a escala internacional, las expectativas actuales para la igualdad de género se concentran, sobre todo, en el rol de los Estados que nos parece primordial para actuar concretamente, por medio de su voluntad política, colmando las lagunas y removiendo los obstáculos existentes, a escala nacional y local, que impiden la universalidad y la indivisibilidad de los derechos humanos del colectivo de las niñas y las adolescentes.

Éste es, antes que todo, un fin ético en sí que cada Estado de derecho debe perseguir, al igual que una de las precondiciones para crear, por medio de la participación de todas las personas, inclusive niñas y mujeres, el entorno de igualdad y legalidad imprescindible que genera el deseado desarrollo humano y sostenible, tal como el compromiso global de la Agenda 2030 con sus ODS pretende alcanzar.

7. Bibliografía

- Augé, M. (2018). *Qui est donc l'autre?*, Paris, France: Odile Jacob.
- Annan, K. A. (2004). Prólogo. En: *UNICEF Estado Mundial de la Infancia 2004. Las niñas, la educación y el desarrollo*, New York: UNICEF.
- _____. (1999). Foreword. En: Danieli Y., Stamatopoulou E., Dias C. J, (Eds.), *The Universal Declaration of Human Rights: Fifty years and beyond*, New York, U.S.A.: published for and on behalf of the United Nations by Baywood Publishing Company, Inc.
- Binazzi, A. (2018b). Haití, migración y *antihaitianismo*. Entre el desarrollo humano local desatendido y la diversidad excluida en el Caribe y Latinoamérica. En: Alcántara, Manuel, Garcia Montero, Mercedes, Sanchez Lopez, Francisco (Coord.) *Migraciones. Memoria del 56° Congreso Internacional de Americanistas*, Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- _____. (2018a), Los Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes y el nuevo compromiso internacional para la Agenda 2030. Retos de la implementación entre lo global y lo local”, en *Infancia y Adolescencia en Latinoamérica*, nr.32 *Revista Debates Latinoamericanos*, Buenos Aires, Argentina: Centro Latinoamericano de Estudios Avanzados (CLEA) y Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU).
- _____. (2016). Discriminación de género y trabajo doméstico. Una mirada antropológica para los derechos de niñas, niños y adolescentes”. En: Gervasi, Francesco (Coord.) *Diversidades: Perspectivas multidisciplinares para el estudio de la interculturalidad y el desarrollo social*, Universidad Autónoma de Coahuila, México: Ediciones del Laurel.
- _____. (2014). Sexual exploitation of children and adolescents in travel and tourism. An anthropological perspective. En: “*Sexual tourism implicating children: prevention, protection, interdiction and care for victims*”, Sion, Suiza: International Institute for the Rights of the Child (IDE)/University Institute Kurt Bösch (IUKB).

- _____. (2012). "Children's rights e child protection. Il ruolo della ricerca internazionale per i diritti dei bambini". En: Guetta, Silvia (Coord.) *"La voce della pace viene dal mare: Esperienze di cooperazione internazionale per la coesistenza fra culture, diritti e sviluppo umano"*, Roma, Italia: Aracne Editrice.
- _____. (2011b). La Convención sobre los Derechos del Niño, su Protocolo Facultativo OPSC y el marco legal para la prevención y la protección contra el creciente fenómeno transnacional de la explotación sexual de niños, niñas y adolescente. En IFEJANT, Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores, (Ed.) *Reflexiones y Avatares para la infancia en el siglo XXI*, Lima, Perú. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/node/5240/pdf/5240.pdf>, (12 de febrero de 2019).
- _____. (2011a). *Children in the Dominican Republic: Sexual exploitation in travel and tourism. An anthropological perspective*, Stockholm, Suecia: Resource Centre on Child Rights and Child Protection, Save the Children Sweden/Suecia. Recuperado de <http://resourcecentre.savethechildren.se/content/library/documents/sexual-exploitation-children-and-adolescents-travel-and-tourism-dominican>, (12 de febrero de 2019).
- Busoni, M. (2000). *Genere, sesso, cultura: Uno sguardo antropologico*, Roma, Italia: Carocci.
- Carrino, L. (2005). *Perle e pirati. Critica della cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*. Trento, Italia: Erikson.
- Cervantes Ríos, J. C., Vargas Jiménez, E. y Castro Castañeda, R., (Coord.). (2014). *Obstáculos y retos en la transformación de las masculinidades*. Puerto Vallarta, Jalisco, México: Universidad de Gualajajara.
- Danieli, Y., Stamatopoulou, E. y Dias, C.J. (Eds.). (1999). *The Universal Declaration of Human Rights: Fifty Years and Beyond*, Published for and on behalf of the United Nations by Baywood Publishing Company, Inc., New York, U.S.A.
- Dottridge, M. (2008). *Young people's voices on child trafficking: Experiences from South Eastern Europe*, UNICEF Innocenti Working Paper, Florencia, Italia: UNICEF IRC.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural Complexity: Studies in the Social Organization of Meaning*, New York: Columbia University Press.
- Harding, S. (1987). Is there a feminist method? En: Sandra Harding (Coord.). *Feminism and methodology*. Indiana University Press: Bloomington/ Indianapolis U.S.A.
- Hodgkin, R. y Newell, P. (junio 2002). *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*, New York-Geneva, Suiza: fully revised edition, UNICEF.
- Kilani, M. (2011). *Antropologia. Una introduzione*, Bari: Edizioni Dedalo.
- _____. (2018). *Du goût de l'autre. Fragments d'un discours cannibale*, Paris, France : Seuil.
- Latouche, S. (2008). *Breve trattato sulla decrescita serena*, Torino: Bollati Boringheri.
- Meghnagi, S. (2005). *Il sapere professionale. Competenze, diritti, democrazia*, Milano: Feltrinelli.
- Monreal Gimeno, M. C. y Martínez Ferrer, B. (2010). Esquemas de género y desigualdades sociales. En: Amador Muñoz L.V. y Monreal Gimeno M. C. (Coord.), *Intervención social y género*. Narcea: España.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development. The capabilities approach*, Cambridge-New York: Cambridge University Press.

- Office of the Special Representative of the U.N. Secretary-General on Violence against Children. (2013). *Towards a world free from violence: Global survey on violence against children*, New York, U.S.A.
- Olivier de Sardan, J. P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*, Belgica : Academia-Bruylant, Louvain-La-Neuve.
- Pereira Alberto, M. de F. y Picornell Lucas, A. (2018). *Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia*, João Pessoa, Brasil: Universidad Federal Da Paraíba.
- Pinheiro, P. S. y United Nations. (2006). *World report on violence against children: United Nations Secretary-General's global study on violence against children*, Geneva, Suiza: United Nations.
- Plan International. (2012). *Por ser niña. Aprender para la vida*. Estado Mundial de las Niñas 2012, Resumen Ejecutivo, Reino Unido: Autor.
- Ragno, A. (2012). "I saperi delle donne della Comunità Sutiava di León, Nicaragua: nuove coordinate teoriche e proposte operative.". En: Guetta Silvia, (Coord.) "La voce della pace viene dal mare: Esperienze di cooperazione internazionale per la coesistenza fra culture, diritti e sviluppo umano", Roma, Italia: Aracne Editrice.
- Santos Pais, M. (1999). *A Vision for children: The Convention on the Rights of the Child*. En Danieli, E Stamatopoulou, C. J Dias, (Eds.) *The Universal Declaration of Human Rights: Fifty Years and Beyond*, Published for and on behalf of the United Nations by Baywood Publishing Company, Inc., New York, U.S.A., pp.131-132.
- Sen, A. y Nussbaum, M. (1993). *The quality of life*, Oxford: Clarendon Press.
- Triglia, C. (2006). *Sviluppo locale. Un progetto per l'Italia*, Roma-Bari: Editori Laterza.
- U.N. General Assembly, Human Rights Council. (19 de diciembre 2014). *Towards Better investment in the rights of the child*, A/HRC/28/33, New York: Autor.
- UNICEF. (abril 2009). *Machel Study 10-Year Strategic Review: Children and conflict in a changing world*, New York: Autor.
- UNICEF. (2004). *Estado Mundial de la Infancia 2004. Las niñas, la educación y el desarrollo*, New York: Autor.
- UNICEF Innocenti Research Centre (IRC). (diciembre 2011). *Child safety online: Global challenges and strategies*, Florencia, Italia: Autor.
- UNICEF IRC y Government of the Netherlands. (9-10 marzo 2009). *A Study on violence against girls. Report on the International Girl Child Conference*, The Hague, The Netherlands: Autor.

8. Sitografía

- Agenda 2030, ONU. Recuperado de http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S, (12/02 2019).
- CEPAL, *XIII Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/eventos/decimotercera-conferencia-regional-la-mujer-america-latina-caribe>, (12/02 2019).
- Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women (UNCEDAW, 1979). Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>, (12/02 2019).

- Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989). Recuperado de <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>, (12/02 2019).
- International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination (UNCERD, 1965). Recuperado de <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CERD.aspx>, (12/02 2019).
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UNCRPD, 2008). Recuperado de <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/disabilities-convention.pdf>, (12/02 2019).
- U. N. Global Study on Children deprived of Liberty (actualmente, en curso de elaboración) <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/StudyChildrenDeprivedLiberty/Pages/Index.aspx>, (12/02 2019).

Article

La racialización de la diferencia en el campo educativo

MARÍA DOLORES BAZÁN, MARÍA EUGENIA BURGOS, BEATRIZ BONILLO, GABRIEL RODRÍGUEZ, MARCELA TEJERINA, XARA SACCHI DUEN

Universidad Nacional de Salta

1. Haciendo genealogías decoloniales

En este trabajo nos proponemos reflexionar críticamente en torno a dos términos claves: interculturalidad y género que consideramos decisivos en la construcción de nuestras sociedades y de nuestras existencias. Interesa en primer lugar proponer una breve historización de ambas nociones abordando algunos de los múltiples significados y usos que se les atribuyen, entendiéndolos como objetos construidos históricamente en la trama de complejas relaciones políticas, económicas, sociales y culturales. La interculturalidad y por ende, el género, no son conceptos transparentes ni simplemente formulaciones interpretativas, son más bien, aparatos discursivos, tendientes a establecer, delimitar y estabilizar muchos de los límites de lo que pensamos, decimos y hacemos, como nos relacionamos con l*s otr*s y con nosotr*s mism*s, no solo como enseñamos sino como aprendemos, define los modos en los que nos constituimos como sujet*s que actuamos sobre los otr*s y sobre nosotr*s mism*s.

Como todo concepto, los de interculturalidad y género deben ser entendidos como materiales de análisis no sólo teórico sino también histórico y epistémico. Ambos conceptos tienen, a su vez, una genealogía propia de sentidos. Es decir, una historia específica de significados, valores y prácticas a las que han sido asociados en cada época y lugar, de acuerdo con condiciones sociales e institucionales concretas, intereses en juego, actores intervinientes y capitales movilizados. Ambos conceptos, además, no han actuado ni actúan aislados sino en interacción con otros, ya sea a través de préstamos, polémicas, reelaboraciones o campos variables de relación e interlocución. Esta relación de diálogo y tensión entre los conceptos pone en escena los diversos conflictos y luchas políticas que los atraviesan en tantos espacios discursivos que participan (también) del proceso hegemónico de construcción de sentidos sociales y sus dislocaciones. Finalmente, estos conceptos por supuesto, producen marcos de legibilidad de cuerpos, instituciones, figuraciones simbólicas y subjetividades. Así mismo, aunque la conjunción “y”- interculturalidad y género-, dé la impresión de que las nociones enlazadas por dicha conjunción se adicionan, se suman o dan idea de coexistencia, conviene precaverse de sus restricciones, oposiciones, superposiciones, contradicciones políticas, epistemológicas e historiográficas.

Referir a interculturalidad y género nos reenvía de igual modo a una combinación heterogénea de diálogos, encuentros y desencuentros, debates, limitaciones y posibilidades de desacoples entre enfoques y movimientos sociales. De ahí la complejidad a la hora de intentar condensar líneas de abordaje, conscientes de cualquier manera, que estas pers-

pectivas pueden articularse, en tanto poseen nociones en común, como la necesidad de interpelar los paradigmas dominantes en las ciencias sociales, para producir otros saberes y ofrecer otros modos de aproximarnos a nuestras realidades.

En un sentido general todas ellas nos han ayudado a comprender que las cadenas no están ya en los pies sino en las mentes, más aún nos han llevado a reflexionar no sólo en los efectos de la razón colonial sino en la dificultad de lidiar con nuestro inconsciente colonial. A su vez, parafraseando a Freire “la cabeza piensa donde los pies pisan” y ahí está la potencia de nuestro trabajo colectivo.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de interculturalidad?

Concierne en primer lugar sobrevolar los múltiples significados y usos que se le atribuyen al término «interculturalidad», entendiéndolo como un objeto construido históricamente en la trama de un complejo de relaciones políticas, económicas, sociales y culturales. La interculturalidad admite diferentes búsquedas y preocupaciones tanto del punto de vista de la reflexión teórica como de iniciativas concretas. La interculturalidad no es un concepto de la academia, sino que emerge fruto de las luchas de los movimientos indígenas de América Latina y a diferencia de Europa el discurso de lo intercultural aparece ligado al problema de la discriminación sistemática de los migrantes del hemisferio sur (Tubino, 2004).

La interculturalidad como objeto históricamente construido ha sido dotado de sentido en contextos diferenciados e interconectados: Estados Unidos, Europa y América Latina, planteando una suerte de migración del concepto de unos contextos a otros, especialmente vehiculado gracias a la presión de los organismos financieros, los acuerdos y tratados internacionales y la labor de las agencias de cooperación internacional (Muñoz Cruz, citado en Antolinez Dominguez, 2011).

La interculturalidad puede ser examinada tanto desde una dimensión teórica como desde una dimensión política y en América Latina una y otra dimensión se superponen, se vuelven simultáneas y se funcionalizan y contradicen porque forman parte de los idearios sociales y de las luchas políticas de los movimientos y organizaciones indígenas durante al menos las últimas dos décadas. Por ello la noción de interculturalidad no se ha asimilado de manera homogénea y es precisamente en los núcleos de poder indígena donde éstas son más controversiales y simultáneamente donde se proponen más propuestas y sentidos (Moya, 2009, 22).

Sin duda, a diferencia de otros contextos, en Latinoamérica la cuestión de la interculturalidad está estrechamente relacionada con la problemática indígena, pues fue a partir del análisis de las relaciones entre indígenas y no indígenas que la noción de interculturalidad y su derivada de educación intercultural emergieron desde las ciencias sociales latinoamericanas hace casi tres décadas (López, 1999). Igualmente, la noción de interculturalidad aparece ligada a la emergencia desde hace no más de veinte años de un nuevo actor social en el escenario sociopolítico latinoamericano: un movimiento indígena, primero nacional, y, luego, regional, que removió la consciencia de las sociedades latinoamericanas.

El termino interculturalidad para López se enuncia en Sudamérica y específicamente en el campo educativo como consecuencia de la puesta en práctica de experiencias educativas con los indígenas Arahucos de Rio Negro en Venezuela. Señala a los antropólogos

y lingüistas Mosonyi y González entre los primeros en definir el término interculturalidad y aplicarlo al campo educativo destacando además la estrecha vinculación entre la definición del concepto y las Declaraciones de Barbados de 1971 y 1977. Estos antropólogos postularon la “interculturación” como vía para “buscar el máximo rendimiento de las partes en contacto cultural evitando la deculturación y la pérdida de valores etnoculturales” (Mosonyi y Gonzalez, 1974, 308, citado en López, 2009, 140), en forma simultánea al concepto de educación bicultural que se originó en Estados Unidos, poco después del reconocimiento de los derechos civiles a la población afroamericana y a la luz de las reivindicaciones culturales de la población hispana, particularmente la proveniente de México.

Asimismo, López identifica en el desarrollo del concepto interculturalidad y su correlato la Educación Intercultural Bilingüe dos tipos de direccionalidades a las que corresponden la intervención de distintos agentes. Una de estas direccionalidades es producto de la acción estatal o académica y de ONGs no indígena y por ende se orienta de arriba hacia abajo. En contraposición, la otra se caracteriza por la agencia indígena, marca una direccionalidad de *abajo hacia arriba*. Para López las propuestas y proyectos que surgen desde abajo son aquellas que suelen ser sostenibles en tanto responden a los proyectos políticos y de vida de las comunidades. Como exponentes de propuestas de arriba hacia abajo destaca lo ocurrido en Perú, Brasil y Guatemala, en relación a la segunda Colombia, Bolivia y Ecuador, en cuanto a Argentina, considera que el impulso en favor de la educación intercultural viene de una suerte de “globalización indígena en curso” resultante de la mayor relación e intercambio entre organizaciones indígenas en América Latina que comenzó a inicios de 1980 y en vista a la conmemoración del quinto aniversario de la invasión europea y que encontraba terreno fértil en la apertura democrática (López, 2009, 129-220).

Una contribución poco reconocida en la emergencia de la interculturalidad en Latinoamérica la constituyen los movimientos negros que en general, han sido ignorados por la literatura sobre interculturalidad y educación. Si bien la realidad de los grupos y movimientos negros es muy heterogénea y diferenciada en la región, estos colectivos se han caracterizado por la resistencia y por sus luchas contra el racismo en sus diferentes manifestaciones, desmantelando la ideología del “mestizaje” que todavía configura los imaginarios sociales de las sociedades latinoamericanas, promoviendo lecturas alternativas del proceso histórico vivido y del rol de los negros en la formación de los Estados y las sociedades. En lo que se relaciona a la educación han cuestionado fuertemente el discurso y las prácticas eurocéntricas, homogeneizadoras y monoculturales (Ferraó Candau, 2013, 145-161).

Es posible marcar una distinción entre dos polos de interpretación antagónicos en relación con la interculturalidad:

a) Uno *oficialista*, funcional al modelo de estado-nación neoliberal que concibe las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado (entre ellos los pueblos indígenas). b) Otro, *crítico* del sistema político y económico neoliberal que, desde una visión altermundista, considera que la interculturalidad en general y la educación intercultural bilingüe en lo específico son un derecho y un medio para lograr la reproducción de las culturas en minoría y en condición subalterna (Sarto-

relo, 2009, 78). Educativamente esto significa fortalecer lo propio como punto de partida para dialogar críticamente con lo ajeno.

La primera perspectiva responde al intento por parte de las instituciones internacionales neoliberales (como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otras) y de los gobiernos nacionales latinoamericanos que defienden este modelo de apropiarse de un ideal potencialmente democratizador y asumir el liderazgo del proyecto intercultural por medio de un proceso de *oficialización* de la interculturalidad. La segunda indicaría concepciones críticas de la interculturalidad que surgen en las luchas de los pueblos indígenas y de la sociedad civil nacional e internacional y que, reivindicando nuevas formas de democracia y de ciudadanía más participativas e incluyentes, cuestionan el *status quo* vigente, manifestando como la educación intercultural no sólo es una decisión pedagógica, sino que abarca también la dimensión política.

Distintos autores advierten asimismo que en el uso cada vez más amplio de la interculturalidad y particularmente en su uso ya «oficial», encontramos un conflicto de significados, políticas y metas que tiene sus raíces en asuntos de poder, en el debate sobre la diferencia cultural y en planteos y proyectos políticos y sociales muy distintos. La creciente incorporación de la interculturalidad en el discurso oficial de los Estados y organismos internacionales tiene por fundamento un enfoque que no cuestiona el modelo sociopolítico vigente, marcado por la lógica neoliberal “no cuestiona las reglas de juego” y es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando los grupos socioculturales subordinados a la cultura hegemónica. Las relaciones de poder entre los diferentes grupos no son puestas en cuestión.

Desde la perspectiva poscolonial Walsh (2001; 2002), Mignolo (2002) suponen que la interculturalidad se presenta como un proyecto que cuestiona los diversos multiculturalismos, porque éstos se quedan en la búsqueda de una especie de reconocimiento y de celebración banalizante de una diferencia cultural por una entidad o lugar que se imagina por fuera de los particularismos, en tanto se supone como universal (Restrepo, 2004, 281). El debate sobre lo multicultural y lo pluricultural donde el prefijo *multi*, se sabe, “tiene sus raíces en países occidentales” (Walsh, 2008, 5) constituye un relativismo cultural que oculta la persistencia de desigualdades sociales. Por el contrario, prefijo *plurise* utiliza fundamentalmente en América Latina y refiere a una región en la que pueblos indígenas y afrodescendientes han convivido “durante siglos con blancos mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel significativo” (op.cit). Por eso la interculturalidad se inscribiría en otro registro, tendría una connotación contra-hegemónica y de transformación tanto de las relaciones sociales entre los diversos sectores que constituyen al país, como de las estructuras e instituciones públicas (Walsh, 2001, 134).

Del mismo modo no deja de ser interesante –como afirma Cavalcanti-Schiel– que en América Latina el debate contemporáneo acerca de la «interculturalidad» haya encontrado su más evidente ámbito de problematización inicial en el campo pedagógico, y no, de manera más general, en el campo jurídico y político. En términos generales, en todos los países latinoamericanos la educación intercultural, o educación bilingüe –o como ésta se designa de manera más usual: educación intercultural bilingüe, constituye un tema común, con una agenda prácticamente idéntica, lo que no acontece con otros temas más conflictivos, como el territorio, la representación política y el control de los recursos naturales. Lo que lleva a pensar que la educación resultaría un tema “blando” para el trata-

miento de lo étnico o lo “multiétnico” o que la educación sería de alguna manera un lugar que está fuera de los procesos de *racialización* y *colonialidad*, que la misma institución y sus prácticas podrían funcionar de alguna manera como un lugar sin conflicto. Idea claramente asociada a los ideales positivistas de construcción de una nación, donde la educación vendría ser como el lugar contenedor y a la vez obturador de cualquier conflicto. E ignorando la profunda relación entre la institución escuelas y las prácticas educativas en los procesos coloniales racializantes de “modernización”.

El termino interculturalidad resulta un *comodín* para los discursos políticos de moda, en realidad a criterio de Cavalcanti-Schiel (2007) un objeto construido históricamente que debe su existencia a un conjunto de relaciones simbólicas atinentes fundamentalmente a un enunciador discursivo específico no indígena, es decir, es a todas luces una empresa de “blancos”. Cabe asimismo destacar que gran parte de los estudios sobre interculturalidad en Latinoamérica han estado marcados por aproximaciones constitucionalistas que han tendido a judicializar la problemática étnica (Sieder 2002 citado en Bolados García, 2012), liderada por juristas y representantes de organizaciones que han introducido las discusiones sobre la diversidad cultural en la agenda de los organismos internacionales.

Muchos movimientos indígenas valoran los años ‘90 en cuanto a su reconocimiento y participación política en las reformas impulsadas durante ese período, por ejemplo, en la Argentina el discurso pluralista llega después de la última dictadura militar en 1984. Se producen a partir de entonces cambios importantes en la relación del Estado con los pueblos indígenas tales como la sanción de leyes nacionales y provinciales (Ley 23.302/85 de Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes y el Decreto Reglamentario N° 155/89; Ley 24.071/92 de aprobación del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes). La reforma de la Constitución Nacional del año 1994 y la sanción del artículo 75, inciso 17, incorpora los derechos de los pueblos indígenas y a partir de este reconocimiento constitucional, se configura una situación de derecho específico y particular para los pueblos indígenas de la Argentina, que encierra la obligación de readecuar el marco del Estado y sus instituciones, en función del reconocimiento de su pluralidad étnica y cultural.

Esto partiendo de un hecho aparentemente paradójico: durante los años 90 del siglo XX, década de la consolidación del poder financiero mundial y en la que se produce la extensión del neoliberalismo como matriz económica y forma de gobierno que provoca crisis, violencia, fracturas graves en casi todos los países de la región y formas de exclusión cada vez más aberrantes, se introducen a la vez y de modo contradictorio, toda una serie de reformas, incluido el texto de la nueva constitución en Argentina, que *reposiciona* el problema indígena y el de la educación, en particular, creando estrategias educativas (programas y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe o EIB), que se presentan como capaces de contribuir a la superación de la exclusión histórica y como reafirmación de los proyectos etnopolíticos de algunos pueblos indígenas.

Se observan además que estos avances se han limitado a un reconocimiento formal y restringido de los derechos colectivos de los pueblos originarios, orientados a compatibilizar democracia política y libertad económica y lo vinculan con la arremetida neoliberal que se impuso en el escenario internacional después de la Segunda Guerra Mundial. Como hemos demostrado en otros trabajos refiriéndonos a la situación de las comunidades indígenas en el Chaco salteño (Bazan, 2010), la interculturalidad política y jurídica

pareciera no ser exactamente lo mismo, ni pueden reducirse a la “constitucionalización”. La década de los ‘90 se presenta entonces paradigmática y pone en evidencia una “confluencia perversa” que radica en que democracia política y libertad económica, aunque parecen representar ideologías opuestas constituyen, en realidad una nueva ingeniería social (Bolados García, 2012, 135-144).

Es de destacar que en Argentina la interculturalidad es propuesta para los “aborígenes”, lo que evidencia una racionalidad de gobierno neoliberal, como expresan los organismos mapuches “sitúa a los indígenas como responsables de su fracaso y coloca el problema de la igualdad nuevamente en el “otro” diferente” [...] la interculturalidad no debería ser una modalidad del sistema educativo [...] sino una propuesta general para que toda la sociedad se repiense desde la perspectiva intercultural [...] en realidad quienes no son interculturales y necesitan educarse en ello, son el estado y la sociedad civil argentina”. Y agregan además “los programas educativos bilingües para indígenas parten de una estrategia de gobernabilidad política en cuanto anula o pospone la educación en propias manos de los pueblos indígenas. Que, como acción atada a las políticas neoliberales de atención a la diversidad y respeto a las diferencias, vuelve subalterna la diferencia, la exotiza y así coarta la vigencia y proyección económica, social y cultural de los pueblos originarios” (citado por Díaz y otros, 2010, 113-114).

3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Género?¹

El término «género» no ha revestido una unívoca significación en la historia reciente. Lo que ha permitido a la historiadora marxista inglesa Joan Scott afirmar en su libro *Género e Historia* que “quienes quieran codificar los significados de las palabras van a librar una batalla perdida de antemano, porque las palabras, como las ideas y las cosas que significan, tienen una historia” (Scott, 2008, 48). La autora ubica una de primeras definiciones en el *Dictionnaire de la langue française* en 1876², para más luego aludir que el vocablo «género» en su empleo más actual “apareció primero entre las feministas estadounidenses que querían insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo”.

Por su parte Rosa Cobo Bedia (1995) sostiene que la génesis de esta noción se remonta al siglo XVII con el pensamiento de Poulain de la Barre, autor de filiación cartesiana, que publicó varios textos en los que polemizaba con los partidarios de la inferioridad de las mujeres. “La idea central de Poulain de la Barre es que la desigualdad social entre hombres y mujeres no es consecuencia de la desigualdad natural, sino que, por el contrario, es la propia desigualdad social y política la que produce teorías que postulan la inferioridad de la naturaleza femenina” (Cobo Bedia, 1995, 2).

¹ Seguimos en nuestras reflexiones a Mattio, E. (2012) *¿De qué hablamos cuando hablamos de género?* En Faúndes, J. y otros (eds.), *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad); Clases Curso Virtual: *Género y Sexualidades. Debates y Herramientas para una educación Intercultural*. Centro Redes; Preciado, Halberstan y Bourcier *Retóricas de Género Políticas de identidad, performance, performatividad y prótesis*. Mimeo.

² El *Dictionnaire de La langue française* (Diccionario de la lengua francesa) presentaba en 1876 el siguiente uso: “No se sabe de qué género es, si es macho o hembra, se dice de un hombre muy reservado, de quien no se conocen los sentimientos” citado por Scott. J. (2008).

La autora tomando los aportes de Amelia Valcárcel, sostiene “que el descubrimiento de que el género es una construcción social se termina de consolidar en la Ilustración. En el siglo XVIII, los individuos descubren individual y colectivamente que la desigualdad no es un hecho natural, sino histórico”. Así mismo Alicia H. Puleo (citada por Cobo Bedia, 1995: 3) dice que “la Ilustración es testigo de una intensa polémica en torno a los sexos: D’Alembert, Condorcet, Madame de Lambert, Théroigne de Méricourt y Olympe de Gouges, entre otros, defendieron la igualdad entre los sexos y refutaron las opiniones contrarias de quienes sostenían la inferioridad natural de las mujeres”.

Ochy Curiel (1995) destaca el trabajo de la antropóloga norteamericana Margaret Mead en «Sex and Temperament in Three Primitive Societies» realizado en Nueva Guinea, como uno de los textos más influyente sobre este tema. Mead analizó cómo la división sexual del trabajo y las estructuras de parentesco explicaban los distintos papeles de género en las distintas etnias que estudió, de manera distinta a las sociedades occidentales, demostrando que las diferencias temperamentales no eran innatas sino sociales.

El libro «El segundo sexo» que en 1949 publicó la filósofa existencialista francesa Simone de Beauvoir, resultó indudablemente un texto inspirador para muchas mujeres y para la teoría y la praxis feminista de la segunda mitad del siglo pasado. Uno de sus pasajes más notables afirma: “No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino. Únicamente la mediación de otro puede constituir a un individuo como otro” (Beauvoir, 2007, 207).

Como expresa Mattio (2012, 87) más allá de lo que Simone de Beauvoir, significara con esa afirmación – la distinción entre la hembra biológicamente natural y la mujer culturalmente constituida a partir de aquella –, lo cierto es que muchas autoras feministas encontraron allí una distinción que se volvería fundamental para el «feminismo de la segunda ola»³: la distinción entre sexo y género.

Otro texto central fue el de Kate Millet «Sexual Politics» en 1970 en el cual realiza un estudio sobre las vinculaciones entre la diferencia sexual y las relaciones de poder. El sexo tiene un cariz político que generalmente pasa desapercibido, empleando el término política para referirse a las relaciones que se establecen desde el poder con la finalidad de que el grupo dirigente mantenga el control sobre quienes domina. De ahí deriva la legitimidad para hablar de “política sexual”. El carácter patriarcal de la sociedad hace que las costumbres sexuales envuelvan relaciones de dominio y, por tanto, estén impregnadas de política. El patriarcado es entonces, un sistema de dominación sexual, el sistema básico de dominación sobre el que se levanta otro tipo de dominaciones, como son las de clase y raza.

Otra acepción de la noción de género es la propuesta por Gayle Rubin en 1975 como “el sistema de relaciones e instituciones sociales y culturales que moldean el material biológico del sexo humano”. Rubin abogaba por el uso complejo del “sistema sexo/género”, el que – en vez de asentarse en la diferenciación autoexcluyente de ambos términos – suponía una distinción no antagónica de los mismos, y permitía pensar el conjunto global de

³ Se reconocen “tres olas del feminismo”: genealogía que señala tres momentos esenciales: uno la obtención de reivindicaciones concretas, por ejemplo: el sufragio universal -siglos XIX y XX- en la primera ola; la liberación de la mujer y los derechos sexuales y reproductivos -años 60 del siglo XX- en la segunda; el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia -años 90 del siglo XX- en la tercera.

arreglos a través de los cuales una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana.

La distinción sexo-género no tuvo un carácter meramente descriptivo, sino más bien una pretensión crítica y desestabilizadora respecto de los modos de organización social de las relaciones entre los sexos. Una década después, Joan Scott propuso que el género debía entenderse como un sistema complejo de producción, simbolización e interpretación cultural de las diferencias sexuales, organizadas en dos universos que atraviesan la totalidad de prácticas y relaciones colectivas: el universo que nombra lo “masculino” y el que refiere a lo “femenino”. Ambos órdenes articulan de modo diferencial los elementos distintivos entre los sexos y los traducen en múltiples desigualdades, construidas mediante una trama densa de significaciones que van, desde las representaciones sociales sobre el significado de “mujer” y “varón”, pasando por los discursos normativos (religioso, político, educativo, científico, legal, etc.) que indican cómo leer y producir identidades de género en cada contexto, hasta las instituciones abiertamente creadas a partir de la división sexual, como el mercado laboral, la familia y el sistema de parentesco.

El estudio de los sistemas de género como sistemas binarios que oponen la hembra al macho, lo masculino a lo femenino, no sobre la base de la igualdad, sino más bien en términos jerárquicos y asimétricos contribuyó a desacralizar los roles sociales culturalmente asignados a varones y mujeres. Si el género es una interpretación cultural y variable, no hay un modo unívoco de entender la feminidad o la masculinidad. El «ser mujer» – y por extensión, el «ser varón» – no puede ser entendido como una identidad «natural» o «incondicionada», sino más bien como roles sociales culturalmente asignados, que por su carácter contingente son susceptibles de ser resignificados (Mattio, 2012, 89).

En el seno del pensamiento feminista Judith Butler (2001) ha criticado las definiciones que, como la propuesta por Joan Scott, no ponen nunca en cuestión la existencia de dos –y sólo dos- formas de organización de las prácticas sexuales, a las que se hacen coincidir con dos identidades igualmente excluyentes –aunque desigualmente operantes- como las de “varón” y “mujer”. Para Butler este modo de conceptualizar binariamente el vínculo entre “género” y “sexo” parte de pensar a la heterosexualidad como un *a priori* no problemático. Esta matriz discursiva/epistémica heterosexual opera – según la autora – como un modelo que “supone que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa hombre; femenino expresa mujer) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad” (Ivi, 38).

La *matriz heterosexual* funciona como un marco u horizonte en el que los cuerpos son leídos y significados, y a partir del cual se regulan los modos disponibles y viables de vivir y actuar «como mujeres» o «como varones». De tal modo, aquellos cuerpos, géneros o deseos que transgredan de alguna forma los modelos regulativos que tal matriz impone, están expuestos a las más diversas formas de sanción social –burlas, persecuciones, descrédito moral, falta de reconocimiento jurídico, social o cultural, e incluso, la muerte–.

Butler sugería que la teoría feminista no debía «prescribir una forma de vida con género» sino más bien «abrir el campo de las posibilidades para el género sin dictar qué tipos de posibilidades debían ser realizadas» (Ivi, 10). Es decir, no debía canonizar las formas tradicionales de concebir la masculinidad o la feminidad sino más bien evidenciar la inestabilidad intrínseca de tales expresiones. En un texto fundacional y revolucionario

como «El género en disputa» en 1990, Butler se propone desestabilizar «el orden obligatorio de sexo/género/deseo», es decir, la pretendida naturalidad del vínculo causal o expresivo entre tales términos (Butler, 2001).

Según relata Mattio (Mattio, 2012, 101) en una entrevista reciente, interrogada acerca de la distinción sexo-género, Butler señalaba: «No estoy segura de que la distinción entre sexo y género siga siendo importante. Algunos antropólogos en los años ochenta y noventa afirmaban que el sexo era un hecho biológico, y el género, la interpretación social o cultural de ese hecho biológico. Ahora, sin embargo, los historiadores de la ciencia han demostrado que las categorías de sexo han cambiado con el tiempo, que ahora usamos criterios diferentes para determinar el sexo [...]. No se puede decir que el género sea una forma cultural y el sexo simplemente un asunto biológico, porque la biología misma tiene una historia social y no siempre ha considerado el sexo de la misma manera». Y agregaba: «¿Existe un buen modo de categorizar los cuerpos? ¿Qué nos dicen las categorías? Creo que las categorías nos dicen más sobre la necesidad de categorizar los cuerpos que sobre los cuerpos mismos. A mí me resultó interesante la distinción entre sexo y género porque permite, como decía Beauvoir, diferenciar entre anatomía y función social, de modo que se podría tener una anatomía cualquiera pero la forma social no estaría determinada por la anatomía

En el mismo sentido Mattio (Ivi, 90-91) destaca que el aspecto más interesante de la propuesta de la autora norteamericana es su concepción performativa del género. Contra la presuposición de sentido común que concibe cualquier actuación de género como expresión de una determinada identidad de género mayormente estable, Butler toma en cuenta la sugerencia nietzscheana de que «no hay ningún ‘ser’ detrás del hacer», entonces el género no es un atributo sustantivo que precede a nuestras actuaciones – performances – masculinas o femeninas: “El género siempre es un hacer, aunque no un hacer por parte de un sujeto que se pueda considerar preexistente a la acción. [...] no hay una identidad de género detrás de las expresiones de género; esa identidad se constituye performativamente por las mismas «expresiones» que, según se dice, son resultado de ésta” (Butler, 2001, 58)

Butler no concibe al género de manera «voluntarista» – es decir, nadie elige el género que ha de actuar frente a los demás como si se tratase de la indumentaria con la que nos vestimos cada día –. Por el contrario, Butler subraya el abordaje discursivo que implica su propuesta: «la performatividad», aclara, «debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra» (Butler, 2002, 18). Es decir, desde que venimos al mundo somos colocados en un horizonte discursivo heterocentrado en el que somos reconocidos o como varones o como mujeres.

Su concepción performativa de género evita igualmente todo compromiso «constructivista». Es decir, su manera de entender el proceso de generización no presupone una superficie de inscripción – el cuerpo – que estaría sexuada de antemano. En «Cuerpos que importan» en 1993, Butler explicita que la «sexuación» del cuerpo también es un efecto performativo: «las normas reguladoras del ‘sexo’ obran de una manera performativa para constituir la materialidad de los cuerpos y, más específicamente, para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo heterosexual» (Ibidem). Butler señala que no hay un cuerpo puro que descansa por debajo de

las categorías sexuales, genéricas o raciales con las que es marcado desde su nacimiento, sino que dicho cuerpo nos es dado, se nos hace perceptible a la luz de categorías socialmente compartidas que no sólo tienen un carácter descriptivo, sino que además tienen una fuerza normativa ineludible (Ivi, 31).

Otras perspectivas han puesto en evidencia los orígenes biomédicos del concepto de género. Preciado recurre a la tipología de Foucault que establece una diferencia histórica entre sociedades soberanas, disciplinarias y de control. Según Foucault en las sociedades soberanas (hasta el S. XVIII) hay una equivalencia jurídico-simbólica entre el crimen y el castigo, y el poder (un poder negativo puesto que sólo puede decidir de la muerte) se articula en torno a la figura de un soberano único que decide sobre la muerte de sus súbditos. Por el contrario, en las sociedades disciplinarias y de control, el poder depende de la capacidad de producir la vida en términos demográficos, de políticas de control de la reproducción; en otras palabras, el poder es usado para dar, administrar y optimizar la vida. El soberano, si bien tenía poder de dar vida y muerte, en realidad solo tenía poder de muerte, poder de la espada, podía quitar-marcar-gastar-destrozar las vidas. El poder moderno cuida el cuerpo y la población, lo produce, lo optimiza, como cuerpo productor y cuerpo reproductor. El soberano se transforma en una instancia colectiva y se pasa del castigo del acto-crimen al castigo del sujeto. La falta se la traslada del acto al sujeto. Que será a partir de allí: sujeto criminal, peligroso, anormal, etc. se buscará la razón del crimen justamente en las marcas de la raza (degeneración, atavismo), de la sexualidad (infantilismo, monomanía, etc), de la clase (la pobreza como causa de la criminalidad). Lo que en realidad supone la producción de esos cuerpos y sujetos anormales, patologizados, criminalizados, etc. En estas sociedades hay también una dinámica institucional de corrección y regulación sistemática de los espacios (por ejemplo, la prisión, el hospital, la escuela, la carrera militar, etc.), cuyo objetivo es la regulación del cuerpo y la transformación de los hábitos de conducta.

Preciado realiza una correspondencia entre estas formas de división del poder y un análisis histórico de los regímenes de producción de la sexualidad en la civilización occidental. En este sentido considera que se podría hablar de una sexualidad premoderna, moderna y posmoderna. Las fronteras entre los distintos periodos de esta historia de la sexualidad son difusas, aunque para la autora de «Manifiesto Contrasesual» (2000) sí existen algunos puntos de inflexión (marcados por una serie de “*fechas-fetiches*”) en los que se producen cambios muy significativos que determinan la transformación de las identidades de género.

Así recupera que Thomas Laqueur señala en su libro «*Making sex*» que hasta el S. XVII existía un sólo sexo, el masculino, con una variable débil y decadente que se asociaría a la femineidad. Se creía en la existencia de una especie de órgano sexual universal que se representaba en forma U (derivando en masculino si estaba para afuera y en femenino si se encontraba hacia adentro). Posteriormente apareció un nuevo régimen visual de la sexualidad, un nuevo paradigma epistemológico, para el que los órganos genitales constituían elemento clave de la diferencia sexual.

Por lo tanto, la diferencia sexual y la diferencia entre homosexualidad y heterosexualidad serían regímenes de representación de la sexualidad relativamente recientes. No es hasta el S. XVII cuando la representación médica de la anatomía sexual produce la diferencia sexual entre lo masculino y lo femenino. Del mismo modo que no es hasta finales

del S. XIX, cuando diversos estudios asociados a la ciencia médica fijaron por primera vez la distinción lingüística y conceptual entre homosexualidad y heterosexualidad, entre perversión sexual y normalidad.

Siguiendo a Foucault también podemos constatar que el “dispositivo de la sexualidad” se desplegó especialmente en cuatro áreas: la sexualidad de la mujer, la sexualidad de los niños, el control de la reproducción y las patologías sexuales. A partir de ellas van a crearse – inventarse – figuras que serán observadas y reguladas: la mujer histérica, el niño masturbador, la pareja legal que practica la anticoncepción, y el pervertido, generalmente identificado con la homosexualidad.

Según Preciado, si extendemos los análisis del poder y la sexualidad de Foucault al siglo XX, podemos señalar un punto de inflexión fundamental (otra fecha-fetiché) en torno a 1953, coincidiendo con la aparición pública de Christine Jorgensen, la primera transexual mediática estadounidense. Los “sujetos sexuales” aparecen, así como una invención moderna que comenzará a cuestionarse. A mediados del S. XX, se gesta una noción de la sexualidad que pone en duda la relación causal entre sexo y género, esto es, que cuestiona la idea de que el sexo es una instancia biológica predeterminada y fija que sirve como base estable sobre la que se asienta la construcción cultural de la diferencia de género.

Ese mismo año, el psicólogo y sexólogo neozelandés, Dr. John William Money especializado en el tratamiento de niños con problemas de indeterminación de la morfología sexual, utilizó por primera vez la noción de género (castellanización del término anglosajón *gender que deriva de genus, género: categoría taxonómica y gramatical. Ser, especies, género. Etc.*) para referirse a la posibilidad quirúrgica y hormonal de transformar los órganos genitales durante los primeros 18 meses de vida.

Esto va a suponer un cuestionamiento absoluto, subraya Preciado “del régimen sexual bipolar de la modernidad, de la epistemología visual sobre la que se había construido el conocimiento de la sexualidad”. Además, es muy significativo el hecho de que el concepto de género no apareció en el ámbito de los estudios sociológicos y humanistas, sino asociado a la medicina y a las tecnologías de intervención de la sexualidad.

John Money justificaba estas intervenciones quirúrgicas en los bebés con problemas de indeterminación sexual como el único medio para posibilitar su adaptación a la vida familiar y a la lógica productiva y re-productiva de la sociedad. Lo llamativo es que esta práctica (que supuso la aplicación artificial y cruel de un proceso de selección sexual de corte darwinista) sólo comienza a ponerse en cuestión hacia finales de los años 90 cuando se constituyeron las primeras asociaciones de intersexuales en los EEUU que exigían poder acceder a sus historiales médicos y reclamaban el derecho de todo cuerpo a elegir las transformaciones que se lleven a cabo sobre su morfología genital.

Para Preciado este hecho ilustra como los dispositivos institucionales de poder de la modernidad (desde la medicina al sistema educativo, pasando por las instituciones jurídicas o la industria cultural) han trabajado unánimemente en la construcción de un régimen específico de construcción de la diferencia sexual y de género. Un régimen en el que la normalidad (lo natural) estaría representado por lo masculino y lo femenino, mientras otras identidades sexuales – transgéneros, transexuales, discapacitados – no serían más que la excepción, el error o el fallo, monstruoso que confirma la regla.

Las teorías queers, señala Preciado, ponen en cuestión la distinción clásica entre sexo y género, haciendo hincapié en el hecho de que la noción de género apareció en el contex-

to del discurso médico como un término que hacía referencia a las tecnologías de intervención y modificación de los órganos genitales y cuyo único objetivo era llevar a cabo un proceso de normalización sexual.

Del mismo modo Preciado considera necesario y urgente desde un punto de vista político repensar el auténtico sentido de la dicotomía sexo-género (presentada convencionalmente como una relación natural), y entender dicha dicotomía como el resultado de aplicar un conjunto de dispositivos políticos e ideológicos. *La sexualidad no sería algo biológico, sino una construcción social, una tecnología*, y sólo trascendiendo la dicotomía entre sexo y género se puede articular un discurso y una acción política que rompa con la labor normalizadora y mutiladora de la diferencia sexual.

Ahora bien, más allá de las sugerentes discusiones entre éstos y otros tantos posicionamientos teóricos en el interior del campo académico, existe un acuerdo general en sostener que “género” y “sexo” no son dos dimensiones excluyentes entre sí. Del mismo modo, tampoco son productos de la determinación unívoca de la cultura y de la naturaleza respectivamente, ni de la total libertad de elección de l*s sujetos. Es decir que, ni la condición sexual de una persona es sólo el conjunto de rasgos anatómicos que definen su genitalidad (más bien comporta el universo de valoraciones, prescripciones y posibilidades activadas simbólicamente en su entorno), ni el género es exclusivamente la condición (masculina o femenina) impuesta más o menos coercitivamente por la sociedad y moldeada por la cultura. Tanto el sexo como el género pertenecen al orden de las *diferencias críticas* sobre las que la cultura, la ideología y el lenguaje operan construyendo jerarquías y organizando arbitrariamente el poder, aunque sin hegemonizarlo nunca por completo.

4. El color de la escuela en la frontera norte

“...Este...bueno yo... para mí este... los momentos más lindos, más decisivos de mi vida, ha sido en mi infancia, en mi infancia eh ... tengo muchos recuerdos...eh porque bueno antes éramos libres, yo sentía así ..., yo sentía una libertad total en esas épocas, mi niñez hasta mi adolescencia [...] eh hasta el momento que yo fui a la escuela”

“[...] porque es un recuerdo que nunca voy a olvidar que siempre lo voy a recordar y que siempre voy a llevar como experiencia ... eh ... en mis primeros pasos ... eh ... en la vida, era como un..., como un despertar para mí porque siendo ... siendo niña ingrese en la escuela ... porque entré a la escuela no teniendo mucha oportunidad en la escuela... cuando entré a la escuela era un momento tan ..., tan duro no? para mí ..., porque en aquel época muy poco wichis ingresaba en la escuela ..., me acuerdo que no... no permitían los wichis en una escuela y yo ingresé en mi primer grado... ingresé en la escuela nacional, una escuela que yo... este no vi muchos wichis ahí [...]

[...] y bueno... cuando ... eh ... voy a mi escuela ... era duro para mí ... porque yo no comprendía casi el castellano..., no entendía casi el castellano, no lo hablaba muy bien al castellano..., entonces era para mí muy difícil ..., para mí estar entre gente o ... de hijos que uno creía que eran mayores... que yo me refiero en ... en la pobreza en la riqueza ..., entonces yo me sentía tan ..., tan humilde, tan bajo, en medio de mis compañeras ..., veía mis compañeras traían todo, tenían útiles, tenían buen vestidos, eha la par de ellos yo me sentía tan ... , tan chiquita ..., pero yo estaba ahí, estaba compartiendo, escuchaba la maestra enseñando ahí y yo sentía como... me burlaban mis compañeros porque bueno yo...yo no hablaba, no preguntaba, me burlaban eh de una forma muy este.... discriminada por decir así, ... yo me sentía tan... tan discriminada en esos tiempos, porque me burlaban, me decían muchas cosas, y por ahí este... pasaban y yo estaba en el primer asiento, eh... por ahí ello me burlaban me decían cosas ... que por ahí me cuesta repetir, no no lo

quiero repetir, son palabra muy fuertes ... me decían de todo, me decían de todo, me pegaban en la cabeza, pasaban, me mechoneaban ... y no hablaba ... tampoco lloraba –se ríe- no hablaba ..., pero tampoco lloraba – se ríe- aunque era... duele no? porque cuando te tiran los pelos era un dolor, pero no ... no lloraba ..., yo sentía una cosa, yo decía soy fuerte, entre medio de ellos yo sentía la fuerza ..., yo quería estudiar..., esa era mi decisión ..., yo tome una decisión..., no mirar ..., no sentir los golpes ... solo estudiar y saber [...]. (N. López, comunicación personal, junio 2015)

Hemos tomado este texto para comenzar a hablar del *color* de la escuela en el norte salteño. Es un intento de llamar la atención sobre la dificultad de reconocer que este color es el de la *racialización*. La racialización es el efecto de los procesos de colonización que construyen y legitiman *blanquitud* como un modo del ser: como un modo de ser legible, como un modo de la normalidad, como un modo de la ciudadanía, como un modo del “ser nacional” y del ser identitario.

De esta manera se elabora una especie de *pantone* (paleta de colores) en el cual la blanquitud es el ideal de realización y a su vez de posibilidad de reconocimiento social, legal y político. Podríamos decir que la blanquitud hace ciudadanía. O más aún hace personas o seres humanos. Rita Segato dice que las poblaciones del continente nunca dejan de ser “casi blanc*s”. En este sentido se impone una ceguera de color y cuesta hablar de nuestra morochez.

La blanquitud es una tecnología de subjetivización, de producción de capital-mercancía o simbólico- y una matriz de legibilidad, posibilidad y existencia de los cuerpos. Tal vez por ello l*s alumn*s de una escuela de Salvador Mazza, en la frontera argentina boliviana, como relatáramos en el libro *Exploraciones de Frontera* (2010), frente a la pregunta escolar ¿Qué son l*s aborígenes para nosotr*s? Respondieron: casi raza, cuando se interrogó sobre el sentido de esta afirmación, aclararon: casi especie, al recordarles que habían visitado a pueblos originarios en sus comunidades, los definieron entonces como: casi humanos.

¿Por qué habría de sorprendernos estas afirmaciones si la institución escuela y sus técnicas corporales suele funcionar como el lugar donde se aprende la razón colonial, se naturaliza la racialización y en este sentido se vuelve expulsiva para quienes son la “frontera del color” o de la lengua? La misma enunciación de la pregunta realizada a l*s niñ*s dibuja un “nosotros” dentro -del que todo niñ* quiere pertenecer, “la blanquitud”- y un “otros” l*s aborígenes fuera. De cualquier manera, la contundencia del parecido entre los cuerpos dentro y fuera deja lugar para la elaboración de un “casi como nosotros los otros”. Segato dice que al continente le cuesta hablar del color de la piel y de los trazos físicos de sus mayorías, del rasgo generalizado en nuestras poblaciones y de nosotr*s mism*s.

No hay duda de que la humanidad de algunos cuerpos –y no solo indígenas- sigue siendo cuestión de controversias, incluso para nuestros niños y niñas en proceso de escolarización, es que la educación pareciera ser uno de los enclaves más fuertes de la reproducción del pensamiento colonial. Lo que asoma ahí es el tinte de algo tan genérico y general como la no-blancura, lo morocho, los negros. Es el trazo de nuestra historia que aflora y aparece como un vínculo, como un linaje históricamente constituido escrito en la piel, una oscuridad que se adensa más en algunos paisajes, como en el norte de Argentina, más allá de Córdoba, en Santiago del Estero, en Tucumán, Salta, Jujuy, en sus barrios y villas de los márgenes urbanos, en las comunidades indígenas y característicamente, como afirma Segato, el paisaje carcelario.

Toda una serie de tecnologías que implican “estar en escuela” que incluyen no sólo la lengua, sino también la relación con esa lengua, la relación inscripta en nuestros cuerpos con las formas de inscripción de la lengua, los códigos de clase, gestualidad y las figuraciones, casi diríamos fantasmáticas de lo blanco, muestran, educan en la blanquitud como matriz reguladora de los cuerpos y las voces. La expulsión, la minorización, la especialización del otro funciona como máscaras blancas sobre los rostros negros en el sentido que Fanon explícita es el mismo en que l*s niñ*s responden: “Porque es una negación sistemática del otro, una irrazonable decisión de rechazar en el otro todos los atributos de la humanidad, el colonialismo fuerza al pueblo que domina a hacerse constantemente la pregunta, “en realidad, ¿quién soy yo?”

Las historias que nos contamos a nosotr*s mism*s y la historiografía argentina misma insisten que hay pocos descendientes indígenas. Que no hay afrodescendientes. El relato se ha construido al mismo tiempo que el país, podríamos decir. Pero ¿Cómo se construye la ignominia, el rechazo, el racismo y los privilegios de la lengua y el acceso a la educación? ¿Cómo se construye lo visible? ¿El niño morocho y “amanerado” de la escuela que preocupa a las maestras, y que hace crecer el rumor como pólvora? ¿La niña que dice me enamoré de Paula? Tod*s ¿invisibles? ¿Minorías? La invisibilidad se construye a base de una jerarquización y normativización del campo de lo visible, de la legitimación de algunos cuerpos según la experticia en determinadas técnicas corporales, por ejemplo, el habla de una lengua hegemónica, la codificación de una serie de supuestos culturales comunes, de la repetición de una serie de actuaciones consideradas como normales.

El relato de Nancy López, comunicadora wichi de la radio comunitaria La Voz Indígena de Tartagal e integrante del grupo de mujeres Memoria Étnica, desnuda el entramado con que se va a encontrar cualquier educand* Y tensiona incluso hasta el deseo o la imaginación: ¿Quién podrá estudiar? ¿Bajo qué parámetros, en qué lengua, con qué cuerpo? Y por lo tanto los deseos e imaginarios políticos: ¿Quién podrá gobernar? ¿En qué lengua? ¿Con qué cuerpo?

En los procesos educativos se tramitan fuertes continuidades y algunas rupturas con el orden establecido. La materialidad de los cuerpos interactúa con las condiciones materiales y culturales del mundo en el que se desarrollan y que les marcan los límites de lo “posible” y lo “deseable” en un determinado tiempo y lugar. La educación retoma entonces, reforzando o poniendo en cuestión, esas atribuciones, así como mostrando cómo de modos explícitos e implícitos los procesos educativos siempre “hablan” de diferencias culturales y de sexo-género.

Si además consideramos que estamos situados en contextos coloniales es ineludible reconocer la relación fundante entre diferencia sexual y racialización. Los cuerpos coloniales y sus prácticas institucionales que luego nominamos interculturalidad y género son cuerpos *racializados*, es decir que los procesos, las técnicas y tecnologías de subjetivación son parte de la historia tecnopolítica de la piel. Es decir, la piel entendida como el órgano sobre el que el régimen soberano inscribirá los sistemas de exclusión y lo normativo, por ejemplo, el leproso o la tortura. Y en los regímenes biopolíticos del capital se sustentarán sistemas económicos, como a través de la máquina-mercancía que será el esclavo. Estas figuraciones sobre la piel funcionarán como imaginarios de quién es posible como sujeto de habla – de enunciación – y quién no. Los imaginarios racializados hegemónicos constituyen así la cotidianeidad en las instituciones educativas.

La igualdad, es proclamada como “no discriminación” pero sin haber analizado antes la desigualdad como un problema político. Y más aún: La desigualdad que produce la racialización con respecto al acceso a los lugares de enunciación, representación y de ejercicio de las ciudadanía políticas es tratado como una cuestión de reorganización de políticas públicas en el mejor de los casos, generalmente como diagnóstico crítico de situación, escasamente en relación a la estructuración jerárquica de la sociedad a partir de la naturalización de la diferencia racial y sexual, menos aún de sus interseccionalidades, menos aún de cómo esta estructuración es parte constitutiva de la producción del capital, no sólo de las viejas mercancías, sino del cognitivo y del afectivo.

En este sentido hay una principal dificultad en relacionar estos “aparatos discursivos” que, en la producción de sus sentidos, documentos, maneras de hacer no sólo son interdependientes de matrices de subjetivización muy complejas, como lo son el proceso colonizador, la racialización, el sistema heteronormativo obligatorio sino que por otro lado, son “tecnologías de subjetivización” relativamente recientes. Y que se solapan con las matrices antes mencionadas. Relativamente recientes porque estas dos tecnologías de subjetivización tienen fechas de invención en el siglo XX y se vuelven problemáticas y constitutivas de nuevos sujetos sociales y políticos.

La escuela ha enseñado que los argentinos venían de los barcos - ese origen mítico de los sueños de exterminio de la generación de 1880, “fundar un país”, higienizar, ordenar, clasificar, imprimir un sello de “Buena calidad exportadora” Borrarr, desertificar, domesticar, desaparecer, matar, volver a sembrar. “Un alumno ha preguntado en una clase “qué significa wichis”. La maestra responde enojada: “nada, como vos que te llamás Martinelli, qué significa Martinelli, nada” (Novaro, 2003, 200). Esos barcos que en definitiva se solapan a los otros barcos, los esclavistas, los de las invasiones, los barcos como lugar de fundación de un país, de cualquier manera, no está equivocada la metáfora. Esta invención de la argentinidad en barco, de una pertenencia fuera del continente sólo nos cuenta que la metáfora fundante implica una tierra desierta. “No había nada o lo que había estaba mal, era oscuro y no servía”. Construcción que podemos usar tanto para explicar la racialización compulsiva, la heterosexualidad obligatoria o la colonialidad de las prácticas educativas: hay que fundar una blanquitud para ser.

En este sentido este juego de identidades monolíticas donde las díadas indígena-criollo (blanco), mujer - hombre, heterosexual - no heterosexual, alfabetizado/a en lengua castellana/ no alfabetizado/a en lengua castellana son las bases discursivas sobre las que se piensan las políticas sociales y educativas del Estado y con las cuales se elaboran proyectos o se reconocen agentes sociales o se realizan agendas políticas y se pretende hacer/reconocer la pluralidad, son justamente lo que impiden ese mentado proyecto de construcción nacional plural.

Nuestro interés es poder dar cuenta de la complejidad de los dispositivos coloniales que interactúan en nuestra realidad, su conflictividad, su especificidad local, tratando de evitar quedar atrapadas en lógicas en donde el des-ajuste de categorías monolíticas codificadas y reproducidas por los discursos hegemónicos de la razón colonial puedan convertirse en una sumatoria de nuevas categorías petrificadas de “lo otro”, las “otras de la Otra” ó en una serie de poses y construcciones melodramáticas académicas de “el/la en subalterno/a” en donde no se tiene en cuenta las maneras en las que las subjetividades de los y las propias académicas están/estamos ligados/as a la posición de sujeto que asignamos a ese Otros /Otras (Puwar, N. 2008).

La interculturalidad y el género están entrelazados. Se entienden desde luchas pasadas y presentes, no pueden ser pensados como categorías esenciales, como temas de raíz académicas, son apuestas y horizontes de lucha, que pretenden enfrentar los patrones del poder. Disputa por los marcos políticos del análisis, los significados de los conceptos teóricos, la relación entre teoría, práctica y experiencia subjetiva; representan igualmente una lucha por las prioridades políticas y las formas de movilización en las grietas del poder dominante y la matriz moderno colonial.

5. Bibliografía

- Antolínez, I. (2011). Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América. *Papeles del CEIC*, 2 (73), 1-37. Recuperado de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>, (18/04/2019).
- Bolados Garcia, P. (2012). Neoliberalismo multicultural en el Chile Postdictadura: la política indígena en salud y sus efectos en las comunidades mapuches y atacameñas, *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 44 (1), 135-144.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. D.F.: Paidós.
- Cavalcanti Shiel, R., (2007). *Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir y sobre la nueva educación escolar indígena en Sudamérica*. Cahiers ALHIM. Amérique Latine Histoire et Mémoire, Université de Paris: 13.
- Cobo Bedia, R. (1995). *Género*. En Amorós, C. (dir.). *Diez palabras clave sobre mujer*, Navarra: Editorial Verbo Divino, 55-840.
- Curiel, O., (2007). Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. *Revista Nómadas*, (26), 92-101.
- Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales de Pueblos Originarios (ENOTPO, 2014). (mensaje en un blog). Recuperado de <http://enotpo.blogspot.com.ar/2014/11/urgente-desalojo-al-pueblo-weenhayek.html>, (18/04/2019).
- Lopez, L. (1974). Ensayo de educación intercultural en el zona arhuaca del Río Negro (Venezuela). En *Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 307-314.
- _____. (1998). *Interculturalidad y educación en América Latina*. Ms. Cochabamba. Mosonyi, Esteban y Omar González.
- _____. (2009). (edit.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. La Paz/Bolivia: Funproeib Andes y Editorial Plural.
- López, Nancy. (entrevista radial). Salta: Radio Nacional de Tartagal. Recuperado de <http://www.radionacional.com.ar/tag/tartagal/>, (18/04/2019).
- Mattio, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En J.M., Morán Faundes; M. C., Sgró Ruata, y J. M., Vaggione. (edits.), *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*, (pp. 85-103). Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y Emancipación*, 1(2), 251-276.

- Moya, R. (2009). La Interculturalidad para todos en América Latina. En L. López (edit.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. (p. 22-57). La Paz/Bolivia: Funproeib Andes/Editorial Plural.
- Puwar, N. (2008). Poses y construcciones melodramáticas. En S. Mezzadra. (comp.) *Estudios Postcoloniales. Ensayos Fundamentales*, (pp. 237-260). Madrid: Traficantes de Sueños.
- Restrepo, R. (2010). La colonialidad del ser y la interculturalidad. En R. Restrepo y A. Rojas. *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*, (pp. 155-182). Editorial Universidad del Cauca Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar Maestría de Estudios Culturales, Universidad Javeriana.
- Scott, J. (2008). *Genero e Historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica/Universidad Autónoma de la ciudad de México.
- Tubino, F. (2004). En el Perú hay interculturalidad a nivel de discurso. *Revista Cultural Electrónica. Construyendo nuestra interculturalidad*. 1(1), 1-6. Recuperado de www.interculturalidad.org, (18/04/2019).
- Tubino, F. (2005). La praxis de la Interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96.
- Walsh, C. (2000a). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Lima: Programa FORTE-PE, Ministerio de Educación.
- _____. (2000b). Políticas y significados conflictivos. *Nueva Sociedad*, 165, 121-133.
- _____. (2013). (ed.) *Pedagogías decoloniales: Practicas insurgentes de resisitir, (re)visitar*. (1.a ed.). Quito: Abya-Yala.

Article

Promoción educativa de alumnas gitanas en contextos de marginación

ROCÍO CÁRDENA RODRÍGUEZ, MARÍA DEL CARMEN MONREAL GIMENO

Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

1. Introducción

La definición de exclusión social es actualmente un concepto ambiguo, y lleno de acepciones que dificultan el consenso en una única definición. Sin embargo, a grandes rasgos podemos afirmar que la exclusión social hace referencia fundamentalmente a la dicotomía dentro – fuera, dentro del sistema o fuera del sistema o la vida social.

Basándonos en la idea de Juárez (1995) la exclusión social es un proceso por el cual se pasa de la integración, a la vulnerabilidad, y de ahí a la marginación. Cada fase, o zona, de este proceso se caracteriza por una serie de factores: Zona de integración (caracterizada por un trabajo estable y por unas relaciones familiares y vecinales sólidas); Zona de vulnerabilidad (caracterizada por una inestabilidad en el empleo y en la protección); Zona de marginación (se construye desde la inestabilidad en el empleo, la renta y la desprotección, pero conformada como expulsión y no simplemente como precarización o como carencia, y a la vez se le añade el aislamiento social).

Consideramos que la exclusión social se desarrolla en la zona de marginación, aunque se nutre de la zona de vulnerabilidad, separando a las personas o grupos de personas y limitándoles el acceso a los derechos sociales como la educación, la vivienda, el trabajo, la sanidad, la protección social, las tecnologías de la información, etc. Al fin y al cabo, la exclusión social hace referencia a la falta de participación de determinados segmentos de la población en la vida social.

Y el pueblo gitano es uno de los segmentos de la población a los que afecta la exclusión social, siendo esta exclusión el resultado de un proceso histórico durante el que la aplicación de estereotipos y prejuicios sobre él ha dado lugar a la segregación del mismo en los lugares en que se asienta. De hecho, la Comisión Europea (2010) ha considerado al pueblo gitano, y a las mujeres, como uno de los grupos vulnerables dentro de la Unión Europea y con riesgos de sufrir exclusión social.

Esta discriminación del pueblo gitano ha sido y sigue siendo muy acusada en el ámbito educativo. Según Macías y Redondo (2012) se identifican en este ámbito diferentes formas de segregación del alumno/a gitano/a que reducen sus posibilidades de conseguir los objetivos mínimos del sistema educativo, lo que repercute directamente en el ámbito laboral sufriendo este colectivo mucha precariedad laboral y desempleo.

En relación a la mujer gitana, además del sexismo sufren la discriminación social y cultural por pertenecer al colectivo gitano, por lo que tienen que luchar contra los prejuicios sexistas, culturales y sociales, y las barreras que han de superar en el ámbito formati-

vo son mucho mayores, por lo que se encuentran en zona de vulnerabilidad y con un alto riesgo de caer en la exclusión social.

Aunque aún queda mucho por hacer sí podemos afirmar que, con la democracia y la lucha activa de las asociaciones en defensa del pueblo gitano, se han dado grandes avances para la integración del colectivo gitano en el ámbito educativo. Según la Fundación para el Secretariado Gitano (2010) el 100% de los/as menores gitanos/as de la etapa de primaria está matriculados, y en el año 2009 el alumnado gitano en infantil era de un 87%. Por ello, podemos afirmar que la escolarización del alumnado gitano en la etapa primaria está normalizada, al contrario de lo que sucede en secundaria donde se dan alto porcentajes de absentismo escolar y abandono prematuro entre el alumnado gitano, intensificándose estos porcentajes en el caso de las niñas gitanas (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2012).

En estos momentos, uno de los retos que tiene la escuela en relación al alumnado gitano es su permanencia y continuidad en el sistema educativo. Según la Fundación para el Secretariado Gitano (FSG) (2002), sólo 69% de los niños/as gitanos/as asisten de forma continuada a la escuela, el resto suelen faltar más de 3 meses al año en un solo curso. Entre los factores que favorecen este absentismo se indica: la inexistencia entre el colectivo gitano de una tradición escolar; los altos grados de analfabetismo de las familias; las condiciones de privación material en el que viven muchas familias; poseer otros valores y otros códigos de comunicación; el escaso valor funcional que le otorgan algunas familias a la escuela; los trabajos temporales que obligan a las familias a migrar; la edad temprana de incorporación del alumno gitano al trabajo o de la alumna gitana a los roles femeninos relacionados con el cuidado y trabajo doméstico; acontecimientos familiares como bodas, fallecimientos (FSG, 2002).

En el año 2012, el Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad desarrolla el Plan Estratégico para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012 – 2020, donde se presenta la educación como una de las líneas estratégicas de motor de cambio y transformación social, junto con el empleo, la sanidad, etc. Los objetivos de esta línea estratégica se centran en el acceso a la educación del alumnado gitano en educación infantil (no obligatorio); escolarización, permanencia y éxito del alumnado gitano en educación primaria; finalización del alumnado gitano de la etapa secundaria; e incrementar el nivel formativo de la población gitana adulta.

Como se puede observar en el cuadro 1, desde el Ministerio también se considera prioritario no sólo el acceso al sistema educativo, sino también trabajar por la permanencia y el éxito de este alumnado, así como evitar los desfases curriculares para poder alcanzar su integración social.

En el cuadro presentamos la etapa de primaria por ser el contexto de nuestro estudio, sin embargo, el Plan Estratégico contempla etapas posteriores como la secundaria y la formación postobligatoria.

Para alcanzar estos objetivos, la escuela es un elemento esencial y vuelve a ser una vez más un motor de cambio social. Desde nuestro planteamiento consideramos que la escolarización de los/as niños/as gitanas y una mayor permanencia en el sistema educativo puede tener un impacto en las familias, las cuales comenzarían a considerar importante la educación de sus hijos/as, y aumentaría las expectativas de sus hijos/as.

Por ello, desde el estudio que presentamos pretendemos analizar la vulnerabilidad de las niñas gitanas en el ámbito educativo estableciendo qué barreras se han encontrado

CUADRO 1. Objetivos del Plan Estratégico para la Inclusión Social de la población Gitana en España (2012-2020). Línea Educativa, Etapa de Educación Primaria.

OBJETIVO	DATOS MÁS RECIENTES	OBJETIVO 2016	OBJETIVO 2020
Incrementar el alumnado gitano que asiste a educación infantil antes de la etapa educativa obligatoria	87% (2009, FSG)	91%	95%
Incrementar la escolarización del alumnado gitano en Educación Primaria (6 – 12 años)	96.7% (2007, CIS)	98%	99%
Reducir el absentismo escolar del alumnado gitano en Educación Primaria (ausencia del centro escolar por un periodo de más de tres meses)	22.5% (2009, FSG)	15%	10%
Incrementar el número de alumnos/as gitanos/as cursando el curso que se adecua a su edad	81.1% (2009, FSG)	85%	90%

FUENTE: Elaboración propia. Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012).

estas niñas en su acceso a la educación, conocer qué funcionalidad tiene para sus familias la educación de sus hijas y analizar la relación de la familia con el centro educativo, para poder transferir conocimientos que puedan orientar medidas e intervenciones socioeducativas desde la perspectiva de género.

2. Método

Para analizar la situación de las niñas gitanas de contextos desfavorecidos en el sistema educativo, se estableció un diseño de investigación¹ de corte mixto, con técnicas cuantitativas y cualitativas, de esta forma aseguramos la triangulación de los resultados y la validez de estos, dando respuesta a través de distintos métodos a los objetivos de la investigación.

3. Muestra

La muestra utilizada en esta investigación fueron el profesorado y Educadores/as Sociales de cuatro centros educativos de la provincia de Sevilla, seleccionados por estar ubicados en zonas de exclusión social y contar con un alto porcentaje de alumnado gitano. Estos centros fueron: CEIP Andalucía, CEIP San José Obrero, CEIP Menéndez Pidal, CEIP María Zambrano.

Un total de 53 profesores/as participaron en el estudio, con el siguiente perfil: 25,50% hombres – 74,50% mujeres; 8% Titulado en Educación Infantil, 48% Titulado en Educación Primaria, 16% en Lengua Extranjera, 4% en Educación Física, y 24% en Educación Especializada. Por otro lado, participaron 6 educadores/as social, 2 Directores/as, 3 Jefas

¹ Investigación realizada en el Marco del Proyecto de GENDERCIT (Género y Ciudadanía) coordinado por la Universidad Pablo de Olavide y financiado por el Programa People de la Unión Europea, IRSES, una de las acciones del Marie Curie, séptimo programa marco (FP7/2007-2013/under grant agreement 318960).

de Estudio, 2 Educadores/as de la FSG y 2 Educadores/as de la Federación Andaluza de Mujeres Gitanas (FAKALI).

4. Técnicas e Instrumentos

Las técnicas de investigación implementadas han sido el análisis de contenido de fuentes primarias (documentos normativos de los centros como el plan del centro); encuestas al profesorado de los centros; y grupos de discusión con profesorado y agentes claves.

Para el análisis de contenido se diseñó un instrumento que categorizaba la información extraída de los documentos y donde se detectaba fundamentalmente si el elemento cultural está presente en el centro y si el modelo de gestión de la diversidad cultural era el asimilacionismo, el multiculturalismo o el interculturalismo.

Para la técnica de encuesta se diseñó un cuestionario con más de 80 ítems estructurado en función de las siguientes variables: Identidad cultural y desventaja social; exclusión social / pobreza; vulnerabilidad; la situación de las mujeres gitanas en el contexto educativo (abandono escolar); formación docente; metodologías y estrategias de trabajo; recursos; y relación de la comunidad, familia, escuela.

Todo el cuestionario está realizado desde la perspectiva de género comparando resultados de alumnas gitanas con alumnos gitanos o alumnas gitanas con alumnas no gitanas. El cuestionario fue validado por educadores/as sociales de los centros educativos implicados, así como por profesionales de la FSG.

Por otro lado, se llevaron a cabo dos grupos de discusión para debatir sobre los resultados del cuestionario y poder tener una comprensión del fenómeno estudiado. En los grupos de discusión participaron profesorado y educadores/as sociales de los centros implicados, así como profesionales de la FSG y de Fakali. Las intervenciones fueron grabadas y transcritas. Posteriormente se analizaron las transcripciones en función de las variables establecidas en el cuestionario.

Durante todo el proceso de investigación se tomaron las medidas necesarias para asegurar el anonimato de los/as participantes, y se estableció un proceso para recoger el consentimiento de las personas que participaron en la investigación y para proteger los datos obtenidos.

5. Resultados obtenidos

De los resultados obtenidos extraemos los más destacados, ofreciendo una visión general de los datos analizados.

6. El perfil de las alumnas gitanas. Nivel socioeconómico y cultura gitana

Sobre el perfil de las alumnas gitanas del centro, la mayoría del profesorado (98.10 %) nos indicó que suelen proceder de niveles socioeconómicos bajos o muy bajos, frente al 1.9% que provienen de niveles socioeconómicos medios. En ningún caso son familias que tienen un nivel alto, esto se corresponde con el contexto en el que se sitúan los centros

educativos analizados, algunos de los cuales se encuentran en zonas de alta vulnerabilidad social. Esto también se manifiesta en que el 42% del profesorado encuestado indicó que sus alumnas suelen vivir en chabolas (según la Real Academia de la Lengua Española se entiende por chabola las viviendas de escasas proporciones y pobre construcción, que suele edificarse en zonas suburbanas) y otro 42% viven en pisos, el resto (16%) indican que viven itinerantes entre chabolas y pisos, sin una ubicación fija. En cualquier caso, el alumnado proviene de zonas de marginación y aunque se viva en pisos se establece el denominado “chabolismo vertical”, tal y como nos indica una educadora social, el contexto donde se ubica el centro educativo “es una situación de chabolismo vertical no reconocida, pero que es chabolista total, conviven con animales conviven con aguas fecales, en fin, una serie de historias que hay allí, en todas las plazoletas del cole” (A1, 2014).

En relación a si las alumnas gitanas mantienen las tradiciones y costumbres de la cultura gitana, no existen tendencias claras en las declaraciones del profesorado. Preguntando sobre qué porcentaje de alumnas gitanas mantienen su cultura observamos discrepancias a la hora de responder. Aunque 53.4% indican que más de 75% de las alumnas mantienen la tradición gitana, en el resto de las respuestas la única tendencia que observamos (ver cuadro 2) es que los porcentajes van disminuyendo en cuanto al número de alumnas que mantienen esta cultura. De aquí podemos deducir que el profesorado no tiene mucho conocimiento sobre si sus alumnas mantienen sus costumbres, o que parte de las costumbres de algunas alumnas gitanas van cambiando a lo largo del tiempo siendo esta una cuestión a debatir en los grupos de discusión.

Una cuestión interesante que surgió en los grupos de discusión es que en todos los centros se atendía a las necesidades del alumnado gitano no por la cuestión cultural, sino porque todos ellos/as provienen de contextos de exclusión y marginación social, en este sentido manifiestan las/os educadores/as sociales que esta cuestión determina mucho más el proceso educativo que la cultura gitana. A veces se relacionan conductas que están más relacionadas con la cultura de la marginación que con la cultura gitana. De esta forma nos indica la educadora social “Las adaptaciones que hacemos en el cole, no la hacemos porque el alumnado sea gitano, sino por un alumnado que vive en una situación de exclusión” (A1, 2014). En el mismo sentido nos indica otro educador social “nuestra población también es mayoritariamente gitana, pero pasa lo mismo, los payos que tenemos tienen la misma cultura, la cultura de la exclusión” (M1, 2014).

7. Relación familia – centro educativo

Una de las cuestiones más importantes para el éxito de las alumnas gitanas en su proceso educativo es la relación de la familia con el centro educativo, el 38.8% del profesorado indica que las familias de las alumnas gitanas no comunican al centro cuando la alumna falta a clase ni da explicaciones sobre sus faltas de asistencia, 32.6% indican que

CUADRO 2. Las niñas gitanas de la clase mantienen las tradiciones y costumbres de la cultura gitana.

	Porcentajes
Menos del 25%	11.10%
25-50 %	13.30%
50-75 %	22.20%
Más del 75%	53.40%

FUENTE: Elaboración propia. Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012).

sí explican por qué faltan sus hijas al centro educativo, a su vez, nos encontramos con que el 28.6% manifiestan que las familias lo comunican a veces. Por lo tanto, nos encontramos un alto porcentaje de familias (67.4%) que no le dan importancia a comunicar la falta de asistencia de sus hijas a la escuela, un aspecto a trabajar para favorecer la relación de las familias con el centro educativo.

Cuando le preguntamos si las familias acuden al centro cuando se les cita a tutorías, 44.9% sostienen que las familias nunca acuden al centro cuando les citan a tutoría, frente a 20.4% que indican que sí acuden. Nuevamente tenemos un grupo de 34.7% de profesorado que indican que las familias a veces acuden a las tutorías, pero no siempre. Nos volvemos a encontrar con un grupo importante del profesorado (79.6 %) que indican que las familias no acuden o acuden poco a las tutorías. Otro dato importante es que 48.9% del profesorado asegura que la familia no le da importancia a la educación de sus hijas, 28.6% indican a veces no le dan importancia a la educación y 22.5% sí le da importancia a la educación de sus hijas. En ese sentido, tenemos un alto porcentaje de profesorado (77.4%) que en su experiencia profesional sostienen que las familias gitanas apenas le dan importancia a la educación formal (escuela) de sus hijas.

Al preguntar si las familias solicitan información sobre el proceso educativo de sus hijas, el 96% del profesorado indican que nunca solicitan información, tan sólo el 4.1% manifiestan que sí solicitan esta información. Por otro lado, el 51.1% del profesorado encuestado manifiesta que las familias gitanas están satisfechas con el funcionamiento del centro frente al 18.6% que indican que no están satisfechos, también nos encontramos con que el 30.2% a veces está satisfecho. En relación con el/la tutor/a, un 58.6% del profesorado indican que las familias están satisfechas con el/la tutor/a, y un 17.1% manifiestan que no están satisfechas con el/la tutor/a de su hija.

Gran parte de la satisfacción de las familias con estos centros educativos se deben a la funcionalidad de los centros en sí. Son centros que han trascendido su función docente de educación formal y se han convertido un recurso importante del barrio para las familias. No son centros educativos donde los hijos/as entran a las 9.00h. y están allí hasta las 14.00h. Son centros donde las familias acuden a resolver otras cuestiones por sentir al personal del centro cercano a sus problemas y a su realidad. Por ello, los centros educativos de contextos marginales se constituyen en un pilar básico para la detección de necesidades y para la gestión de los recursos en el barrio.

Os habéis convertido en fuentes de recursos, los coles ahora mismo, sois el recurso principal, sobre todo en barrios excluidos, del que tiran sustituyendo, o no, a unos servicios sociales, sustituyendo a entidades privadas. Porque la gente viene más a vernos a nosotros que a unos Servicios Sociales, o en vez de ir al Centro de adultos, por ponerte un ejemplo, vienen a preguntarnos a nosotros algo, y vienen a preguntar información, o lo que sea a nosotros antes. Que existe un recurso para ello sí, ¿pero qué es lo que pasa?, que los maestros y maestras, se han ido ganando esa confianza en los años, para que esa participación sea posible, entonces nos ven como mucho más cerca de esa Administración (A3, 2014).

Sobre la implicación de las familias de las niñas gitanas en los órganos de participación de la escuela, el 57.7% del profesorado indican que nunca participan, el 15.6% que participan poco, y el 26.7% que sí participan, por lo tanto, el 73.3% del profesorado sostienen que la participación de las familias es muy baja.

Para favorecer la participación de las familias gitanas en el centro educativo es necesario establecer otros mecanismos de participación que trasciendan los cauces formales, crear estrategias de participación cercanas a su cultura, flexible y que permita ser escuchados. En ese sentido nos plantea una educadora social en los grupos de discusión:

Creo que es básico también darles voz a esas personas de esa otra cultura, y darle voz no es que yo le llamo porque yo soy la maestra y tu vienes y yo te hablo como maestra a ti, que eres una mujer gitana analfabeta, sino darle voz, que puedan participar en el centro, que puedan proponer actividades y que de alguna manera consigamos que el centro lo sientan como suyo, con la libertad de proponer. [...] una estrategia en cualquier centro, es esa cultura que está ahí, darle voz, hacerla visible en los centros, hacerles partícipes, buscando los espacios, buscando las estructuras y dedicándole el tiempo (A1, 2014).

Por los datos expuestos, según se observa en el cuadro 3, podemos establecer que las familias de las alumnas gitanas no suelen comunicar la falta de asistencia de sus hijas a clase, no suelen asistir a tutorías, casi nunca solicitan información sobre el proceso educativo de sus hijas, existe una baja participación de las familias en los órganos de gobierno, aunque indican que en general están satisfechas con el funcionamiento del centro y con el/la tutor/a de sus hijas.

Sin embargo, los datos estadísticos resultados del cuestionario no reflejan la realidad de algunos de los centros participantes en el estudio que llevan desarrollando hace unos años las Comunidades de Aprendizaje, donde la participación de las familias, y en este caso de las familias gitanas, es fundamental. La cuestión es que la participación se realiza con estructuras diferentes a las tradicionales (donde existe un periodo de tutoría por parte de los/as docentes para recibir a las familias). En estos contextos se crean estructuras de participación familiar pero no con el único objetivo de analizar el proceso educativo de sus hijos/as y su rendimiento académico, sino que se busca una participación más global para hacer sentir el centro educativo como un centro facilitador de recursos. En esta línea nos plantean:

Tenemos una relación muy cercana y de confianza con nuestras familias. También es verdad que somos un centro de puertas abiertas, que nuestras familias entran desde por la mañana con los niños hasta las mismísimas clases. Se quedan un rato con las maestras, participan incluso en las Asambleas de clase, se quedan muchas de ellas voluntarias dentro del aula, a trabajar con el alum-

CUADRO 3. Relación de las familias con el centro educativo.

	NO	SI
Las familias comunican las faltas de asistencia de sus hijas	67.40%	32.60%
Las familias asisten a tutorías	79.60%	20.40%
Las familias dan importancia a la educación de sus hijas	77.40%	22.50%
Las familias solicitan información sobre el proceso educativo de sus hijas	96.00%	4.10%
Las familias participan en los órganos de participación del centro educativo	73.30%	26.70%
Las familias están satisfechas con el funcionamiento del centro	18.60%	81.30%
Las familias están satisfechas con el/la tutor/a de sus hijas	17.10%	83.00%

FUENTE: Elaboración propia. Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012).

nado y con el profesorado, entonces la verdad que nosotros sí que es una relación muy cercana y de confianza. Después tenemos creadas unas estructuras de participación y de organización dentro del centro, tenemos una Junta de familiares que se reúnen todos los miércoles a primera hora, tenemos talleres todos los días de la semana por la mañana, donde las familias que quieran pues acuden a realizar esos talleres (A2, 2014).

De hecho, no existe una hora específica de atención a las familias, ni la formación hacia las familias se desarrollan fuera del horario lectivo del colegio, sino que se imparte en paralelo al horario de clase de sus hijos/as para facilitar la participación sobre todo de las madres:

Ya hace mucho tiempo que, desde el centro, cuando llamamos a una familia la podemos llamar por algo negativo o por algo positivo. Y si es por algo negativo siempre damos el mensaje positivo basado en la realidad. Pero al margen de ese encuentro familiar que tiene que ver con el menor, hay un momento que la familia va de adulto y van a participar en el centro, a proponer cosas que quieren que se hagan en el centro, a los talleres que son para ellas, porque fundamentalmente van madres. Entonces hay un espacio en el cole, que es de adultas, que es para ellas, y que no van porque soy la madre de fulanita, yo voy porque soy una mujer. Entonces yo creo que esa es una clave muy importante. Creo que eso es importante, no solamente la relación con la familia como padre o madre de un alumno, sino pues una relación de participación de cómo entre todos mejoramos este cole (A1, 2014).

En la misma línea se manifiestan educadores sociales de otro de los centros educativo, planteando que la participación se entiende en estos contextos de forma muy diferente a lo que se plantea en el cuestionario, ya que no se utilizan las estructuras formales de espacio para tutorías, lo que no significa que no haya comunicación con las familias, sólo que se utilizan otras formas y estructuras.

En el centro se ve como la gran asignatura pendiente, el tema de la participación de la familia. Realmente las tutorías las hacemos en las puertas a las nueve menos cuarto, de nueve menos cuarto a nueve y diez, y a la salida. Que es cuando se aprovecha, cuando hablan, cuando se dialoga, cuando le dices que tienes que venir a por las notas, cuando se da esa tutoría digamos no formal. Es otra forma de ver lo que es la participación de entender lo que es la participación, quizás no sea la formal, quizás no sea lo que estamos acostumbrados de vamos a organizar esto y esto en la hora de la tarde. Nos da mejor resultado si los talleres son a la vez, yo traigo al niño o a la niña, me quedo y luego me voy, mejor que decir vente a las cuatro de la tarde. [...] Pero yo creo que sí hay participación y comunicación con los padres, pero no como entendemos que es en otros sitios, y la verdad que hay que buscar esas otras fórmulas (M1, 2014).

8. Asistencia y comportamiento en clase de las alumnas gitanas

En relación a la asistencia a clase, el profesorado indica que las alumnas gitanas asisten menos a clase que las alumnas no gitanas, aunque también indican que las alumnas asisten a clase con mayor regularidad que el alumno gitano (ver cuadro número 4).

Por otro lado, la regularidad en la asistencia de las alumnas gitanas al centro educativo depende de acontecimientos culturales dentro del seno familiar, el 70.2% del profesorado manifiestan que su asistencia a clase se ve perjudicada por situaciones que se dan dentro de la familia como son celebraciones de fiestas (45.7%), por el trabajo de sus padres/madres (2.9%) y por ambas cuestiones (trabajo y celebraciones 51.4%).

CUADRO 4. Asistencia del alumnado a clase.

	Niñas Gitanas	Niñas No Gitanas	Niños Gitanos	Niños No Gitanos
Más del 75%	34.90%	63.30%	33.30%	69.00%
50- 75%	41.90%	13.30%	38.50%	13.80%
25- 50%	16.30%	10.00%	23.10%	3.40%
Menos del 25%	7.00%	13.30%	5.10%	13.80%

FUENTE: Elaboración propia. Datos extraídos del Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012).

Cuando le hemos preguntado al profesorado sobre el comportamiento de la alumna gitana en clase en relación a su acceso a la escuela, la adquisición de rutinas y normas escolares, y la interacción de las niñas gitanas en su clase observamos en algunas cuestiones que aún no se han alcanzado. Por ejemplo, aunque los porcentajes indican que más de la mitad de las alumnas acceden al centro sin dificultad observamos que aún existen alumnas que presentan dificultades en su acceso. En cuanto a las rutinas, hay determinadas normas escolares que deben de trabajarse porque aún no se han logrado, como la puntualidad, la escucha activa, el cuidado del material escolar, y el aseo personal. De la misma forma, los porcentajes nos indican que aún dentro del centro escolar se da una segmentación social entre las alumnas gitanas ya que el 50% indican que no juegan con el resto de las alumnas o que a veces no juegan con todas, el 28.9% no ayudan a sus compañeros/as y un alto porcentaje no trabajan o trabajan poco con el resto de la clase.

9. Rendimiento académico y necesidades educativas de las alumnas gitanas

Al preguntar sobre la prioridad que la alumna gitana tiene sobre algunas cuestiones educativas podemos ver, a partir de los porcentajes que aporta la mayoría del profesorado, que para las alumnas gitanas no es prioritario su rendimiento académico (47%), que las alumnas gitanas no se esfuerzan ni tienen dedicación (52%), y que prestan poca atención.

Sobre el rendimiento académico, el 48.9% del profesorado indica que estas alumnas no aprueban todas las asignaturas e precisan que suelen suspender las asignaturas obligatorias, siendo las asignaturas de manualidades y plástica las que mejor desarrollan. A su vez, un 68,7% manifiestan que las alumnas gitanas no realizan las tareas y deberes en casa porque tienen falta de apoyo familiar (37.5%) o por otras razones familiares (55%). En general, más de la mitad del profesorado manifiesta que al alumnado gitano no le gusta estudiar, 67.9% del profesorado en el caso de los niños gitanos y 69.8 % en el caso de las niñas gitanas. Y la mitad del profesorado indica que el alumnado gitano asiste desmotivado a la escuela (de 54.7% en el caso de los niños y de 66% en el caso de las niñas). Esta cuestión es importante porque hace referencia a las creencias del profesorado, lo que influye en su rendimiento académico siguiendo la teoría del efecto Pigmalión o profecía autocumplida².

² Efecto o profecía que consiste en que las expectativas que tiene una persona sobre otra llegan a convertirse en realidad. Creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas.

Sobre las necesidades educativas de las alumnas gitanas, el profesorado sostiene que presentan necesidades en el área del lenguaje (76.5%), en comprensión lectora (75%), en razonamiento matemático (61.5%) y en comprensión del medio (66.7%). En las áreas que presenta menos dificultades son en educación física (25.5%), relación con el profesorado (13.2%), y en la relación con otros compañeros/as (28.8%).

Sin embargo, apenas existen estudios que reflejen la importancia de educar en la emoción como metodología docente, sobre todo en niños y niñas provenientes de contextos desfavorecidos, en zonas de alta vulnerabilidad social, como es el caso del alumnado de los centros educativos estudiados. Para ello, no basta con medir el rendimiento académico de los/as estudiantes, es importante educar en la resiliencia y la afectividad, sobre todo en las alumnas gitanas como base para su empoderamiento. Para ello los educadores/as sociales de centros educativos estudiados utilizan la emoción como herramienta didáctica, y la afectividad como metodología docente para promover la cohesión social y el sentimiento de pertenencia al centro educativo.

“Resiliencia y emotividad. Resiliencia en cuanto al profesorado, que es capaz de abrazar al alumno que tiene problemas, y que lo asume como propio. Y que se identifica. Se identifica con que ese alumnado es parte del cole [...] Esa identificación, ese trabajo que el profesor hace día a día con el alumnado, porque no son alumnos con nombres y apellidos y ya está, son niños con corazón y con sentimientos, eso es fundamental. Es decir, la conciencia de grupo. Nuestros niños son niños muy necesitados de afectividad. Por eso la emotividad es fundamental. Y ese es el engranaje que hace que el colegio vaya funcionando (J1, 2014).

10. Expectativas educativas y proyección de futuro de las alumnas gitanas

Al preguntar al profesorado por las expectativas a largo plazo de los alumnos gitanos y las alumnas gitanas, éste indica que los alumnos gitanos tienen como expectativas futuras tener una profesión no definida y las alumnas gitanas tienen como expectativas futuras casarse. Y al hacer referencia a las expectativas a corto plazo, el profesorado sostiene que para los alumnos gitanos sus expectativas son trabajar y las alumnas gitanas ayudar en casa. Otra diferencia son las expectativas familiares, y al preguntar al profesorado sobre ello nos indican que las familias gitanas quieren que sus hijos estudien hasta que trabajen y las hijas hasta el matrimonio o hasta alcanzar los estudios obligatorios.

En relación a la actitud que presenta las familias con respecto a la educación de sus hijos y de sus hijas, sólo el 31.4% del profesorado sostiene que para las familias es importante la educación de sus hijos y de sus hijas, el 19.6% indican que es más importante la educación de sus hijos frente a la de sus hijas, y un 27.5% manifiestan que para las familias gitanas no es importante ni la educación de sus hijos ni la de sus hijas. En ese sentido, la mayor parte del profesorado cree que las familias no le dan importancia a la educación de sus hijas.

Sobre la continuación de los estudios de las niñas gitanas, existe una problemática importante en el paso a secundaria, sobre todo en la franja de los 16 años de edad, momento en el que se suele producir el abandono de los estudios de estas niñas. En este aspecto sí se aprecian impedimentos provenientes de las familias gitanas para que sus hijas continúen sus estudios, consideran el instituto un contexto hostil al que se enfrentan con

un sentimiento de miedo, ya que sus hijas van a establecer relaciones interpersonales con otros/as jóvenes de otros barrios y es en ese momento donde se produce mayor abandono y fracaso escolar. A su vez, es el momento en el que la niña gitana comienza a asumir los roles femeninos de las mujeres gitanas dentro de la familia, roles de cuidado de la familia y del hogar.

Hemos conseguido retrasar la edad de abandono a los 16, el problema es que hay determinadas niñas, y hablo de niñas fundamentalmente, que cuando llegan a los 16 hay familias que les impiden, que no les dejan terminar porque ya tienen edad de casarse, tiene edad ya de cuidar de la abuela o de la madre, que me atienda, también son familias, que parte de los padres o de los progenitores, han muerto o están en prisión, o se dan otra serie de circunstancias. No hemos conseguido que continúen el bachillerato, sí hay alumnos que continúan bachillerato, pero en este caso de alumnas gitanas no. Pero es muy complicado, porque las expectativas de las familias es que continúen estudiando, pero no fuera del barrio, por los miedos, miedo a, que lleguen más allá, con quién se van a relacionar, tú sabes, ese tipo de trabajo nos queda, nos queda por hacer (M1, 2014).

Cuando hemos preguntado al profesorado sobre qué elementos influyen en el éxito escolar de la alumna gitana, la mayoría sostiene que influye el tener bajos recursos económicos (56.9%), que la familia tenga bajos niveles formativos (62%), la formación del profesorado (60%), la participación de padres y madres en la escuela (72.6%). La cultura gitana y el ser mujer en esta cultura no obtiene resultados que definan una tendencia clara, aunque sí es preocupante que el 41.1% del profesorado sí indica que el ser mujer gitana influye en el éxito escolar de forma negativa y que el 37.3% consideren que la cultura gitana afecta negativamente al éxito escolar. Por otro lado, el 48.9% del profesorado cree que la existencia de los valores culturales gitanos en el Plan Educativo de Centro no influye en el éxito escolar del alumnado gitano, aunque el 34.7% sostiene que sí influye.

Para que la alumna gitana tenga éxito en su proceso formativo, el profesorado determina que es importante una serie de elementos como: la coordinación con otros agentes y servicios (90.3%), contar con aulas de apoyo (83.8%), realizar un adecuado diagnóstico de sus necesidades (81.8%), el diseño de un plan curricular individualizado (77.5%), la orientación educativa individualizado a la alumna que lo necesite (73.2%) y a su familia (70.6%), y en último lugar pero menos importante el hecho de introducir elementos de la cultura gitana dentro del currículum escolar y dentro de la escuela (53.3%). De ahí se desprende la importancia de la orientación educativa para la permanencia de las alumnas gitanas en el centro y para su éxito escolar.

Uno de los elementos que se considera importante para favorecer el éxito escolar de las niñas gitanas es contar con referentes positivos, modelos dentro de su propia comunidad gitana, es decir, mujeres gitanas que han terminado su formación y están insertas en el mundo laboral, referentes positivos de mujeres gitanas dentro de su comunidad. Sin embargo, a día de hoy en estos contextos de marginación y alta vulnerabilidad social, apenas se cuenta con estos referentes que sirvan de guía y orientación a las generaciones más jóvenes. En este sentido, nos comentan educadores/as de los centros educativos participantes: “Nos falta sobre todo tener referentes, sobre todo referentes positivos en esa familia [...] Referentes en la familia y en el barrio, mira Carmen que es la amiga de tu hermana, ella sí tiene estudios, ella sí ha conseguido tener, y es. Y eso es lo que nos falta un poquito ¿sabes? para que termine bien” (M1, 2014).

Nosotros tenemos una antigua alumna de mi cole, estudiando el último curso de grado de magisterio, y bueno ya está contratada por nosotros, para actividades extraescolares, y bueno ahí si la ven como entra una niña para actividades extraescolares, y se queda así como diciendo si está es mi vecina. Y ese tipo de ejemplos sí les llega, entonces hasta que no vean esos ejemplos, hasta que nosotros mismos no sepamos transmitirles esos ejemplos no, porque hay muchas barreras dieciséis, embarazos, género, institutos profesorado, no sé cuánto, demasiadas (A3, 2014).

11. Centros educativos y Formación docente

Al preguntar si la cultura gitana está presente en el currículum del centro educativo, el 66% del profesorado sostiene que sí, y el 13.7% indican que no está presente pero que sería necesario. En ese sentido, tres de los centros que han participado en esta investigación indican que ellos tienen los elementos de la cultura gitana integrados en su centro, tanto en el Plan de Centro, como en el currículum y en el Plan de Convivencia.

La cultura gitana esté presente en el centro y sea visible en el centro y no sea anecdótica ¿vale? Y Entonces nosotros tenemos mucho ojo y muchos temas alrededor de lo que es la cultura gitana, desde las normas que están redactadas, que están por escrito y que las redactó el alumnado junto con las familias y junto con el profesorado y una norma escrita en nuestra constitución del cole es la norma de convivencia es: Se respetan los muertos de toda la comunidad, porque el respeto de los muertos es básico e importante para la población que tenemos. Entonces, el incluir esa cultura, en nuestro caso gitana, es básico [...] porque cuando llegan al centro lo gitano está presente, y está presente no solamente simbólicamente porque hay carteles, porque esté la bandera, porque esté himno, porque hacemos el día del gitano andaluz, el día del pueblo gitano mundial. [...] Y de alguna manera eso se tiene que ver reflejado en el currículo que hacen los alumnos dentro del aula (A1, 2014).

Con respecto al modelo de gestión de la diversidad cultural en el centro educativo, tan sólo el 29,8% del profesorado indica el modelo intercultural siendo el porcentaje más alto el relacionado con la Educación Compensatoria.

En relación a las medidas que se llevan a cabo en los centros educativos, indicamos aquellas que han obtenido mayores porcentajes:

- Coordinación con otros agentes y servicios: 97.7%.
- Diagnóstico individual de necesidades: 95.5%.
- Orientación educativa a las alumnas gitanas que lo necesiten: 95.3%.
- Plan individualizado: 92.9%.
- Orientación educativa a las familias de las alumnas gitanas que lo necesiten: 90%.
- Plan de acogida a alumnado inmigrante: 75%.
- Aulas de Apoyo: 56.5%.

Como dato a destacar debemos señalar que el 64.2% del profesorado encuestado de los centros participantes han manifestado no haber recibido ningún tipo de formación sobre la cultura gitana, lo que consideramos un porcentaje elevado, el resto ha recibido algo de formación en cursos de formación permanente o en cursos propios del centro educativo. Sin embargo, en los grupos de discusión se señaló la importancia que tiene para el profesorado de estos centros la formación recibida sobre la cultura gitana, para comprender y entender mejor a la comunidad educativa y al contexto donde se inscribe el centro educativo. Para ello consideran necesario la formación impartida en el propio

centro por parte de entidades del tercer sector sobre la cultura gitana, y en especial, sobre las niñas gitanas. “Hemos tenido hace poco unas jornadas con la asociación [...], y hemos estado todo el profesorado prácticamente en esas jornadas hablando precisamente de los gitanos y gitanas en la escuela. Y un poco del conocimiento del pueblo gitano y de más. Y de verdad que nos resultó muy muy interesante, y creo que es una buena idea el introducir este tipo de formación docente” (J3, 2014).

A su vez, el 83% del profesorado sostiene que no ha recibido formación específica sobre Educación Intercultural, y la poca formación que han recibido ha sido por parte de la Universidad (donde obtuvo la titulación) o en cursos de formación del profesorado. Un 81.4% del profesorado manifiesta que debe seguir formándose en Educación Intercultural ya que tiene carencias formativas para implementar este modelo de gestión de la diversidad cultural en su centro educativo.

12. Conclusiones

Uno de los elementos más importantes que se ha establecido en este estudio es la necesidad de que en los centros educativos se desarrollen programas individualizados de seguimiento con cada alumna y su familia, establecer un plan de acción tutorial individualizado para poder atender a las necesidades específicas de cada alumna, según las características de su familia, siempre en coordinación con otros agentes y entidades del contexto.

Esta tutorización individualizada debe tener presente las etapas evolutivas de las niñas gitanas, porque en muchos de los casos estas niñas asumen roles familiares de la etapa adulta y la escuela puede ser un elemento que dificulte la realización de sus obligaciones en casa. La escuela debe tenerlo presente para poder superar esta barrera y favorecer la permanencia de estas alumnas en el sistema educativo, sobre todo en la etapa de secundaria y en bachillerato, donde suele haber mayor absentismo. Según los resultados, la mayoría de las familias piensan que sus hijas deben continuar estudiando hasta el matrimonio, por lo que la escuela es importante hasta que las niñas asuman el rol de esposa, y en la mayoría de los casos esto suele suceder sobre los 16 años.

Para poder superar esta barrera, algunos de los centros que han participado en la investigación han incorporado en el Plan de Centro y en el Currículo aspectos y elementos de la cultura gitana, la cultura gitana está presente en el centro, incluso el profesorado recibe formación sobre los elementos de la cultura gitana para poder entender algunos de los códigos de conducta que se dan dentro de esta cultura.

Para poder favorecer la permanencia de las niñas gitanas en el sistema educativo es importante incorporar referentes femeninos gitanos, como nos indica FSG (2000), tomar como referente a la mujer gitana porque ella es el eje de organización familiar y de responsabilidad en las alternativas educativas de sus miembros. Si bien es importante trabajar con toda la familia, la mujer es la que más participa en el entorno educativo, la que suele acudir a la escuela y la que se responsabiliza de los hábitos y rutinas escolares. En algunos de los centros se han incorporado referentes femeninos gitanos en la escuela, es decir, mujeres gitanas que han estudiado y se desarrollan profesionalmente dentro del ámbito educativo, sirviendo de apoyo en la educación de las niñas gitanas y presentando un modelo a seguir. Es importante seguir contando con estos referentes femeninos para

poder visibilizar la funcionalidad de la educación como motor de cambio, para provocar cambios en las expectativas familiares de las niñas gitanas. Tal y como nos indican en la investigación “es importante cuando te ven las niñas o sus madres y dicen «mira mi profe es gitana, o es mi vecina, yo quiero ser como ella»” (profesora de apoyo gitana participante en el grupo de discusión). En esta misma línea, Ayala (2014) considera a la mujer gitana como el motor de cambio de la comunidad gitana, constituyen un referente de cambio, por lo que es importante trabajar para llevar estos referentes a la escuela.

Otro de los elementos a resaltar son las estrategias de comunicación que utilizan las familias gitanas con los centros educativos analizados, estrategias de comunicación diferentes a las convencionales. Los resultados nos indican que las familias gitanas no asisten a tutorías, sino que la comunicación se suele dar de manera espontánea aprovechando cada encuentro (en la entrada, en la salida, a la hora del recreo, etc.).

En la misma línea, hemos visto cómo los centros educativos que se ubican en zonas de alta vulnerabilidad social se convierten en un recurso imprescindibles para la comunidad y para las familias, ya que no sólo actúan como centro educativo, como escuela, sino que atienden cualquier necesidad de las familias derivando, y en algunos casos gestionando, los recursos que necesiten. Por ello, las familias suelen acudir a estos centros educativos para resolver problemas y situaciones no escolares, gracias a las fuertes estructuras de comunicación creadas y a la confianza que depositan en el profesorado y en los agentes educativos de las escuelas.

Por último, queremos señalar que el alumnado gitano con dificultades educativas suele presentar desventajas socioeconómicas. No podemos confundir las cuestiones culturales con la marginación socioeconómica que poseen gran parte de las personas pertenecientes a minorías culturales, ni confundir los valores culturales con los que normalmente se identifican estas minorías con las consecuencias producidas por la marginación, la pobreza y la exclusión social. Siguiendo a Padilla, Gonzalez-Monteagudo y Soria-Vilchez (2017), es fundamental separar la cultura gitana de la cultura de la marginación, y algunos resultados de este estudio muestran que muchos de los problemas educativos del alumnado gitano están más relacionados con la pobreza y la exclusión social que con la cultura.

13. Bibliografía

- Ayala Rubio, A. (2014). La resocialización de la mujer gitana en los cursos de alfabetización de la Renta Mínima de Inserción. *Política y Sociedad*, 51(3), 789-816. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/43725/44512>, 15/04/2019.
- Fundación para el Secretariado Gitano. (2000). *Mujeres Gitanas*. N° 1, Junio. FSG. Recuperado de https://www.gitanos.org/upload/09/93/Rev_1_.05_-_Dossier.pdf, 15/04/2019.
- _____. (2002). *Evaluación para la normalización educativa del alumnado gitano en educación primaria*. Madrid: FSG.
- _____. (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid: IFIIE/Instituto de la Mujer.
- Juárez, M., Renes Ayala, V. (1995). Población, estructura y desigualdad social. V *Informe sociológico sobre la situación social en España. Síntesis. Documentación social*, (101), 67-132.

- Macías, F y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, Género y Educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1(1), 71-92.
- Ministerio de Sanidad, Seguridad Social e Igualdad (2012). *Estrategia Nacional para la Inclusión del Pueblo Gitano en España (2012-2020)*. España: Ministerio de Sanidad, seguridad social e igualdad. Recuperado de www.msssi.gob.es, 15/04/2019.
- Padilla Carmona, T., González-Montegudo, J., & Soria-Vílchez, A. (2017). Gitanos en la Universidad: Un estudio de caso de trayectorias de éxito en la Universidad de Sevilla. *Revista de Educación*, 377, 187-211. doi: <https://doi.org/10.4438/1988592X-RE-2017-377-358>.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE). (2018). Definición de Chabola. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=8QvSzmJ>, 15/04/2019.

Article

Inclusión educativa de indígenas y campesinos/as. Sobre educación rural e intercultural en el Noroeste de Argentina

MARÍA ÁNGELES BENSI, ANA DE ANQUÍN, ARIEL DURÁN, GABRIEL RODRÍGUEZ, OSCAR VARA, ANALÍA VILLAGRÁN

Universidad Nacional de Salta

1. Sobre la inclusión educativa

En la amplitud y complejidad de cuestiones y problemas comprendidos por la inclusión educativa, este artículo explora la situación de indígenas y campesinos/as, en una zona andina común a los estados de Argentina, Chile y Bolivia. Las propuestas inclusivas enfrentan el desafío de las desigualdades de origen en el estudiantado, lo cual afecta sus posibilidades de éxito o fracaso en los estudios sistemáticos. Entendemos la desigualdad como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre sujetos y que abarcan diferentes ámbitos: la riqueza, los ingresos, las oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre otros aspectos, que dan lugar a lo que se denomina “desigualdad persistente” (Dussel, 2004; Jorrat, 2010).

Desde el 2006, las políticas educativas en Argentina, se han hecho eco de algunos de los reclamos de los descendientes de pueblos originarios, sosteniendo la educación intercultural bilingüe como una modalidad del Sistema Educativo argentino (Ley de Educación Nacional 26.206). Con la ley de educación vigente también se estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, ampliando las posibilidades de acceso a este nivel de la población rural; se crearon Secundarios Rurales y Secundarios Rurales Itinerantes, además de otras estrategias de apoyo a indígenas y campesinos, como becas y subsidios. Gran parte de la población rural de la zona considerada en este estudio, se reconocen como indígenas pertenecientes a diferentes culturas y etnias, formando parte de organizaciones con activa defensa de sus derechos.

Por otra parte, la creación de carreras de Profesorado Intercultural Bilingüe para formar maestros de Educación Primaria, especialmente sensibilizados por la pluralidad cultural y lingüística de la región, significó una inédita oportunidad de acceso a la educación superior de los pueblos indígenas en esta jurisdicción. Al mismo tiempo, la docencia especialmente formada para trabajar en una perspectiva intercultural y bilingüe retroalimenta todos los niveles del Sistema Educativo, mejorando procesos y resultados.

Si bien desde 1994, la Constitución Nacional en su Art. 75 inc. 17, reconoce los derechos de los pueblos indígenas de este continente, su muy lenta reglamentación y aplicación da lugar a que persistan grandes distancias entre los derechos del blanco y del indígena, del ciudadano urbano y del que habita zonas rurales poco desarrolladas.

Desde un estudio singular y local al problema de la exclusión social y educativa de los pueblos indígenas, como una encrucijada actual de la Argentina, entramos en diálogo con

una perspectiva de género, abierta por el Proyecto International Research Staff Exchange Scheme (IRSES) de Género y Ciudadanía. Dentro del eje EDUCACION del Proyecto GENDERCIT, dimensionamos esta experiencia como una estrategia dentro de las políticas educativas de inclusión que se desarrollan en distintos contextos iberoamericanos, en Educación Rural y Educación Intercultural.

La inclusión educativa constituye un aspecto de la inclusión social, configurando un campo de debate teórico y práctico de actualidad; si bien nuestro enfoque se enmarca en la problemática de la desigualdad y de la exclusión social, está ligado a la discriminación que aún hoy sufren los pueblos indígenas, intersectado por otras dimensiones. Observamos los espacios educativos creados o ayudados por estrategias inclusivas, focalizando en sus protagonistas, indígenas y en particular mujeres autoidentificadas como tales, interactuando en prácticas institucionales y comunitarias. Sobre una matriz patriarcal, las representaciones que subestiman lo indígena, coadyuban al fracaso escolar, sobre todo se ven afectadas las jóvenes indígenas, quienes muy lentamente acceden a estudios secundarios y superiores.

Focalizar la inclusión educativa como categoría de conocimiento que inspira estrategias políticas, supone desocultar la injusticia y la exclusión sufrida por grandes sectores de la población, a los cuales desde esta última década se procura “incluir” en el Sistema Educativo. Como se comprenderá, la pretensión es ambiciosa y puede pecar de un optimismo ingenuo si no cuestionamos las condiciones y efectos del pensamiento y de la acción inclusiva, ampliando los interrogantes a ser investigados, al menos: a quienes y para qué incluir.

2. Quienes: la cuestión indígena en Argentina

En la organización del Estado nacional argentino, sucesivas campañas militares casi exterminaron a las poblaciones sobrevivientes del pasado colonial. Para los y las descendientes, la principal estrategia utilizada por el Estado fue la invisibilización, se creó el imaginario de una nación sin poblaciones originarias, expresado en aquello de “los argentinos descienden de los barcos” (Ministerio de Educación, 2015). Los/as indígenas fueron reducidos/as en sus derechos, sometidos/as y forzados a incluirse en una nación unicultural, de habla española y religión católica. El Estado nación argentino continuó con las estructuras coloniales que despojaron a los/as habitantes originarios de sus territorios, de su lengua y cultura, explotándolos en condiciones feudales de vida y trabajo.

Hasta avanzado el siglo XXI, en comunidades indígenas suburbanas y rurales, en lucha por la subsistencia, parece desvanecerse la vigencia de los derechos establecidos constitucionalmente. Las endebles economías familiares requieren de la fuerza de trabajo de todos y es probable que la mayoría de los jóvenes andinos abandonen los estudios, a pesar de las estrategias educativas inclusivas.

El “provecho” que los individuos pueden obtener de su experiencia escolar está mediado por muchas otras variables además de su origen social: habría que ver cómo interactúan en forma compleja la clase social, el género, la etnia, la localización geográfica, la organización familiar, la situación de discapacidad provisoria o permanente, e incluso cómo intervienen elementos más coyunturales y provisorios como la posición que se tenía en momentos específicos. (Dussel, 2004, 5).

Como dijimos, la Ley Nacional de Educación N° 26.206/06 determinó la obligatoriedad de la Educación Secundaria y, entre otras innovaciones, la consideración de las modalidades rural e y educación intercultural bilingüe (EIB). La ley vigente garantiza el derecho de los pueblos indígenas, conforme a la Constitución Nacional. Al respecto, el artículo ñ) del Capítulo II artículo 11 expresa: “Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as”.

En la zona andina estudiada, el servicio educativo de nivel primario llegó a comienzos del siglo XX, en condiciones de adversidad que continúan en la actualidad (de Anquín, 2008). La adversidad se refiere tanto a las condiciones orográficas y ambientales, por ejemplo, las grandes alturas, como a las dificultades para acceder a los establecimientos y localidades alejadas de los centros urbanos, muchos de los cuales carecen de transporte, comunicaciones, electricidad, gas y agua potable de red.

Transcurrido más de un siglo de la creación de escuelas primarias, es a partir de la nueva legislación que se amplían las posibilidades de continuar estudiando para los/as jóvenes y adultxs que habitan estos contextos. La obligatoriedad del Nivel Secundario ha favorecido la creación de nuevos establecimientos, modalidades y formas de escolarización para posibilitar la inclusión de indígenas y campesinxs, que subsisten en zonas agrestes de pobreza estructural. Pero todavía queda mucho por hacer, se requiere una gran inversión de recursos para alcanzar en este medio rural relegado del desarrollo, similares procesos y resultados que en los establecimientos urbanos.

Los nuevos establecimientos rurales tienen poco alumnado, dada la dispersión de la población, pero de gran heterogeneidad, debido a las migraciones y condiciones de existencia. En los lugares de reunión de los Secundarios Rurales Intinerantes (SRI), que puede ser un aula o la galería de la escuela primaria u otro espacio cedido por la comunidad, concurren jóvenes de distintas edades. Algunos/as estudiantes recién han egresado del nivel primario con más edad que la supuesta (14-18 años). Otros/as superan los 20 años y trabajan en distintas tareas, dentro o fuera de las comunidades, como agricultorxs pastorxs, artesanxs, peonxs, mineros y/o haciendo todo tipo de “changas” (trabajos ocasionales como ayudar en la construcción). Gran parte de la población entre 20 y 30 años migran estacionalmente para las cosechas en lugares lejanos del país, con lo cual pueden estar ausentes hasta 6 meses, perdiendo regularidad en la asistencia al Secundario Rural.

La educación intercultural bilingüe (EIB) como una modalidad del Sistema Educativo argentino (Ley de Educación Nacional 26.206) es defendida y sostenida por las organizaciones de pueblos originarios. En Salta, uno de los mayores logros ha sido la creación de la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, que funciona desde el 2012 en cinco sedes: Tartagal, Isla de Cañas, Iruya, Nazareno y Santa Victoria Oeste, cabeceras municipales de la zona considerada.

Por otra parte, la mirada de género desoculta otras desigualdades, ya que al histórico atropello sufrido por los indígenas, las mujeres fueron doblemente invisibilizadas y forzadas a una cruel explotación. Por una herencia patriarcal/ colonial las mujeres indígenas han permanecido ocupando lugares de subordinación racial y de género en relación al hombre y a la mujer blancos. En este sentido, su papel fue subestimado, aunque son protagónicas en todos los trabajos de la producción y reproducción campesinos (García Palacios, Mariana, Ana Padawer, Ana Carolina Hecht y Gabriela Novaro, 2015). El acce-

so a la educación secundaria y terciaria por parte de las mujeres indígenas es de crucial importancia para posibilitar su empoderamiento, una resignificación subjetiva que va siendo observable en los espacios escolares, pero todavía está obstaculizada por estereotipos de género.

3. Sobre el estudio y el trabajo docentes de mujeres indígenas

Nacidas en los noventa, dos jóvenes collas que estudian para ser docentes, recuerdan acontecimientos negativos en su trayectoria escolar. Al vivir en una zona rural de difícil acceso, tuvieron que trasladarse a escuelas albergues. En sus relatos hablan de la desvalorización de su pertenencia étnica, la prohibición de hablar la lengua materna y la burla sobre sus prácticas culturales.

Soy descendiente de una familia nativa del paraje de Astilleros desde donde la escuela quedaba lejos, entonces me mandaron a una escuela albergue en el paraje de Limoncito donde pase gran parte de mi infancia con otros niños de diferentes edades, tuve que adaptarme a las obligaciones y normas de la escuela, a la ausencia de mis padres y a asumir responsabilidades..., en tiempos de lluvia no podía volver a mi casa por la crecida de los ríos; y así me fui acostumbrando a estar con otros niños y maestros que formaron parte de mi familia por el hecho de compartir un aula, un dormitorio, un juego, ellos fueron parte de mi infancia y educación (Entrevista 2, comunicado personal, año, p. 1).

Me retiré del campo hacia la ciudad en busca de un trabajo y con muchas expectativas de continuar los estudios secundarios. Luego de seis años terminé los estudios secundarios con muchas dificultades, no solo porque me costaba el estudio debido a la mala formación inicial en el campo comparado con la ciudad, sino porque tenía otra obligación como el trabajo, el cual me quitaba gran parte del tiempo que debía poner en los estudios (Entrevista 1, comunicado personal, año, p. 3).

Para las más jóvenes, la oportunidad de acceder al profesorado fue la apertura de una carrera con orientación intercultural bilingüe, en su pueblo, ya que de otra manera no hubieran podido seguir estudiando:

Esta nueva modalidad ayuda a afirmar conocimientos que no se daban tanta importancia o quizás se lo escondía frente al mundo; por ejemplo hacer un ritual a la pacha mama en un acto, antes era imposible y hoy en día es fácil ya que se hace en forma abierta y con gran libertad” (Entrevista 2, comunicado personal, año, p. 4).

Con la inauguración del ... Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria ... se cumple el deseo de iniciar con nuestra formación... esta carrera no solo facilitó nuestro ingreso, sino que a muchos que residen en otras comunidades indígenas aledañas. (Entrevista 3, comunicado personal, año, p. 4).

En cuanto a la valoración de su trayectoria, dice Catalina, una docente indígena:

... el otro día hablaban de fracaso escolar y me doy cuenta de porque yo siempre he tenido mucho éxito... escolar... (Ríe) Entonces hice de esa diferencia una cosa fuerte y le saqué provecho ehh, porque hice mi trabajo, hice mi tesis de licenciatura, me recibí con todos los honores, mirando al mundo indígena... ¿no?

Y también estima que sus estudios le dan un lugar de representatividad en la comunidad:

Si, muchos dicen así, [...] como que a los padres les da vergüenza acercarse más, cuando tienen un problema me hablan a mí para que le hable a la docente. En las reuniones nadie habla si tienen algún problema después de la reunión me hablan y me piden que explique [...] (Entrevista)

Actualmente forma parte del Consejo de los Pueblos Indígenas y es consultada sobre temas educativos. Reconoce en su trayectoria numerosos aportes como el de la Congregación Franciscana:

Los franciscanos siempre ayudaron a guiarnos pero desde la iglesia, no y por ahí, me han ayudado mucho en cuanto esto lo que es trabajar en una escuela, me han apoyado siempre... (Entrevista a maestrxs y profesores en Tuyunty).

Muchas de las mujeres mayores en las comunidades son analfabetas o apenas pueden deletrear y contar, en cambio, todas sus nietas concurren o han terminado la escuela primaria. La obligatoriedad de los estudios secundarios ha empujado al acceso de las jóvenes a este nivel pero todavía con escasos resultados, hay abandonos y experiencias de discriminación.

4. Notas sobre historia y geografía de la zona considerada

El área de frontera entre Argentina, Chile y Bolivia, está conformada por la gran meseta de la Puna, por los altos picos de los Andes, casi desérticos, y varios cordones de las Subandinas o Cordillera Oriental, de menor altura y exuberante vegetación. Desde tiempos remotos, diferentes poblaciones se afincaron en estas regiones, desarrollando un activo intercambio este-oeste. Entre las denominadas “yungas” o selvas de altura y al oeste los salares de la puna y las quebradas y valles de la cordillera se configuró un hábitat donde a través de los siglos florecieron diferentes culturas.

Por sus características ambientales, una gran parte de este territorio está prácticamente aislado, lo que contribuyó a protegerlo, siendo más transitado el “pie de monte”, sobre todo el sector oriental conocido como “umbral al chaco”, donde se trazaron las rutas nacionales 50 y 34 que comunican con Bolivia en dos pasos, Aguas Blancas y Salvador Maza. Esta zona baja fue poblada por grupos de familias tupi-guaraní y matabo-paraguayo, organizados en varias comunidades étnicas: guaraníes, chanes, tapieté, wichí, chorote, chulupí y toba (Buliubasich y Rodríguez, 2009).

En cambio, los habitantes de las zonas altas del oeste, descienden de diaguitas, atacamas, collas y otros grupos, formaron parte del Inca Suyu desde el siglo XIV, adoptando como lengua el quechua. Durante la conquista española fueron esclavizados en mitas y encomiendas, integrando el Marquesado de Tojo, dentro del Virreinato del Alto Perú primero y luego del Virreinato del Río de la Plata.

En resumen, se trata de dos escenarios diferentes del noroeste argentino, uno de tierras altas y áridas, al oeste, donde la vida se asienta cerca de las aguadas y ríos, en quebradas angostas y pequeños valles; el otro escenario, de características tropicales y selváticas, pertenece al “Umbral al Chaco”, que se extiende a Bolivia y que concentra la mayor población de origen tupi guaraní y matabo paraguayo, migrantes del litoral atlántico.

En 1946, las comunidades collas de la zona considerada realizaron una marcha a la Capital Federal para reclamar sus derechos, en un movimiento que se conoce como el “Malón de la Paz”, pero fueron ferozmente reprimidos sin obtener respuestas. La lucha continuó, hasta que en 1996 se realiza otra caravana, exigiendo la expropiación de las tierras; con posterioridad, y en algunas áreas, consiguieron los títulos de tenencia, en otras zonas, como la de la Quebrada del Toro, lxs pobladores luchan todavía por la posesión de la tierra que habitan.

Más allá de los avances legislativos sobre los derechos de los pueblos originarios, en las prácticas y discursos en territorio se advierten negaciones e invisibilidades, marchas y contramarchas donde el accionar particular de algunxs agentes tienen influencias notables en la lucha por la igualdad de derechos.

5. Recorrido teórico-metodológico: investigación cualitativa con participación e intervención formativa

En esta investigación convergen diferentes líneas teórico metodológicas, desarrolladas a partir de proyectos antecedentes, en una perspectiva crítica que busca repensar algunas estrategias de las políticas de inclusión educativa. Una constante en nuestra línea de investigación es la presencia en territorio, con participación en actividades escolares y comunitarias, en fiestas y reuniones, donde desarrollamos observación con amplios registros sobre los procesos de auto reconocimiento y organización de las comunidades aborígenes vinculados a la educación sistemática, en su memoria y en la actualidad.

La línea teórico-epistemológica entre los proyectos antecedentes y el enfoque de género del Proyecto IRSES GENDERCIT, se fue entrelazando con las perspectivas decoloniales (Bidaseca, 2010; Castro-Gómez, 2006; Palermo y Quintero, 2014; Lugones, 2008) abriendo reflexiones críticas sobre teorías clásicas del campo social y educativo, que ignoran el sello eurocéntrico de la modernidad. Sobre todo indagamos aquellas ligadas a los estudios multiculturales y de subalternidad, en la construcción de una perspectiva teórica para repensar la educación intercultural y de género.

El abordaje metodológico parte de una perspectiva cualitativa,

se actúa sobre contextos “reales” y el observador procura acceder a las estructuras de significado propias de esos contextos mediante su participación en los mismos. El presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas es que la investigación social tiene que ser más fiel al fenómeno que se estudia que a un conjunto de principios metodológicos, y que los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias (Vasilachis, 1992, 57).

También adoptamos estrategias de la investigación colaborativa, entendiendo a la misma como un proceso de indagación entretejido en una relación: “requiere una relación intensa, análoga a la amistad, según afirman (Connelly y Clandinin 1995, 19). Metodológicamente supone un trabajo de elaboración interpretativa que hace uso de un enfoque genealógico en el sentido de servirse de materiales históricos para proyectar luz sobre cuestiones del presente.

El estudio tiene como principal soporte empírico, un prolongado trabajo en terreno a través de sucesivos proyectos de investigación y de extensión universitaria, coordinados

por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (CISEN) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Los Proyectos comienzan en 1993 y fueron financiados por distintas instituciones: el Consejo de Investigación y la Secretaría de Extensión de la misma Universidad, el Programa de Incentivos a la Investigación Científica, los Proyectos de Voluntariado Universitarios del Ministerio de Educación de la Nación. Por nombrar alguno: Programa 20/F272. CIUNSa N° 1465/06: Procesos formativos y transformación de prácticas sociales. Tendiendo puentes entre la escuela rural y la comunidad en contextos multiculturales de frontera.

Desde este espacio institucional de la Universidad Nacional de Salta (UNSA.), desarrollamos propuestas pioneras en articular prácticas docentes e investigación en terreno, ofreciendo a los/as docentes que trabajan en estas zonas rurales inhóspitas estudios sistemáticos de grado, postulaciones y postgrados. En efecto, las Licenciaturas de articulación en Ciencias de la Educación de las Sedes Regionales Tartagal y Orán y la Actualización y Especialización en Educación Rural e Intercultural (Res. H. N° 220-03, 682-08), así como muchos Cursos de Postgrado, fijaron como requisitos curriculares desarrollar investigación, lo que significó un aporte al conocimiento de la historia y actualidad de la educación y de los pueblos indígenas en la región.

La investigación se combina con la participación, a través de la extensión universitaria y de nuestra colaboración en cursos de formación y actualización docentes, acciones promovidas por general por los/as mismo agentes en territorio, pero también acompañando proyectos de los Ministerios de Educación de la Nación y de Salta (Bazán, 2012, de Anquín, 2008).

La producción y transferencia de conocimientos en torno a las complejas relaciones entre educación, cultura, trabajo y vida cotidiana que se traman en los espacios educativos, atendiendo a su historia, contexto y transformaciones contemporáneas, alcanza una extensión importante del territorio salteño: Departamentos San Martín, Orán, Iruya, Santa Victoria, Rosario de Lerma, Los Andes, San Carlos y otros en los Valles Calchaquíes. Desde la perspectiva del Proyecto GENDERCIT (Género y Ciudadanía) se incrementan y profundizan los niveles de análisis:

- 1) por un lado, explora las relaciones étnicas y de género en la particular coyuntura en la que jóvenes indígenas son “incluidos” en niveles de educación al que muy pocos había accedido antes del 2010.
- 2) Por otra parte, revisa categorías de conocimiento modernas que desde el lenguaje y la colonialidad del poder, impregnan aún hoy el campo pedagógico y la organización escolar.
- 3) Otro nivel de análisis bucea en los modos de reconocimiento identitario y sus efectos de subjetividad y en la cultura escolar.
- 4) Finalmente, indagamos en la formación docente inicial y en servicio (postitulo), en las categorías que estigmatizan al indígena y en particular a la mujer indígena, pretendiendo desmontar sentidos y resignificar prácticas.

En esta oportunidad, analizamos las estrategias inclusivas en el campo educativo rural e intercultural dada la obligatoriedad del nivel secundario, en una situación y contexto donde el común denominador sigue siendo la desigualdad social y educativa. De esta

manera, hay continuidad con temáticas ya planteada en trabajos precedentes, con una línea potente de investigaciones.

6. Sobre educación rural e intercultural

Según la ley nacional y documentos jurisdiccionales,

la Modalidad Rural satisface a través de proyectos institucionales o formas de organización escolar, las necesidades de los alumnos que concurren a unidades educativas ubicadas en entornos alejados del mosaico principal de una localidad. Tiene por objeto garantizar la obligatoriedad y la continuidad de los estudios en los siguientes niveles: Inicial / Primario / Secundario.

En forma similar se define la Modalidad Intercultural Bilingüe, como la que

Atiende a alumnos pertenecientes a pueblos originarios o comunidades indígenas que por cuestiones culturales y/o lingüísticas requieren de un enfoque educativo propio. La modalidad intercultural bilingüe satisface estas particularidades en los siguientes servicios educativos: Inicial / Primario / Secundario.

Como se puede apreciar en los textos citados, si bien legalizar la existencia de la educación rural y de la educación intercultural bilingüe puede considerarse un avance no implica un cambio del Sistema Educativo. Por lo contrario, suponen cuestiones de organización escolar para sectores de población: rural e indígena; no se menciona la transformación de la educación argentina para incluir a todos los ciudadanos, sean de origen indígena o vivan en localidades rurales. Por lo contrario, la vigencia de la Ley inaugura la posibilidad de pensar un enfoque educativo para ellos: para los otros de la educación.

Las estrategias políticas para la inclusión educativa suelen tener momentos diferentes: 1) acceso de los excluidos con opciones segregadoras; 2) integración de los grupos excluidos al sistema educativo disponible sin adecuarlo y 3) la inclusión propiamente dicha, donde se trata de adaptar los sistemas educativos y de la enseñanza para dar respuesta a las necesidades de los individuos y grupos (Blanco, 2013).

En el caso de Argentina, estaríamos recién transitando las estrategias 1 y 2 recién mencionadas; efectivamente las modalidades de educación rural e intercultural se toman en relación a la obligatoriedad, sobre todo de acceso al nivel secundario. Sin embargo, en un documento elaborado por el Ministerio sobre formatos pedagógico/institucionales para el nivel secundario rural, se propone revisar todo el nivel señalando los contextos rurales como espacios privilegiados, dentro de un enfoque de desarrollo territorial: “Los contextos rurales se configuran como espacios privilegiados para constituirse en modélicos en tanto, ante la ausencia de escuelas en la mayoría de las localizaciones devenida de la historia de no obligatoriedad del nivel, y considerando la densidad de población, imponen la necesidad de pensar alternativas adecuadas a las características geográficas, demográficas, históricas y socio productivas de cada zona. Se requiere además contemplar el enfoque de desarrollo territorial para otorgar a las instituciones educativas el lugar de centralidad que para las comunidades adquiere” (Recuperado de <http://portales.educacion.gov.ar/dgufi/files/2015/05/zINFORME-MODELOS-DE-ORGANIZACION-DE-LA-ESCUELA-SECUNDARIA-RURAL-V-2015.pdf>).

En la zona andina considerada, persisten dificultades para acceder a los establecimientos y localidades alejadas de los centros urbanos, carecen de transporte, comunicaciones, electricidad, gas y agua potable de red. Si bien la prolongación de la obligatoriedad escolar en el Nivel Secundario supone una conquista social y política, puede aumentar el desfase en procesos y resultados educativos entre el campo y la ciudad, o el centro y la periferia, sobre todo en zonas rurales pobres.

Un ejemplo de lo que queremos expresar cuando asumimos que ciertas medidas “inclusivas” pueden aumentar el desfase en los capitales educativos, indica que pese al alto porcentaje de egreso de la escuela primaria, no está asegurado un nivel básico de competencias instrumentales. Tal como informan lxs docentes rurales, muchxs estudiantes no han adquirido las habilidades orales, escritas ni de lectura comprensiva para continuar estudios secundarios. Tampoco estamos en condiciones de corroborar la información oficial, que revela una Tasa general de Escolarización para la población comprendida entre 13 y 17 años de (92.29 %) (Recuperado de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/prensa-2015/2811-plan-de-educacion-2016-2020/file>, p. 70).

A la sospechada precariedad de competencias, hay que sumar las particularidades de las prácticas pedagógicas por áreas, en pluriaños con itinerancia, lo que nos lleva a dudar sobre procesos y resultados en términos de calidad educativa del secundario rural.

Entre los años 2011 y 2015 se abrieron 121 Secundarios Rurales, con o sin itinerancia, distribuidos en regiones alejadas de Salta Capital, asistiendo a la población de más de 120 parajes e incorporando más de 1.500 estudiantes. Sobre un mínimo de cuatro cargos docentes, uno en función directiva, se implementaron SR para dos, tres o cuatro localidades rurales aisladas (Decretos N°1131/13 - 1735/15 y modificatorias). En la forma itinerante, lxs docentes rotan por distintas sedes, es decir pequeñas localidades alejadas entre sí, a veces inaccesibles entre ellas. En muchos de estos casos, deben trasladarse a pie en solitario, ya que no existen caminos; pero aunque el camino exista es muy precario y no existen servicios de transporte público; en algunos casos se pueden contratar camionetas particulares que deben costear lxs propios docentes.

Es probable que en estas aulas rurales, un mismo profesor deba hacerse cargo de varias asignaturas de su área de especialidad o afines; a su vez, tiene que mantener la logística del espacio físico donde imparte la enseñanza, ya que no hay ningún otro cargo para tales funciones.

En la escolaridad primaria rural existen experiencias evaluadas de pluriaños e itinerancia (de Anquín, 2008; Teriggi, 2006), pero en el nivel secundario son muy recientes. Nos referimos a prácticas que no se rigen por las formas instituidas para los establecimientos urbanos, toda vez que la dispersión de la población, la falta de recursos y de comunicaciones, las dificultades de acceso, las características climáticas y otras, impiden la asistencia diaria, la organización graduada por materias, el calendario único y no cuentan con un plantel docente para todas las asignaturas del currículo.

En relación al Nivel Superior, a partir de demandas de organizaciones y comunidades de pueblos originarios, logran una oferta de estudios superiores en las localidades cabeceras. Desde 2013 empiezan a funcionar anexos a los Institutos de Educación Superior (IES) carreras con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Al comenzar 2017 todavía funcionarán 4 carreras con orientación en EIB con la modalidad de Extensión Áulica, cuya gestión depende de un IES con larga gestión institucional en Orán y otra carrera con orientación EIB en el Departamento Rivadavia.

Pudimos detectar que las carreras superiores orientadas a EIB no cuentan con edificio propio, funcionan en escuelas primarias o secundarias, en turno vespertino, con una asistencia promedio de 60 a 80 estudiantes. La planta docente suele estar constituida por docentes titulados y algunos estudiantes avanzados en carreras universitarias que acceden a su primera experiencia docente. Las creaciones de carreras docentes orientadas a EIB brindan una oportunidad de acceder al Nivel Superior, permitiendo a varixs jóvenes indígenas continuar sus estudios. Pero desgraciadamente las creaciones son a término, quiere decir que en la mayoría de los IES no se abrirán nuevas cohortes para formar Profesores de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

Brumat, M. R. (2007) afirma que la educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada. Ocasionalmente, alguna institución ha incorporado algún contenido o prácticas de residencia en escuelas rurales, pero estas experiencias han respondido a decisiones institucionales e incluso de algunos docentes que tenían a su cargo estos espacios.

Para muchxs docentes, hablar de escuela rural genera incertidumbre, se accede al trabajo rural cuando “No hay otra opción” comentaba una maestra (Entrevista 16, 2012, 5), mientras que una profesora itinerante dice

Me llamaron desde el Ministerio me preguntaron- tengo este circuito ¿lo querés o no? Me dieron 24 hrs para pensarlo [...]. Me largue a llorar porque era una cuestión de no saber qué hacer, si aceptarlo y afrontar el reto porque era un reto. También estaba la cuestión económica las horas cátedras en los colegios privados no son tan bien remuneradas como en los colegios públicos (Entrevista 23, 2016, 8).

Según una directora con antigüedad en trabajo rural “vienen con una idea quizás más que nada económica, dicen, bueno me voy allá porque voy a ganar mejor, pero después vienen a esta realidad y como que es muy dura y dicen, no, yo esto no quería o no pensaba esto. (Entrevista Directora 5, 2011, 2).

La revalorización cultural y el reconocimiento étnico no son ejes del currículo a partir del cual se planifica; para abordar estos temas hay que salir de la escuela e investigar. No se conoce nada o lo que se conoce es muy poco, falta información y orientaciones al respecto:

Prácticamente no existe, nosotros para trabajar con esto a veces tenemos que ir a buscar a la gente que vive acá, averiguar, preguntar, para que nosotros podamos plasmar en la propuesta, porque en los libros muchas veces no se habla, o se habla de un modo general, y no bien detallado como a veces nos gustaría trabajar (Entrevista directora, 2014: 4).

Otra docente expresa

Desde que estoy en esta institución no se me brindo ningún tipo de material que me permita comprender y contextualizar. Eso lo tenés que hacer vos de manera personal en la medida en que vos vas conociendo a tu grupo... Entonces es hasta que uno establece un vínculo con los chicos, pero cuesta a uno interiorizarse de la cultura y las prácticas de la comunidad (Entrevista maestrxs y profesores N° 4, 2016).

Los/las docentes no son parte de la comunidad, no conviven con lxs habitantes, la mayoría son itinerantes que suelen estar horas dentro del establecimiento. También es continua la rotación de profesores, no duran en el cargo más de un año, porque los desalientan las condiciones de trabajo o no alcanzan los puntajes requeridos para nuevos nombramientos temporarios. Por lo común, y a cambios de la oferta laboral, que no los aleje tanto de su vida familiar y expectativas en la ciudad.

Es otra realidad con la que se encuentra el docente, es una práctica de la que aparentemente nunca le dijeron o lo orientaron a realizarla para conocer. Los/as maestros/as admiten que en su formación docente inicial no tuvieron un espacio curricular que los acercara a la realidad de las escuelas rurales ni a la interculturalidad, así pueden describirlo dos maestras:

[...] las escuelas para los terciarios, para profesores ¿donde están?, en la ciudad y bueno ellos toman los contenidos que en la ciudad se dan. Se enseña lo que en la ciudad esta pero no miran más allá como les digo, yo me forme con una mente distinta, allá nosotros tenemos cañón, diapositiva, todo lo que quieras. Uno llega acá a trabajar con los chicos, no tiene un cañón, no tiene una diapositiva, uno se tiene que poner a trabajar a hacer unas láminas, es totalmente distinto, es una realidad muy distinta [...]. Ent. 1, p. 3 /2012. [...] me tocaba enfrentarme a la distancia, a la desolación, a una forma de desenvolverse en la que yo no había sido preparada, en un contexto rural para el que tampoco tenía preparación, porque lo rural se ve como lo rural, campito, vaquitas, arbolitos y escuela ahí en medio, te lo pintan todo muy bonito. Y también enfrentarme a una cultura totalmente diferente, entonces para mi representaba un reto enorme (Entrevista 2, 2013, 3).

La educación secundaria rural arrastra prácticas de la educación primaria rural como el pluriaño y la itinerancia, sobre las cuales falta sistematización y una formación docente apropiada. Si bien la educación rural brinda la posibilidad de tornar más flexible todo el trabajo pedagógico, transformando la rigidez de las grandes organizaciones urbanas, cambiando la administración uniforme y homogénea de horarios, espacios, recursos y propuesta editorial, todavía no ha sido así aprovechada.

En algunos SRI se experimentó desde el arte, desarrollando competencias amplias, como la expresión oral y corporal. Las actividades artísticas, dentro o fuera del horario y del establecimiento escolar, donde participan padres hermanos y docentes de primaria, relacionan contenidos de diferentes áreas. Por ejemplo: un taller de folclore combina el baile con enseñanzas sobre figuras geométricas, historia, filosofía y lengua.

Son interesantes las alternativas que logran extender el aprovechamiento temporal y el espacio institucional como, por ejemplo, acciones de seguimiento personalizado, llevar consignas y materiales de trabajo hasta el hogar, salir a pastorear con el/la alumno/a en las cercanías, encuentros en mitad del sendero entre hogar y escuela, etc. En síntesis: talleres y actividades interdisciplinarias, con participación de la comunidad, se convierten en importantes espacios de cohesión y contención, también necesarias para jóvenes urbanxs.

Las experiencias en Educación Rural e Intercultural han servido para redefinir roles institucionales, ya sea por la falta de algunxs y/o por la participación de una comunidad que le da importancia a su centro educativo, en un sentido democrático, reelaborando normativas, participando en la administración de un presupuesto y mucho más.

7. Un breve balance: para qué incluir...

Puede que implementar estrategias para incluir en el Sistema Educativo a indígenas y campesinxs demande generar formas y acciones apropiadas a las culturas, los ambientes y las necesidades de los/as pobladores/as, pero supone sobre todo la transformación de todo el Sistema Educativo. Si no cambia la concepción uniforme y urbana de la educación, se seguirá discriminando a lxs otrxs, lxs pobres del país interior, al igual que a quienes tienen necesidades distintas.

Frente a la masificación de la educación urbana con aumento de violencias de todo tipo, se requiere una valorización y cambio actitudinal que tome aspectos destacables de la educación “otra”, la que viene de indígenas y campesinxs, de espacios de integración ante la diversidad. Una política educativa incluyente supone refundar la educación toda para atender a las diversidades, mediante propuestas pedagógicas singulares, flexibles y pertinentes a cada situación y contexto. Se requieren nuevos, variados y múltiples recursos de todo tipo, para que una política inclusiva se concrete en la realidad, para que incluir no sea solo una retórica de las políticas de turno.

Las políticas públicas tienen que mejorar las condiciones adversas que consolidan desigualdades históricas en contra de las poblaciones indígenas y campesinxs, para que se concreten las prácticas inclusivas en todos los niveles y espacios del Sistema Educativo. Más allá de los renovados esfuerzos de estudiantes, docentes, directivos y supervisores, también de pobladores y referentes especializados de ONG, fundaciones y distintos planes nacionales y provinciales, solo la intervención igualadora y eficiente del Estado puede hacer la realidad de la inclusión educativa como parte de la inclusión social.

Por ejemplo, conocer al y a la estudiante indígena constituye una parte necesaria e importante de las políticas inclusivas sobre quien es el/la otrx de la educación (Skliar, 2007). Establecer características y potencialidades en las formas de vida en el hogar, en el albergue, en el trabajo, no como anomalías de lo que “debe ser”. Considerar que muchxs estudiantes son madres o padres o jefes de familias extensas. Escribir y sistematizar la información para la labor institucional pero para difundirla, para que se conozca en toda la nación, porque puede ayudar a construir esa sociedad inclusiva a la que aspiramos.

Algunos de los interrogantes de esta investigación se expresaron también en términos de subjetividad y transformación de formas de vida, más aún en el periodo existencial que atraviesan los/as estudiantes, en su gran mayoría campesinxs, peonxs rurales, pastorxs, artesanxs... En este sentido no es posible pensar en “incluir” sin más, sin reparar en valores, en culturas, en respetar diferencias... ¿Qué significa incluir si el Sistema Educativo no tiene propuestas organizativas para las profundas desigualdades y diferencias de su población? ¿Cómo se propone incluir desde condiciones de existencia tan distintas como las que experimentan tantxs jóvenes rurales? ¿Pero no son también igualmente heterogéneas las de los jóvenes urbanxs?

Por lo común, hay un sentido generalizado de que la educación es el medio de apertura a la cultura global, virtual y occidental, sin reparar en su carga consumista, en la forzada exposición a una sociedad que discrimina al pobre y al diferente. Lxs estudiantes de esta zona andina suelen experimentar conflictos en la convivencia familiar por solo su concurrencia a la educación secundaria; padres, abuelos y hermanos mayores, los quieren aportando a la economía familiar y reproduciendo su modo de vida. La educación siste-

mática representa un choque entre sus costumbres y los atractivos de la cultura occidental urbana.

También los jóvenes que salen a las ciudades cercanas por trabajos suelen quedar fuertemente marcados por la discriminación que sufren al pertenecer a comunidades originarias. Al volver al pago, puede que entren en contradicciones internas o que sientan una exigencia de auto reconocimiento, la cual puede ser percibida también como una “auto exclusión”. Al respecto Bourdieu afirma:

el orden social se inscribe progresivamente en las mentes [...] Los límites objetivos se convierten en sentido de los límites, anticipación práctica de los límites subjetivos adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos... que lleva a excluirse (bienes, personas, lugares, etc) de aquello de lo que se está excluido” (Bourdieu citado por Giarracca, 2003, 481-482).

También podríamos calificar algunos de estos cambios como formas de violencia simbólica, ya que se imponen categorías y representaciones, se suscitan nuevas necesidades y dependencias, alterando formas de pensar y modos de vida, con la anuencia – no del todo consciente – del individuo y del grupo (Bourdieu, 1995).

8. Avances y un cierre parcial

Este estudio tiene como soporte proyectos coordinados por el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, financiados por el Consejo de Investigación de la misma Universidad y del Programa de Incentivos a la Investigación Científica del Ministerio de Educación de la Nación. Pero la mayor parte del conocimiento ha sido producido como extensión universitaria, como diálogo entre campesinos/as, indígenas y universitarios/as, a través de una presencia intermitente pero continua en instituciones educativas y comunidades de una zona inhóspita del noroeste argentino.

Desde un estudio singular y local del problema de la exclusión social y educativa de los pueblos indígenas del noroeste argentino, dialogamos con una perspectiva externa, abierta por el Proyecto IRSES GENDERCIT (Género y Ciudadanía). Dentro del eje EDUCACION de este Proyecto, dimensionamos el caso del noroeste andino de Argentina, para estudiar los efectos de políticas educativas de inclusión que se desarrollan en distintos contextos iberoamericanos, dentro del campo de la Educación Rural y de la Educación Intercultural. En un periodo de más de diez años, hemos recuperado memorias y acontecimientos como parte de las luchas históricas por la defensa de los derechos sociales y educativos de las comunidades andinas.

Mirar desde una perspectiva de género y participación política significó visibilizar las particulares circunstancias de las mujeres, quienes recién después de la segunda guerra mundial y solamente en algunos países de occidente, acceden al sufragio femenino. En Argentina, desde mediados del siglo XX las mujeres participan masivamente en educación secundaria y superior, pero no fue así con las mujeres indígenas, quienes muy lentamente van accediendo a la educación y a la participación política.

Si bien la Ley Nacional de Educación vigente, retoma alguna de las reivindicaciones indígenas, sería un error suponer que se han transformado radicalmente las actitudes con

respecto a los pueblos originarios y sus derechos o que se han implementado los cambios necesarios en el sistema. Las propuestas inclusivas generadas desde el Estado tienen como telón de fondo los reclamos y luchas por la tierra, así como por la vigencia de la igualdad de derechos que continúan.

Analizados el alto porcentaje de egreso de la escuela primaria y la expansión de la matrícula en los niveles secundario y superior, podríamos considerar aspectos positivos con relación a las políticas inclusivas generadas desde el Estado. Sin embargo, esos resultados no aseguran dominio de las competencias básicas e instrumentales para cada nivel del Sistema Educativo. En muchos contextos rurales y marginales, hay desfases entre los logros esperados y los efectivamente logrados, los estudiantes no adquieren las habilidades orales, escritas ni de lectura comprensiva que supone la instrucción básica.

La profundización de las desigualdades, la postergación de los derechos sobre la tierra y la subordinación de las economías regionales, entre otros factores, afectan la escolaridad en sus procesos y resultados. Por lo que, miradas desde su papel en la cultura y en los derechos de los pueblos indígenas, las políticas de inclusión educativa son apenas un paliativo.

Como otro factor de influencia latente, las teorías científicas que fundamentan las políticas de inclusión también han sido problematizadas por la fuerza de luchas reivindicatorias, movimientos sociales y transformaciones en las prácticas. En este sentido, las teorías decoloniales enraizadas en la historia latinoamericana abogan por un cambio epistemológico. Silenciado por dispositivos coloniales de poder, el pensar-sentir de mujeres y hombres que se reconocen indígenas, tiene una oportunidad de participar en el debate por la inclusión, problema central del campo educativo, en particular de la Educación Rural y de la Educación Intercultural.

En este estudio pudimos observar que las estrategias de inclusión desde el Estado son necesarias pero no suficientes; destacamos la importancia que adquieren grupos y personas, como parte de imprescindibles procesos de apropiación y reconocimiento. En este sentido, al noroeste de Argentina, territorio de frontera con Chile, Bolivia y Paraguay, se han producido cambios positivos en el acceso a la educación, cuyos procesos y resultados comienzan a ser evaluados.

9. Bibliografía

- Bazan, M. D. (2012). *Exploraciones de frontera*. Salta/Argentina: Hanne.
- Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial (pos) coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Blanco, R. (2013). *Inclusión: el derecho de todos a una educación de calidad*. UNIESCO/OREALC. Recuperado de [http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclus20Educativa/06%20Rosa%20Blanco%20\(OREALC-UNESCO\).pdf](http://live.v1.udesa.edu.ar/files/EscEdu/Inclus20Educativa/06%20Rosa%20Blanco%20(OREALC-UNESCO).pdf), (15/04/2019).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Brumat, M. R. (2011). *Maestros Rurales: condiciones de trabajo, formación docente y prácticas cotidianas*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.
- Buliubasich, C. y Rodríguez, H. (2009). *Panorama Etnográfico, Histórico y Ambiental*. En C. Buliubasich y A. Gonzalez (coords). *Los Pueblos Indígenas de la Provincia de*

- Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento San Martín. (pp.21-32). Salta/Argentina: CEPIHA.
- Castro-Gómez, S. (2006). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. En E. Lander (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, (pp.145-161). Buenos Aires: Clacso.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa. Déjame que te cuente, (pp.11-59). Barcelona: Laertes.
- De Anquín A. (2008). Zona Inhóspita. De maestros y pobladores, de lugares y tiempos. Salta/Argentina: EUNSA
- De Anquín, A. y Bazán, M. D. (2015). Experiencias pedagógicas interculturales. Sobre los desafíos a la educación en la frontera noroeste de Argentina. EE.UU.: Journal of Latinos and Education, 14. 106-115.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En autora. Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>, (15/04/2019).
- García Palacios, M., Padawer A., Hecht, A.C., y Novaro, G. (2015). Mujeres indígenas. Trayectorias educativas de tres referentes comunitarias en la Argentina. En G. Novaro, A. Padawer y A.C. Hecht (coords), Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España, (pp.161-197). Buenos Aires: Biblos.
- Giarracca, Norma. (2003). Territorios y Lugares. Entre las fincas y la ciudad. Buenos Aires: La colmena.
- Jorrat, J. R. (2010). Diferencias de acceso a la educación en Argentina: 2003-2007. Laboratorio: Revista de Estudios sobre Cambio Estructural y Desigualdad Social, (24), 19-41. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/106-432-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/106-432-1-PB%20(1).pdf), (15/04/2019).
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. Revista Tabula Rasa. (9),73-101.
- Ministerio de Educación. (2015). Pueblos indígenas y Estado. Aportes para una reflexión crítica en el aula: Pampa y Patagonia. Buenos Aires/Argentina.
- Skliar, C. (2007). La educación (que es del otro). Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.
- Teriggi, F. (2006). Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza. En F. Teriggi, (comp.). Diez miradas sobre la escuela primaria, (pp.191-230). Buenos Aires: Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Vasilachis, I. (1992). (comp.). Método cualitativo I y II. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

10. Fuentes y legislación

Constitución nacional

Ley Nacional de Educación 26.206 (2006)

Decretos Secundarios Rurales. Ministerio de Educación. Provincia de Salta. 2013: N° 1131/13 2015-modif.2016: N° 1735/15

- (2014). Recuperado de <http://www.salta.gov.ar/organismos/ministerio-de-educacion-ciencia-y-tecnologia/7/noticias>, (15/04/2019).
- (2010). Recuperado de <http://informatesalta.com.ar/noticia/61959/inauguran-23-colegios-secundarios-rurales>, (15/04/2019).
- 2016 -2020 PLAN DE EDUCACION Provincia de Salta Argentina. Recuperado de <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/docman/prensa-2015/2811-plan-de-educacion-2016-2020/file>, (15/04/2019).

11. Datos primarios utilizados en el artículo

Entrevistas a estudiantes de Secundarios Rurales

Nazareno: Karina y Casilda, 2000-2016

Entrevistas a estudiantes de profesorado

Isla de Cañas 3 (Aramayo, Benitez, Cruz)

Entrevistas a maestrxs y profesores

Tuyunty: Catalina

Gobernador Solá 1, 2012; 2 y 3, 2013; 4, 2016.

Entrevistas a directivos

Gobernador Solá, 2014

Informes de investigación

Proyectos anteriores CISEN, Recuperado de <http://hum.unsa.edu.ar/cisen/> - categoría investigación-, (15/04/2019).

Article

Entre límites: Mujeres mexicanas bordeando géneros en el sur de Texas

BLANCA VÁZQUEZ, TERESA E. CUEVA LUNA, TERESA TERRÓN-CARO

El Colegio de la Frontera Norte, Tijuana
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

1. Introducción

A pesar del contraste de la economía del sur de Estados Unidos con respecto a las comunidades fronterizas del norte de México, existen similitudes socioculturales entre la población, derivadas de raíces comunes. Un sentido de identidades compartidas da lugar a que los miembros de estas comunidades deseen reforzar sus lazos y crea por tanto dinámicas transnacionales de interacción constante por medio de las cuales lidian con aspectos económicos, sociales y políticos que se mueven por lógicas distintas, incluso opuestas. Es decir, tales dinámicas en ocasiones pugnan más hacia la integración de estas comunidades respecto al centro de cada una de los Estados nacionales a los que pertenecen, que hacia la creación de sinergias transfronterizas. Sin embargo, lo que se quiere aquí acentuar es que a lo largo de la frontera México-Estados Unidos existen 14 pares de ciudades llamadas “hermanas” y que, especialmente en la frontera texana, predomina población de origen mexicano o mexicanoamericano que, por generaciones, ha tratado de organizar sus vidas y ejercer sus derechos y sentidos de derecho atravesando la frontera. Coincidentemente, tales comunidades han sido clasificadas como los condados con mayor incidencia de pobreza en Estados Unidos. Adicionalmente, como característica particular de la zona sur de Estados Unidos en Texas, se ha venido implementando una política de seguridad nacional que delimita el espacio geográfico que se extiende a partir del límite internacional y hacia el norte, hasta una distancia máxima de 100 millas con el fin de constituir lo que algunos han llamado, un estado de excepción (Dorsey y Diaz-Barriga, 2015).

Para los propósitos de nuestro análisis (véase United States of America and United Mexican States (1983); United States–Mexico Border Health Commission (2003); American Civil Liberties Union ACLU (2014)), retomamos la limitación geográfica de zona fronteriza empleada por el DHS (Department Homeland Security), la oficina de CBP (Custom and Border Protection) y sus agentes de la Border Patrol para llevar a cabo operaciones de vigilancia sobre población inmigrante sin autorización de ingreso a los Estados Unidos. Los lugares llamados *checkpoint* son puntos de revisión y control permanentes apostados sobre las vías carreteras que conducen hacia el norte, y que, en última instancia, sirven como barrera de movilidad para quienes residen sin documentos legales dentro de esta zona fronteriza. Estos puntos permanentes de control se vuelven una “segunda frontera” para todas las personas que residen sin autorización en pueblos y ciudades de la frontera sur de Estados Unidos, colindantes con México. Para quienes habitan en las comunidades

ubicadas en el condado de Webb, y particularmente en Laredo, existen cuatro puntos de revisión que flanquean la frontera sur en el este, noreste, norte y oeste¹. Por tanto, como menciona Márquez y Romo (2008), la vivencia en esta zona de frontera está fuertemente condicionada por el estatus legal de las personas, lo que les permite muchas formas de incorporación que, la falta de ciudadanía les negaría.

En este estado de cosas, se entiende que la vigilancia e incautamiento de personas y objetos que pudieran parecer sospechosas para los agentes de Estado, llegue a molestar incluso a residentes con ciudadanía (Dorsey y Diaz-Barriga, 2015), propiciando un ambiente hostil que podría generar mayor stress sobre quienes habitan sin autorización en esta zona. Si bien no se sabe con precisión el número de personas que viven sin documentos de residencia legal en Estados Unidos, algunas estimaciones señalan más de 12 millones de personas. El Migration Policy Institute (MPI) estimó la presencia de 11 millones, un millón y medio de ellos – aproximadamente – viviendo en Texas en 2014; esto es la segunda entidad después de California, con mayor número de residentes inmigrantes sin residencia legal en los Estados Unidos de América está en Texas.

CUADRO 1. Población inmigrante no autorizada en Estados Unidos y principales entidades federativas, 2014.

	Población Total	%
Estados Unidos	11,009,000	
California	3,019,000	27.4 %
Texas	1,470,000	13.4 %

FUENTE: Elaboración propia con información de la base de datos “Unauthorized Immigrant Population Profiles” (MPI, 2014).

Este estudio sobre mujeres mexicanas inmigrantes sin autorización de residencia en Estados Unidos forma parte del Proyecto: “Mujeres inmigrantes indocumentadas en comunidades del Sureste de Estados Unidos: Vulnerabilidad y resiliencia femenina. Un enfoque socioeducativo”, desarrollado por El Colegio de la Frontera Norte (El Colef) y la Universidad Pablo de Olavide (UPO). Su objetivo es explorar y analizar la vulnerabilidad y resiliencia de las mujeres tanto en su viaje, como en su arribo a Estados Unidos, así como su estancia bajo condiciones de no autorización de residencia. La metodología de investigación empleada es de corte cualitativo y se enfoca a analizar la experiencia de mujeres inmigrantes residentes en la comunidad El Cenizo, ubicada al sur de Laredo, Tx. Condado de Webb². Para la redacción de este documento se utilizó información generada mediante

¹ Los cuatro puntos de revisión o *checkpoint* permanentes que vigilan la movilidad de población desde Laredo y hacia el norte son: punto de control Laredo, ubicado a 29 millas al norte, sobre la carretera interestatal 35; punto de control Laredo 83, ubicado en la milla 35 al norte de Laredo sobre la carretera 83; punto de control Freer, ubicado en la milla 16 al oeste de la comunidad Freer, sobre la ruta 59; y el punto de control Oilton, ubicado a 6 millas de esa misma comunidad, sobre la carretera 359. Véase *Border Patrol* (2005).

² Los tópicos de la entrevista fueron perfil sociodemográfico; motivaciones para la migración y expectativas; estrategias para llegar a EUA; aspectos socioeducativos; significados y transformación.

entrevistas a 18 mujeres de origen mexicano y una entrevista grupal de 10. Las mujeres entrevistadas excepto una, eran mujeres madreposas dedicadas parcialmente a labores domésticas y con estancias de al menos 8 años.

El estudio se basa en la visión de que la migración de mujeres mexicanas a Estados Unidos es un proceso que posibilita nuevas experiencias de vida, y que pueden generar cambios en los roles de género tradicionales; en vista de que los roles seguidos en los lugares de destino son afectados por procesos sociales, económicos, culturales así como por los propios tránsitos subjetivos que reconfiguran las identidades de quienes cambian su lugar de residencia, e inician un proceso de integración en sociedades desarrolladas con mayores oportunidades para las mujeres. Tal como lo plantea el estudio de Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer Unifem-SER (2006, 21); la integración transnacional “no se da sólo como un intercambio de personas, bienes e información, sino como parte de las transformaciones de la vida cotidiana de la mujer y de los roles sociales”. Las discusiones académicas sobre los procesos migratorios de mujeres, en la dimensión de los roles de género, evidencian procesos de transformación personal de las inmigrantes en los lugares de destino. En opinión de Morkvasic (1991, 8. citado por Kopinak y Soriano, 2009, 5-6), las mujeres migran por el rechazo que ellas tienen “de las condiciones de discriminación y opresión en el lugar de origen, bien en la propia familia, bien en el conjunto de la sociedad”; lo que dejaría ver que al migrar las mujeres transgreden roles de género tradicionales para asumir nuevos roles, nuevas responsabilidades y que durante el proceso de transformación generan nuevos discursos (Ibidem). En este escenario, “Las redes sociales que sean capaces de reconstruir influirán sustancialmente en el grado de integración socio-estructural y cultural en la sociedad de llegada” (Llorent y Terrón, 2013, 40).

La literatura sobre migración en general, y sobre la migración mexicana a EU en particular tiende a reportar que al arribar a un contexto sociocultural, las mujeres conviven con ideologías de género alternativas y al exponerse a mejores opciones laborales, empiezan a transformar su autopercepción y las relaciones de género al interior de sus espacios privados y aún más allá de estos (Hondagneu-Sotelo, 2003; Pessar, 2005; Jolly y Reeves, 2005). Sin embargo, en una encuesta realizada a cuatro comunidades de origen mexicano en Carolina del Norte, Parrado y Flippen (2005), concluyen que “la asociación entre las relaciones de género y la migración no es uniforme”. Esto es, la reconstrucción de las relaciones de género dentro de la familia en el lugar de destino sufren algunas transformaciones como parte de procesos dinámicos en los que “se descartan algunos elementos traídos de las comunidades de origen, otros son modificados, y aún otros se refuerzan” (Parrado y Flippen, 2005, 606). Sus resultados sobre estructuras de trabajo, poder, y afectos dentro de la familia varían por la migración y residencia en Estados Unidos, y “desafían la expectativa de que las mujeres migrantes se incorporen fácilmente a los patrones de comportamiento y los valores culturales de los Estados Unidos e ilustran la importancia de la asimilación selectiva para la comprensión de la diversidad de los cambios en las relaciones de género que acompañan a la migración” (Ibidem).

En el caso de las mujeres entrevistadas para este estudio, es importante señalar que, se trataba de mujeres madreposas, quienes sufren constreñimientos respecto a su ejercicio de movilidad no solo por las normas culturales de género en las familias tradicionales provenientes de México, sino también debido al ambiente de extrema vigilancia de la patrulla fronteriza norteamericana en estas comunidades que ahora habitan, lo cual se ha ido agu-

dizando en las últimas décadas con fines de deportación. Paradójicamente, ellas, que tuvieron la audacia de salir de sus hogares en México para explorar un nuevo país, al cruzar una frontera internacional, viven aisladas y constreñidas en sus hogares en el lugar de residencia de llegada. Estas mujeres “bordean” no solo las delimitaciones físicas y espaciales de la frontera, sino también las fronteras socioculturales establecidos en los roles de género en su lugar de origen y en la sociedad que se convierte en su lugar de destino. Las mujeres inmigrantes sin autorización legal de residencia, constantemente bordean y/o cruzan esos límites no solo de una manera unidireccional. En este contexto surgen preguntas como ¿hasta qué punto ellas logran generar nuevas formas de conducirse en la sociedad de arriba? ó ¿hasta qué punto su nuevo ambiente les hace reproducir roles de género tanto o más tradicionales que en México? Y ¿de qué manera ensanchan o limitan sus formas de vida?

Para responder a estas preguntas, este artículo se integra de la siguiente manera: en el segundo apartado se presentan algunas consideraciones contextuales sobre el sitio de estudio; en el tercer apartado se presenta una discusión sobre la categoría principal de este análisis, el concepto de cautiverio propuesto por Lagarde (1990). En el cuarto apartado, se analiza el discurso de las mujeres inmigrantes mexicanas en relación a condiciones de vulnerabilidad social, experiencias y proceso de construcción-deconstrucción personal de sus subjetividades como mujeres inmigrantes. Finalmente se presentan algunas conclusiones en el apartado quinto.

2. Mujeres migrantes mexicanas en Estados Unidos

Según estimaciones del Consejo Nacional de Población en México (Conapo) en el año 2012 residían en Estados Unidos 5.5 millones de mujeres nacidas en México, 23.1 por ciento de las cuales vivían en Texas (2012), ellas correspondieron además a 46 por ciento de la población de origen mexicano viviendo en ese país. Por su parte, el MPI estima que de 235 mil mexicanos inmigrantes no autorizados, más de 50 por ciento corresponde a mujeres, habitando cuatro condados norteamericanos fronterizos con México. En tanto que 30 mil residen sólo en el Condado de Webb, donde se ubica la comunidad de El Cenizo, espacio donde desarrollamos nuestro estudio (ver cuadro 2).

La Comunidad de El Cenizo se ubica a 16 millas de la ciudad de Laredo, Tx., dentro del Condado de Webb. La dinámica laboral, económica y comercial de su población, en general, tiende a ocurrir en ésta ciudad, la cual colinda con Nuevo Laredo, México. Dados los escasos datos disponibles a nivel de ciudad, retomaremos las estimaciones del MPI sobre Webb, las cuales, como se ha dicho, refieren la presencia de 30 mil inmigrantes no autorizados, básicamente de origen mexicano (94 %). Los datos muestran presencia importante de inmigrantes recientes, menos de 10 años (40 %), 36 por ciento han residido allí entre 10-20 años, y 23 por ciento por más de 20 años. Se trata mayoritariamente de inmigrantes no autorizados mayores de 15 años sin hijos (58 %), nunca casados o divorciados, separados o viudos (57 %). Del

CUADRO 2. Condados fronterizos del estado de Texas, según mayor presencia de Población inmigrante no autorizada, 2014.

Condado	Población Total
Hidalgo	100,000
El Paso	66,000
Cameron	39,000
Webb	30,000

FUENTE: Elaboración propia con información de la base de datos “Unauthorized Immigrant Population Profiles (MPI, 2014).

total estimado de inmigrantes no autorizados residiendo en el Condado de Webb, 16 mil son mujeres principalmente de origen mexicano. Estas mujeres que han cruzado la frontera de manera irregular, desde México a Estados Unidos, se han quedado a habitar este espacio, delimitado al sur por el límite internacional, y al norte por la “segunda frontera” (en la milla 30 al norte de Laredo, Tx.), y parecen estar atrapadas en una suerte de cautiverio con una mínima posibilidad de movilidad social y geográfica.

A partir del American Community Survey, 2014 (U.S. Census Bureau), se estima que en los condados de Webb, Hidalgo y Cameron, todos en la frontera sur con México, 27 por ciento o más de su población, viven con ingresos por debajo de la línea de pobreza estadounidense. Situación que corresponde con el hecho de que porcentualmente el estado de Texas mantiene niveles de pobreza por encima del promedio de los Estados Unidos

CUADRO 3. Datos demográficos de la población inmigrante no autorizada residente en el Condado de Webb, Tx. 2014

	Estimado	%
Población total (2015, USA Census Bureau)	269,721	
Población inmigrante no autorizada (2014)	30,000	11.1 %
Origen, según país/región de nacimiento:		
México (país)	29,000	94 %
México y Centroamérica (región)	30,000	98 %
Años de residencia en E.U.A.		
Menos de 5 años	6,000	19 %
5 a 9 años	6,000	21 %
10 a 14 años	7,000	21 %
15 a 19 años	5,000	15 %
20 años o más	7,000	23 %
Sexo		
Mujeres	16,000	53 %
Hombres	14,000	47 %
Estatus Parental /Familiar		
<i>Población de 15 años y más</i>	28,000	100 %
Reside con al menos un niño menor de 18 años nacido en E.U.A.	10,000	36 %
Reside con niños no ciudadanos menores de 18 años	2,000	6 %
Reside sin niños	16,000	58 %
Estados Civil/Matrimonio		
<i>Población de 15 años y más</i>	28,000	100 %
Nunca casado	8,000	31 %
Casado con ciudadano estadounidense	3,000	11 %
Casado/a con un residente permanente (LPR o legal permanent resident)	1,000	5 %
Casado/a con no ciudadanos de E.U.A/ o residente LPR	8,000	27 %
Divorciado/a, separado/a, viudo/a	7,000	26 %

FUENTE: Elaboración propia con información de la base de datos “Unauthorized Immigrant Population Profiles (MPI, 2014).

CUADRO 4. Características económicas y de salud de la población inmigrante no autorizada residente en el Condado de Webb, 2014.

	Estimado	%
Ingreso Familiar		
Por debajo del 50 % del nivel de pobreza	9,000	30 %
50-99 % del nivel de pobreza	7,000	24 %
100-149 % del nivel de pobreza	6,000	18 %
150-199 % del nivel de pobreza	3,000	10 %
En o por encima del 200 % del nivel de pobreza	6,000	18 %
Acceso a Seguro de Salud		
Sin Seguro	22,000	73 %
Propiedad de la vivienda**		
Dueño de casa	13,000	42 %
Participación en la fuerza de trabajo		
Población de 16 años y más	27,000	100 %
Empleado	13,000	48 %
Desempleado	-	-
No en la fuerza de trabajo	13,000	49 %

FUENTE: Elaboración propia con información de la base de datos "Unauthorized Immigrant Population Profiles (MPI, 2014).

NOTA: ** "Propietarios" son inmigrantes no autorizados que residen en casas que son de su propiedad, no alquilan.

(Centre for Public Policy Priorities, 2015). Esta condición coloca a la población inmigrante no autorizada, en una situación precaria, dado que por su propia condición indocumentada, son ellos quienes acceden a trabajos de baja remuneración, y se desempeñan sin contar con seguro médico. Datos del MPI (2014) refieren que 54 por ciento de ellos tienen ingresos familiares por debajo del nivel de pobreza, 49 por ciento no trabajan y 73 por ciento no dispone de seguro de salud.

En este contexto viven las mujeres inmigrantes no autorizadas, atrapadas entre los espacios y fronteras físicas y las condiciones de desventaja material y económica del lugar donde se quedaron a residir.

3. Mujeres madreempresas cautivas en la migración no autorizada

A fines de los ochenta la antropóloga mexicana Marcela Lagarde (1990), acuñó la categoría "cautiverios" para hablar de los espacios de sumisión en donde las mujeres son inferiorizadas y discriminadas, analizando los mundos –los que ella llama círculos- feminizados de las madreempresas, monjas, putas y locas.

De acuerdo a la autora: "El cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad, concebida esta última como el protagonismo de los sujetos sociales en la historia y de los particulares en la sociedad y en la cultura" (Lagarde, 1990, 37). Las formas de ser mujer se constituyen cautiverios en los que sobreviven creativamente y varían de forma y grado

“de acuerdo con la situación de las mujeres, con los espacios sociales y culturales en que se desenvuelven, con la mayor o menor cantidad y calidad de bienes reales y simbólicos que poseen, y con su capacidad creadora para elaborar su vida” (Ivi, 41). Desde esta perspectiva las relaciones de dependencia que las mujeres establecen con otros significantes, constituyen el impulso que mueve sus vidas.

La autora emplea “cautiverios” como una categoría antropológica para explicar la condición de las mujeres en el mundo patriarcal, que tiene como fundamento y esencia el poder. Tal poder está presente en todos los ámbitos de relaciones sociales y se materializa en diversas instituciones (Ivi, 155). Por tanto, el uso de esta categoría puede ser expandido más allá del análisis de las relaciones humanas que se desenvuelven en el ámbito de lo privado. Los cautiverios entonces, se originan en los modos de vida y en las culturas genéricas (Lagarde, 1990, XCVII). En efecto, si bien el estudio de Lagarde no contemplaba la experiencia de mujeres migrantes que cruzan fronteras internacionales, la categoría de cautiverios parece darle una enorme potencia explicativa a las experiencias de quienes viven, se mueven y trabajan en espacios constreñidos no directa pero si indirectamente, por el Estado del país de acogida, mediante las normas que regulan la movilidad en su territorio, las normas de género del contexto cultural y las estructuras institucionales como las que regulan los mercados de trabajo informales. Así, las relaciones sociales generadas, nutren el carácter de dependencia material y/o simbólica que limita la libertad de las mujeres

Por ello, como opina la autora, los cautiverios de las mujeres se estructuran en torno a “modos de vida” constituidos a partir de la concentración de “círculos particulares”, redes de relaciones sociales y espacios culturales (Ivi, 173). La autora niega que su mirada victimice a las mujeres sino que busca estudiar a los sistemas sociales que generan exclusiones de espacios, actividades y poderes para las mujeres, a la vez que, irremediablemente, las incluye en otros. Lagarde habla de “descautivar” con lo que refiere a procesos en los cuales sea posible configurar horizontes de libertad a partir de “la posibilidad de cambiar de posiciones genéricas [que] llevan a la ampliación del espectro genérico de hombres y mujeres para que las capacidades y destrezas históricas sean compartidas” (Ivi, 21). El análisis de los cautiverios permite reconocer como las propias mujeres transforman sus vidas: “las mujeres aprovechan sus condiciones de vida, evaden las sanciones, eluden los poderes, enfrentan las situaciones más difíciles y sobreviven” (Lagarde 2011: XXI).

En este análisis ponemos a prueba esta categoría para las mujeres inmigrantes de condición indocumentada, esta comunidad sureña no urbana del sur de Texas, y habitada por familias donde ellas han permanecido sin papeles legales de residencia durante largos periodos de tiempo. Para ello, reflexionamos sobre las condiciones de vulnerabilidad en que ellas viven, las experiencias de vida y el proceso de construcción del ser, al tratar de sobrellevar o salir de sus situaciones más difíciles; elementos que serán considerados como dimensiones del cautiverio y de las formas de deconstruirlos, a partir de los discursos de mujeres en la comunidad de El Cenizo, Tx.

4. Vulnerabilidad

En esta subsección se analiza cómo dos tipos de condicionantes ponen en situación de vulnerabilidad a las mujeres a partir del hecho de que no facilitan su integración social

sino que promueven su inmovilidad; por un lado, la afectación que sufren con respecto a su capacidad de movilidad espacial, y, por otra, la dificultad de comunicarse en inglés. En el primer orden, las mujeres hicieron referencias sobre amenazas concretas de detención por su condición migratoria, lo que se vive como limitación impuesta o autoimpuesta. No tener adscripción nacional en su lugar de residencia les resta libertad y las obliga a sobrevivir creativamente en cautiverio.

En palabras de las propias mujeres entrevistadas, algunas situaciones de vulnerabilidad se materializaron en sus vidas de las siguientes maneras, en:

- La residencia no autorizada, que implica vivir “sin papeles”, temer ser descubierta por la autoridad migratoria, o trabajar con documentación falsa.
- La vivencia de riesgo de cruzar por el Río Bravo/Grande, que deriva en su temor al río, y sentirse en riesgo frente a los hombres con los que viajaron.
- La vivencia de detención / deportación y estadía en centros de detención, el temor a ser deportadas y dejar a su familia.
- El desconocimiento del idioma que limita su contacto y entendimiento del contexto.

La vulnerabilidad de estas mujeres está presente en sus actividades cotidianas, en las relaciones sociales que establece a su alrededor, su amenaza se materializa en las instituciones del Estado en donde habitan.

En ese sentido la vida de las mujeres se circunscribe a espacios reducidos, como comentaba una mujer inmigrante de 49 años, con tres hijos y con 13 años de vivir en la comunidad, que fué entrevistada: “pues para mí, la vida aquí en el Cenizo es monótona porque yo no, no tengo ese *papel*. Mi vida aquí es ir a la iglesia, al mandado, de vez en cuando a una fiesta. Voy algunas veces con mi familia, con mi esposo, otras veces yo sola cuando es ahí cerquita, con vecinas de al lado, así... porque no puedo desplazarme muy lejos, a donde yo puedo ir sola, es aquí, nada más a la comunidad” (MM3, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

Para las mujeres que no trabajan, y dado que la comunidad de El Cenizo es un suburbio al sur de la ciudad de Laredo, Tx., su vida se reduce a “ir a la escuela con las niñas, a recogerlas, a la casa, al mandado, nomás” (MM4, comunicación personal, 28 de febrero de 2017). Si la mujer no maneja y no tiene vehículo para transportarse, ello se vuelve una condicionante de movilidad espacial, como lo sabe esta mujer inmigrante cuando compara su experiencia con la de otras mujeres de su barrio: “tienen una gran ventaja sobre mí, porque ellas sí, sí manejan. Yo no, yo necesito que vayan por mí, que me lleven a todas partes” (MM3 comunicación personal, 28 de febrero de 2017). Su libertad y la de sus hijos para moverse a la ciudad está limitada, un cautiverio autoimpuesto, por el temor de ser detenidos.

Aquí nomás, nosotros aquí en Laredo [...] No podemos viajar [...] Ellos [su hijos] quieren conocer: ‘vamos allá!’. Y muchas de las veces [les decimos]: ‘es que no hay dinero’. Con eso los calmamos [...] ‘¡Ay, es que no nos alcanza! ¿Mejor les compro una cosa? ¿Qué quieren?’ Con su dinero lo que ellos quieran, pero tratamos de distraerlos para que ellos no pregunten tanto [...] Nosotros no vamos al parque por lo mismo [...] Mejor no. Aquí encerraditos estamos mejor a gusto. (MM33, comunicación personal, 01 de abril de 2016)

Por la condición de residencia no autorizada en que viven, “las mujeres están sometidas al poder en los más diversos ámbitos de sus vidas y en distintos niveles” (Lagarde, 1990, 154). Su experiencia pasada de cruzar el río Bravo/Grande para venir a Estados Unidos se convierte en un temor presente permanentemente, por la posibilidad de ser deportados. En décadas pasadas, la frecuencia de viajes para visitar su lugar de origen en México era mayor, pero en tales ocasiones las experiencias de deportación se convertían, por ellas, en un pretexto empleado para viajar al sur. Hoy día el incremento de la vigilancia en la frontera internacional, aunado al endurecimiento de las leyes ante la reincidencia de deportación, limita su intención de regresar a México para ver a sus familias; tal como lo narra esta mujer que ha vivido en EU por 28 años: “Yo ahorita tengo nueve años que no veo a mi mamá. Regresé en el 2008 que me aventaron para allá, que fui a ver a mi mamá. Aproveché la ida. En el 2007 todavía estaba fácil ir y venir” (MM2, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

La nostalgia y la tristeza son elementos que las mujeres inmigrantes deben sortear dado su estatus legal: “[Regresé] cuando mi papá estaba enfermo, luego cuando murió también fui. Y luego cuando ya se me fué, fué bien difícil regresar, y luego se murió mi mamá y ya no pude. Ya no pude ir” (MM3, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

Sin embargo, para quienes ya tuvieron alguna experiencia previa, siempre está latente el temor de ser deportadas nuevamente. El “ser tratadas como animales” en centros de detención, perder lo que han construido en el ámbito doméstico y ser separadas de su familia, les hace vivir con miedo, incluso frente a la posibilidad de cambiar su estatus migratorio: “Ahorita no puedo yo arreglar tampoco mis papeles. También tuve un problema, de que una vez aquí me agarraron, entonces ese fue el problema” (MM48, comunicación personal, 01 de abril de 2016).

Una mujer inmigrante entrevistada, quien ya cuenta con papeles de residencia, percibe un constante temor entre las personas que conoce y que viven sin autorización de residencia:

Puedo percibir su miedo, a veces de cuando andan en la calle o el miedo a que los pueda agarrar migración y el miedo no es por ellos, sino es por sus hijos que dejan aquí, es o sea se puede percibir el miedo que sienten, el temor que sienten [...] ¿Cómo pueden? Como entre comillas verdad, alcanzar el sueño americano si vas a estar en tu casa, o sea si nada más a lo mejor, va a trabajar de vez en cuando tu esposo o algo [...] [sus hijos] quieren andar ellos, “quiero ir al *mall*” o “quiero ir a las películas” o “quiero [...]” pero pues los papás no les pueden decir exactamente, no puedo llevarte a tal [...] o sea no podemos andar en tantas partes porque hay peligro, pero pues, son niños”. (MM5, comunicación personal, 28 de febrero de 2017)

Otra mujer cuenta cómo su situación afecta incluso a sus hijos: “Los míos [hijos] así también me dicen: y ¿ahora no vamos a salir este fin de semana? Le digo: *Mijo*, no hay dinero. Le digo: No hay dinero. Le digo: Y aparte... Le dije: La policía anda parando. Le dije y pues, le dije: Está muy difícil. Le digo, es difícil estar aquí (MM2, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

En segundo lugar, el desconocimiento del idioma inglés, se exprimenta como una condición que las, porque como lo menciona Lagarde (1990, 155), todos los hechos sociales y culturales son espacios de poder, el trabajo, la sabiduría, el conocimiento [...] los territorios materiales y simbólicos”. En línea con Telles y Ortiz: “De todos los indicadores culturales, el idioma es el más notable. En los Estados Unidos, a pesar de un creciente énfasis en el multiculturalismo, el inglés es quizás el marcador más importante de la

identidad nacional y la inclusión social” (Telles y Ortiz, 2011, 289). Entenderlo pero no hablarlo, o no saber el idioma, se convierte en un elemento más, que mantiene cautiva a la mujer en el país de residencia donde han nacido o visto crecer a sus hijos, en este idioma:

[El inglés] es importante para podernos comunicar. Nuestros hijos también vienen aquí, aprenden un idioma nuevo. Pero ellos aprenden más pronto...nosotros batallamos un poquito más, pero si es importante saber algo, aunque sea ¿verdad? porque también, para poder enterarnos de lo que ellos a veces hablan con otros niños, porque si están hablando en inglés y luego pues si no sabes nada vas a decir: bueno, ¿pues este que anda diciendo? ¿Verdad? (MM5, comunicación personal, 28 de febrero de 2017)

Las mujeres inmigrantes saben –como lo dijo una mujer entrevistada – que “así como el desconocimiento de las leyes es una barrera, no saber el idioma también lo es”. Sin embargo, según datos del MPI, 70 por ciento de la población migrante no autorizada, mayor de 5 años, no habla inglés “bien” o “nada”, y 97 por ciento del mismo grupo habla español, al interior de su casa. Desde el punto de vista de las mujeres entrevistadas, su necesidad práctica del idioma la consideran, a partir del interés de sus hijos: “hay veces que las juntas en las escuelas si las hacen en inglés y en español, pero hay veces que las hacen en puro inglés también” (MM3, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

Desafiar su cautiverio, en este caso el aprendizaje del idioma inglés, por la necesidad de los otros y no de sí misma puede reflejar su falta de libertad – dialéctica, en palabras de Lagarde –, la “servidumbre voluntaria”, frente a la cultura que las constriñe “a mirar el mundo con un sentimiento que se afirma como aprobación y defensa vital del cautiverio” (Lagarde, 1990, 162-163).

5. La experiencia de vida

Para estas mujeres inmigrantes sin residencia legal, las vivencias de amenazas percibidas, o limitaciones autoimpuestas, las conducen también a buscar formas para evadir san-

CUADRO 5. Uso del idioma inglés entre población inmigrante no autorizada residente en el Condado de Webb, 2014.

Dominio del idioma inglés		
<i>Población de 5 años y más</i>	30,000	100 %
Solo habla inglés	-	-
Habla inglés “muy bien”	3,000	12 %
Habla inglés “bien”	5,000	16 %
Habla inglés “no bien” / “nada”	21,000	70 %
Principal idioma hablado en casa		
<i>Población de 5 años y más</i>	30,000	100 %
Español	29,000	97 %

FUENTE: Elaboración propia con información de la base de datos “Unauthorized Immigrant Population Profiles (MPI, 2014).

ciones o eludir los poderes en los distintos ámbitos de su vida. Aunque en varios casos los comentarios iban en el sentido de evitar salir a la calle, también se hicieron referencias a intentar llevar una vida normal, a pesar del riesgo. Una mujer comenta: “sinceramente sí es un temor, porque, en cuanto uno sale, no sabe si regrese, porque ve casos, mira situaciones, a veces en el camino, no sabe si lo van a parar, a veces [...] La verdad es complicado, y... pues se limita uno” (MM42, comunicación personal, 01 de abril de 2016).

Otra mujer comenta sobre como evadir a la autoridad: “pues sí se siente un poquito de temor porque... este, están parando mucho el [Texas Department of Public Safety] TXDPS... como federal de caminos que le dicen. Ellos son los que están parando mucho y lo primero que le piden a uno son sus papeles, porque pues, yo diría que pues no tienen por qué hacer eso... No deberían, pero pues me imagino que están como conectados ya con los de migración, porque es lo que están haciendo” (MM2, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

Frente a esto, su estrategia cotidiana se apoya en sus redes sociales como un recurso para cuidar su estancia indocumentada en este país: “bueno, en las redes sociales ¿verdad? Que estamos inundados ahora que de Facebook y eso. Los consejos que dan ¿verdad? O que damos, es de que si traes tu carro, que traiga las placas al corriente, que traigas las luces, o sea, que no te vayan a parar por esas cositas ¿verdad? Si es por un detalle que tengas, que respetes las señales, etc. ¿no? Para que no sea una excusa, para que te detengan (M5, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

Sin embargo, para una mujer de reciente arribo al país, el proceso de desafío al cautiverio se topa con el poder impuesto por sus esquemas culturales y de género que reproducen en su familia:

Siempre he querido trabajar, no estar nada más de ama de casa, pero me siento atada por eso [por no tener papeles]. Porque yo hubiera querido trabajar, sentirme productiva, más libre [...] pues yo me frustro, porque pues digo si otras personas que lo hacen y están en mi situación, que no están legalmente como quiera y lo hacen, y salen día a día a trabajar en todo. Y yo me siento frustrada porque yo no lo hago, porque a mí, mi esposo, porque mis padres, me dicen como no estás como otras personas que están en una situación más difícil que tu. (MM28, comunicación personal, 01 de abril de 2016)

Como se ha podido comprobar en este discurso, la situación administrativa de las protagonistas de nuestro estudio, que les impide residir legalmente en el sur de Texas, es un factor de gran relevancia que las hace más vulnerables y que, por lo tanto, condiciona el proceso de integración y de transformación de roles de género que pudiesen experimentar por voluntad propia en condiciones de mayor libertad. Coincidimos con Julissa Jáuregui (2017) al afirmar:

Desmontando la vulnerabilidad de las mujeres migrantes es que las mujeres migrantes son vulnerabilizadas. “Lo que las ha llevado a eso es la existencia de un aparato jurídico-político-militar migratorio que crea una estructura vigilante, de externalización de fronteras, militarización de las rutas migratorias y criminalizadora. Un sistema que recuerda constantemente que no son ciudadanas y que está basado en el control racial, la privación de libertad en los Centros de Internamiento de Extranjeros, las deportaciones, las violaciones de los derechos humanos y derechos sociales a través del racismo institucional. Por medio de esas condiciones se crea esa situación, y no por ser una cualidad intrínseca de las mujeres migrantes. Es el resultado de una construcción de procesos, decisiones y leyes de dimensiones políticas, económicas y sociales. (Jáuregui, 2017: p. s/n)

En las narraciones de las mujeres inmigrantes, y sus experiencias de vida en este país, emergen referencias sobre posibles cambios que se gestan para transformar los cautiverios desde sus propias experiencias subjetivas, buscando eludir las limitaciones objetivas y las autoimpuestas. En este caso en particular, a través de la educación. Así lo dicen las mujeres: “pues más que nada si me gustaría sacar el PG (Pre-Grade) y pues tener un trabajo. Sí, tener un trabajo” (MM48, entrevista, 2016); o estudiando el idioma: “sí, bueno estoy también estudiando clases de inglés, y estoy viendo qué posibilidades hay, más clases de inglés” (MM38, comunicación personal, 01 de abril de 2016). Según datos del MPI, en el Condado de Webb, 39 por ciento de los inmigrantes sin documentos de residencia legal tienen grados escolares de educación media superior (preparatoria) o superior; pero también una proporción similar solo cuenta con educación básica (39 %), menor a 8 años escolares.

CUADRO 6. Características educativas entre población inmigrante no autorizada residente en el Condado de Webb, 2014.

	Estimado	%
Logro educativo de los adultos		
Población de 25 años y más	23,000	100 %
0-5 grados	3,000	14 %
6-8 grados	6,000	25 %
9-12 grados	5,000	22 %
Diploma de High school (GED)	5,000	20 %
Grado de College o asociado	2,000	11 %
Grado de licenciatura, graduado o profesional	2,000	8 %

FUENTE: Elaboración propia con información de la base de datos “Unauthorized Immigrant Population Profiles (MPI, 2014).

Por otra parte, las mujeres inmigrantes en situación indocumentada tratan de bordear las formas tradicionales de relación con el otro: “no pues, lo que me mejoró que pues, este... yo no sabía manejar [...] Mi hijo el mayor me enseñó a manejar [...] *pa’* que no dependa de mi esposo” (MM48, comunicación personal, 01 de abril de 2016); e intentan replantear su identidad de mujeres cautivas, desafiar el orden “normal” (des-constreñirse a partir de desafiar la subordinación?): “yo tengo otra amiga que ella aprendió [a manejar] ahora cuando su esposo estaba, tenía cáncer, entonces había que llevarlo a San Antonio y todo eso, entonces ella aprendió a manejar, tuvo la necesidad de aprender así, enfocarse en eso, entonces dice: usted también puede aprender (MM6, comunicación personal, 28 de febrero de 2017). De cierta forma, se nota un proceso de empoderamiento de esta mujer quien con el paso de los años ha aprendido y acumulado nuevos conocimientos:

Eso es por, por autoestima. Y siempre yo lo he dicho que a mí me gustaría que todas las personas aprendieran más cosas, para ellas mismas como mujeres, porque yo soy del pensamiento de que, de que yo no necesito un hombre para, para que me sostenga ¿entiendes? De que, una como mujer

puede salir sola adelante, con hijos o sin hijos, con un hombre y sin un hombre, ¿Y nosotras que somos? ¿No tenemos valor? O, digo yo, yo como mujer valgo mucho, y yo siempre he dicho eso, que yo valgo mucho. Yo no tengo mi autoestima baja, yo tengo mi autoestima arriba, yo valgo mucho como mujer, como persona, como ser humano, y cualquier cosa que me pueda hacer mejorar, yo voy y lo hago. (MM6, comunicación personal, 28 de febrero de 2017)

Esta mujer inmigrante parece saber por experiencia propia que el trabajo transformador requiere de un cambio de valoración sobre nosotras mismas y nuestro potencial. Sin embargo, Lagarde opina que “es mucho más complicado para las mujeres cambiar en ciertos ámbitos en los que se pueden encontrar solas frente al poder absoluto del otro -como puede ser el espacio privado de la vida en pareja, la familia, la casa-, que hacerlo en ámbitos públicos más democráticos, como algunos laborales o educativos. (Lagarde, 1990, p.158). En ese sentido, ese contexto donde ahora vive, distinto al de origen, a la vez que la oprimen le da oportunidad de re-construir su ser de otra manera.

6. Construcción de subjetividades

La literatura sobre proceso de integración de mujeres inmigrante en sociedades de acogida ha evidenciado procesos de transformación en ellas, y por tanto en los distintos ámbitos que componen su vida, que pueden ser vistos como proceso de construcción de subjetividades que pudieran derivar en asumir roles menos tradicionales, tal como en sus lugares de origen. El estudio del Fondo de las Naciones Unidas para la Mujer sobre mujeres que cruzan fronteras, concluye que: “en el caso de mujeres casadas, que emigran con su familia, se dan transformaciones en los roles y en las relaciones de autoridad entre los diferentes miembros de la familia y, en particular, en la relación de la mujer respecto al hombre. Ellas asumen, más que los hombres, la responsabilidad de vincularse con la sociedad a la que llegan” (Unifem-SER, 2006, 21).

Se trataría, en nuestra opinión, de las maneras o acciones positivas como las mujeres inmigrantes se autoperciben y asumen de una manera distinta a como lo harían en sus sociedades de origen. En nuestro estudio exploratorio, y a pesar de las constricciones en la vida de las mujeres, también se evidencia que algunas de ellas buscan re-construirse a partir, por ejemplo, de la decisión irrevocable de permanecer en el país, aún sin autorización de residencia, y los múltiples riesgos que corren, e intentar sentirse parte de la sociedad de acogida. Tal como lo comenta esta inmigrante: “cuando cruzaba el río dije, nunca pensé en arrepentirme y decir “mejor no”, yo ya estaba bien decidida” (MM28, comunicación personal, 01 de abril de 2016). Para algunas de ellas no hay duda sobre la posibilidad de regresar:

No, porque yo pienso que estoy mejor aquí [...] Una pos ya económicamente, como mujer y como persona [...] No sé, me siento mejor, aparte de que como dicen, en todas las etapas se madura y todo eso. Siento que estoy mejor [...] mmm, como si tuviera como más libertad como de, presión, como [...] no sé! Como si fuera [...] O sea, como que, si hubiera madurado más, o maduré mejor, para algo mejor [...] Si, que, igual hago las cosas y pos hasta ahorita nada me detiene, le digo. Nada me detiene. (MM38SLP, comunicación personal, 01 de abril de 2016)

Las mujeres inmigrantes sin autorización de ingreso buscan recursos para poder lidiar con sus constricciones, sus fronteras materiales y simbólicas. Ellas buscan oportunidades y

estrategias para re-construirse en sus cautiverios, tal como su fe, buscan espacios de participación en la comunidad, al lado de otras mujeres que como ellas viven sometidas a las condiciones restrictivas que les imponen las dos fronteras, al norte y al sur. Una mujer inmigrante expresa así la manera de afrontar su vida cotidiana: “pues encomendarse uno a Dios porque, el de allá arriba, pues no hay más. Es el único que va a poder contra todo, contra el gobierno y contra todo, y hay que pedir también por él [Presidente Donald Trump], para que no haga todo lo que quiere hacer, para que no se le conceda” (MM2, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

Algunas mujeres inmigrantes participan en actividades de su comunidad, actividades que no las coloque en riesgo frente a la autoridad migratoria, aunque si limitadas a su espacio inmediato, su comunidad, para la movilidad: “si, pero el centro comunitario no nos pide papeles para ir” (MM6, comunicación personal, 28 de febrero de 2017). Otra mujer inmigrante lo comenta así: “no, no pienso que haya límites para eso. Yo pienso que pueden participar la gente... por ejemplo hay veces que, en navidad, sí, dan juguetes o que la cena de dar gracias, y todo eso, o sea están invitados todos, y todos pueden ir. Ahí no pasa nada” (MM5, comunicación personal, 28 de febrero de 2017).

La oportunidad de desarrollar alguna actividad laboral, donde no les exijan documentos de residencia legal, es un recurso que puede permitir a estas mujeres construirse también de una manera diferente. Sin embargo, de nueva cuenta están vulnerabilizadas y condicionadas al tipo de actividades que pueden desarrollar. El estudio de Unifem-SER (2006) mostró que la participación laboral de mujeres sin documentos de residencia legal se da principalmente en actividades asociadas al cuidado y atención del hogar, “por su condición migratoria trabajan muchas veces como trabajadoras domésticas [...] se estima que 25 por ciento de las trabajadoras domésticas, sirvientas y niñeras, carecen de documentos (Unifem-SER, 2006, 19). Pareciera que la participación laboral, por si misma, permite a las mujeres inmigrantes desafiar roles de género tradicional e reinventar su vida personal; sin embargo no necesariamente la migración se vuelve una experiencia emancipadora por el solo hecho de dar a las mujeres inmigrantes “elevadas perspectivas de empleo, aumentando su control sobre los presupuestos y otros ámbitos de toma de decisiones y proporcionando mayor influencia para involucrar a los hombres en las tareas domésticas (Pessar, 2005; citado por Parrado y Flippen, 2005, 607). En ese sentido coincidimos con los autores cuando dicen que el contexto en el cual se encuentren las mujeres inmigrantes, es decir, la experiencia migratoria de asentamiento en una nueva sociedad de acogida puede reforzar o desafiar los roles de género que esas mujeres asumen en su nuevo lugar de residencia. En el caso de las mujeres de nuestro estudio exploratorio, ellas están generalmente aisladas, desde el punto de vista espacial y social, de la sociedad receptora.

7. Conclusiones

El propósito de nuestra reflexión fue presentar la experiencia de mujeres inmigrantes sin autorización legal de estancia en la comunidad de El Cenizo, Tx., y analizar si ello altera los roles de género tradicionales entre ellas y sus figuras masculinas; si su experiencia migratoria produce nuevas formas de relación entre géneros y de qué manera su experiencia de vida en este país, y dado su estatus irregular o indocumentado, limitan o amplían sus formas de vida.

La evidencia de nuestro estudio mostró que el contexto donde viven y se mueven las mujeres inmigrantes en esta comunidad, al sur de Laredo, Tx., las constriñe a una movilidad espacial limitada por dos fronteras materiales, que aunado a la presencia y vigilancia constante de las autoridades migratorias las obliga a permanecer dentro de casa dedicadas al cuidado del hogar y la familia. Esta condición, por otra parte, deriva en que las mujeres inmigrantes sin documentos legales de residencia vivan en cautiverios permanentes, en espacios de sumisión constreñidas por roles de género tradicionales en una sociedad de acogida distinta a sus espacios de origen, por la falta de libertad no solo en su desplazamiento, sino libertad para desarrollar alguna actividad económica o decidir y elegir aspectos de su vida que las construye. La revisión de sus discursos sobre su vulnerabilidad objetiva, sus experiencias de vida y formas de construcción de su persona dentro de la comunidad de El Cenizo, muestran varias dimensiones de sus cautiverios, y como intentan de-construirlos y de-construirse a sí mismas.

Las mujeres inmigrantes de origen mexicano en el sur de Texas reconfiguran el género entre roles tradicionales, conocidos desde sus lugares de origen, y nuevas alternativas del sentido de ser mujeres y hombre. Ellas se realizan (sentimiento de integración con E.U.) a través de sus hijos y con sus hijos; es decir ellas se constituyen a partir del otro, se dan al otro como parte de su vida diaria. Ello no impide que busquen maneras de desafiar o bordear el rol tradicional de género que han jugado desde sus lugares de origen en México. Se trata, en la mayoría de las mujeres participantes en este estudio, de mujeres de mediana edad, que pese a su experiencia migratoria a una sociedad con patrones culturales y sociales que, intentan desafiar los esquemas tradicionales de la sociedad mexicana a pesar de los límites existentes. En ese sentido, compartimos la opinión de Parrado y Flippen (2005) en el sentido de que no toda experiencia de inmigración desafía los roles de género aprendidos por las mujeres mexicanas que llegan a Estados Unidos sin permiso legal de residencia. Creemos que es precisamente esta condición, su estatus indocumentado, lo que evita procesos de integración social, económica y política –en sentido amplio– que les permita establecer cambios importantes en las relaciones de género. Su aislamiento dentro de las comunidades de acogida puede incluso reforzar sus cautiverios, por lo que ellas constantemente buscarán bordear sus circunstancias.

8. Bibliografía

- American Civil Liberties Union. (20 de noviembre de 2014). *U.S. Border Patrol Interior Enforcement*. The ACLU'S Border litigation Project investigates, documents, and litigates civil and human rights violations in the U.S.- México border region. Recuperado de <https://www.acluaz.org/sites/default/files/documents/100%20Mile%20Zone%20Updated%2011.20.2014.pdf>, (13/01/2017)
- Border Patrol. (2005). Available Data on Interior Checkpoints Suggest Differences in Sector Performance. United States Government Accountability Office. Recuperado de <http://www.gao.gov/new.items/d05435.pdf>, (11/01/2017)
- De Luna, E. (septiembre 2015). Poverty 101. *Centre for Public Policy Priorities*. Recuperado de http://forabettertexas.org/images/EO_2015_09_Poverty101_new.pdf (13/01/2017)
- Consejo Nacional de Población. (2013). La migración femenina mexicana a Estados Uni-

- dos. Tendencias actuales. *Boletín de Migración internacional*, 1, (1). 1-20. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/OMI/Resource/652/1/images/boletinMigracionNo1_8_03_13.pdf, (09/01/2017)
- Dorsey, M. E. y Miguel Diaz- Barriga, 2015, The Constitution Free Zone in the United States: Law and Life in a State of Carcelment. *Political and Legal Anthropology Review*, POLAR, Vol. 38, n. 2, 204-225.
- Hondagneu-Sotelo, P. (2003). *Gender and U.S. Immigration Contemporary Trends*. Berkeley/ CA: University of California Press.
- Jáuregui, J. (15/08/2017). Desmontando la vulnerabilidad de las mujeres migrantes. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/07/19/migrados/1500462530_104473.html, (16/08/2017).
- Jolly, S. (2005). *Género y Migración. Informe General* (informe). Con H. Reeves BRIDGE, Development and Gender, Institute of Development Studies. Recuperado de http://docs.bridge.ids.ac.uk/vfile/upload/4/document/1105/Migration_OR_Spanish1.pdf (20/01/2017).
- Kopinak, K. y Soriano Miras, R. M. (2009). *Globalización, inmigración y género: Vivencias laborales y de género de mexicanos en EE.UU. y Marroquíes en España*, Working Paper 177. San Diego, CA.: The Center for Comparative Immigration Studies (CCIS), University of California. Recuperado de https://ccis.ucsd.edu/_files/wp177.pdf, (13/01/2017).
- Lagarde, De los Ríos M. (1990). *Los cautiverios do las mujeres: madreposas, monjas, putas, presas y locas*. México/D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Llorent, V. y Terrón-Caro, T. (2013). La inmigración marroquí en España: Género y Educación. *Estudios sobre Educación*, 24, 37-59.
- Márquez, R. y Romo, D. H. (2008). *Introduction in Transformations of La familia on the US-Mexico border*. University of Notre Dame Press.
- Migration Policy Institute (2014). Unauthorized Immigrant Population Profiles [base de datos]. Recuperado de <http://www.migrationpolicy.org/data/unauthorized-immigrant-population/county/48479>, (09/01/2017).
- Montaner, M. (2006). *Mujeres que cruzan fronteras, una mirada para reflexionar sobre la migración de mujeres centroamericanas y mexicanas a Estados Unidos*. Cd. De México: Unifem/SER.
- Parrado, E. A. y Flipper, Ch. A. (2005). Migration and Gender among Mexican Women. *American Sociological Review*, 70(4), 606-632.
- Pessar, P. (2005). Women, gender, and international migration across and beyond the Americas: inequalities and limites empowerment. Cd. de México: Expert Group Meeting On International Migration and Development in Latin America and The Caribbean. Recuperado de http://www.un.org/esa/population/meetings/IttMigLAC/P08_PPessar.pdf, (15/01/2017).
- Sánchez, M. J. e Inmaculada, Y. (coords). (2013). *Ellas se van. Mujeres migrantes en Estados Unidos y España*. México: Instituto de Investigaciones Sociales/ UNAM.
- Telles, E. y Ortiz, V. (2011). *Generaciones excluidas: mexicano-estadounidenses, asimilación y raza*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- United States of America and United Mexican States. (1983). *La Paz Agreement: Agreement between the United States of America and the United Mexican States on coope-*

ration for the protection and improvement of the environment in the border area. La Paz, Baja California, México, 14 de agosto de 1983. Recuperado de <https://www.epa.gov/sites/production/files/2015-09/documents/lapazagreement.pdf> (15/01/2017).

United States–Mexico Border Health Commission. (2003). *Healthy Border 2010. An agenda for improving health on the United States–Mexico border.* El Paso, Tx., and Mexico. U.S.–Mexico Border Health Commission. Recuperado de http://www.border-health.org/files/res_63.pdf, (13/01/2017).

Article

Discursos visuales sobre migraciones y violencia de género

CRISTINA I. CASTELLANO GONZÁLEZ

Universidad de Guadalajara (México)

1. Introducción

En la actualidad, numerosos trabajos científicos, estudian desde una perspectiva de género las experiencias, motivos, contextos, costos y beneficios de las mujeres migrantes con el fin de explicar el funcionamiento de los procesos de desigualdades e injusticia en escenarios de pobreza, marginación y racismo (Camus, 2013). Asimismo, la violencia de género entendida como una epidemia global, es analizada por organismos y asociaciones locales e internacionales que buscan generar políticas públicas que garanticen la seguridad y el bienestar de todas las personas, particularmente los de las mujeres; los datos arrojados por diferentes instituciones en torno a la violencia de género muestran varias facetas. Tanto los documentos del Fondo de Desarrollo de Naciones Unidas para la Mujer (Unifem), como los textos de la Organización de los Estados Americanos (OEA) (*Violence Against Women in the Americas*, 2016), los estudios de la Secretaría de Seguridad Civil, Democracia y Derechos Humanos, los reportes anuales trascendentes como el *Human in Trafficking Report* y los observatorios de la International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Intersex Association (ILGA) afirman que, cada quince segundos una mujer es agredida en alguna parte del mundo, que entre uno y medio y tres millones de mujeres de todas las edades son víctimas de la violencia, que las mujeres y niñas representaron el setenta y nueve por ciento de las víctimas de tráfico humano en los últimos años, que mientras que en Estados Unidos una de cinco mujeres es agredida durante sus estudios secundarios, en América Latina cincuenta y tres por ciento de las mujeres han sufrido violencia doméstica, que la violación conyugal es un delito no sancionado en ciento cuatro países, que más de sesenta millones de niñas en el mundo son forzadas a casarse antes de los dieciocho años, que aproximadamente ciento cuatro millones de niñas y mujeres viven las consecuencias de la mutilación genital, que ochenta países tienen leyes que criminalizan a las personas en razón de su orientación sexual o su identidad de género, que muchas mujeres consideradas como minorías étnico-raciales son más vulnerables a la violencia y que ésta se exagera siempre con mayor grado cuando las personas tienen condición de migrantes indocumentados que transitan por las zonas fronterizas.

Al mismo tiempo, la sociedad civil organizada, los numerosos grupos y asociaciones que luchan para que la situación cambie, así como varios organismos internacionales, arrojan datos que pueden ser percibidos como signos de esperanza. El Sistema de Indicadores de Género (SIG) del Instituto Nacional de las Mujeres en México, el Observatorio Ciudadano Nacional del Femicidio, el estudio citado sobre *Violence Against Women in the Americas* y los análisis de la Secretaría de Seguridad Civil, Democracia y Dere-

chos Humanos de Estados Unidos, constatan que en dieciséis países de América Latina el feminicidio es tipificado como un crimen aparte con una penalidad agravada; que en países de América Central como en El Salvador se establecieron cortes de justicia especiales para hacer más sencillo el proceso de demanda para las mujeres víctimas de violencia que buscan justicia, que en Guatemala se juzgó y sentenció a militares por crímenes de lesa humanidad incluyendo violencia sexual contra mujeres indígenas y por primera vez se tipificó la esclavitud sexual como crimen en contexto de conflicto armado. En México se aprobó la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia y se creó el Sistema Nacional de Prevención, Protección, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra Mujeres y Niñas cuyo programa integral es para los tres niveles del Estado que los obliga a garantizar la seguridad e integridad de las mujeres y da la posibilidad de emitir la Alerta de Género, que no es otra cosa sino acciones de emergencia para enfrentar la violencia feminicida. También el Sistema Interamericano de Derechos Humanos intensificó su apoyo para que se respeten los derechos de las mujeres latinoamericanas en la región, con un énfasis particular primero por las mujeres en condición migrante, y ahora, cada vez más en los niños menores viajando sin la titularidad de algún familiar o adulto.

Aunados a estos hechos, los lenguajes plásticos se conjugan para visibilizar y transmitir muchos de los diagnósticos sociales mencionados. También comparten, desde otras ópticas y por medio de herramientas visuales, signos de esperanza que nos permiten comprender la violencia y la migración desde una perspectiva de género, coadyuvando a la reflexión y a la activación del diálogo social e individual.

2. Viajeros admirados, migrantes estigmatizadas

En las artes plásticas, la figura de la persona en movimiento fue durante muchos siglos símbolo de buen estatus social, de cosmopolitismo y de apertura universal. En el pasado, los discursos estéticos aplaudieron la circulación abierta y libre de personas a la manera del Renacimiento en donde la movilidad se entendía como algo positivo para las ciencias y las economías de todos los continentes. Recordemos que una de las grandes condiciones del éxito de los artistas que pasaron a la historia del arte en los siglos quince y dieciséis, fue su movilidad continental. Las creaciones de los artistas flamencos e italianos circularon por todo Europa, contribuyendo a la buena fama del arte y de las regiones que los acogían, construyendo así un centro de atracción neurálgica que se concentró tanto en Roma como Florencia, ciudades sedes de la creación de estilos y de la búsqueda de nuevos lenguajes que luego otros creadores vecinos imitarían y reorientarían con lenguajes propios. Los controles arancelarios para vigilar tanto el tráfico de objetos como de personas en esa época de auge estético eran mínimos y ello contribuyó a la proliferación de mejoras tanto epistémicas como económicas y sociales. Este esquema del mundo sin fronteras y del sujeto cosmopolita en libertad, permitió un cambio de paradigma a partir del cual se gestaron formas de vida y valores en donde se vanagloriaban las libertades, el respeto y la creatividad.

A pesar de ello, esta idea de personas libres en su desplazamiento ha ido perdiendo buena fama, sobre todo a raíz de las crisis económicas de los llamados primeros mundos, quienes se encuentran cada vez más debilitados y abiertos a proyectos de identidades únicas xenofóbicas. Se desarrolla, por un lado, una ultra vigilancia tecno-fronteriza que

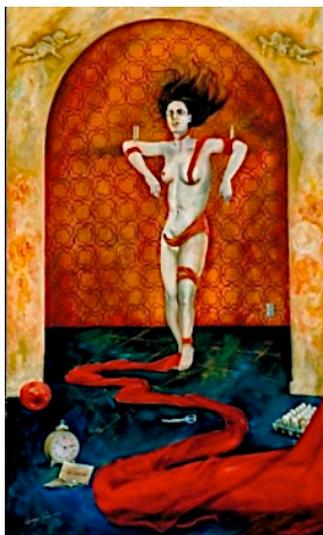
tiende a exacerbarse a partir de la llegada de las llamadas guerras sin fin o guerras contra el terrorismo poniendo en mayor condición de vulnerabilidad y estigmatización a las personas que migran. Por otro lado, la sociedad civil organizada refuerza los cinturones de seguridad que llevan a acciones de solidaridad, apaciguamiento y comprensión de los fenómenos para proporcionar visiones de futuros más conectados y prometedores para todos. De ahí que el tema de la migración, la violencia y las fronteras como consecuencia de las políticas y economías neoliberales hayan sido abordados de manera crítica por numerosos artistas durante el siglo veinte y lo que va del veintiuno.

3. Artistas y ciudadanas

Las artistas visuales latinoamericanas, particularmente las mexicanas viviendo en zonas fronterizas, son las más activas en la construcción de obras sobre el tema de la migración y la violencia. La presencia mediática del tema de los feminicidios en Ciudad Juárez y la descomposición social en todas las áreas en donde colindan México y Estados Unidos, movilizó los imaginarios de toda una generación de artistas nacionales y binacionales. Los discursos plásticos que fueron apareciendo en la primera década del siglo veintiuno abordaban el tema de la violencia desde lo personal, lo íntimo, desde los espacios privados y propios. La artista mexicana Esperanza Gama, inició su proceso de auto-reflexión reconociendo los episodios de violencia ejercida contra ella. En un cuadro autobiográfico (Gama, 2008) se representa crucificada por las pinzas que se utilizan para poner la ropa a secar después de lavar, mismas que simbolizan la domesticidad subyugante de las mujeres. El color rojo en el fondo del cuadro simboliza las tensiones sociales y la manzana, la culpa atribuida a Eva, figura mítica de la primera mujer castigada según la tradición jerárquica judeocristiana. También encontramos el rojo en la tela que se deshila por su cuerpo y que sirve para evocar episodios de devastación y destrucción del amor propio. Algunos elementos en el piso del cuadro resuenan con el cuerpo desnudo representado en pleno proceso de liberación señalado por las tijeras que simbolizan la ruptura con estados de sometimiento. La canastilla de huevos simboliza según la artista, el coraje y el valor con el cual deben armarse las mujeres que buscan la realización de cambios radicales en su vida. El reloj representa la noción del tiempo que es el personaje testigo del pasado y el futuro de una persona víctima de violencia de género.

Teresa Fernández de Juan (2006), investigadora y terapeuta musical, explica la importancia de los recursos artísticos para combatir estados de desvaloración, sentimientos de pérdida de sí misma, ansiedades y depresiones causados por la violencia de género. Ya sea por medio de la música, o en este caso por medio de la lectura, discusión e interpretación de la pintura, lo que se logra gracias al arte es primero, una comprensión del fenómeno de normalización de la violencia, y enseguida un proceso de liberación y transformación que puede también ser entendido como catarsis o consuelo afectivo por medio de una nueva revaloración del yo.

Relacionar los estados de violencia que se experimentan a nivel individual parece ser una de las condiciones necesarias para comprender la violencia estructural que aqueja a las mujeres entendidas como conjunto social. Es decir, reconocer los procesos violentos en sí mismo, gracias a la propia práctica estética, conllevaría a las artistas aquí estudiadas, a solidarizarse con otros fenómenos de violencia que se viven fuera del ámbito personal.

FOTOGRAFIA 1. *Ma chez mo.*

FUENTE: Fotografía de Esperanza Gama. Obra: Esperanza Gama. *Ma chez mo*, 152 x 91 cm. Acrílico sobre tela, 2008; Autorización para reproducir imagen: cortesía de la artista.

Esto es exactamente lo que sucede particularmente con la propuesta pictórica de Esperanza Gama, quien en su exposición “Vidas Robadas” realizada en la Universidad de París 8 Vincennes Saint- Denis en octubre de 2014, expresó a manera de ofrenda, un homenaje artístico a las mujeres y niñas desaparecidas en las primeras décadas del siglo veintiuno en México. El objetivo de la artista fue dignificar con su trabajo las vidas inconclusas de mujeres y niñas desaparecidas o víctimas de feminicidio; tema poco sencillo de abordar, aunque la artista está convencida de que “la tarea de las artes visuales no es pintar únicamente flores sino visibilizar los episodios tristes del país y comunicarlos a otros espacios y continentes para tener conciencia del problema”. (E. Gama, comunicación personal, 02 de septiembre de 2014).

En la serie pictórica “Vidas Robadas” de Esperanza Gama, no aparece una denuncia de lo que fue, de lo que sucedió, sino de lo que ya no podrá ser o suceder. Por medio de instalaciones, la artista representa los restos y trozos de trayectorias interrumpidas abruptamente, desde la niña que no podrá crecer, ir a la escuela y devenir mujer, hasta la obrera de la maquila cuya labor se vio detenida por la irrupción violenta de su secuestro y desaparición. Esta situación de violencia de género provocada por los numerosos feminicidios y desapariciones tira por la borda la idea de que existen conquistas feministas terminadas, particularmente aquellas elaboradas por los movimientos sociales mundiales de los años setenta. Nadie podría afirmar hoy en día que en América Latina existe una garantía real en la defensa de los derechos de las mujeres. Al contrario, el lema de las luchas feministas del siglo pasado *habeas corpus* (tenemos cuerpo) traducido mediáticamente por “nuestro cuerpo nos pertenece” (Fraisse, 2008, 44) queda burlado con los numerosos secuestros, desapariciones y asesinatos de mujeres y niñas en manos de las organizaciones criminales.

Si bien el derecho a decidir por su propio cuerpo es incuestionable desde las políticas de derechos humanos y desde concepciones teóricas del feminismo, en la realidad no es más que utopía, puesto que el tráfico y el mercado gore que ataca a las mujeres ha hecho de la violencia de género su fondo de comercio, su especialización y su modus vivendi (Valencia, 2010).

Así como existen sororidades de resistencia por parte de las integrantes de cooperativas para la defensa de los bienes comunales, maestras organizadas, defensoras de bosques y ríos, parteras y artesanas quienes luchan en contra de la discriminación y el racismo ejerciendo como pensadoras y activistas de los pueblos indígenas en las Américas (Gargallo, 2015, 171), también las artistas visuales ejecutan estrategias para resistir y cuestionar la amedrentadora violencia de género. De manera singular, las creadoras utilizan el lenguaje simbólico y a veces místico para proponer amuletos-sanación y objetos-memoria. Esperanza Gama construye, por ejemplo, artefactos a manera de homenaje, para dejar huella, presencia, para no olvidar que la “condición femenina” sigue siendo asociada a una especie de destino azaroso, en donde el bienestar y la suerte de las mujeres está dictada por la ruleta rusa que dirigen las asociaciones criminales. Si las instalaciones de Esperanza Gama nos arrojan en la dimensión de la impotencia y la melancolía, también sirven como detonador para recuperar el aliento y la fuerza de las luchas pasadas, para recordar que, en algún momento de la historia mundial, las mujeres se dieron cuenta de que la subalternidad no

FOTOGRAFIA 2. Ángel Dormido.



FOTOGRAFIA 3. Obrera en taller de costura.



FUENTE: autora del conjunto de fotografías: Esperanza Gama; Autora de obra: Esperanza Gama, Instalaciones, 2010; Autorización para reproducir imágenes: cortesía de la artista.

era personal, individual, sino colectiva y de ahí surgió la necesidad de comunicar y compartir este hallazgo al mayor número de personas (Bartra, 2002, 46). Desde el 2010, los objetos artísticos de la serie “Vidas Robadas” de Esperanza Gama se articulan en el mismo sentido: buscan hacer público el malestar y estimular en el espectador un despertar, una toma de conciencia de la gangrena pública y estructural de las violencias de género.

Si bien muchas de las grandes artistas reconocidas en México, como Frida Kahlo o Remedios Varo, utilizaron la fantasía para abordar los temas del tormento personal y de los espacios interiores sublimando el dolor en el caso de Frida (Zamora, 2015) o lanzando una apuesta por los territorios de la libertad en el caso Remedios Varo (Nonaka, 2014); en la obra de Esperanza Gama se pone el acento en la evocación de las víctimas anónimas quienes representan la escala más baja de la inferioridad social.

La pieza Ángel Dormido es una doble metáfora, por un lado, representa las cajas de juguetes y curiosidades que guardan las niñas en sus habitaciones y por el otro, representa el ataúd mortuario, objeto presente en las tradiciones ibéricas que honran a los bebés muertos en el ataúd. Como lo demuestran los estudios de la investigadora franco-española Virginia de la Cruz Lichet (2013), la fotografía del ataúd infantil pone en escena montajes sencillos, complejos o barrocos, con el fin de sacralizar y después fetichizar el retrato del dulce ser amado finado. La pieza de Esperanza Gama se inscribe en esta tradición popular y estética. La caja que presenta a manera de instalación está revestida de negro fúnebre y decorada según el estilo de las artes populares mexicanas. Se observan diseños vegetales de mariposas violetas para simbolizar muerte y vida, renacimiento y transformación ya que históricamente la mariposa ha sido símbolo de la inmortalidad del alma en las culturas antiguas de varios continentes. Las mariposas de Ángel Dormido se encuentran impresas sobre un fondo multicolor en donde se alcanzan a percibir palabras en inglés como amor, felicidad, familia y amistad, mismas que develan la condición inmigrante de la artista. Al interior reposa una muñeca vestida de blanco, símbolo de luto oriental y pureza occidental, cuyo gesto es apacible y recuerda justamente las fotografías de funerales infantiles. Si en los álbumes familiares de antaño aparecen con frecuencia imágenes de niñas y niños finados, generalmente perdidos debido a un nacimiento no logrado o por enfermedades incurables de la época; este tipo de obras más que revelar recuerdos gratos, remiten, como lo comenta la artista Ana Casas Broda (2000), a prácticas misteriosas, desafiantes, que se muestran y ocultan al mismo tiempo como si se tratara de eclipsar algún secreto. Inspirada de esta tradición visual, lo que transmite el Ángel Dormido de Esperanza Gama es la sensación de asistir a la revelación del secreto que denunciará por fin, a los responsables de la violencia. Por ello nos acercamos a esta pieza con cautela y recelo, sintiendo a la vez toda la fuerza de su ternura y el impacto de su agresividad, lo cual es el signo distintivo de las poéticas y estéticas de la artista.

En la instalación Obrera en taller de costura, se distingue un lenguaje visual similar. Se observa un fondo impreso a manera de serigrafía warholiana en el que se repite el rostro sangriento de una mujer desaparecida. Lejos de la intención publicitaria que buscó el *pop art* al inmortalizar la imagen de personas reconocidas por la sociedad del espectáculo emergente, lo que se busca en esta pieza de Esperanza Gama, es visibilizar la poca importancia que se le da a los cuerpos sufrientes que fueron destinados al eterno anonimato. En la instalación, se muestra la desaparición de la mujer obrera en abstracto y luego se particulariza al identificarla con el nombre, Teodocia, quien representa una de las tantas vidas robadas y

sacrificadas debido a su condición social de mujer pobre y trabajadora de la industria textil, el prototipo preferido de las nuevas formas de violencia en contra de las mujeres. La socióloga feminista francesa Jules Falquet (2015) explica que el feminicidio no es otra cosa sino un conjunto de violencias asesinas masculinas en contra de las mujeres. También insta a hacerle frente por todos los medios posibles. El arte es uno de ellos puesto que permite la pausa poética para enfrentar el desmoronamiento interno que se vive al atestiguar las desapariciones y los feminicidios constantes. Las artes, a manera de terapia, permiten en efecto, retener el aliento para recuperar la fe en las solidaridades y en las personas que contemplan sus piezas para seguir diciendo junto con otros colectivos vecinos “ni una más”, “ni una menos”.

Es evidente que el tratamiento del tema no es sencillo para ninguna de las artistas plásticas que aquí lo abordan. Algunas de ellas deciden ejecutar sus piezas o performances después de largos periodos de silencio, depresión y desolación. Es el caso de la artista Patricia Ruíz-Bayón, quien reside en Matamoros, frontera entre Texas y Tamaulipas, una zona particularmente violenta para las mujeres y los migrantes. El trabajo de Ruíz-Bayón se inscribe en una estética de transiciones (Bayon, 2004). En su poema “Texto fonterizo/ Border text” describe la frontera como una zona en donde el espacio y el tiempo están contruidos para que las personas se sientan destinadas al acecho, como si fuesen la carnada o el anzuelo:

Frontera:

estoy dentro
de tu tiempo,
mis manos tocan
tu alma
filosa,
rebelde,
dolida.
Frontera viva
entre dos culturas,
tienes adentro
mil enredaderas
savía palpitante,
tibia,
roja,
hilos vitales
recorren tu centro,
tocan el tic-tac,
te escucho cerca.

Despiertas
la conciencia
hacia nosotros,
en tus tardes
de verano,
de sopor
de miedo.
(Ruíz-Bayón, 2001, 228)

La frontera es entendida aquí como un territorio plagado de trampas mismas que pueden ser sorteadas con visas y recursos económicos estables. Sin embargo, las víctimas de esta frontera maquinada son los migrantes, entendidos como mártires modernos a quienes Ruíz-Bayón intenta restituir la fuerza por medio de sus performances de reparación. Utilizando la noción de ritual y repetición, tan presente siempre en el arte del performance, la artista en complicidad con personas que se encuentran en proceso de migración realiza rituales de andanza, de cruce, para guiarlos y empoderarlos al menos psíquica y espiritualmente al otorgarles amuletos sensoriales que funcionan a manera de limpia mística y ancestral. En el performance de 2013 realizado en las instalaciones del Colegio de la Frontera Norte con sede Matamoros, intentó hacer dos cosas al mismo tiempo: por una parte, regenerar simbólicamente las setenta y dos vidas de las víctimas de la matanza de San Fernando que fue una de las masacres más violentas que se han consignado en contra de migrantes centroamericanos circulando por México en 2010; y por otra, acompañar con esperanza el paso de migrantes en transición. En este performance, mujeres y hombres residentes de la Casa del Migrante en Matamoros, caminaron meticulosamente sobre el símbolo del infinito que en términos filosóficos significa potencia, apertura sin límites y todo aquello que existe más allá de la nada. La artista utilizó el agua para lavar los pies de los participantes evocando el símbolo religioso de la preparación a la transición, al viaje. El trabajo artístico estuvo diseñado para infundir seguridad y aliento sobre los cuerpos de los que migran en peligro, de los que se atreven a cruzar la llamada trampa-frontera. Más allá de las estrategias logísticas concretas con las que cuentan las personas que migran sin los documentos requeridos, lo que la artista busca aportarles es confianza psíquica y mental. Si bien combatir la inseguridad de las personas no resuelve una necesidad moral o física, si contribuye a enriquecer la dimensión de los afectos y de la legítima existencia corporal. De ahí la pertinencia del ritual que se revela como una acción que conforta y al mismo tiempo se ejecuta como una oda válida al paso del migrante.

4. Los discursos colectivos

Hasta aquí hemos abordado propuestas individuales de mujeres artistas que confrontan los temas de violencia de género y migraciones desde un punto de vista subjetivo. Sin embargo, existen numerosos intereses por parte de los artistas para abordar estas temáticas desde la colectividad, sobre todo porque en los medios de comunicación del siglo veintiuno se constata la aparición masiva y cada vez más global de las personas que migran sin documentos quienes no son únicamente migrantes económicos sino refugiados de los severos conflictos mundiales. La visión del tema desde el lente de la fotógrafa Nilufer Demir conmocionó al mundo entero en septiembre del 2015 al presentar la imagen de Alan Kurdi, el niño sirio de origen kurdo de tres años quien fue fotografiado ahogado, tendido sobre la arena de la playa turca Ali Hoca Burnu después de que su embarcación naufragara queriendo llegar a Europa. La imagen generó la indignación del mundo al poner en evidencia la paradoja que enfrentan las naciones que vanaglorian los derechos humanos y que por otra parte cierran las puertas a los conflictos globales que están generando el desplazamiento de más de trescientas cincuenta mil personas, simplemente en la ruta que atraviesa el mediterráneo. La fotografía de Alan también movilizó las voluntades políticas de Francia y Alemania quienes instaron a la Unión Europea a recibir de manera

FOTOGRAFIA 4. Performance “70+2”.

FUENTE: Autora de la fotografía Patricia Ruíz-Bayón; Obra: Patricia Ruíz-Bayón. Performance “70+2”; De la serie TSVYC (Todos somos víctimas y culpables). Video, EL COLEF Matamoros Tamaulipas, 2013; Autorización para reproducir imagen: cortesía de la artista.

organizada y obligatoria a refugiados en Europa. En los contextos de caos producidos por las guerras y las crisis económicas, es evidente que los niños y las mujeres son las víctimas más vulnerables. De ahí la necesidad de abrir la imagen y la herramienta visual al espacio público, de no dejarla encerrada en los muros blancos del museo, de la galería o del estudio de artista.

En esta dimensión se inscribe el trabajo de El Colectivo Migrantas forjado en Berlín por ciudadanas originarias de Argentina, quienes comparten la experiencia y la vivencia del ser migrante. El proyecto de este colectivo trata el tema de la migración con perspectiva de género y es un proyecto que no sólo aborda el tema de las movilidades, sino que incluye una reflexión sobre la identidad y la interculturalidad, que son los tópicos que causan mayor tensión social cuando conviven diferentes culturas en el mismo suelo.

El Colectivo Migrantas busca generar comprensión, empatía y consuelo por medio de un lenguaje visual de la migración. El equipo que participa en las actividades está compuesto por artistas, diseñadoras, sociólogas, planeadoras urbanas, periodistas, traductoras y profesoras quienes desde 2004 participan en exposiciones sobre temas de migración, ciudadanía, democracia y multiculturalidad. Sin financiamiento propio, el grupo busca recursos para realizar sus actividades a nivel local, trabajan principalmente en Alemania,

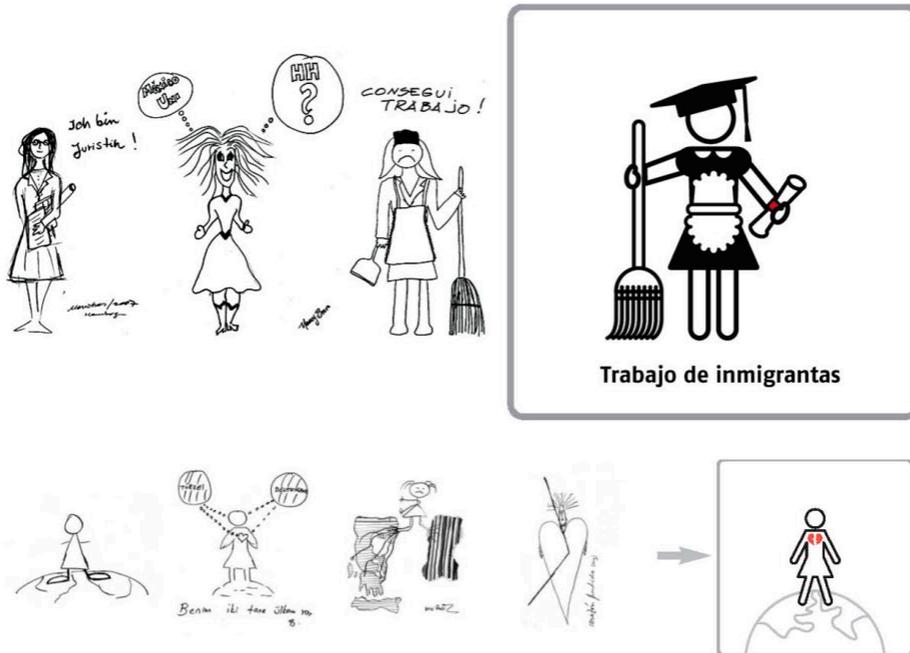
pero también han llevado a cabo acciones en otras partes del mundo. En 2016 hicieron un taller-exposición en la ciudad de México apoyadas por el Instituto Goethe, Sin Fronteras, Casas de Los Amigos A.C, la Casa de Acogida y Formación para mujeres y familias migrantes (CAFEMIN) y la Casa Tochán. A pesar de que los contextos y los problemas migratorios son distintos en cada continente, el lenguaje visual que desencadenan por medio de sus acciones tiene la fuerza comunicativa del “gráfico”, lo cual permite que se generen resultados palpables y que se transmita de manera simple e inmediata el mensaje de las mujeres migrantes en cualquier parte del mundo. Gracias a la muestra de carteles y pictogramas, el colectivo ha logrado realizar proyectos pedagógicos de índole político en escuelas, colegios, instituciones de formación, asociaciones de apoyo a migrantes, y sobre todo en el espacio urbano, en autobuses y paredes destinadas principalmente a la publicidad. (Di Como y Young, 2016).

Uno de los mayores logros del colectivo Migrantas es el poder conducir de manera ética las tres dimensiones fundamentales en la construcción del sentido de cualquier producción cultural y artística en donde se involucre el trabajo con migrantes. Identificamos tres grandes etapas a partir de las cuales El Colectivo Migrantas desarrolla su proceso estético: la producción, la mediación y la circulación. En la producción, el colectivo se inspira de las vivencias de las mujeres migrantes que participan en sus talleres para poder entender situaciones que son a veces difíciles de evocar. Con el objetivo de hacer visibles la experiencia, se elaboran talleres en donde las personas expresan sus sentires a través de dibujos. Poco importa el talento de la dibujante, lo que se busca es expresar alguna situación personal que las mujeres consideren importante y que tenga que ver directamente con su movilidad y la manera en que se resiente la condición moral, social, económica o cultural en el país de acogida. De ahí que no exista una preselección, ni una mirada fija anticipada que prevea los discursos que las posibles participantes. En esta misma etapa de la producción de sentido se da un segundo momento, que es en el que las mujeres migrantes analizan y comentan la intencionalidad de los dibujos, explican sus sentires a manera de terapia de grupo y reconocen lo transversal que pueden ser las experiencias para todas. Según lo expuesto en la propia página web del propio colectivo de lo que se trata es “de identificar los temas recurrentes y los elementos centrales para luego traducirlos a la figura del pictograma”.

Para la elaboración del pictograma se utiliza a manera de figura de base, la imagen convencional que sirve para diferenciar el género masculino del femenino en muchos de los sanitarios públicos del mundo. Lo que hace El Colectivo Migrantas es despojar de identidad y de singularidad el discurso original y situado de la migrante que lo produjo para tratar de generar un mensaje abierto y comprensible para todos, de ahí que se intervegan o se vistan directamente estos conocidos pictogramas.

Cabe señalar que el proyecto se concentra principalmente en el trabajo con mujeres inmigrantes. Sin embargo, muchas de las situaciones de exclusión expresadas por las mismas no necesariamente se dan debido al género o la clase sino por el hecho de ser extranjeras, lo cual equivale a “ser diferentes”. El tema del trabajo es recurrente ya que la mayor parte de las mujeres se sienten excluidas del mercado laboral en los países de acogida por su procedencia étnica y cultural. Muchas mujeres a pesar de contar con formaciones universitarias de alto nivel tienen que esconder sus títulos y diplomas para obtener trabajos en donde ni siquiera se exigen estudios. Los trabajos de limpieza, restauración y de cui-

FOTOGRAFIA 5. Trabajo de inmigrantes.



FUENTE: Captura de pantalla del sitio internet de “El Colectivo Migrantas” recuperado de: http://migrantas.org/web_migrantas_spanish.html; Autorización para reproducir las imágenes: cortesía de El Colectivo Migrantas.

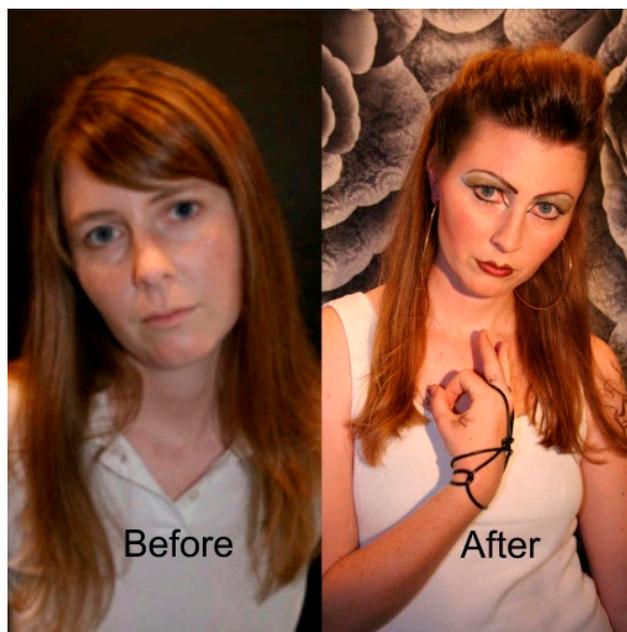
dados a enfermos, viejos y niños, son las labores en donde más se emplea a las mujeres migrantes, sin importar las dotes de bilingüismo y los talentos adquiridos por pertenecer y comprender dos o más culturas. La interculturalidad no se contempla como un valor añadido, al contrario, prevalecen los miedos y las visiones estereotipadas de los migrantes entendidos como un conjunto social cuasi homogéneo. Está claro que el diseño y el uso del pictograma, su sencillez para transmitir un discurso visual de manera crítica, pero a la vez lógica y agradable, es uno de los grandes éxitos del colectivo. Lo que los pictogramas traducen son situaciones globales que incluso personas en estado de analfabetismo pueden comprender y compartir. Los pictogramas ejemplifican los numerosos conflictos que resienten las mujeres hacia la migración y conllevan a la reflexión profunda de su sentir, sobre todo en términos de pertenencia. Las preguntas que resuenan en los dibujos tienen que ver con el tema de las raíces y los orígenes nacionales y culturales. ¿De dónde soy? ¿A dónde pertenezco? ¿A dónde pertenecerán los hijos? ¿Con quién compartir la cultura propia en el extranjero? Estas son las preguntas que se evocan y se expresan continuamente en los pictogramas.

Si bien los pictogramas son el artefacto *per se* de la mediación del sentido producido por El Colectivo Migrantas, este mismo puede ser entendido también como una zona de contacto ya que lo que opera en la producción del pictograma son acciones de reciproci-

dad. Resulta útil recordar que la noción de zona de contacto teorizada por el antropólogo cultural James Clifford (1997) involucra el tema de la interculturalidad. Según sus preceptos, en la producción-exposición intercultural debe existir un modelo de intercambios justo, un consenso entre personas, discursos, mensajes de objetos y causas. Si esto se respeta, entonces se establece un puente cabal que permite el acercamiento de horizontes desde la otredad. Esto es lo que activa precisamente el trabajo de El Colectivo Migrantas ya que en una tercera etapa del proyecto, se exhiben los pictogramas en las calles para generar reconocimiento, diálogo, intercambio y visibilidad positiva de la figura de la mujer migrante, sobre todo de las musulmanas que portan velo en los países de occidente, lo cual es tema de controversias y tensiones. Así, lo que buscan las creadoras es una manera de generar empatía, de quitar el estigma y las visiones preconcebidas de las mujeres migrantes para construir miradas cándidas en donde se juzgue menos a las personas y se les humanicen más. Se trata de luchar contra la falta de comprensión y la ignorancia que se da en escenarios en donde se manifiesta un encuentro a veces forzado, de pueblos y culturas y, sobre todo, se trata de valorizar de manera positiva la figura de la mujer que inmigró.

Del otro lado del continente, fuera de Europa, situado en una de las megalópolis californianas, surgió un proyecto artístico insrito en la misma dimensión de encuentro paradójico de miradas y visiones del otro, desde donde subyace la figura central de la persona migrante. Se trata del performance *Glamour Shots* dirigido por los artistas Rigo Maldonado y Victoria Delgadillo, y llevado a cabo en 2005 en el este de Los Ángeles. Jugando con los estereotipos de las identidades construidas con las cuales se interpreta a los inmigrantes latinos en Estados Unidos, se instaló un estudio fotográfico para transformar la imagen de personas aparentemente inofensivas en personas con poder y glamour. Abusando de la superficialidad del ser y del vestir, en el performance se transforma a las personas por medio del maquillaje y del vestuario excéntrico. Así, los cuerpos supuestamente desempoderados y “ordinarios” se convierten en personajes de estilo temerario. En el performance, los transeúntes experimentaron una metamorfosis de sí mismos a la manera de los súper héroes, quienes cambian de perfil visual, físico y moral para devenir un personaje superior de sí mismos.

Así, las fotografías del proyecto *Glamour Shots* presentan imágenes irónicas de las lógicas de los salones de belleza y de las cirugías plásticas, quienes proponen a sus clientes resultados mediante el uso de fotografías en donde se constata una imagen del antes y del después. Por ejemplo, se observa en una primera figura, a la arquetípica mujer blanca delgada de cabello largo lacio en una pose modosa, sin maquillar vistiendo una camisa casual discreta cuya apariencia representaría el estándar anglosajón de una mujer decente y probablemente religiosa. Luego, en la segunda fotografía, la misma mujer se presenta en una pose retadora, imitando con las manos los gestos de saludo de las pandillas de los barrios latinos, la vemos transformada, maquillada llamativamente de ojos y boca, peinada cuidadosamente pero de manera informal y vestida con una camisa de tirantes que la hace verse fuerte y desafiante al estilo de las Cholas. La elección de la estética chola para los “*Glamour Shots*” está cargada de intencionalidad ya que este estilo evoca la estética que utilizaban las adolescentes mexicanas de los barrios latinos de California desde los años treinta y por el cual eran constantemente castigadas en las escuelas públicas, así como fotografiadas y clasificadas por la policía en tanto que miembros de pandillas aún sin pertenecer a ninguna de ellas (Delgadillo, 2013). Lo que demuestran los *Glamour*

FOTOGRAFIA 6. *Glamour Shots*.

FUENTE: Fotografías de Rigo Maldonado, Performance *Glamour Shots*, Los Ángeles California, 2005; Curadores Victoria Delgadillo y Rigo Maldonado; Autorización para reproducir imágenes: Victoria Delgadillo

Shots es que existe una imagen prejuiciada del estereotipo de la mujer latina, lo cual influye en la percepción que se hacen los medios de comunicación y los ciudadanos que desconocen a las comunidades de origen hispano. Instalados en la *autodérisión*, es decir en la burla de sí mismos, las fotografías-performances apuntan a visibilizar los arquetipos con los que son observadas las comunidades latinas a quienes casi siempre se les entiende como vinculadas a gente ruidosa y violenta, cuyas pandillas controlan los territorios por donde circula su comunidad.

El discurso plástico de *Glamour Shots* juega con los valores de lo bueno y lo malo, lo permitido y lo prohibido, lo correcto y lo incorrecto. Una pareja de jóvenes estudiantes mexicanos es transformada en el performance en dos sujetos provocadores dignos de recelo, con el simple hecho de cambiar los anteojos de lectura por unos solares, agregar gorras, paliacates, maquillaje, joyas excéntricas y desnudar un poco la vestimenta para generar imágenes de recelo. Está claro que la propuesta estética de este proyecto no apunta hacia la búsqueda del reconocimiento por medio de la dignidad y el respeto hacia la imagen de los latinos. No se busca generar una imagen empática de los mismos ni hacerlos entrar en un campo de visión aceptable para los otros. Al contrario, los *Glamour Shots* son un enmascaramiento, refuerzan el cliché y lo encierran con el fin de subrayar las diferencias reales o imaginarias que separan a las poblaciones migrantes de las autóctonas. De lo que se trata es de ratificar los límites y fronteras simbólicas de la comu-

nidad migrante que puede ser entendida como una clase de personas que, al igual que las comunidades Lesbiana, Gay, Bisexual y Transgénero (LGBT) (Parrini, 2013), han sido constantemente infravaloradas sin poder participar en los procesos cívicos y democráticos en pie de igualdad.

Si bien es inegable la importancia lúdica y performativa de transformar los géneros para empoderarlos por medio del performance y de los talleres Drag-King (Bourcier, Castellano y Lessa, 2018) los *Glamour Shots* atacan con ingenio el tema de las identidades culturales en posiciones subalternas e instan a una conversión subjetiva desde la caricatura de lo temible. He ahí el valor estético de este discurso plástico en donde se abordan las imágenes fabricadas de una cierta comunidad mexicana migrante. Mediante el arte y el artificio los *Glamour Shots* ponen en escena, de manera burlesca, el atrevimiento y el diseño in/moral de identidades que son leídas como peligrosas y amedrentadoras lo cual nos lleva a lograr un performance de la etnicidad de la comunidad latina viviendo en Estados Unidos, ya que habitar la frontera concierne la piel, el cuerpo representa la superficie que delimita y que permite transitar de un espacio a otro hacia un nuevo descubrimiento (Martin, 2005), es decir, hacia un reconocimiento inverso que sirva como repelente para despojarse de la relación de injusticia que ha habitado a las comunidades de inmigrantes en territorios extranjeros durante décadas.

Resulta interesante subrayar que uno de los desafíos mayores en términos de la ejecución del performance político o con contenido social, no es el performance de género sino el performance de la raza y la etnicidad. Las coreografías de lo femenino y lo masculino están cargadas simbólicamente de tantos adjetivos visibles, que ha sido hasta cierto punto sencillo llevarlas a su transformación performativa por medio de las artes. Pero ¿cómo transformar por medio del arte la condición del ser migrante? ¿Cómo visualizarlo, transformándolo y empoderándolo, cuando éste ha sido históricamente comprendido como alguien que vive una existencia radical, pobre y vulnerable?

En realidad, si podemos entender los *Glamour Shots* como un discurso plástico con perspectiva de género, es en razón de su interseccionalidad, ya que a pesar de que se aleja de las reflexiones sobrias sobre la violencia de género, busca al mismo tiempo poner el acento en el tema de la clase social y la precariedad de los inmigrantes en razón de su alteridad étnica y cultural. Los resultados más significativos del performance fueron el poner en evidencia el condicionamiento mental y moral del que observa y juzga por las apariencias, mostrando los *a priori* con los que todos miramos y a partir de los cuales reconocemos en primera instancia a los demás. Está claro que los curadores de *Glamour Shots* trataron de superar el reflejo primitivo de querer defender a la comunidad migrante enalteciéndola de manera positiva. Al alejarse de su propio etnocentrismo buscaron abrir con humor los horizontes de lo utópico/distópico y construyeron una zona imaginaria para asumir posiciones de identidades múltiples, excéntricas y en transformación, lo cual es la singularidad básica del arte del performance (Gómez-Peña, 2004).

La hechura de *Glamour Shots* revela así una etnografía inversa como lo teoriza Coco Fusco en su texto sobre “La otra historia del performance intercultural” (Fusco, 2011: 308). Indudablemente ambos proyectos artísticos utilizaron la estrategia de *returning the gaze*, (reenviar la mirada) para enfatizar no al que produce la representación sino en al que la recibe, la interpreta y la hace circular. De ahí que el empoderamiento de las personas que participaron en el proyecto no pueda entenderse más que como un sarcasmo

visual porque los lenguajes del arte dan oportunidad a aquello que no se presenta como serio y profundo para aligerar el peso del sentido. (Martin, 2005).

Para cerrar con esta reflexión, sumemos la posición de una de las curadoras de *Glamour Shots*, Victoria Delgadillo, quien explicó en su conferencia sobre Mujeres en las Américas del *Institut des Amériques* en 2013 que el tema de las migraciones mundiales también está vinculado al problema de las movilidades locales en los territorios de inmigración. Los artistas y los habitantes pobres de los barrios hispanos, quienes por décadas construyeron sus espacios urbanos por medio del trabajo solidario de la comunidad, luchan hoy en día contra el fenómeno del despojo, *gentrification* en inglés, que no es otra cosa que la expulsión masiva y de baja intensidad de sus hogares. Cada vez son más los inmigrantes que tienen que abandonar las colonias donde viven por el ascenso económico de las clases medias bohemias que comienzan a mudarse a los tradicionales barrios hispanos una vez que estos se encuentran ya “arreglados” y que forman un sitio interesante y atractivo para vivir. Moldeados con galerías, estudios de artistas, librerías y cafés, las clases medias y altas estadounidenses compran edificios en las zonas identificadas como anteriormente pobres, haciendo que los precios de la vivienda suban. Esto provoca una nueva migración de la comunidad latina hacia barrios más precarios ya que una gran mayoría de los habitantes no tienen el poder adquisitivo para pagar los nuevos y elevados montos de alquiler y tampoco pueden comprar los inmuebles en los que habitan. Los resultados del *Glamour Shots* deben ser interpretados bajo la comprensión consciente de este contexto, esto es lo que permite entender que las personas que viven en los barrios latinos acepten ser transformados en miembros de pandilla glamurosos, toda estrategia visual es buena para defenderse de la amenazante ola que busca expulsarlos de sus hogares.

5. Conclusiones

Hasta aquí hemos abordado una selección de discursos plásticos que abordan el tema de la violencia y la migración desde el punto de vista de artistas individuales y de proyectos colectivos. Si los temas de todos ellos se articulan y coinciden en la exposición de la injusticia migratoria acentuada por causa de género, no todos la abordan de la misma manera ni con los mismos matices. Lo que es transversal de todos los trabajos es la noción de cuerpo. En la obra de Esperanza Gama está ausente, en la de Patricia Ruíz Bayón es ritualizado, en *El Colectivo Migrantas* son dibujados, resumidos, sintetizados, procesados y vuelven a representar. En fin, en el proyecto de Rigo Maldonado y Victoria Delgadillo los cuerpos son disfrazados y satirizados. Los artistas y las obras analizadas fueron elegidas aquí por su discurso estético, que se encuentra más vinculado a la elaboración de propuestas poéticas y lúdicas que a la noción de crítica y revuelta. No se trata más de denunciar ni evidenciar. Es un hecho del sentido común para todos, que las sociedades del siglo veintiuno enfrentan el problema de la migración mundial y de la violencia de género como dos de los grandes desafíos que siguen sin resolverse y que se entienden como la agenda pendiente de temas sustanciales no resueltos del siglo pasado. Todo parece indicar que las artistas, al menos las de este análisis, se alejan cansadas de las propuestas subversivas como lo fueron en México las de los colectivos llamados “Los Grupos” en los años setenta. Tampoco se presiente la fuerza de la denuncia que busca evidenciar el problema para cambiar las cosas. Al contrario, parece que estamos frente a estéticas de

duelo, de sanación, con tonos que buscan más el ritual del consuelo, el entusiasmo y la alegría, para alejarse de la desesperación, del desfallecimiento y la angustia que provoca en no poder creer más en utopías frente al abatimiento de la triste realidad que arroja el tema migratorio y la violencia de género.

Sin embargo, todas las piezas estudiadas pueden entenderse como una propuesta emancipadora, como una recuperación total de las fuerzas y facultades humanas gracias al impulso de la creación y a la orientación paradigmática de los artistas para situar la reorganización social (García Canclini, 2014, 269). Porque lo que anuncian las obras artísticas aquí estudiadas, es un es repensarnos desde la pausa del duelo como lo proponen las obras Ángel Dormido y Obrero en Taller de costura. O bien, elaborar signos de esperanza que apunten al homenaje creando amuletos contra el desaliento como lo hace el performance en homenaje a las víctimas de Tamaulipas. También produciendo nuevas formas de crear signo, al cambiar el sentido negativo que se le da al estatus de las mujeres inmigrantes, para transformarlo en algo positivo, inteligente y poético como lo hace El Colectivo Migrantas. En fin, repensarnos por medio de la inventiva burla, del sarcasmo de uno mismo, desde la ironía para no tomarse tan en serio lo de las esencias y las identidades como lo hacen los *Glamour Shots* al evocar los temas de inmigración en la comunidad latina estadounidense.

Es evidente que existen numerosas propuestas artísticas en este sentido. El corto estudio aquí presente pretendió mostrar el análisis de algunos discursos plásticos de artistas y colectivos contemporáneos trabajando sistemática y asiduamente sobre temas de migración y violencia. El presente texto puede servir entonces, de posible referencia para los estudiosos del arte mexicano del siglo veintiuno, ya que una de las preocupaciones sustanciales de numerosos artistas contemporáneos, tiene que ver indudablemente con los temas que aquí se han tratado. También nos parece importe destacar que las preocupaciones poéticas y estéticas de los artistas aquí analizados, no se encuentran desvinculados del tema de la participación ciudadana. En cada una de las propuestas constatamos una preocupación por el entorno social, por la vida y el destino de los otros, por la vinculación y el trastorno colectivo. De ahí que el arte sirva pues como catalizador de las crisis, como brújula para la comprensión, como amuleto contra el pesar y el desconsuelo y, sobre todo, como herramienta pertinente para luchar contra la parálisis.

6. Bibliografía

- Bartra, E. (2002). Tres décadas de neofeminismo en México. En E. Bartra, A. Fernández Poncela y A. Lau (Ed.). *Feminismo en México, ayer y hoy* (43-81). D.F. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Castellano, C., Bourcier, S. y Lessa, P. (2018). Conversión subjetiva. El performance de género. *Discurso Visual. Políticas de la autorepresentación en las visualidades artivistas feministas y de la disidencia sexual latinoamericana*. n. 42, 88-101. Recuperado de: <http://www.discursovisual.net/dvweb42/> (30/11/2018).
- Camus Bergareche, M. (Ed.). (2013). *La fuerza de la presencia. En torno a la migración, la pobreza y el género*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara, colección del Centro de Estudios de Género.
- Casas Broda, A. (2000). *Álbum*. Murcia, España: Mestizo A.C.

- Clifford, J. (1997). *Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Boston, Estados Unidos: Harvard University Press.
- De la Cruz Lichet, V. (2013). *El retrato y la muerte. La tradición de la fotografía post mortem en España*, Madrid, España: Ediciones Tempora.
- Delgadillo, V. (2012). Glamour Shots, Transformative beauty. (YouTube) Los Angeles.
- Di Como, M. y Young, F. (2016). Migrantas, un lenguaje visual de la migración. *Migrantas*. Recuperado de: <http://www.migrantas.org/>, (30/11/2018).
- Falquet, J. (2014). De los asesinatos de Ciudad Juárez al fenómeno de los feminicidios: ¿nuevas formas de violencia contra las mujeres?. *Viento Sur*. Recuperado de: <http://www.vientosur.info/spip.php?article9684>, (30/11/2018).
- Fernández de Juan, T. (2006). Hacia un nuevo camino: programa de investigación-acción sobre autoestima y musicoterapia con mujeres violentadas. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, (1), 65-79.
- Fraisse, G. (2008). *Desnuda está la filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Leviatán.
- Fusco, C. (2011). La otra historia del performance intercultural. En D. Taylor y M. Fuentes. (Ed.). *Estudios Avanzados de Performance* (305-342). D.F. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (2014). A qué llamamos estética y de quién necesitamos emanciparnos. En M. Botey y C. Medina. (Ed.). *Estética y Emancipación. Fantasma, Fetiche, Fantasmagoría*, (267-282). D.F. México: Siglo XXI.
- Gargallo Celentani, F. (2014). *Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. D.F. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Gómez-Peña, G. (2005). En defensa del arte del performance. En I. Diéguez y J. Alcázar (Ed.) *Citru.doc cuadernos de investigación teatral. Performance y Teatralidad* (6-27). D.F. México: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral "Rodolfo Usigli". CONACULTA/INBA.
- Martin C. (2005). Habitar la frontera. En I. Diéguez y J. Alcázar (Ed.) *Citru.doc cuadernos de investigación teatral. Performance y Teatralidad* (128-129). D.F. México: Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Teatral "Rodolfo Usigli". CONACULTA/INBA.
- Nonaka, M. (2014). *Remedios Varo. Los años en México*. D.F. México: Editorial RM.
- Parrini, R. (2013). Políticas híbridas. Mímesis, justicia y abyección en los colectivos minoritarios. En L. Raphael y T. Priego (Ed.). *Arte, justicia y género* (35-62). D.F. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación/Editorial Fontamara.
- Ruiz-Bayón, P. (2001). Texto Fronterizo/Border Text. *Voces: A Journal of Chicana/Latina Studies*, 3, (1), 228-236. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23013270>, (30/11/2018).
- _____. (2013). *Video 70+2. Performance en homenaje a los migrantes victimados encontrados en el Ejido La Joya en agosto 2010 en San Fernando Tamaulipas, México*. De la serie TSVYC (Todos somos víctimas y culpables), (YouTube). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8u9a3Om7dZ4>, (30/11/2018).
- _____. (2004) *Transición*. Matamoros, México: Museo de Arte Contemporáneo de Tamaulipas.
- Valencia, S. (2010) *Capitalismo gore*. Barcelona, España: Melusina.

Zamora, M. (2015). *Frida. El pincel de la angustia*. Estado de México, México: Publicado por Martha Zamora.

Article

Dibujar la memoria: aproximaciones arte-terapéuticas

MARÍA ANTONIA HIDALGO

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

¿Mi reloj está parado? No. Pero las agujas no dan la sensación de girar.
Simone de Beauvoir (2009, 11).

El cansancio tiene un gran corazón
Blanchot M. (citado por Han B. Ch., 2012, 71)

Este texto nace como resultado de una observación general en el campo de la filosofía de la cultura para reflexionar sobre los vínculos insondables entre sociedad y producción simbólica, observando hacia dónde van encaminadas las posibilidades que el arte ofrece para entender un mundo lleno de desafíos y conflictos, donde las desigualdades se hacen cada vez más evidentes y la necesidad de dar sentido a lo que ocurre se nos presenta como una impostergable prioridad ante nuestros ojos.

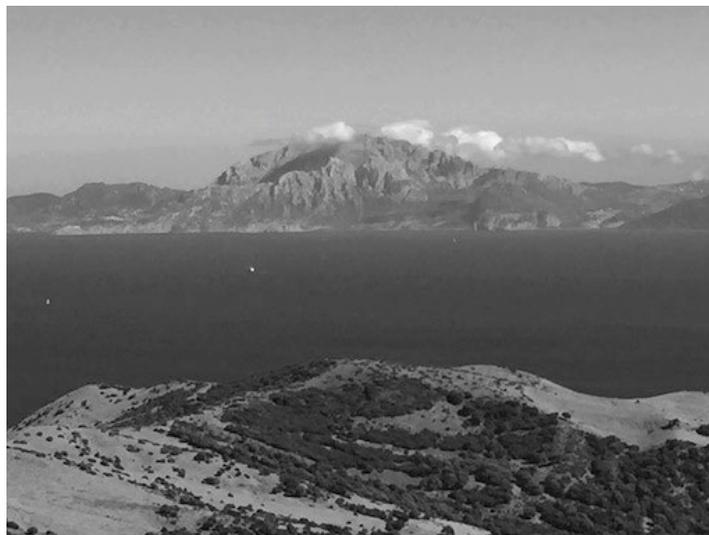
En primer lugar, estamos asistiendo a múltiples y engorrosas transformaciones como consecuencia del proceso de globalización, cuyo anclaje socio-político está en función del capricho de los mercados (Agamben, 2010) y esto también se vierte en lo referente a la cultura.

Tal panorama no es resultado de la casualidad, la historia del llamado mundo moderno ha sido una historia de imposición de una forma de vida de matriz neoliberal a todas las poblaciones del planeta, imposición que hace síntesis en la idea de vida moderna, una vida que oscila entre los extremos, entre el desamparo y el exceso, en la que la cultura y el pensamiento crítico se consideran una amenaza que favorece la construcción de criterio propio, por tanto se fomenta una cultura ligada al ocio, a su aspecto más lúdico, insustancial y poco comprometido.

De ahí la necesidad de hacer uso de las prácticas artísticas como compromiso para la construcción de sentido vital y a las imágenes que nos acompañan para construir dispositivos de anclaje de la propia subjetividad, la construcción de memoria y el fortalecimiento de los procesos simbólicos de grupos en riesgo de exclusión social.

Por otra parte, la aproximación al colectivo de mujeres refugiadas y migrantes se debe al hecho de haber vivido mis primeros veinte años entre dos mares y dos fronteras, una de ellas con la colonia inglesa de Gibraltar y la otra con el continente africano, lo que contribuyó en gran medida a hacerme partícipe de una visión multicultural de la existencia o, para ser más exacta y a golpe de realismo, a sentir los diferentes aspectos de las vidas desplazándose, de las interminables filas de coches en las aduanas y la espera de cientos de familias en las inmediaciones del puerto de Algeciras para cruzar El Estrecho.

Figura 1. El Estrecho de Gibraltar, unión y separación de dos continentes. Al fondo, el monte Musa, África. Tarifa, España



Fuente: MA. Hidalgo, 2015, archivo particular.

La migración golpea cada año con la muerte las costas del litoral andaluz, en las que decenas de subsaharianos siguen pagando un alto peaje por alcanzar el dorado europeo y son interceptados por los controles policiales españoles. Algunos aprovechan la marea baja para entrar ilegalmente en Ceuta bordeando el espigón de la frontera norte de Benzú. Tantas de estas víctimas son mujeres, muchas están embarazadas o con bebés de pecho; unas consiguen alcanzar directamente la línea de la costa, otras se quedan en las rocas que se encuentran a pocos metros de la playa más cercana al perímetro fronterizo, y muchas no llegan jamás.

Por tanto, es este contexto natal de la frontera sur de Europa, olvidada por la opinión pública internacional y la idea foucaultiana del control de la política no sólo sobre los territorios, sino también sobre los cuerpos (Bauman, 2004), lo que me llevó a hacer foco en las historias de vida de este grupo de mujeres, doblemente víctimas, expuestas sin protección a los peligros de la travesía, a la explotación de las mafias, a un duelo migratorio siempre abierto y a las secuelas psicológicas que esto supone.

Fue en 1992, en Milán, cuando por primera vez compartí con ellas un espacio de expresión sentida a través de las artes. El proceso duró unos 9 meses, desde entonces ese espacio sigue vivo en otros lugares y con otros grupos de mujeres, un mismo hilo que teje al mismo tiempo una urdimbre de miedos y deseos de cambio.

*Entonces,
mientras el sol ardiente
quema impetuoso tu rostro,
una fuerza nueva te nace dentro*

*y te empuja a apresurar el paso
para dar vida a tu sueño milenario
de justicia y liberación.*

Fragmento del poema *Mujer y madre africana* de Elisa Kidané (Eritrea)¹

Sueños que han costado la vida de muchas mujeres, atrapadas en el camino durante meses, a veces años, por el bloqueo de las rutas hacia el norte, huyendo de la pobreza y los conflictos de sus países. Esta situación ha ido a peor, el hostigamiento policial y social para las mujeres migrantes en la franja del Sahel² se ha endurecido en la última década.

Como asegura A.K³, mujer de 27 años, “no había otro futuro, tenía que salir de allí. Era cruzar o morir. Me marché de la aldea una mañana para ir al mercado, sólo lo sabía una amiga. Ella tenía más miedo que yo [...]. Tardé más de un año en llegar a la otra parte⁴, éramos muchas personas encima de la balsa para pasar a la otra orilla”.

La responsabilidad acerca de las políticas que se han seguido y aplicado no es sólo lo que debería preocuparnos en este momento. Lo que más nos importa es encontrar una solución a esta situación lo antes posible. Es el momento de trabajar conjuntamente para adoptar medidas que garanticen unas condiciones dignas que respeten los derechos de estas mujeres y en este sentido, destacamos el papel del arte para identificar, recuperar y dar valor su situación vital y a su patrimonio afectivo-cultural.

1. Creación y escucha acompañada. Breve recorrido histórico del arteterapia

Para redefinir sus vínculos con la sociedad, la práctica del arte ha ido transformándose. En general y desde muy atrás, los rápidos cambios a los que estamos asistiendo desde el fin de la Segunda Guerra Mundial y a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX, no han dejado en estado contemplativo al mundo del arte. Mientras que por un lado, hay sectores sociales que se organizan para luchar por otro mundo posible, el sector del arte ha ido también concretando su compromiso y conceptualizando una serie de prácticas artísticas colaborativas, que vienen a referir un arte íntimamente ligado a cuestiones reales y fuertemente implicado con el contexto espacial y sociológico, proponiéndose actuar como una herramienta para promover la transformación social.

A partir de los años 40 del siglo XX tienen lugar una serie de cuestiones que, desde distintos ámbitos, van a ir dando forma a una nueva disciplina: el arteterapia, que nace con la vocación de hacer posible el desarrollo de procesos terapéuticos significativos a través del arte.

La historia del arteterapia ha estado marcada, en palabras de Jean Rodríguez (en López, 2006, 35), por sus múltiples orígenes:

- El arte puesto al servicio de la cura a modo de catarsis. (desde la antigüedad hasta hoy)

¹ Poema mencionado por M.M. mujer proveniente de Mali, participante en los talleres de arteterapia. Diputación de Sevilla, 2014.

² Zona ecoclimática y biogeográfica africana entre el desierto del Sahara por el norte y la sabana sudanesa en el sur, se extiende de oeste a este desde el Océano Atlántico al Mar Rojo.

³ Mujer africana asistente a uno de los talleres de arteterapia en la provincia de Sevilla. Marzo, 2015.

⁴ “La otra parte”, expresión habitual para referirse a lo que de Europa se ve desde África.

- El deslizamiento, iniciado con el romanticismo que conduce al arte primero hacia territorios ignotos, perdidos o lejanos, al predominio de la emoción y la subjetividad; y progresivamente a mundos no reales: oníricos, fantaseados, pensados, abstractos.
- La ruptura del arte con la figuración.
- El interés de algunos psiquiatras en entornos clínicos, por las producciones artísticas de los internos, más allá de su valor de diagnóstico. Las colecciones de Art Brut y de arte psicopatológico.
- Las vanguardias artísticas del s. XX. La democratización del arte.
- El nacimiento del psicoanálisis y con él el descubrimiento del inconsciente.
- El dominio del psicoanálisis acerca del pensamiento sobre el arte.
- El uso de la práctica artística en el medio terapéutico por parte de algunos psicoanalistas, especialmente con el colectivo infantil.
- Las dos guerras mundiales, cuyas consecuencias fueron miles de personas afectadas, que dieron como resultado la necesidad de encontrar nuevas formas de tratamiento para el sufrimiento psíquico que padecían.
- El desarrollo de las psicoterapias en Europa y EEUU y una tentativa de desbloqueo y apertura a otros modos de pensar la cura y enfocar la práctica terapéutica donde el cuerpo es parte protagonista.
- Las investigaciones en el ámbito pedagógico (Lowenfeld, Piaget, Dewey) que se refieren al importante papel que el desarrollo de la expresión y la imaginación juegan en el conjunto del desarrollo infantil.

A estas características les sumo otras que hoy en día han ido consolidando la presencia del arteterapia en el mapa de las formaciones académicas y su implementación en programas psicosociales:

- El arte como vía de transformación y articulación social. El arte psicosocial. El arte comunicador de las diferencias.
- Las relaciones entre arte y cerebro presentes la teoría de la creatividad.
- La necesidad de un ritmo más lento y de un espacio de escucha en una sociedad tan aturdida como la actual.
- El valor terapéutico de la experiencia estética en un mundo como el nuestro, con dificultad para abrir paso a la sensibilidad, a lo sutil y a lo pequeño.

En este sentido, la terapia artística se presenta hoy como un dispositivo no invasivo que nos permite poder profundizar y reflexionar simbólicamente en esta sociedad de la hiperaceleración y la apariencia, que ha perdido, como sostiene Byung Chul Han, su sentido profundo de ser y el carácter poético de narrarse a sí misma. (B. C. Han, 2013, 76).

Retomando el origen del término arteterapia, en 1942, el artista Adrian Hill, tras una larga convalecencia en un sanatorio, acuñó este concepto para referirse a un proceso, observado primero en sí mismo y posteriormente en sus compañeros de hospital, gracias al cual la actividad artística procuraba al enfermo un notable incremento del bienestar emocional. En 1943 publica su primera obra *Art as an aid to illness: an experiment in occupational therapy*, y en 1945, *Art versus illness*.

Por esas fechas, Margaret Naumburg (Nueva York, 1890), publica *Free Art Expression of Behaviour Disturbed Children as a Means of Diagnosis and Therapy*. Naumburg,

primera mujer que utilizó el proceso artístico de manera sistemática dentro de su trabajo como psicoanalista, fue precursora del arteterapia en Estados Unidos. Ella sostenía ya en los años veinte que el proceso arteterapéutico está basado en el reconocimiento de que los pensamientos y sentimientos más profundos del ser humano, procedentes del inconsciente, consiguen mejor su expresión en imágenes que en palabras y que cada individuo, con o sin entrenamiento en arte, tiene la capacidad latente de proyectar sus propios conflictos de manera visual (en Kaplan, 2007, 12).

A finales de 1950, Edith Kramer (Viena, 1916), que había sido testigo del trabajo que en el campo de concentración de Terezin⁵ llevó a cabo Friedl Dicker-Brandeis, comenzó a trabajar como arteterapeuta con los niños de la Wiltwyck School en EEUU, promoviendo una orientación focalizada en la capacidad terapéutica de la propia práctica artística, no ya en la elaboración de los contenidos inconscientes.

En 1961 se crea la revista *American Journal of Art Therapy*, que constituye el primer encuentro editorial de una serie de teóricos que hasta entonces trabajaban de manera individual.

Resituándonos ya en Europa, en 1991 se funda el consorcio de universidades ECARTE (The European Consortium for Arts Therapies Education), cuyo propósito es regular la formación en las diferentes terapias artísticas a nivel europeo. Actualmente está compuesto por 32 miembros de 14 países europeos, entre ellos España.

En los últimos años se han producido avances significativos, tal es el caso de países como Gran Bretaña, donde desde 1999 el arteterapia cuenta con un status profesional reconocido dentro del servicio de Sanidad. Esta posición implica necesariamente una formación reglada y un registro de profesionales con un estatuto protegido.

En 2010 se constituye en España la FEAPA (Federación Española de Asociaciones Profesionales de Arteterapia) que integran las asociaciones profesionales del territorio nacional, entre ellas la andaluza, ANDART, constituida en 2012, que define arteterapia en el artículo 3 de sus estatutos.

“Se entenderá por Arteterapia una vía de trabajo específica que utiliza el proceso de creación a través del lenguaje artístico para acompañar y facilitar procesos psicoterapéuticos y promover el bienestar bio-psico-social, dentro de una relación terapéutica informada y asentada a aquellas personas y/o grupo de personas que así lo requieran”⁶.

En España existen actualmente 5 formaciones universitarias acreditadas, entre ellas el Máster en Arteterapia de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, primera formación en Andalucía y única hasta el momento reconocida por la FEAPA en el territorio andaluz, de la que soy responsable desde 2010 en sus cinco ediciones. Este recorrido formativo ha propiciado la firma de convenios de prácticas con decenas de instituciones para el soporte y la atención a mujeres con experiencia migratoria.

2. Arteterapia y exclusión social: El colectivo de mujeres refugiadas y migrantes

Podemos decir que en día es creciente el compromiso social del arte y la participación de la comunidad artística en los proyectos de construcción conjunta y reflexiva hacia la

⁵ El campo de concentración nazi de Theresienstadt, en la República Checa, a 60 kilómetros al norte de Praga.

⁶ Recuperado de: <http://andart-andalucia-arteterapia.blogspot.com/p/estatutos.html>, (20/04/2019).

inclusión. Hay formas de responder a los desajustes de la vida y en muchas de ellas el arte está presente, ya sea en un encuadre terapéutico o no, un proyecto de desarrollo cultural comunitario, de dinamización pedagógica en las aulas inclusivas, o el activismo, donde arte y política se unen para posibilitar un cambio. De alguna manera, el arte es posible porque el mundo no acaba de entenderse, y es en esa dificultad, en ese escenario de palpable desajuste, donde las prácticas arteterapéuticas vienen a cobrar sentido, conectando al sujeto con su propia potencialidad, permitiendo revisar su imaginario y acceder a su universo simbólico.

Igualmente, el encuadre terapéutico facilita a la persona en situación de exclusión darse cuenta de las dificultades, elaborar sus conflictos y emprender el camino hacia una cierta autonomía, apreciando cómo el “yo” y el “mundo” son representaciones tamizadas por lo político, la raza, la clase social, el entorno y la cultura y, por tanto, conceptos revisables, cuestionables y dinámicos.

A menudo en los talleres de arteterapia, las mujeres se abren a nuevas dimensiones de la experiencia: la utilización de materiales artísticos lleva al encuentro de un dispositivo poético, un mundo que evoca percepciones, emociones y recuerdos pasados, facilitando que puedan hablar de sí mismas a través de sus producciones en un lenguaje más sutil, menos invasivo y más libre, que les permita posicionarse críticamente ante la obra, que es por extensión su realidad, y se proyecten en el futuro de una forma más integrada.

Hay que incorporar también una dimensión estética, sensible y corporal plasmada en la producción plástica. Es el cuerpo viviente y emotivo capaz de palpar frente a lo armónico y lo inarmónico del mundo, vibrando en el espectáculo mundano, ya sea natural o ficticio (Pain, 2008).

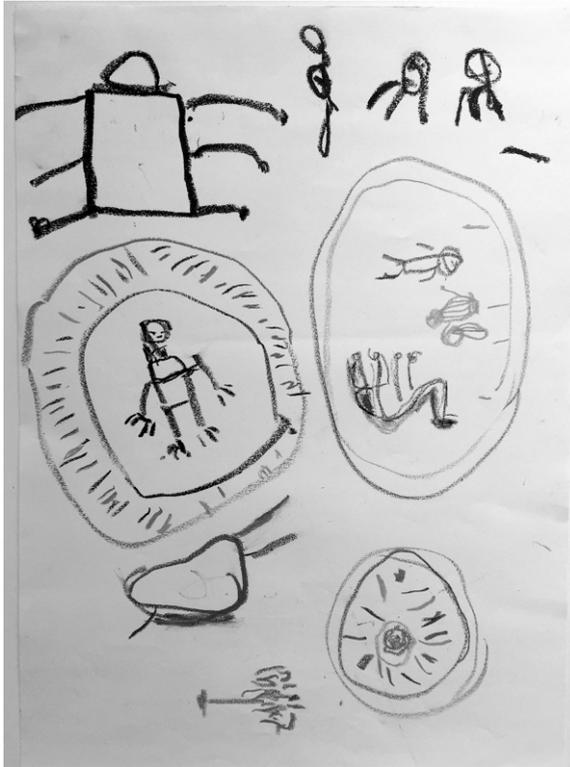
Por la experiencia compartida con este colectivo a lo largo de los años, podría afirmar que ninguna mujer puede salir de una situación de exclusión si antes no ha sido capaz de imaginarse de otra manera, de encontrar una forma, de representarla, de proyectarse hacia el futuro.

La expresión artística puede ser el medio por el cual estas mujeres se miran a sí mismas para poder, más tarde, imaginarse de otra forma y en otras circunstancias, y tal vez poder vislumbrar cierta elaboración de memoria que las haga conscientes de las causas políticas, sociales y económicas que originan su situación en el presente y que puedan liberarse de una parte de la carga. Este awareness o darse cuenta, refuerza el concepto que tienen de sí mismas y, por tanto, construir su autoestima desde un compromiso con la realidad presente, con una realidad para actuar y reivindicar. Estoy aquí, soy yo la que está en el dibujo, que no olvida de dónde viene, el lugar que aquí he representado.

Cuando se elabora la memoria, lo que está en juego es la realización de cierta vida presente. Es la conformación de cercanías y lejanías, de colaboración con cierto orden, es compromiso de realidad (Alvarado, 2016).

Hacer uso de un canal artístico, sonoro o de movimiento, facilita la construcción de una envoltura que propicia una continuidad sin interrupciones, un espacio protegido para dar paso a narraciones, no necesariamente verbales, que vayan encaminadas a un empoderamiento personal, cultural y social de estas mujeres. La cuestión es reencontrarse con esos trozos del pasado, oírlos en calma, traerlos al presente y darles un sentido, ya que cualquier posibilidad de simbolizar va ligada a la resignificación de la propia historia.

Pongamos un ejemplo, esta mujer refugiada saharauí, familiar de desaparecido nos muestra una obra que titula Inchahlá, traducido en español como “ojalá”. En ella represen-

Figura 2. Inchahlá. Por Bteila. Campamento de Bojador, Tinduf.

Fuente: M.A. Hidalgo, 2014, archivo particular.

ta un deseo: el hallazgo, la fosa donde puede encontrar a sus ser querido, un lugar que ella imagina como posible pero que aún no ha visto.

En la parte superior izquierda del dibujo, viene representada una jaima, elemento tradicional de la cultura saharai, en la parte inferior derecha una talha, el árbol del desierto sahariano, símbolo del territorio que les vio nacer y que les ha sido arrebatado. A la derecha del árbol, el dibujo de una bomba de mano.

En la parte central derecha yacen los restos de su padre en la fosa, acompañado de otros cuerpos. A la izquierda y dentro de dos círculos bien resaltados, Bteila representa a su padre que un día aparece. La necesidad de traer al presente la escena, proporcionar un soporte convivial para que se den cita estos elementos de su imaginario y tejerlos entre sí, facilitó la elaboración de una memoria que buscaba una forma, un deseo que ha ido de la ilusión a la posibilidad y al símbolo.

2.1 Mujeres del Sáhara Occidental: resistentes sin habitación propia

Haciendo un breve recorrido histórico, el conflicto del Sáhara Occidental tiene su origen en el malogrado proceso de descolonización de este territorio. En 1975 España, la

potencia colonial hasta entonces, cedió a los intereses expansionistas de las potencias vecinas entregando el territorio a Marruecos y Mauritania, pese a las sucesivas resoluciones de Naciones Unidas que reconocían el derecho a la autodeterminación a la población de este país africano. Esto provocó el estallido de un conflicto armado entre el Frente Popular para la Liberación de Saguía el Hamra y el Río de Oro (Frente Polisario) y los estados de Marruecos y Mauritania, retirándose esta última del conflicto en 1979.

Desde 1990, un alto el fuego dio paso a sucesivos planes de paz que han fracasado y aún hoy, de acuerdo a la normativa internacional, el Sáhara Occidental es un Territorio no Autónomo cuya potencia administradora continúa siendo el estado español y, por tanto, al día de hoy es un territorio pendiente de descolonización desde el punto de vista jurídico⁷.

El muro, recorrido por acuartelamientos marroquíes, contiene alrededor de 10 millones de minas antipersona, y cada año algunos saharauis son víctimas de las explosiones. Esta fortificación de piedra y arena divide la población en dos partes, por un lado la que se quedó esperando bajo la ocupación marroquí y por otro lado la población saharauí en el exilio, ubicada en los campamentos de refugiados de Tinduf, en la Hamada⁸ argelina.

Puedo decir que he tenido la oportunidad en estos diez años de conocer ambas partes del territorio, de admirar la dignidad de sus gentes y de comprometerme con su lucha a través de una relación continuada. En los campamentos he realizado diversas tareas, desde contribuir al reparto de arroz, asistir a partos con el enfermero de la aldea o dibujar murales en las escuelas. Pero mi labor principal como arteterapeuta ha estado focalizada en las mujeres familiares de desaparecidos y víctimas de minas antipersona, y en lo que se refiere a la zona ocupada, a las víctimas de tortura de la represión marroquí, tomando datos de las secuelas psicológicas y teniendo como referencia el Protocolo de Estambul para casos de tortura, tratos inhumanos y degradantes (Naciones Unidas, 2001, 47-69) datos que formarían parte del informe que coordinó el doctor Martín Berinstain de la Universidad del País Vasco (2012) para el relator de Naciones Unidas.

El programa con el que desde 2010 desempeño mi compromiso con la población refugiada saharauí es Artifariti, los Encuentros de Arte y Derechos Humanos en el Sahara Occidental, que toma su nombre de la ciudad liberada de Tifariti, a escasa distancia del muro defensivo marroquí. Durante la colonia, fue un pequeño poblado cerca de un puesto militar español y en los alrededores se asientan por temporadas las jaimas de los nómadas dedicados al pastoreo de cabras y camellos. En la zona hay importantes yacimientos arqueológicos, como el de Erqueyez, a 40 kilómetros, un lugar donde puedes imaginar verdaderamente una sabana africana.

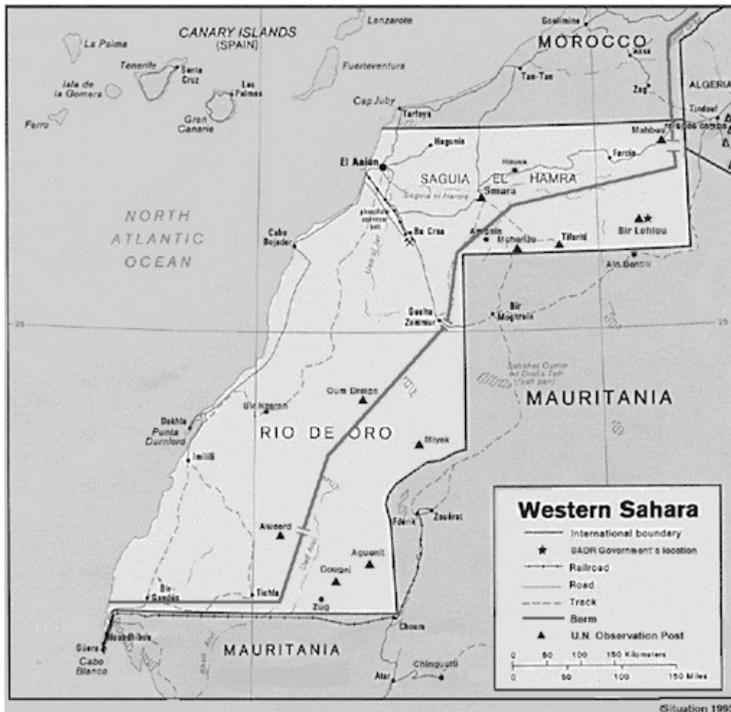
Estos parajes son con frecuencia evocados en los dibujos: siluetas de aves, montañas cálidas, ríos imaginarios en un inmenso azul que emergen a la superficie.

En este testimonio, Jadiya se representa a la derecha de la imagen, sosteniendo la bandera “estoy preparándome para el regreso y me acompaña toda la familia, el ave es el pája-

⁷ En el listado de Territorios No Autónomos (TNA) y la web oficial de Naciones Unidas aparece esta cita referida a la administración del Sáhara Occidental: “El 26 de febrero de 1976, España comunicó al Secretario General que a partir de dicha fecha daba por terminada su presencia en el territorio del Sáhara. En 1990 la Asamblea General reafirmó que la cuestión del Sáhara Occidental era un problema de descolonización que debía ser resuelto por el pueblo del Sáhara Occidental”. Naciones Unidas, 2017. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/nonselfgoverning/non-self-governing.shtml>, (20/04/2019).

⁸ Del árabe, Hammada, traducida al español por “infierno”, para indicar el duro desierto en el que la población saharauí en el exilio vive desde hace 44 años.

Figura 3. Mapa del Sáhara Occidental. La línea que vertebra el territorio es el muro defensivo marroquí de 2720 km de longitud. Al Oeste, hacia el mar, las zonas ocupadas ilegalmente por Marruecos, donde la población autóctona saharauí padece las consecuencias de la opresión. Hacia el Este y en frontera con Mauritania, las zonas liberadas por el Frente Polisario en los años noventa. En el extremo superior derecho, en Tinduf, Argelia, se hallan los campamentos de refugiados, donde los saharauis esperan desde hace 44 años la recuperación de sus tierras y un referendun que nunca llega.



Fuente: ONU, 2016, uso público.

ro del Sahara que espera a mis hijos para jugar con ellos”.

Le pregunté por el azul, y me respondió que eran los ríos subterráneos y el aire limpio de las zonas liberadas. “Los marroquíes nos han quitado nuestros ríos, se han quedado con todo, con nuestra tierra, con nuestras casas, con todo. Aquí vivimos en este refugio, llenas de polvo, sin poder respirar”.

Percibí que había dibujado una construcción. “Si -respondió ella-, esta es una casa de ladrillo para que mi familia viva toda unida y no temamos a las lluvias. Mis padres y mis abuelos sólo han vivido en jaimas”.

Resulta sorprendente ver cómo el papel en blanco es aquí, en este desierto, una metáfora de la exuberante realidad subjetiva (Hidalgo, 2013). Se llena de elementos, de color, de formas, se transforma en construcciones, palmeras, en piel, en huellas. Tejer el recuerdo para que no desvanezca entre los fuertes vientos de la hammada, generando condiciones de posibilidad, para nombrar e identificar.

Figura 4. *Río de regreso al país. Paisaje de mi verdadera tierra con los ríos de nuestros abuelos.* Por Jadiya Baba Mohamed El Mehdi. Campamentos de Auserd, Tinduf.



Fuente: M.A. Hidalgo, 2013, archivo particular.

“Recuerdo que mi abuelo era curtidor de pieles, pero también pescador. En esta imagen que he titulado *Mar y vida*, estamos todos juntos a la orilla del mar, en nuestra tierra, aquí están ellos debajo de los árboles, protegidos por su sombra, con la casa al fondo y delante, en la orilla, estamos mis hermanos y yo jugando con el agua” (Fatimetu Beidela, El Hay, campamento de Smara, comunicación personal, octubre 2010).

“Cuando inició la guerra yo tenía 9 años, pero recuerdo muy bien el mar de mi país. Luego a mi padre se lo llevaron y nosotros iniciamos el éxodo hacia Argelia. La gente fue muriendo por el camino, no había camiones para todos. Fue una tragedia” (Fatimetu Beidela, El Hay, campamento de Smara, comunicación personal, octubre 2010).

Con el dibujo entre sus manos, la mujer suspira: “Al menos he podido reunirlos a todos en este papel” Y mirando a sus hijas presentes en la sesión, continúa, “Me he olvidado de dibujaros a vosotras, así hubiera estado la familia completa y vuestros abuelos os hubieran conocido”.

En diciembre de 2010 los testimonios de algunas de estas mujeres familiares⁹ de desaparecidos saharauis formaron parte de mi primer trabajo de investigación académica para la Universidad de Granada que titulé *Bellis Perenne*, resistentes sin habitación propia. (Hidalgo, 2010).

Aunque son muchos los relatos y los símbolos que los acompañan, considero importante destacar el testimonio de Sukeina Yehdahlu¹⁰, mujer activista de las zonas ocupadas

⁹ AFAPREDESA, es la Asociación de Familiares de Presos y Desaparecidos Saharauis.

¹⁰ Sukeina Yedahlu es la presidenta del Foro de las Mujeres en la Smara ocupada.

Figura 5. *Mar y vida*. Escena familiar por Fatimetu Beidela, *El Hay, hija de desaparecido*, evocando su infancia. Campamento de Smara, Tinduf.



Fuente: M.A. Hidalgo, 2010, archivo particular.

a la que me une un lazo particular, conozco de cerca de su familia en los campamentos, especialmente a su hermana Alia Yedahlu y a su sobrina-nieta Kabbara Bachir.

Mantuvimos dos encuentros en abril de 2012, allá, en el Sáhara Occidental, bajo la ocupación. Sukeina estuvo 12 años detenida y nos narró con detalle cómo fue su vida en las cárceles marroquíes: “Para no perder nuestro idioma las mujeres nos alfabetizábamos unas a otras con el hilo de una melfa¹¹ o con la grapa de un cartón, a veces también con jabón seco”. Lo importante era rescatar una parte importante de su cultura, convocar los versos, seguir contando historias para no sucumbir.

Hace dos años y bajo el marco del curso “Formación de agentes sociales andaluces para el abordaje de escenarios de conflicto a través de prácticas artísticas con enfoque de Derechos Humanos (EFDH)”¹², recordamos a las familias saharauis divididas a un lado y otro del muro, entre la ocupación y el exilio, visibilizando la resistencia y dignidad de sus mujeres, fuentes inagotables de valor. Para ello se acordó realizar un retrato colectivo en homenaje a Sukeina donde GENDERCIT¹³ también estuvo presente con la participación de las compañeras de la Universidad de Salta.

¹¹ Atuendo de la mujer saharauí, de 4 metros y medio de longitud, dispuesto alrededor de la cabeza y del cuerpo.

¹² Curso promovido por la AACID, la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional al Desarrollo y la AAPSS, la Asociación de Amistad con el Pueblo Saharaui de Sevilla, y coordinado por María Antonia Hidalgo en 2016.

¹³ Gender and Citizenship, co-financiado por la Comisión Europea (Acuerdo de Subvención PIRSES-GA. 2012.318960). Proyecto de investigación PF7-PEOPLE-2012-IRSES n° 318960 GENDERCIT, subvencionado por el subprograma People del 7º programa marco europeo de i+d dentro del programa Marie Curie Action.

Figura 6. Retrato colectivo homenaje a la activista saharai Sukeina Yedahlu. Casa Sahara, 5 de diciembre de 2016. Sevilla.



Fuente: M. A. Hidalgo, 2016, archivo particular.

Para la imagen se utilizó la técnica del collage, con secuencias de la vida de la activista: el encuentro con sus familiares al otro lado del muro, su visita a las zonas liberadas, las secuelas de los golpes en su rostro tras las manifestaciones y la carta que le escribió a su hermana Alia en el encuentro que mantuvimos en el campamento del Aiún, en Tinduf, Argelia.

El proyecto *Cartas que atraviesan los muros* (Hidalgo, 2012) recoge los mensajes y dibujos de las víctimas saharauis de tortura en los Territorios Ocupados por Marruecos que participaron en las sesiones de arteterapia, cartas escritas para sus familiares en el exilio y que fueron consignadas a las familias del otro lado del muro. Por defunción o traslado, algunas cartas no pudieron llegar a su destino, no se disponía de la dirección correcta, ya que en el refugio es habitual tender a reagruparse cambiando de jaima, de barrio e incluso de wilaya¹⁴, buscando las condiciones más favorables para la supervivencia.

Se cierra esta sección para pasar a otro contexto, a otra nueva problemática de frontera, no sin antes mencionar que fue un encuentro de Arte y Derechos Humanos por el Sahara, lo me congregó en México hace unos años, un país que sigo frecuentando y en el que he vivido significativas experiencias de aprendizaje comunitario y sólidos lazos afectivos. México es de los pocos países que sí han reconocido a la RASD, la República Árabe

¹⁴ Campamento o provincia dentro del refugio.

Saharai Democrática, un gobierno en la resistencia. Fue conforme a la Resolución 1514 del año 1960 (Espacios Europeos, 2012), texto que reconoce el derecho de todos los pueblos a la libertad y ejercicio pleno de su soberanía y a la integridad de su territorio, por la que México ha apoyado la descolonización del Sáhara Occidental. El 8 de septiembre de 1979, en el marco de la Reunión de Jefes de Estado de la VI Conferencia Cumbre de Países No Alineados, el Secretario de Relaciones Exteriores anunció que “el Gobierno de México ha reconocido como nuevo Estado de la comunidad internacional a la República Árabe Saharaui Democrática”. El 24 de octubre del mismo año se establecieron relaciones diplomáticas entre los dos estados, hasta hoy. Esta fue la causa que me llevó de una epistemología de frontera a otra.

2.2 Mujeres tejedoras de la frontera norte de México

En cada puntada va una lágrima, pero también va una esperanza¹⁵

Este apartado forma parte de un estudio comparado entre dos contextos, dos muros y dos grupos de mujeres que lo habitan, abriendo un diálogo transcultural entre la mujer refugiada saharai y la mujer migrante mexicana, dos realidades en los estudios de género con puntos en común que considero importantes resaltar. Desde hace cinco años viajo a México por motivos profesionales. Mi labor aquí ha estado vinculada a la docencia en formaciones de terapias creativas y el activismo saharai, aunque también he tenido la oportunidad de trabajar como arteterapeuta con diferentes colectivos dentro del ámbito comunitario, relacionados con la protección de los Derechos Humanos.

Durante los meses de agosto y septiembre de 2016 realicé una estancia investigadora bajo el marco del Proyecto GENDERCIT¹⁶, siendo El Colegio de la Frontera Norte, en su sede de Ciudad de México, la institución que me ha proporcionado los medios necesarios para emprender esta labor, en primer lugar, entrando en contacto con el IMUMI, el Instituto para las Mujeres en la Migración, y APOFAM, la Asamblea Popular de Familias Migrantes, centros que acogieron la propuesta facilitándome el acercamiento a un grupo de mujeres del norte de la Ciudad de México, en su mayoría con experiencia de deportación y con familiares en los EEUU, grupo con el que he estado compartiendo un espacio arteterapéutico durante dos meses.

El IMUMI, fundado en 2010, es una organización de la sociedad civil que promueve los derechos de las mujeres en la migración dentro del contexto mexicano, ya sea que vivan en las comunidades de origen, estén en tránsito a través del territorio mexicano, o bien residan en México o en los Estados Unidos. El Instituto participa en redes sobre migración y contra la trata de personas, y colabora con organizaciones de la sociedad civil, instituciones académicas e instancias de gobierno para asegurarse que asuntos relevantes para las mujeres sean incluidos en las iniciativas sobre migración y prevención de la trata de personas, enfocando su trabajo hacia tres ejes: derecho a la no violencia, derecho a la identidad y derecho a la unidad familiar (Instituto de las Mujeres en la Migración, 2017).

¹⁵ En el testimonio de AJ, mujer mexicana con experiencia de deportación, durante los encuentros de arteterapia que mantuvimos en agosto y septiembre de 2016.

¹⁶ Proyecto coordinado por la Universidad Pablo de Olavide y en el que participan varias universidades europeas y latinoamericanas, entre ellas El Colegio de la Frontera Norte de México (COLEF).

Por otra parte, APOFAM tiene sede en Tlaxcala y Ciudad de México, y su trabajo se enfoca en diversos tipos de defensa de los derechos de las familias migrantes, incluyendo algunos proyectos con migrantes de regreso, que era nuestro caso.

El grupo de mujeres al que me refiero, había vivido una experiencia migratoria muy compleja, la mayoría de ellas deportadas, tenían hijos al otro lado de la frontera, en distintas ciudades de los EEUU. Todas vivían al norte de la Ciudad de México y sus edades oscilaban entre los 35 y los 73 años.

Los objetivos que se han marcado en los encuentros de arteterapia han sido:

- Facilitar un espacio de escucha individual y colectiva.
- Aportar alguna estrategia para identificar emociones, necesidades y perturbaciones relativas a la experiencia de deportación y duelo.
- Liberar tensiones, conectar con la autoexpresión creativa y la capacidad de simbolizar y soñar.
- Crear conciencia de grupo para la mejora psicosocial y la cohesión comunitaria.

Se llevaron a cabo seis encuentros de dos horas y media divididos en cuatro bloques:

1. Presentación. Contacto con las participantes. Preguntas encaminadas a su estado de ánimo y a lo acontecido en la semana.
2. Unidad didáctica sobre gestión emocional y elaboración del duelo migratorio.
3. Dinámica creativa. Normalmente un dibujo y /o expresión corporal.
4. Puesta en común de la obra realizada y reflexiones sobre lo acontecido en la sesión.

Se ha considerado importante incorporar un espacio para la gestión emocional, ya que las demandas iban encaminadas a la necesidad de compartir preocupaciones y vivencias del duelo, convocar a los familiares ausentes a través de sus nombres, narrar episodios de sus vidas, mencionar los encuentros fugaces a través del hilo telefónico o de internet.

Esos acontecimientos de la vida cotidiana, van cobrando forma, conjugando el mundo sensorial con el afectivo (Della Cagnoletta, 2013).

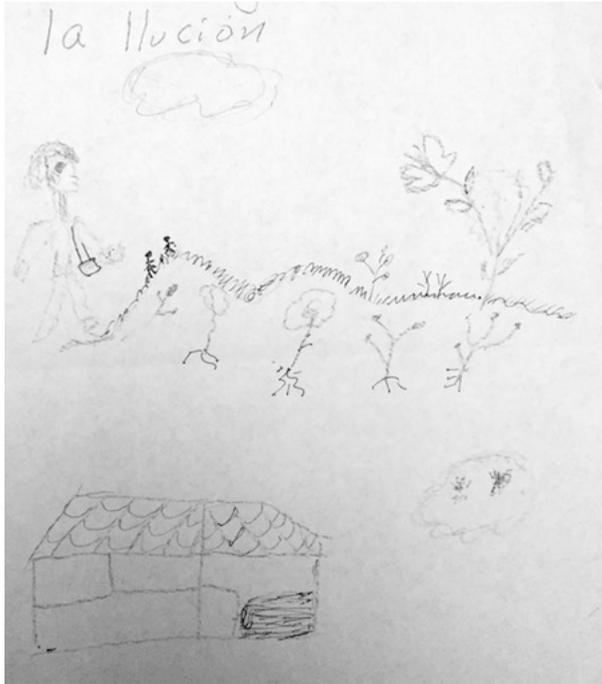
“En este dibujo represento una ilusión, que es ir al encuentro de mis hijos que viven allá. En verdad creo que es también una preocupación, por la mala salud que corrió mi hijo atravesando la frontera. Durante 7 meses no tuve ninguna noticia suya. En esta imagen vamos los dos recorriendo una montaña, pero no es la frontera, aquí estamos todos juntos en una excursión”. (*I.H., comunicación personal, Ciudad de México, septiembre 2016*).

Se traen a la luz emociones enfrentadas, imágenes que condensan recuerdos aparentemente inconexos, la preocupación por pasar una frontera, pero que no es en realidad una frontera, son “montañas en una excursión”. Una tendencia a invisibilizar algo que es evidente: la frontera está ahí, aunque no se quiera. Un elemento amenazante (la frontera) que pierde súbitamente su carácter opresor y toma otra forma para poder ser integrada.

La experiencia traumática dulcificada a través de los símbolos, en la singularidad de su emergencia. Algo ha quedado dibujado incluso antes de ser pensado. Y es aquí donde la arteterapeuta, como testigo que acompaña, hace las preguntas:

- ¿Pensaste primero en esas montañas como frontera o como lugar en una excursión?
- (Se produce un silencio)

Figura 7. *La ilusión.* Dibujo de I.H mujer mexicana con experiencia migratoria.



Fuente: M.A. Hidalgo, 2016, archivo particular.

- Como una frontera, -respondió ella-
- Como una frontera -repetió-

Una migración revestida, tapizada como una excursión. Un miedo latente ha sido incorporado, visto como un viaje: lo dejé ir a la excursión y ya no volvió.

El afrontamiento emocional evitador, que incluye la culpabilización de una misma o de otros (Worden, 2013, 86). Reconocer que la frontera emerge, que el dolor está y que tal vez haya que clasificarse e incorporarse: “El duelo es un proceso de clasificación/Una por una nos desprendemos de las cosas que se han ido y las lloramos/Una por una tomamos las cosas que han pasado a formar parte de quienes somos y seguimos adelante” (Rachel Naomi Remen, citado por Worden, 2013, 13).

Otros dibujos tienen como argumento principal el retorno de los hijos, el encuentro familiar en fechas festivas, los viajes compartidos y la infancia. Se parte, pues, con el convencimiento que es una investigación que no ha hecho más que empezar, esperando volver a México en fechas no muy lejanas para continuar compartiendo experiencias con este y otros grupos de mujeres migrantes, completar estas reflexiones y ensanchar el círculo de la reciprocidad –el círculo de las diferencias iguales (Santos, 2013, 121) – entre los grupos.

La cuestión se ha centrado ahora en reflexionar sobre la memoria que acontece y la configuración del presente de estas mujeres.

3. Conclusiones

Como parte de una labor en curso, se han seleccionado varios dibujos realizados por mujeres refugiadas y migrantes para comprender en qué medida la expresión artística puede construir una referencia de sentido, representando un patrimonio -material o inmaterial- que merece ser evocado por sus autoras y dar a conocer las posibilidades del arte terapia como vía de acompañamiento en los procesos vitales de estas mujeres.

Tal vez un día no necesitemos del arte para evidenciar los desajustes de la vida, pero hasta que esto se produzca, la actividad artística es y será un medio favorable para proporcionar un equilibrio entre los individuos y su mundo circundante. Tal vez, y como mencionaba Mondrian, “El arte desaparecerá a medida que la vida resulte más equilibrada” (En Fischer, 1967, 9), mientras tanto estamos convocadas a hacer algo con él y a transitar de su mano por esta compleja realidad para su conocimiento y análisis.

Para finalizar, se invita a una reflexión sobre la necesidad de entender las prácticas artísticas desde las Ciencias Sociales y Humanas, haciendo especial referencia a las identidades individuales, sociales y culturales imbricadas en los contextos de exclusión social en general y en el migratorio en particular, pretendiendo arrojar un poco de luz que pueda motivar la implementación y el desarrollo de procesos de acompañamiento a la población migrante y refugiada a través de la expresión artística para construir dispositivos de anclaje de la propia subjetividad, la memoria y de sus procesos identitarios como grupo, iniciativas casi inexistentes en la actualidad, pero que sin duda abrirían una vía de apoyo y alivio a un colectivo de gran necesidad.

4. Bibliografía

- Agamben, G. (2010). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, España: Pre-textos.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Alvarado, V. (2016). *Asaltar el cielo. La transformación social: entre la memoria y la configuración del presente*. Ciudad de México, México: UNAM
- Argan, G., Fagiolo, M. (1974). *Guida a la storia dell'arte*. Firenze, Italia: Sansoni.
- Berardi, F. (2011). *La sollevazione*. San Cesario di Lecce, Italia: Manni Edit.
- Badiou, A. (2005). *Filosofía del presente*. Buenos Aires, Argentina: El zorzal.
- Bauman, Z. (2002). *La Sociedad Sitiada*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2004). *Modernidad Líquida*. D.F., México, Fondo de Cultura Económica.
- Bernasconi, O. (2011). *Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo*. Revista Acta Sociológica, (56), 9-36. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/28611/pdf>, (20/04/2019).
- Martín Beristain, C., González Hidalgo, E. (2012) *El Oasis de la Memoria. Memoria histórica y violaciones de Derechos humanos en el Sáhara Occidental*. Bilbao, España: Ed. Hegoa.
- Dalley, T., Case, C., Shaverien, J., Weir, F., Halliday, D., Nowell, P., Waller, D. (1987). *Images of Art Therapy. New developments in theory and practice*. London: Tavistock
- Della Cagnoletta, M. (2010). *Arte terapia. La prospettiva psicodinamica*. Roma: Carocci Faber.

- De Beauvoir, S. (2009). *La mujer rota*. Madrid: Editorial Sol90/ Diario Público.
- Esteva, G. (2009). *La crisis como esperanza*. Revista Bajo el Volcán, 8 (14), 17-54.
- Instituto de las Mujeres en la Migración. (2017). *imumi.org*. Recuperado en <http://www.imumi.org/>, (20/04/2019).
- Fischer, E. (1967). *La necesidad del Arte*. Barcelona, España: Ed. Península.
- Ferrarotti, F. (2007). *Las historias de vida como método*. Convergencia, 44, 15-40.
- Hamadi, A. (24 de junio de 2012). Las relaciones México y la República Árabe Saharaui Democrática. *Espacios Europeos*. Recuperado de <http://espacioseuropeos.com/2012/06/las-relaciones-mexico-y-la-republica-arabe-saharai-democratica/>, (20/04/2019).
- Han B. Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Pensamiento Herder.
- Hernández Martínez, C. (2012). Foucault. Las relaciones entre el poder y la vida. En D. Fernández A. y A. Sierra González. *La biopolítica en el mundo actual. Reflexiones sobre el efecto Foucault*. Barcelona: LAERTES, 65-88.
- Hidalgo M. (2010). *Bellis Perenne, Bellas resistentes sin habitación propia. Intervenciones en arteterapia y artes visuales con familiares de presos y desaparecidos saharauis*. Granada, España: TFM, Univ. de Granada.
- Hidalgo Rubio, M.A. (2011). *Apuntes sobre arteterapia y aplicaciones del arte para el diálogo y la integración social*. En M.A. Carnacea y A.E., Lozano Cámara. (coords). *Arte, intervención y acción social. La creatividad transformadora*. Madrid: Grupo 5, 141-143.
- _____ (2016): *Mujer, terapia y resistencia: espacios posibles*. En R. Medina (coord). *Mujeres saharauis: Tres tuizas para la memoria de la resisencia*. Sevilla: Aconcagua, 25-65.
- _____ (2018). *El arte, la mesa de existencia y los anhelos de mundo. Discursos y silencios en la era de la globalización*. Estudios del Discurso. Volumen 4, num. 2. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Recuperado de: <http://esdi.uaem.mx/index.php/estudiosdeldiscurso/articulo/view/256/246>, (20/04/2019).
- Ibáñez, T. (1995). *Psicología Social Construccionalista*. Guadalajara, España: Universidad de Guadalajara.
- Imaz, C. (2011). Descongelando al sujeto. Subjetividad e interacciones sociales contextualizadas. *Revista Acta Sociológica*, (56) 37-57. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/articulo/view/28611/pdf>, (20/04/2019).
- Kalmanowitz, D., Lloyd, B. (2005). *Art therapy and political violence*. N.Y., EE. UU.: Routledge.
- Kaplan, F. (2007). *Art therapy and social action*. London, UK: Jessica Kingsley Publishers.
- Kidané, E. (2014). Poesía hecha por mujeres (V). *En zona feminista*. Recuperado de <https://reflexioneseneldivan.blogspot.com.es/2014/05/poesia-y-mujeres-v.html>, (20/04/2019).
- López F. Cao, M. (coord) (2006). *Creación y Posibilidad. Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid, España: Fundamentos.
- Naciones Unidas (2001). Protocolo de Estambul, Manual para la investigación y documentación eficaces de la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. *ohchr.org*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/training8Rev1sp.pdf>, (20/04/2019).

- Olmos, M., Mondragón, L. (coord.) (2011). *Memoria vulnerable. El patrimonio cultural en contextos de frontera*. Tijuana, México: COLEF.
- Pain, S. (2008). *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la Arteterapia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Psicología Profunda.
- Parrilla, Á. (2004). *La Construcción del Proceso de Exclusión Social en las Mujeres. Orígenes, Formas, Consecuencias e Implicaciones Formativas*. Madrid, España: Instituto de la Mujer, Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ramírez, J. (2004). *Medios de masas e historia del arte*. Madrid, España: Cátedra.
- Santos, B. (2013). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Naciones Unidas (2002). Semana Internacional de solidaridad con los pueblos de los territorios no autónomos. Territorios no autónomos incluidos en la lista establecida por la Asamblea General en 2002. un.org. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/nonselfgoverning/non-self-governing.shtml>, (20/04/2019).
- Tuñón, E., Rojas, M. (coord) (2012). *Género y Migración (I)*. México: Colegio de la Frontera Norte (Sede Sur).
- William Worden, J. (2013). *El tratamiento del duelo*. Barcelona: Paidós Psicología Psiquiatría.
- Woolf, V. (1929). *Una habitación propia*. Londres: The Hogarth Press.

5. Sitografía

- <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/28611/pdf>, (20/04/2019).
- <http://www.imumi.org/http://espacioseuropeos.com/2012/06/las-relaciones-mexico-y-la-republica-arabe-saharai-democratica/>, (20/04/2019).
- <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/28611/pdf>, (20/04/2019).

Article

Conyugalidad, sentido de pertenencia y masculinidades entre Angola y Portugal

MARZIA GRASSI, TATIANA FERREIRA

Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa (ICS- UL)

1. Introducción

Frente a una sociedad que cambia, las relaciones entre los individuos y dentro de las familias tienden a organizarse en la distancia y de maneras aún no suficientemente estudiadas. Creemos que, en un contexto como el presente, donde un número creciente de jóvenes portugueses migra a Angola para escapar de desempleo (Ferreira y Grassi, 2012) mientras un gran número de angoleños continúa migrando a Portugal por razones de formación académica, no podemos volver al debate sobre lo que significa el grado de desarrollo de un país y el cuestionamiento sobre la centralidad del crecimiento económico, si se considera como único componente en la definición del concepto de desarrollo (Grassi, 2009, 2014). Así, suponiendo un doble desafío teórico para estudiar los flujos migratorios contemporáneos entre Angola y Portugal, proponemos en este artículo un enfoque global y transnacional como una alternativa al análisis basadas en la categoría Estado-nación y con el cual pueda enfocarse los cambios que se producen en el campo de las relaciones conyugales cuando un hombre emigra para trabajar en otro país.

El análisis propuesto utiliza un análisis comparativo con el flujo más antiguo de los angoleños a Portugal, alrededor de un tema común y universal como son las dinámicas relacionales en el contexto familiar/matrimonial cuando los cónyuges viven en diferentes lugares geográficos. A pesar de la reciente inversión del flujo migratorio entre los dos países en la crisis europea, el flujo más antiguo de “migrantes” de origen angoleño en Portugal, continúa siendo significativo. Según datos del *Sociedad Española de Fitopatología* (SEF), en 2015 (SEF, 2016), la nacionalidad angoleña ocupó el sexto lugar en el número de ciudadanos extranjeros en Portugal¹.

El surgimiento de nuevas formas de conyugalidad en parejas heterosexuales que viven separados entre Portugal y Angola, resaltarán la importancia de la estratificación de género, cuando el espacio doméstico se reconstruye en diferentes espacios y no es compartido (Lubkemann, 2008; Bryceson y Vuorela, 2002). Cuando un miembro de la pareja emigra, emergen formas de conyugalidad fluidas, lo que implica un proceso de readaptación de los roles de género asignados, negociados o elegidos antes de la migración. Para analizar este proceso vamos a explorar los cambios en los roles de los cónyuges buscando entender

¹ En este contexto, muchas veces los migrantes están excluidos del acceso a los recursos y los derechos de la ciudadanía, como lo demuestran los resultados de un reciente proyecto sobre la migración de origen “ilegal” en los PALOP a Portugal (Grassi, 2009, 2013).

cómo la construcción de las masculinidades se reformula cuando el hombre migra por razones de trabajo a otro país. La información original que fue recogida toma en cuenta el impacto que produce la movilidad en la conyugalidad, autopercepción y representaciones de los actores.

Las formas de conyugalidad emergentes en el mundo contemporáneo muchas veces se analizan desde el punto de vista de la teoría postcolonial, en sus continuidades y rupturas del imaginario del Portugal colonial que acompaña a la construcción del género y la migración entre los dos países. ¿Es que la migración provoca el desapego de los lugares de origen (Appadurai, 1996) y como tal, la reconstrucción del significado del “hogar”² que los actores experimentan y que tiene consecuencias también en la institución familia (en este caso la relación conyugal)? ¿O se trata de la necesidad de nuevos enfoques en el estudio de las relaciones familiares como una categoría global?

Teniendo en cuenta la escasez de estudios sobre masculinidades y la migración entre Angola y Portugal, el proyecto “Lugares y Pertenencias: conyugalidad entre Angola y Portugal” mencionado con anterioridad, llena un vacío que está inscrito en la conexión histórica, en la historia secular, la identidad y vínculo simbólico que marca la movilidad humana entre Angola y Portugal.

Con respecto a la metodología, se utilizaron tanto métodos cuantitativos, mediante la aplicación de una encuesta en los dos contextos geográficos estudiados, como el método cualitativo de la entrevista a profundidad, con un total de 30 entrevistas en ambos países. Si, por un lado, el cuestionario debe ser considerado no representativo en términos estadísticos, por el otro, el análisis puede ser considerado algo generalizable porque es documentado y tiene en cuenta la información de las entrevistas cualitativas realizadas durante 2013 y 2014 en Angola, en la ciudad de Luanda y en Portugal, en Lisboa. La muestra de los datos presentados es de 109 individuos, ya que, además de los anteriores cuestionarios referenciados fueron considerados y tratados estadísticamente, en el software SPSS, los datos socio-económicos de 10 hombres portugueses entrevistados en profundidad en Angola.

La información analizada en este capítulo presenta algunas tendencias en los flujos migratorios entre Angola y Portugal, y en particular sobre las características socio económicas y la ruta migratoria de los encuestados; el sentido de pertenencia, ejemplificado en el concepto de hogar y la organización transnacional de la relación conyugal - el día a día a la distancia, la conciliación de la vida familiar y profesional, la comunicación y la gestión de la economía doméstica.

Las observaciones presentadas deben entenderse como tendencias sociales contemporáneas en el espacio Angola / Portugal, un contexto que desde el siglo XVI es considerado globalizado y geográfica e históricamente identificado en sus continuidades y rupturas de identidad.

2. Flujos migratorios entre Angola y Portugal³

Los flujos migratorios entre Angola y Portugal son bastante diferentes en términos de tiempo y dimensión. La migración portuguesa en Angola es más reciente que

² Más adelante se establecerá la diferencia entre hogar y casa.

³ Para una profundización de las características de los flujos, de visión, consulte Grassi (2016, p. 12).

la migración de Angola a Portugal, pero la proximidad cultural y la existencia de fuertes redes sociales en Portugal desde hace mucho tiempo, son factores importantes para explicar la migración angoleña a Portugal. Además, la guerra tuvo un gran impacto en las decisiones de migrar. De acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cinco mil angoleños buscaron asilo en 1992-1993, pero este flujo se redujo drásticamente después de 1993 (en 2000 asciende a 2.500 personas). Sin embargo, la crisis no debe ser vista como el único factor determinante para esta migración. Otras motivaciones deben ser consideradas, tales como las consecuencias de la inestabilidad que limita las oportunidades de empleo y la disminución del proceso de paz. Los niveles de vida también pueden haber desempeñado un papel importante en la decisión de migrar.

A finales de los 90 y principios del siglo XXI, los migrantes angoleños en Portugal eran estudiantes en su mayoría jóvenes de familias relativamente ricas o jóvenes sin cualificación académica, algunos de los cuales encontraron trabajo en la construcción y / o servicios de limpieza y otras profesiones de baja cualificación. En 2006 había más de 33.000 angoleños en Portugal, ese número cayó bruscamente hasta llegar a 23.500 en 2010 y 18.247 en 2015 (Instituto Nacional de Estadística INE, 2014; SEF, 2014, 2016), lo que se explica, en primer lugar, con la salida de algunos angoleños que han regresado a Angola o migrado a otro país, en busca de más oportunidades. En segundo lugar, a partir de 2006 muchos de los migrantes de origen angoleño han adquirido nacionalidad portuguesa, como resultado de la nueva ley de nacionalidad portuguesa.

Con respecto a los datos de los portugueses en Angola se recurrió a los datos del último censo (2014) sin embargo nos encontramos con que no incluyen información sobre los residentes extranjeros, y los datos más recientes son de 1975. Por lo tanto, es muy difícil calcular el número de trabajadores portugueses en Angola. También se puede confundir el análisis de variables como el sexo, edad y área de trabajo. Alternativamente puede estimarse el número de portugueses que vienen a Angola por datos indirectos, como las remesas y los registros consulares.

Se utilizaron datos de la Dirección General de Asuntos Consulares y Comunidades portuguesas, de ciudadanos portugueses registrados en el servicio consular en Angola; sin embargo, tenemos que tener en cuenta que este registro es parcial dado que no es obligatorio. En 2008, había 72,706 ciudadanos portugueses registrados, y en 2013 el número aumentó a 126.356 (Pires et al., 2014). Otro indicador que apunta a un fuerte aumento de los migrantes portugueses en Angola es el aumento de las remesas desde Angola a Portugal en los últimos años. De acuerdo con información del Banco Mundial, entre 2009 y 2013 las remesas aumentaron 200 por ciento, de € 103.126 millones a € 304.328.000. Como resultado de la disminución del precio del petróleo, las remesas han caído desde marzo de 2014. En febrero de 2015, el volumen de las remesas de Angola a Portugal fue más alta que en septiembre de 2014 (Banco de Portugal, 2015).

A continuación, vamos a resumir brevemente las características socioeconómicas de los migrantes de nuestro grupo con el apoyo de Grassi (2016, 12).

En el pasado, el típico migrante portugués era un adulto joven, de una zona rural, analfabeta y sin especialización. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), para los años 2008 y 2010, el perfil del emigrante portugués cambió, siendo más cualificados, y en el año 2000, 13 por ciento emigrantes portugueses que buscan traba-

jo tenían un grado de la educación superior. La migración contemporánea portuguesa se compone sobre todo de hombres con educación media alta.

Los datos recogidos en nuestro proyecto también confirman esta tendencia. Los hombres portugueses en Angola son principalmente adultos con más de 36 años, con una distribución más o menos homogénea, 26.3 por ciento de los 36-40 años, 21 por ciento de los 41-45 años, 10 por ciento de los 46-50 años, y 25, 3 por ciento con más de 50 años. La mayoría tiene educación secundaria (32 %) o título de licenciatura o más alto (39 %). La mayoría tiene diploma de escuela secundaria (32 %) o superior - Diploma Universitario, Grado o Master (39 %). Sin embargo, los hombres de origen angoleño en Portugal tienen educación secundaria (56 %) o educación primaria (29 %). La mayoría de los portugueses en Angola ocupa puestos de trabajo que requieren niveles de educación superior, tales como altos funcionarios y directivos (12 %), profesionales (30 %) y técnicos o profesionales asociados (27 %), mientras que la mayoría de los hombres angoleños en Portugal ocupan trabajos que requieren niveles más bajos de calificación, tales como la artesanía y los trabajadores (58 %). Cabe señalar que el 23 por ciento de los hombres angoleños son profesionales, 14 por ciento son técnicos o profesionales asociados, y nueve por ciento tienen educación superior y secundaria. Un análisis cruzado entre el nivel de educación y formación profesional revela que sólo 65 por ciento de los hombres angoleños en Portugal son económicamente activos, muchos están desempleados (29 %).

3. Situación familiar de los encuestados: lugares y pertenencias

En la ausencia física de las compañeras de los hombres de nuestro grupo, la situación familiar de las personas toma varias características que influyen en la conyugalidad y dependen en gran medida de factores tales como la categoría social, la existencia o no de niños, las razones que llevaron a la migración de uno de los cónyuges y por último, la capacidad de adaptarse y organizar la relación a larga distancia.

Los autores que estudian las relaciones familiares y la migración y que consideran la migración como una amenaza para los países de llegada, relacionan los matrimonios y la migración sobre todo con historias de conveniencia, los matrimonios forzados o tráfico (Vayryen 2005, 144; Naylor 2002, Friman e Andreas 1999) Otros, con un enfoque transnacional e integrador (Williams, 2010; Bryceson y Vuorela, 2002; Levin, 2004; Grassi, 2006; Wilding, 2006), presentan desafíos y otros estereotipos de matrimonios a través de las fronteras y observan las formas en que las parejas trabajan para redefinir los roles, las relaciones y la vida familiar; como ellos aprenden a vivir lado a lado entre fronteras (Pribilsky, 2004). En este contexto y dejando de lado la consideración de la migración como una amenaza, un tema que se considere relevante parece estar relacionado con el proceso de adaptación del cónyuge que migra a un lugar nuevo. Los aspectos tangibles del hogar, es decir, la casa, el lugar físico escogido para adaptarse al nuevo lugar se revelan tan importante en el proceso de inclusión del cónyuge migrante (Levin, 2016), e, como veremos más a frente, tendrá efectos sobre los sentimientos de pertenencia y sobre el proyecto conjunto en la relación conyugal.

Formas de conyugalidad emergentes entre Angola y Portugal, analizadas en sus continuidades y rupturas del imaginario del Portugal colonial que acompaña la construcción del género y de las migraciones entre los dos países (Grassi, 2006, 2010 y 2014; Grassi y

Vivet, 2015) surgen entonces también estrechamente ligadas a la reconstrucción del significado de la casa (hogar) que los actores experimentan.

Según la información recogida⁴, el lugar físico antes de la migración, en la mayoría de los encuestados fue compartido con su pareja y sus hijos (62 %) o simplemente con la compañera (22 %). Después de la migración, alrededor de 41 por ciento de los encuestados viven solos o con los compañeros de trabajo (43 %). También hay que señalar que la proporción de encuestados que viven con una nueva pareja es de aproximadamente ocho por ciento.

Además de la vivienda, que es la primera esfera de la “casa”, la más íntima y privada, y el hecho de vivir con su pareja, el “sentirse como en casa” se construye a través de las prácticas cotidianas de la ciudad, del conocimiento y del sentido de pertenencia al espacio urbano, la formación de redes sociales, y el sentido de identificación con los otros grupos que organizan la ciudad. Es importante entender cómo, en presencia de múltiples “hogares”, este nuevo espacio es reconstruido: ¿cómo y en qué medida las casas donde viven los migrantes en la ciudad se convierten en un verdadero hogar, un lugar que tiene un valor simbólico. Los estudios sobre la relación entre la “casa” y la migración cuestionan sobre todo la relación del migrante con su hogar de origen. Queremos dar atención al proceso de (re) construcción del hogar, tanto en la ciudad de origen como en la ciudad de residencia de migrantes y las repercusiones en la relación matrimonial de los individuos, en las representaciones y experiencias. También aquí aparece la idea del tercer espacio, desarrollado por Bhabha (1996) y vinculado al concepto de hibridación cultural y el intercambio constante de identidad, idioma y espacio, negando el esencialismo. “Se crea una idea de lo nuevo como un acto insurgente de traducción cultural. Este arte no sólo incorpora el pasado como causa social o estética actual; renueva el pasado volviendo a configurarlo como una cuota ‘entre-lugar’, que innova e interrumpe el funcionamiento del presente. El pasado-presente se convierte en parte de la necesidad, y no de nostalgia, de vivir” (Bhabha, 2005, 27).

Y teniendo en cuenta la importancia de la historia en el proceso de reconstrucción del hogar en nuestro contexto específico, los relatos recogidos durante más de una década en varios proyectos en el mismo contexto y los datos de este proyecto específico apoyan la idea de que el espacio íntimo y familiar es un lugar privilegiado para la construcción y mantenimiento de la identidad, apuntando a la importancia central de la idea de familia como un concepto global culturalmente diversificado en el espacio y en el tiempo.

Teniendo en cuenta el significado de casa, entendida como “entre lugares”, la mayoría de los encuestados consideran su casa en Portugal, o en Angola, donde está su familia, mientras que una parte, que no alcanzan 20 por ciento en los dos flujos, considera que está en el país de inmigración.

En el cuestionario fue colocada una pregunta abierta para que el encuestado describiera lo que significa casa para él. De acuerdo con las respuestas, los datos fueron agregados en las siguientes categorías: hogar-familia, donde vivo / duermo, refugio, seguridad, comodidad/ acogedor y otros.

⁴ La unidad de análisis de los hogares, más comúnmente utilizado para capturar información sobre el individuo y las personas con él en vivo, fue sustituido en la encuesta por una más amplia, el *agregado de residencia*, que permite abarcar no sólo la familia, sino también personas de relaciones más estrechas con los que reside el individuo (Grassi, 2009) ya que muchas veces la situación de la familia depende de redes activas en el momento de la migración e incluyen también no familiares.

Los datos recogidos y corroborados por las entrevistas muestran que, para alrededor del 66 por ciento de los encuestados, casa significa hogar y se relaciona con la familia; para cerca de aproximadamente 22 por ciento es un puerto de refugio y para 29 por ciento es el lugar para vivir y dormir. Los datos recogidos a través de entrevistas, confirman una diferencia entre la casa y el hogar. Por un lado el hogar aparece asociada con la esfera de la familia, por otra parte, la casa hace referencia al espacio físico, donde duermen y viven en la actualidad.

No ha sido posible compilar como porcentajes las respuestas de los angoleños residentes en Portugal debido a las dificultades en la aplicación del cuestionario cuantitativo. Sin embargo, los datos recogidos en las entrevistas confirman los resultados de otras investigaciones sobre la identidad nacional, étnica y religiosa. Es decir, Portugal es considerado por los migrantes de origen angoleño como un lugar privilegiado en que el sentido de pertenencia es organizado en torno a la familia, iglesias y otras redes sociales y se combina con representaciones y auto percepciones de la memoria colonial y reduce el deseo de separación matrimonial. En este contexto, el matrimonio, en la ausencia de niños, no parece ser predominante en la determinación del sentido de pertenencia.

Cuando se les preguntó sobre el significado de hogar, los hombres de origen angoleño en Portugal señalan la importancia de la familia, el lugar donde hay comodidad y privacidad e informan claramente la diferencia entre casa y hogar. Por otro lado, mientras apuntan a la importancia de la familia, los hombres de origen portugués reportan la importancia crucial de la comodidad, seguridad y lugar de refugio. Para todos, cuando se le preguntó sobre el significado de hogar, la respuesta unánime sobre el significado de “casa” era el lugar donde vive la familia misma. En sus palabras:

¿Casa? Casa para mí es un hogar, es un sitio de paz de la propia persona que tiene que ser respetado por encima de todo y que es la canción del amor [...] Yo considero que mi casa es en Luanda, sin lugar a dudas. Porque es allá que está y... allá tiene mucha memoria. Tanto de mi madre, como de las experiencias con mi padre, problemas, todo y cualquier cosa [...] Pero, esas paredes hablan [...] tienen muchos sentimientos. (Hombre angoleño viviendo en Portugal, 2010)

Para todos los encuestados, la diferencia entre casa y hogar parece ser muy clara. El hogar se asocia a la esfera de la familia, mientras que la casa se refiere al espacio físico donde los encuestados duermen y / o viven: “es siempre el lugar donde [...] que nos da fuerzas para el día a día, ¿dónde tú te puedes encontrar [...] No, casa no es, aquí creo que estoy... que no me considero en casa, porque el apartamento donde estoy en este momento es óptimo, pero no es mi casa. (Hombre portugués viviendo en Angola, 2010)

Cuando se le preguntó sobre la zona o barrio donde vivían, hubo respuestas que fueron particularmente interesantes en relación con el sentido de pertenencia. Alrededor de 30 por ciento de los portugueses en Angola identificó la zona / barrio de su residencia en Portugal, mientras que 26 por ciento no siente como casa a su residencia en Angola y, finalmente, otro 36 por ciento dijo que su único hogar era su residencia actual en Angola. La existencia de redes de amigos / colegas portugueses se considera importante, con 23 por ciento de los encuestados afirmando que era la presencia de amigos y colegas lo que les hizo sentir como en casa (hogar) en Angola. El contacto con la familia (niños y / o pareja) también les hizo sentir como en casa en Angola (11 %), así como guardar las fotos de la familia en sus casas (4 %). La televisión, en particular, los canales

portugueses, también era un factor importante para nueve por ciento de los inmigrantes portugueses.

Por último, es interesante destacar la relación formal que los encuestados tiene con el lugar onde viven. La mayoría de los portugueses encuestados en Angola viven en un apartamento (48 %) o en una casa independiente (26 %), y alrededor de 15 por ciento viven en viviendas de sus empleadores. En la mayoría de los casos, el lugar de residencia no fue una elección suya, pero una determinación del empleador (63 %). Además, 39 por ciento vivía en su ubicación actual por un periodo menor a tres años y 26 por ciento por menos de un año. En 96 por ciento de los casos, el precio del alquiler de la residencia fue pagado por el empleador. Aunque los datos que disponemos no nos permitan medir de manera exhaustiva sobre la forma en que la relación formal y administrativa que los encuestados tienen con la casa donde viven actualmente determina o no su sentimiento de pertenencia al hogar, es posible verificar que en la mayoría de los casos los encuestados no eligieron la casa donde viven, ni son responsables por el pago de la renta y la gestión administrativa del inmueble.

4. Vida cotidiana de la familia en el espacio transnacional

La organización de una relación matrimonial transnacional implica, en la vida de las parejas, varias diferencias en la organización de la vida cotidiana, en comparación con la vida de la pareja antes de la migración. En la ausencia de uno de los elementos de la pareja en el hogar de residencia, se producen cambios en la organización y la gestión del día a día y en las relaciones y roles de género (Chant y Campling, 1997).

La vida familiar en el espacio transnacional se produce entre dos o más países, manteniendo los lazos familiares y las prácticas activas a través de fronteras (Haidinger, 2008), el mantenimiento de “un sentido de bienestar colectivo y la unidad, de una “familiaridad” (Brycesson y Vuorela, 2002, p. 3).

Para capturar y analizar cómo las parejas negocian y gestionan los arreglos familiares entre los diferentes espacios geográficos, es necesario dar importancia, no sólo a los familiares que se desplazan, como comúnmente sucede, sino también subrayar la importancia de los que están en el país de origen, y las relaciones que establecen entre ellos dos (Levitt, 2001; Levitt y Glick-Schiller, 2004). De hecho, tanto el hombre como la mujer juegan un papel en la gestión del espacio familiar (Wills y Yeoh, 2000), basados en las redes sociales y las relaciones sociales que mantienen entre fronteras (Grassi, 2014; Grassi y Vivet, 2015; Levitt 2001)

La aparición de la organización de la vida en múltiples sitios, de las parejas que no tienen una residencia común en la vida cotidiana, nos lleva a cuestionar y redefinir las categorías sociales que aseguran la regular presencia física y residencia conjunta de los miembros de la familia. Las denominadas relaciones *LAT- living apart together* cuestionan la noción tradicional de la familia como una unidad singular (Levin, 2004) y geográficamente ubicados en distintos espacios físicos. El hogar como unidad transnacional, flexible, tiene modos de reproducción y organización dentro y entre las familias. La familia transnacional es así producto de tres espacios: un lugar de vida privada, un lugar de trabajo, y teniendo en cuenta el hogar como casa como un lugar imaginario (Haidinger, 2008).

Nuestro objetivo es capturar la aparición de nuevas formas de organización de la vida familiar, entendiendo cómo las personas cooperan y compiten por los recursos y cómo

las normas sociales, los valores y el poder se reproducen y se reconfiguran en términos de género, que implica el análisis de la relación de poder intra-agregado y los arreglos y estrategias transnacionales, teniendo en cuenta las tres zonas presentados por Haidinger (2008) - la privada, profesional e imaginario. El enfoque tendrá en cuenta principalmente las historias de los migrantes como actores sociales, haciendo hincapié en su capacidad de agencia, el contexto, las condiciones sociales y la diversidad de los arreglos familiares (Brycesson y Vuorela, 2002; Grassi, 2014) que fluyen en el espacio transnacional (Levitt, 1998) y los lazos sociales, emocionales y económicos en la vida cotidiana, a través de las prácticas transnacionales como contactos físicos y virtuales y las remesas.

5. Vida cotidiana a distancia

La organización de una relación a larga distancia implica varios cambios en la dinámica de las parejas, sobre todo en la organización de la vida cotidiana, creando nuevas oportunidades para las relaciones y roles de género que serán reformados y renegociados (Mahler y Pessar, 2006).

La migración tiene un impacto sobre la dinámica del poder conyugal y los miembros de las parejas tienden a asumir nuevas tareas y responsabilidades que antes no les fueron asignados (Hondagneu-Sotelo, 1992).

En ambos flujos, las obligaciones y los compromisos familiares son renovados después de la migración, y a pesar de la necesidad de aprender las tareas del hogar (Hondagneu-Sotelo, 1992), los hombres reformulan sus rutinas y / o horarios diarios y parecen tener más tiempo para dedicarse al trabajo y al ocio.

La mayoría de los hombres angoleños que, cuando estaban en Angola, no realizaban tareas domésticas, excepto cocinar de vez en cuando, en Portugal comparten su casa con otras personas, amigos o familiares, y participan del trabajo en la preparación de la comida, limpieza, planchado de ropa y hacer compras. Las razones más aparentes son que no tienen empleada doméstica y están obligados a compartir tareas con las otras personas con las que viven, tal como lo señala uno de los entrevistados: “Es decir, una compañera es siempre una compañía en la casa, en la cocina, hace todo, y yo ahora tengo que hacer las cosas, no es se hace más difícil [...] yo sabía (cocinar y hacer la limpieza de la casa), pero (en Angola) no hacía nada” (Hombre angoleño viviendo en Portugal, 2010). Una rápida y sencilla descripción de los diferentes roles de género en Angola con respecto al trabajo doméstico revela que el entrevistado reconoce saber hacer tales tareas, lo cual posiciona a este hombre de una manera distinta con respecto al siguiente entrevistado que manifiesta supuestamente tener una incapacidad para hacerlo. Usted sabe que tener una mujer en su casa [...] siempre es bueno. Porque hay cosas que las mujeres pueden resolver que el hombre no puede. [...] Limpiar la casa, cocinar [...]” (Hombre angoleño viviendo en Portugal, 2010).

Como se había señalado ya para el caso de los angoleños en Portugal, los roles de trabajo doméstico refieren también a la accesibilidad o no de trabajadoras domésticas. En Angola, la mayoría de ellos tenían criada. Tal como lo dice este hombre: “Hay una gran diferencia [...] porque aquí en Portugal participo más... de las actividades domésticas que en Angola, porque en Angola tengo una empleada que [...] listo, se ocupa de la casa, se encarga de la ropa y por ahí” (Hombre angoleño viviendo en Portugal, 2010).

Los hombres angoleños en Portugal destacan también que, en ocasiones, se siente solos, lo que podría estar relacionado con el hecho de que la mayoría de los angoleños viven en Portugal ya al menos de 10 años y muchos de ellos nunca han regresado a Angola después de que migraron, como se puede ver en los perfiles migratorios anteriormente presentados (Grassi, 2016).

La situación es diferente en la migración de portugueses para Angola. A pesar de que algunos hombres portugueses realizan tareas que no hacían antes de la migración, como cocinar o ir a las compras, en Angola no ha tenido la necesidad de realizar tareas como la limpieza de la casa. La mayoría de los hombres portugueses encuestados trabajan para empresas que ofrecen alojamiento, gastos de viaje y servicios de limpieza, y tienen camarera de limpieza que limpia y cuida de la ropa, lo que les deja con más tiempo para dedicarse al trabajo y a su carrera (Willis y Yeoh, 2000). En este contexto, la migración no alteró su participación en las tareas domésticas.

Para las mujeres, que permanecieron en los países de origen, hay más cambios en la organización de su vida diaria debido a la ausencia de su pareja. En ambos flujos, las mujeres tienen más dificultades para readaptarse al nuevo reparto de funciones laborales y de género en la familia, ya que tienden a asumir responsabilidades “tradicionalmente” masculinas que hasta entonces no les eran asignados a ellas, especialmente las relacionadas con la gestión administrativa y económica de la unidad familiar. Las mujeres han aumentado su participación en los asuntos familiares diarios y han experimentado una mayor autonomía, mientras que sus parejas trabajan en el extranjero (Vasquez, 1992; Hondagneu-Sotelo, 1992).

Así como otros autores han observado en sus investigaciones en diversos contextos geográficos, las parejas que viven separados en nuestro grupo de observación mantienen relaciones de larga distancia, redefinen sus roles de género transnacionales (Pribilsky, 2004) delinear y (re) hacen nuevas estrategias de gestión económica, social, emocional y física / espacial y temporal (Willis y Yeoh, 2000). La expansión de las responsabilidades de las mujeres y el papel que desempeñan en la toma de decisiones familiares, y la reformulación de las responsabilidades de los hombres tienen así impacto en la reconciliación y la participación en la vida familiar y profesional para ambos miembros de la pareja (Grassi et al., 2016; Grassi, 2016).

Esto es particularmente importante cuando algunos miembros de la familia tienen que dar menor prioridad a sus intereses de carrera con el fin de invertir más recursos en un proyecto familiar colectivo, basado, en este caso, en la migración del hombre (Beck y Beck-Gernstheim, 1995). Cuando ambas partes tienen su carrera profesional, enfrentan un dilema cuando la carrera de uno de los elementos de la pareja requiere un proceso de migración, especialmente cuando se trata de una dimensión internacional / intercontinental (Hardill, 2002), o por un nuevo proyecto profesional en Angola, o para invertir en su formación académica, como en el caso de los hombres angoleños en Portugal.

Decidir migrar tiene un impacto en el desarrollo profesional y personal de todos los miembros de la familia que a menudo está muchas veces condicionada por los niños (hijos). Tal como lo refieren los siguientes entrevistados: “La parte profesional, que en este momento es algo que es una frustración para ella, ¿verdad?” (Hombre portugués viviendo en Angola refiere que la compañera dijo): “está surgiendo esta propuesta, acepta el desafío y ve tú” (Hombre portugués viviendo en Angola (2010).

Por lo tanto, es importante comprender las percepciones de los hombres que migraron en relación a la forma como concilian la vida familiar y profesional antes y después de la migración y cómo evalúan su participación en la vida familiar a la distancia. En otras palabras, como los procesos de toma de decisiones, las prácticas y los lazos emocionales son gestionados. El hogar y “estar lejos” y las cargas y los retos vinculados a ellos, que Pri-bilsky (2004) llama “aprender a vivir lado a lado”.

Algunos de nuestros entrevistados destacaron el impacto emocional de la nueva dinámica de la vida familiar, destacando los beneficios y las pérdidas, señalando que, por una parte, ganaron más tiempo libre, más libertad: “La diferencia de estar solo, es que [...] me permite trabajar más, trabajar más horas sin tener que preocuparme [...] sin la preocupación de tener que regresar a casa para la cena con la familia [...] Sin la preocupación en la mañana de tener que ir a llevar a las niñas a la escuela” (Hombre portugués viviendo en Angola (Comunicado personal, 2010). Acuerdo y sólo tengo que cuidar de mí [...] Pero me hace tanta falta tener que cuidar de ellas (hijas) [...] hace falta, hace falta la rutina, pero la diferencia es que yo estoy cuidando de mí, sólo yo existo, no hay nadie más. La diferencia principal era esa [...] tengo más tiempo libre para mí, por supuesto” (Hombre portugués viviendo en Angola, Comunicado personal, 2010).

Pero por otro lado perderán el compartir, el espacio y las emociones.

Yo aquí tengo una dificultad diferente que es estar lejos de ellos, por lo que tengo, he ganado para mí todo el tiempo [...] la adrenalina, la libertad, tengo cosas que ella no ha ganado. Perdió, porque la libertad, lo poco que había, la ha perdido [...] así, y hay cosas que ella perdió y yo he ganado aquí en este lado, estando solo. Lo que pierdo... efectivamente perdí el compartir, el espacio, las emociones, todo, más, perdí el placer de estar con mis hijos. (Hombre portugués viviendo en Angola, Comunicado personal, 2010)

Algunos de los encuestados también señalaron que la migración ha creado nuevas responsabilidades y funciones económicas que han conducido a la reconfiguración de los patrones de participación entre la vida familiar / profesional entre múltiples lugares (Levitt, 2001), lo cual a veces provoca situaciones de tensión / estrés que requiere negociaciones para evitar conflictos.

Algunos portugueses en Angola refieren darse cuenta de que, si antes de la migración se compartieron algunas tareas, ahora las mujeres tienen que asumir todas las responsabilidades solas, lo que requiere planificación y organización adicional: “Las razones para discutir, eran porque yo no daba apoyo, yo no hacía nada y todo estaba sobre ella [...] realmente el peso estaba todo sobre ella... [...] que puedo hacer muy poco, trato de hacer lo máximo, pero lo más que pueda hacer, nunca podrán reemplazar estar físicamente allí [...], yo no voy a discutir con ella, ella tiene razón” (Hombre portugués viviendo en Angola, Comunicado personal, 2010). Y ella continúa con las chicas!” (Hombre portugués viviendo en Angola, Comunicado personal, 2010).

6. Rutinas virtuales y “visitas”

El desarrollo tecnológico de los últimos años ha creado nuevas formas de ser, compartir y hacer “cosas” en conjunto, potenciando nuevas formas de “hacer familia” a distancia mediante la creación de rutinas virtuales que ayudan a equilibrar las ausencias y

superar la distancia física y temporal. Las conexiones a través de la Internet han asumido un carácter instrumental en mantener el equilibrio entre familia y trabajo y ayudar a gestionar los compromisos y obligaciones de ambas esferas (Clark, 2000).

Las prácticas familiares son así producidas y reproducidas en un espacio social transnacional y desterritorializado, basado en rutinas virtuales que estructuran el día a día de la familia entre fronteras, donde la proximidad física no parece ser un requisito previo para la existencia y la fuerza de los lazos familiares. Estando “virtualmente presente” en la vida cotidiana de la familia, los miembros de la familia establecen un sentido de familiaridad y cercanía emocional (Hardill, 2002).

La tecnología adquiere una especial importancia en el mantenimiento de los vínculos y la participación en la vida familiar a la distancia también en los flujos migratorios entre Angola y Portugal. Todos los hombres entrevistados en ambos flujos, destacaron la importancia de la tecnología para reducir el impacto de la separación. A través de las tecnologías de información y comunicación (TIC), es posible acompañar el día a día de la familia a la distancia, volviendo hacia aquellos que están lejos, más cerca, en diversas situaciones de la vida cotidiana y no sólo en momentos/ días especiales (Madianou y Miller, 2012)

Todos ellos mantienen contacto con la familia mientras que están ausentes, sin embargo, hay diferencias en relación a la frecuencia de los contactos y los medios utilizados para comunicarse en los dos flujos de nuestro estudio de caso.

Los portugueses en Angola prefieren sobre todo el uso de internet, en particular a través de software de audio y video para la comunicación online, tales como Skype y lo hacen a veces con una regularidad diaria, pasando largos períodos de tiempo hablando con la familia.

Algunos hombres portugueses reportan que, además de hablar de “nosotros” como pareja, a veces utilizan la tecnología para organizar y gestionar los “problemas” de la familia durante las conexiones a través de Internet.

Con mi mujer, las cosas que se plantean que es necesario se resuelven por correo electrónico o por teléfono... o *skype* ... ahora ella estaba preocupada con una tarifa sobre la casa, cómo sería, cuánto pagaría [...] tengo amigos en el departamento financiero del Estado, yo he telefoneado para allá y he solucionado el problema [...] mi padre buscó los documentos y ella se quedó más tranquila. (Hombre portugués a vivir en Angola) (Comunicado personal, 2010)

Una cosa es vivir el día a día, las veinticuatro horas del día con una persona, ¿verdad? En que hablas, en que estas con la persona, en que tocas [...] (suspiro) y otra cosa es cuando estás a siete mil (7000) kilómetros de distancia, donde hay posiblemente una o dos llamadas al día: ‘Hola, ¿Cómo estás? ¿Qué has hecho hoy?’. Pero es todavía una conversación telefónica, ¿verdad? Una conversación presencial donde están sentados en el sofá [...] Pongo mano en la mano, se pone la mano en la pierna, abrazas. (Hombre portugués viviendo en Angola) (Comunicado personal, 2010)

La voz y el contacto visual virtual también dan una sensación de cercanía real y una idea de control sobre los miembros de la familia que se encontraban en el país de origen (Pribilsky, 2004), lo que permite compensar los momentos de ausencia y el tiempo que pasan lejos el uno del otro, la búsqueda de un tipo de equilibrio en la familia y la esfera profesional y, en muchos casos, evitar conflictos. Esto es particularmente importante cuando hay niños, que pueden traer más estrés y tensión en el equilibrio de los compromisos y obligaciones de la vida familiar (Marinho, 2016) y dificultades adicionales en la

gestión/combinación de múltiples funciones en diferentes esferas de la vida - trabajo y la familia. Algunos hombres portugueses adoptan estrategias para superar la distancia, por ejemplo, hacen los trabajos de la escuela con sus hijos o juegan algunos juegos simples en una conexión *online*, tal como lo dice este hombre: “Yo trabajo con mis hijos en la noche a través de *Skype* (risas) siempre que puedo [...] otro día, hace dos o tres semanas, tuve que estudiar matemáticas en *Skype* hasta las diez y media-once de la noche con mi hijo, tuvimos que revisar las lecciones” (Hombre portugués viviendo en Angola, Comunicación personal, 2010).

Aunque los desarrollos tecnológicos y la globalización de las últimas décadas han facilitado la comunicación a distancia, no todos los migrantes y sus familias tienen el mismo acceso a los medios de comunicación. La condición social y económica de las familias y las condiciones de trabajo de los migrantes puede aumentar o restringir el uso de ciertas tecnologías (Loew, 1997). Por lo tanto, en el caso de los hombres angoleños en Portugal en nuestra muestra, que utilizan principalmente el teléfono para ponerse en contacto con la familia y la frecuencia de contacto es menor que en el caso de los portugueses, con una base semanal o mensual. Se prefiere utilizar el teléfono, ya que, por ejemplo, no siempre los migrantes o sus familias tienen una computadora, conexión a Internet o el conocimiento para utilizar ciertos programas de comunicación *online*: “Sí, sí, sí (hablamos por teléfono). Ella no tiene correo electrónico, así que no lo usamos. También no tengo computadora en casa (en Portugal)” (Hombre angoleño viviendo en Portugal, Comunicación personal, 2010).

El acceso a ciertas tecnologías requiere acceso al capital y a ciertos recursos e infraestructuras que muchas veces las familias en el país de origen no tienen. Otros factores que pueden condicionar el uso frecuente de Internet como medio de comunicación a distancia: las condiciones de acceso a internet; la calidad de los servicios de distribución; los gastos de utilización y la alfabetización digital de la familia.

La frecuencia de los contactos telefónicos también puede estar condicionada por el costo de las llamadas telefónicas intercontinentales (aunque los migrantes utilizan estrategias como el uso de tarjetas recargables para llamar al extranjero) y la cobertura de la red telefónica, sobre todo en las zonas rurales (Parreñas, 2005; Mahler, 2001). Un hombre angoleño que vive en Portugal refiere: “Sí, sí, sí (usamos tarjetas recargables). Compro las tarjetas y [...] hablo al teléfono... por veces soy más yo (quien conecta a la pareja) porque allí la situación está más complicada” (Hombre angoleño viviendo en Portugal).

Otras de las diferencias en términos de comunicación / contacto con los miembros de la familia en los dos flujos se refiere a la frecuencia de contactos físicos, hay una diferencia entre los hombres migrantes de los dos flujos migratorios, lo que en parte puede explicarse por las diferentes condiciones de la migración. El flujo portugués en Angola es una migración altamente calificada y la mayor parte de las empresas pagan a sus trabajadores viajes regulares a Portugal. Por lo tanto, los hombres portugueses en Angola, en promedio, viajan tres veces al año a Portugal y se mantienen entre 15 días y 1 mes con su pareja. En contraste, la mayoría de los hombres angoleños en Portugal nunca volvieron a Angola después de la migración, lo que significa que el estatus legal (Bacci, 2013) y económico de los migrantes puede dificultar la frecuencia con que contactan los familiares física y virtualmente. La frecuencia del contacto físico reduce el impacto de las largas ausencias y la oportunidad para que los cónyuges puedan permanecer juntos durante largos períodos

de tiempo permite mantener los lazos emocionales de manera más estrecha, y alimenta la continua participación en la vida familiar. Otros autores destacaron que el período histórico de la migración o la duración de la separación de los cónyuges puede tener un impacto en el éxito de la reconciliación de vida familiar y profesional (Hondagneu-Sotelo, 1992). Por otro lado, hay autores que afirman que las separaciones largas también pueden tener un impacto en la autoridad masculina dentro del hogar transnacional y aumentar la autonomía y el poder de decisión de las mujeres, asumiendo la “visitas” regulares un carácter y significado práctico y simbólico en el mantenimiento de las relaciones transnacionales, de los vínculos emocionales y afectivos, en el espacio y el tiempo (Mason, 2004). De hecho, la interacción presencial tiene tres fundamentos básicos - presencia cara a cara (*face to face*), presencia en los lugares y la presencia en los momentos (ocasiones o eventos importantes) - que no pueden ser sustituidos en su totalidad por la presencia virtual o cualquier otro tipo de comunicación no presencial (Urry, 2002; Boden y Molotch, 1994).

7. Gestión económica

Como hemos visto, las familias transnacionales no tienen acceso uniforme a los recursos, tanto en el país de origen como en el país de la migración, teniendo diferentes oportunidades para mantener relaciones conyugales y familiares activas. Los portugueses que migran a Angola son en su mayoría hombres calificados que ya tenían una situación de empleo estable en Portugal y cuya motivación para la migración tiene que ver sobre todo con razones de progreso en la carrera profesional. Por su parte, los angoleños entrevistados, la mayoría migró a Portugal por razones de formación académica.

Este patrón de movilidad pone de nuevo énfasis en la importancia del grado de desarrollo y de crecimiento económico de los países involucrados en los flujos migratorios y la centralidad que la cuestión económica asume en las repercusiones de la migración en la vida de los migrantes y los miembros de la familia que permanecen en el país de origen y no sólo - como hemos visto - desde un punto de vista económico (Grassi, 2009, 2014).

El análisis de las percepciones de los hombres entrevistados sobre el impacto de la migración en la situación económica y material de su familia permite individualizar algunas de las diferencias entre los dos flujos. La gestión de los gastos comunes y la organización del dinero es compartida tanto antes como después de la migración, en la mayoría de los encuestados en los dos flujos. Sin embargo, los portugueses en Angola creen que su situación económica ha mejorado después de la migración, y su contribución para la familia ha aumentado. Por el contrario, los angoleños en Portugal consideran que su situación económica es igual o peor.

Otra diferencia significativa entre los dos flujos y que ilustra los diferentes niveles de crecimiento económico y la riqueza de los países involucrados en los dos flujos son la frecuencia y el volumen de las remesas enviadas al cónyuge y la familia en el país de origen. Las remesas, en sus formas y cantidades, son esenciales en el fomento de estrategias familiares desde el punto de vista económico. Como una práctica transnacional, el envío de remesas puede cambiar las relaciones y compromisos con los que permanecieron en el país de origen. No podemos considerar las remesas sólo en su componente económico, como la transferencia de dinero, éstos están también incrustados de elementos materiales, emocionales y relacionales y su naturaleza puede variar en función de los contextos, con-

diciones estructurales y las características de los flujos migratorios (Carling, 2014; Baldassar et al., 2014; Grassi, et al., 2016).

Según las estadísticas del Banco de Portugal sobre la transferencia de dinero entre los dos países entre 2009 y 2013 las remesas enviadas desde Angola a Portugal aumentaron aproximadamente 200 por ciento. Según los últimos datos, en septiembre de 2016, los portugueses en Angola enviaron 18,38 millones de euros a Portugal, mientras que los angoleños en Portugal enviaron 1,24 millones de euros a Angola (Banco de Portugal, 2016).

Como se verificó en otros estudios de casos sobre los flujos migratorios entre Angola y Portugal, los angoleños en Portugal que entrevistamos rara vez envían remesas a la familia (Grassi y Vivet, 2015; Grassi et al., 2016).

En Angola, sus compañeras asumen el papel de la gestión financiera de la familia y son responsables de efectuar los pagos y transferencias de dinero, tal como lo dice este hombre en Portugal: “Dejé cheques firmados, firmados por mí, por lo que el salario mensual, ella va a cobrar y envía una parte para mí” (Hombre angoleño viviendo en Portugal, 2010); y de igual manera lo refiere este hombre: “Pero todas las directrices son dadas a través del teléfono, *Skype*, *Viber* (hablando de la gestión del presupuesto de la familia, y de la distribución del salario que recibe en Angola)” (Hombre angoleño viviendo en Portugal, 2010). Estudios recientes han problematizado el empoderamiento de las mujeres angoleñas en la familia (Grassi, 2009), sobretodo por su contribución cada vez más a la economía familiar, y el rol de *breadwinner* (Grassi et al., 2016), lo que transforma los roles de género tradicionalmente asignados a hombres y mujeres en la familia de formas variadas.

8. Consideraciones finales

Frente a una sociedad en cambio, las relaciones entre los individuos y dentro de la familia, tienden a organizarse a la distancia de diversas maneras según los contextos. Este estudio de caso en el espacio geográfico Angola / Portugal da cuenta de las relaciones conyugales de los hombres migrantes que protagonizan la reactivación de un antiguo flujo migratorio que, en el mismo espacio, existe desde hace muchas décadas, en comparación con el flujo inverso de Portugal a Angola que vio migrar recientemente a muchos portugueses a este país para trabajar. Los datos que apoyan nuestra reflexión, aunque no pueden ser generalizables, dan visibilidad a algunas de las tendencias y dinámicas de los dos flujos migratorios.

La existencia de familias transnacionales entre Angola y Portugal no es reciente y ha ido cambiando en función de los períodos históricos y de las dinámicas políticas y económicas de ambos países en un contexto en que los enlaces históricos entre los dos países persisten. El flujo migratorio más antiguo de Angola a Portugal, produjo la existencia de redes familiares y de amistad que se superponen con las nuevas redes emergentes de los nuevos flujos de Portugal a Angola y siguen a la dinámica del mercado. En este panorama, el paradigma Norte-Sur es desafiado por la división transnacional del trabajo que requiere repensar el concepto de desarrollo, mientras que en la memoria colectiva persisten las percepciones y representaciones de la memoria colonial entre los dos países.

Al mismo tiempo que el enfoque transnacional permite evitar los esencialismos culturales, también discrimina una diferencia en las representaciones sobre la institución

conyugal, que aún persiste en ambos flujos migratorios, una reproducción de estereotipos sobre los roles de género de memoria colonial en la pareja y en la familia (Grassi, 2016).

La conyugalidad transnacional crea cambios en las relaciones de las parejas y las normas, roles y responsabilidades de género se (re)formulan y (re)negocian. Ambos cónyuges trabajan para gestionar sus rutinas diarias y adaptarse a las nuevas reglas y prioridades orientadas a mantener una familiaridad transnacional (Pribilsky, 2004).

En ambos flujos también se destacó la importancia de las TIC en el mantenimiento de los lazos familiares y de cómo las tecnologías permiten crear espacios sociales de la vida familiar en la distancia y minimizar el impacto de la distancia en el espacio y el tiempo.

La familia se reinventa y se convierte así en un espacio social compartido, destacando, una vez más, su génesis de proceso activo en continuo cambio, producto de la interacción humana.

Las desigualdades sociales y económicas determinan muchas veces la frecuencia y la intensidad de las relaciones familiares a distancia. En el caso de los dos flujos entre Angola y Portugal, la situación económica y las condiciones de trabajo de los portugueses en Angola les permite mantener prácticas transnacionales con sus familiares en el país de origen con una mayor frecuencia e intensidad: contactos virtuales regulares, casi a diario a través del uso de la Internet; contacto físico a través de visitas frecuentes a Portugal; y envío regular de remesas.

La globalización y la migración así ponen nuevos desafíos para la comprensión de la vida conyugal y familiar desde una perspectiva transnacional, lo que hace que nos cuestionemos las unidades clásicas de análisis utilizados en la investigación sobre las condiciones de vida y la dinámica transfronteriza.

De este modo, la dinámica familiar de las parejas que viven separadas geográficamente no pueden ser estudiadas aisladamente, sólo en el país de la migración o en el país de origen (Wimmer y Glick-Schiller, 2002), sólo así es posible comprender los procesos que ocurren más allá de los límites del Estado-nación y reconocer que la vida familiar se puede presentar en diversos espacios sociales y geográficos (Faist, 2000; Glick-Schiller et al., 1995; Grassi, 2014), con lo que la comparación entre los flujos es un método eficaz para la percepción de la movilidad contemporánea.

9. Bibliografía

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bacci-Tamburlini, M. (2013). Paradossi dell'illegalità: migrant e leggi migratorie in Portogallo. En M. Grassi y M. Giuffrè (edit.). *Vite (il)legali: migranti africani in Italia e in Portogallo*. Florencia: SEID Editrice, 21-33.
- Baldassar, L., Kilkey, M., Merla, L. y Wilding, R. (2014). Transnational Families. In J. Treas, J. Scott & M. Richards (edits.). *The Wiley Blackwell Companion to the Sociology of families* (pp. 155-175). Malden: Wiley Blackwell.
- Banco de Portugal. (2015). Boletim estatístico BP Stat, Estatísticas de balança de pagamentos, Remessas de emigrantes/imigrantes. Recuperado de www.bportugal.pt
- _____ (2016). Boletim estatístico, Noviembre 2016. Recuperado de www.bportugal.pt, (20/04/2019).

- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (1995). *The normal chaos of love*, (M. Ritter and J. Wiebel, Trad.). Cambridge: Polity Press. (Trabajo original publicado en 1944).
- Bhabha, H. (1996). O Terceiro Espaço (interview by Jonathan Rutherford). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, 24, 35-41.
- _____ (2005). *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Boden, D. y Molotch, H. (1994). The compulsion to proximit. En R. Friedland y D. Boden (eds), *Nowhere: Space, Time and Modernity*. Berkeley: University of California Press, 247-286.
- Bryceson, D. y Vuorela, U. (2002). Transnational families in the twenty-first century. En D. Bryceson, y U. Vuorela (eds.). *The Transnational Family*. Oxford: Berg, 3-30.
- Carling, J. (2014). Scripting Remittances: Making Sense of Money Transfers in Transnational Relationships. *International Migration Review*, 48, 218-262.
- Chant, S. y Campling, J. (1997). *Women-headed households: diversity and dynamics in the developing world*. Houndmills/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Clark, S. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human relations*, 53(6), 747-760.
- Faist, T. (2000). Transnationalization in international migration: implications for the study of citizenship and culture. *Ethnic and Racial Studies*, 23(2), 189-222.
- Ferreira, T. y Grassi, M. (2012). *Para onde migram os jovens? Dinâmicas emergentes em Portugal*. Lisboa: Observatório Permanente da Juventude. Recuperado de <http://www.opj.ics.ul.pt/index.php/novembro-2012>, (20/04/2019).
- Friman, H. R., Andreas, P. (1999) "Introduction: International Relations and the Illicit Global Economy, in H. R. Friman and P. Andreas (eds), *The Illicit Global Economy and State Power*, Lanham, MD: Rowan and Littlefield, 1-23.
- Glick, N., Basch, L. y Szanton-Blanc, C. (1995). From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. *Anthropology Quarterly*, 68(1), 48-63.
- Grassi, M., Vivet, J. (2015). Cuidar das crianças entre Angola e Portugal: a parentalidade nas famílias transnacionais. *Sociologia problemas e práticas*, 79, 85-108.
- Grassi, M. (2006). Formas Migratórias: Casar com o Passaporte no Espaço Schengen. Uma Introdução ao Caso de Portugal. *Etnográfica*, 10 (2), 283-305.
- _____ (2009). *Capital Social e Jovens Originários dos PALOP em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- _____ (2010). *Forms of Familial, Economic, and Political Association in Angola. Today: A Foundational Sociology of an African State*. New York/London: The Edwin Mellen Press.
- _____ (2014). Mobility, family, and gender: A transnational approach. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 93-104.
- _____ (2016). Transnationalism and Conjuality: The Angola/Portugal Case. En M. Grassi y T. Ferreira (eds.). *Mobility and Family in Transnational Space*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 7-30.
- Grassi, M., Vivet, J., Marinho, L. (2016). *Famílias transnacionais entre Angola e Portugal: organização e práticas de cuidados às crianças*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais
- Haidinger, B. (2008). Contingencies among Households: Gendered Division of Labour and Transnational Household Organization – The Case of Ukrainians in Austria.

- En H. Lutz (edit.). *Migration and domestic work: A European Perspective on a Global Theme*. Aldershot: Ashgate, 127-144.
- Hardill, I. (2002). *Gender, Migration and the Dual Career Household*. Londres: Routledge.
- Hondagneu-Sotelo, P. (1992). Overcoming Patriarchal Constraints: The Reconstruction of Gender Relations among Mexican Immigrant Women and Men. *Gender and Society*, 6(3), 393-415.
- Instituto Nacional de Estatística. Statistics Portugal. (2014). *Estatísticas da população residente*. Lisboa: INE.
- Levin, I. (2004). Living Apart Together: A New Family Form. *Current Sociology*, 52(2), 223-240.
- _____ (2016). *Migration, Settlement and the concept of House and Home*. Nueva York: Routledge.
- Levitt, P. (2001). Transnational migration: taking stock and future directions. *Global Networks*, 1(3), 195-216.
- Levitt, P. y Glick, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. *International Migration Review*, 38(3), 1002-1039.
- Levitt, P. (1998). Social Remittances: Migration Driven Local-Level Forms of Cultural Diffusion. *International Migration Review*, 32(4), 926-948.
- Lubkemann, S. (2008). Involuntary immobility: on a theoretical invisibility in forced migration studies. *Journal of refugees Studies*, 21(4), 454-75.
- Madianou, M. y Miller, D. (2012). *Migration and new media: transnational families and polymedia*. Londres: Routledge.
- Mahler, S., Pessar, P. (2006). Transnational migration: bringing gender in. *International Migration Review*, 37(3), 812-846.
- Mahler, S. (2001). Transnational Relationships: The Struggle to Communicate Across Borders. *Identities*, 7(4), 583-619.
- Marinho, L. (2016). Parenting from afar: Parental arrangements after migration-the Angola/Portugal case. En M. Grassi y T. Ferreira (edits.). *Mobility and Family in Transnational Space*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 7-30.
- Mason, J. (2004). Managing Kinship over Long Distances: The Significance of 'The Visit'. *Social Policy and Society*. 3 (4), 421-429.
- Naylor, R. T. (2002) *Wages of Crime. Black Markets, Illegal Finance and the Underworld Economy*, Ithaca, NY, Cornell University Press.
- Parreñas, R. (2005). The gender paradox in the transnational families of Filipino migrant women. *Asian and Pacific Migration Journal*. 14 (3), 243-246.
- Pires, R. Pereira, C., Azevedo, J. y Ribeiro, C. (2014). *Emigração Portuguesa. Relatório Estatístico 2014*. Lisboa: Observatório da Emigração e Rede Migra/Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)/ CIES-IUL/DGACCP.
- Pribilsky, J. (2004). 'Aprendemos a conviver': conjugal relations, co-parenting, and family life among Ecuadorian transnational migrants in New York and the Ecuadorian Andes. *Global Networks*. 4(3), 313-334.
- Servico de Estrangeiros e Fronteiras. (2014). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2013*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- _____ (2016). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo-2015*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

- Urry, J. (2002) Mobility and proximity, *Sociology*, 36(2), 255–274.
- Vayrinen, R. (2005) “Illegal Immigration, Human Trafficking and Organized Crime” in George J. Borjas e Jeff Crisp (eds) *Poverty, International migration and Asylum* United Nations University, WIDER.
- Vasquez, N. (1992). Economic and social impact of labor migration. En G. Battistella y A. Paganoni (edits.). *Philippine labor migration*. Philippines: Scalabrini Migration Center, 41-67.
- Wilding, R. (2006). ‘Virtual’ intimacies? Families communication across transnational contexts. *Global Networks*, 6(2), 125-142.
- Williams, F. (2010). Migration and Care: Themes, Concepts and Challenges. *Social Policy and Society*. 9(3), 385-396.
- Wills, Katie D., y Yeoh, B. (2000). Gender and Transnationalism Household Strategies: Singaporean Migration to China. *Regional Studies*, 34(3), 253-264.
- Wimmer, A., y Glick-Schiller, N. (2002). Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*, 2(4), 301-334.

Article

Interrogating migration and “illegality”: weaving ethical and epistemological concerns in a research process

MARIANNA BACCI

El Colegio de la Frontera Norte

1. Introduction

The present article is a result of a reflexive process developed in the course of a research¹ on the construction of illegality in the context of family and migration regulations in Portugal. The analysis focused on the functioning and effects of the 2007 national law which criminalized “marriages of convenience”, defined as marriages involving a person in an undocumented situation, celebrated “with the only purpose of obtaining residency rights” (National Law n. 23/2007). A qualitative case study was developed from 2011 to 2016 on the basis of fieldwork and interviews with both state representatives and married couples involving subjects in an undocumented or precarious residency situation. The resulting dissertation² discussed in which ways current mobility and intimacy control policies in the European Union impact in a discriminatory way on the opportunities and constraints faced by specific social categories.

The research process has been an occasion to explore a series of reflections on the epistemological stances involved in social research. I will share a reasoned account of the profound interrogations I went through, delineating how I responded to the specific challenges implied in the object of my research, aiming to detonate questions rather than providing an exhaustive and closed systematization. The ethical issues implied in the object of study and some methodological choices will be presented as a consequence of political and epistemological positionings. Secondly, the categories of “migrant”, “marriage” and “illegality” will be unpacked, underlining the pitfalls of what are often used as apparently neutral institutional and academic classifications. The analysis will subsequently approach the theme of reflexivity and situated gaze, based on the acknowledgment of my social position as a researcher, and of the limitations and opportunities derived from my angle of observation.

¹ The present contribution is part of my PhD thesis, completed in 2016 at the Institute of Social Sciences of the University of Lisbon. The project was developed in the department of Sociology, specialization in Family, Youth and Gender Relations, with Doctor Marzia Grassi as supervisor, and entirely financed by a publicly funded grant (FCT grant SFRH/BD/72765/2010).

² The final dissertation, was entitled “Narratives and counter-narratives on “marriage of convenience”. Conjugal and (il)legality in Portuguese migration policies and in couples’ experiences”, and was approved in the University of Lisbon on March 30th, 2016.

2. Policy oriented research

My academic trajectory has been driven by a desire of critically engaging, albeit from an inevitably privileged social position, with the power asymmetries on which social inequalities are constructed in different contexts. I consider this a means to reflect on my own position in society and to enable transformative reactions, even if at an extremely small scale. This action-oriented spirit needs to be acknowledged, since it has greatly influenced my approach to the PhD research. By interrogating the social mechanisms in which the couples are embedded, my research also responded to a wish of contributing to on-going conversations about citizenship, social stratification and the meaning of borders.

The investigation originated from the desire to study the underlying mechanisms of restrictive migration policies and the repercussions of these policies in the everyday lives of individuals. In particular, one of my founding motivations in approaching the theme of migration control was a discomfort felt in the observation of the essentialist and criminalizing public discourse on “undocumented migration” in the contemporary European context. I therefore embedded my research in a critical perspective on the selective paradigms that regulate the access, settlement, and citizenship rights of subjects engaged in transnational mobility.

Engaging directly with the constellation of issues related to undocumented lives during previous fieldwork³ in the area, allowed a first empirical observation of the institutional limitations imposed to transnational couples. This encouraged me to focus on the interplay between processes of international mobility, conjugal behaviours, and normative frameworks through a qualitative study. Since the control of conjugal ties as a basis for residency rights had recently been scaled up in Portuguese migration legislation, I decided to engage in a case study of the mechanisms and repercussions of such policies in this delimited socio-political and geographical context.

The overarching and explicit purpose of my academic engagement, based on my exploratory field observations, is thus to uncover the historically and institutionally situated production of “illegality”, and to unsettle normative discourses regarding human mobility and its categorization. This perspective is seen to offer insights into what the policies and practices observed in “marriage of convenience” control can tell us about how social relations are re(produced) in the wider political context, and identify possible spaces of resistance or negotiation. Namely, this occurred by observing in which ways law produces its “outside”, excluding the undesirable/disposable *others*, as well as producing an “inside”, that is, a construction of which are to be considered the “legitimate members” of Portuguese society.

In this context, the choice of developing my analysis based on empirical data originated in my desire to complement the studies available on the sociology of the family and migration in Portugal. The case study was designed to expose the underpinnings of restrictive policies on marriage and migration, the practical application of such paradigms in the context of the Portuguese migration regime, and the ways in which subjects living in transnational conjugalities interact with such mechanisms.

³ International research project “Migratory trajectories from Africa, illegality and gender” coordinated by Marzia Grassi at the Institute of Social Sciences ICS-University of Lisbon (PIHM/GC/0046/2008), which resulted in a collective publication (Grassi and Giuffr  2013).

The evolution of the object of study and epistemological and ethical underpinnings have been crucial in defining the methods for the case study, which were designed as flexible tools, adaptable to the specificities of a field involving constant transformations. I decided to base the research mainly on interviews, converging on the micro-level interactions of couples with the state administration, as well as observational and documental data collected in Portugal. On the basis of the counter-narratives of human beings who are dealing with its tangible effects, I expose the inconsistencies of the regulatory system, inserting in the picture the discontinuities, ruptures, and shifts of transnational life experiences.

The study aimed to move towards integrating in the picture empirical material on couples' everyday experiences and direct interactions with the bureaucratic system. As a growing body of research attests (Charsley 2005, Riaño 2011), empirical approaches potentially shed light on some relatively blind spots in this specific area of research, where a great part of the literature focuses on official policies and on administrative management, rather than on couples' lived experiences. This method is seen as a way to produce richer investigations on the underpinnings and repercussions of polarized institutional formulas, taking into consideration the perceptions, representations and reactions of the actors involved.

The search for appropriate analytical frameworks to approach the theme of “marriage of convenience” discourse and practice in Portugal resulted in the adoption of a transnational approach (Levitt and Glick Schiller 2004, Bryceson and Vuorela 2002), as well as the incorporation of contributions stemming from bordering (Van Houtum et al. 2002), civic stratification (Kofman 2002) and intersectionality theories (Crenshaw 1991, Hooks 2015 [1981], Yuval Davis 2011). The transversal analytical lens I use to link such theoretical articulations is based on a gender perspective. During the research process my gender perspective complexified, moving beyond the depoliticized observation of differences between men and women's mobility trajectories, to which the scope of migration-related studies is sometimes limited. This shift led me to unpack the gendered power relations involved in public policies, and how these are inserted in broader, intersectional asymmetries (Hondagneu-Sotelo 2011, Kofman 2002, Gregorio Gil 2009).

Gender, considered as more than a simple category, was used as an encompassing theoretical tool to reflect on the (re)production of knowledge and power, with the support of feminist theories. For instance, the academic literature emphasizing the processes of subordination enabled by gendered opportunities and interpretations of society have inspired my interpretation of similar hierarchization mechanisms involving migrants. This perspective emphasizes the dynamic development of social differentiations, and goes beyond just “adding women”, or “adding migrants”, to the picture (Hondagneu-Sotelo 2011, Mahler and Pessar 2006). The standpoint I adopt rather entails acknowledging the gendered relations of power and social constructions implied in the mechanisms under observation in the case study. I intended to observe how conjugality interacts with mechanisms of inclusion and exclusion based on other social categories, including nationality, migration status and socioeconomic class. For instance, a gender perspective enables me to explore the ways in which women, both migrant and non-migrant, are treated by government institutions as inherently vulnerable subjects in need of “protection”, as well as the ways in which socioeconomic status interacts with this process. Similarly, fed by concerns detonated by

feminist contributions in the social sciences (Gregorio Gil 2009, Blázquez et al. 2010), I was able to grasp how policies not only are criminalizing certain social profiles, but actively hinder women's emancipation by binding their residency to their husband's, and judging their behavior with double moral (Gonzalez and Bacci 2015). Gender is used in this sense as an encompassing methodological support influencing all phases of the research, from the epistemological framework to the research design and the interpretation of data.

The considerations I developed in my analysis are based on a perspective considering borders not only as material and territorial signs of delimitation, but also as imaginary lines shaping social relations at various levels simultaneously (cf. Van Houtum et al. 2002). The border, in all its connotations, is considered a fertile analytical space to inquire into social relations, while also exposing contradictions and gaps in our forms of knowledge production. My starting point is the idea that academic production *also* plays a role in bordering,⁴ since it inevitably involves both classification efforts and their problematization, contributing to particular configurations of social order. As Henk Van Houtum comments in his reflections on bordering, "it is precisely in the unfamiliarity of this in-between and beyond-space that we are challenged to unbound our thinking and practices" (Van Houtum, 2005, 3).

3. Challenges in the selection of the object of study

Transnational couples have been chosen as protagonists of the case study because they may be seen to embody many of the contradictions and mechanisms of contemporary bordering, and provide particularly vivid examples of the prescriptive function of legislation and its categories⁵. These relationships - and the way they are classified and recognized - constitute a space of interaction where power dynamics articulating through state, gender, and class are particularly visible. The processes involved in the control of the couples' conjugal trajectories underline the need for reconsidering the impacts of state rhetoric and regulations on the lives of individuals who *cross borders* or, as we may rather argue, whose lives *are crossed* by borders. At the same time, rather than seeing these subjects as passive recipients of policies, the case study reveals the extent to which the couples' practices are capable of subverting and producing infinite nuances in the imposed categories. The research participants' representations and practices are discussed as active interventions shaping the outcomes of the contemporary regulatory system. Their marriages may indeed be seen as a crossroads, contributing to challenge both the border and the neat administrative categories used to perpetuate the current social order.

The fieldwork, conducted under these premises, systematically revealed the tension between the monolithic institutional imaginary regarding illegality, and the mosaic of everyday practices of individuals engaging in mobility. This in turn allowed to explore the limitations of state authorities' binary portrayals of inter-status marriages as either cynical vehicles for immigration benefits, or as "genuine" relationships based on idealized romantic love notions and normative family standards.

⁴ The concept of bordering is here used to comprise the multilevel socio-political processes producing categories of difference which take place wherever a specific border has impacts, is represented, negotiated or contested (Kolosov et al. 2012).

⁵ For a more detailed description of the PhD fieldwork, refer to Bacci Tamburlini (2014, 2016).

The way in which I conceptualize the case study is in this sense indebted to the reflections of the sociologist Abdelmalek Sayad. I consider particularly stimulating this author’s acknowledgment of the “secret virtue” of migration: for Sayad, this virtue lies on its capacity to mirror the limits of the state’s intrinsic essence, which is to discriminate between “nationals” and “others”. As Sayad himself suggests, to think about immigration is to think about the state, and the state “thinks itself” by thinking immigration (Sayad 1999a:6, my translation). Building on this line of thought, we may consider migration in general as a perturbing presence, challenging the state’s mythical homogeneity in the political, social and economic senses, as well as exposing the porosity of its margins.

I set to interrogate the body of work defined as migration studies from a methodological perspective that seeks to overcome the predominant focus on nationally- or ethnically-delimited “target groups”. Without belittling the advantages of producing studies with a detailed knowledge of the participants’ backgrounds and geographical origins, I would argue that nationality is often used *by default* as a founding category for migration studies. Namely, it is a naturalized -but potentially essentialist- procedure in migration studies, to choose categories which are seen to represent a specific national (or ethnic) “community”, as if they could be considered as a homogeneous group, or as a self-delimiting object of study. Formal nationality may correspond only partially to processes of belonging and individual ties to a place, such as may be the case of children born in Portugal who are attributed the parents’ nationalities even though they may never have been to the corresponding country. I opted for not delimiting my research to migrants from only one country or so-called ethnic background: such decision is considered a step towards building categories based on individual trajectories and life experiences, rather than on the basis of birth or residency documents emitted by nation states. Moreover, by choosing the theme of conjugality I extend such logic further, expanding the fieldwork beyond the group of individuals framed as migrants to include individuals holding Portuguese or European nationality.

The research was designed with the intention to avoid treating migrants as a separate section of society, but rather as social actors with practices – in this case, conjugal practices – which are interwoven with the practices of formally recognized Portuguese citizens. This choice is based on the acknowledgement that social life takes place “across borders” (Levitt and Jaworsky, 2007, 129, emphasis added), but also that borders, material or symbolic, migratory or social, may have effects *within* national territories as well. In my approach, migrants and non-migrants are thus seen as differentiated by legal status, but bearing similar processes of social stratification, based on transversal markers of difference such as gender and class.

Focusing on the articulation between marriage and migration is considered to be a way of shifting away from public discourses justifying the proliferation of spectacular enforcements, detention centres and walls. These visible enactments of “Fortress Europe”, invariably frame migration as an “emergency” matter and as an *external* process taking place at its frontiers. I deem important to think beyond this paradigm of exceptionality, and consider how the effects of mobility and its control are permeating our whole society, and the way it is institutionally ordered. This somehow reversed perspective fosters a deeper reflection on how exclusionary dynamics operate in conditions of “normality”, through routine administrative practices, by building more subtle – but similarly discrimi-

nating – social borders. Additionally, I propose to stretch the discussion to a more radical questioning of the legitimacy of state interferences in family life through migration law, including a challenge to the state-imposed gendered normativity in terms of authorized conjugal forms. This research frame might play a role in untangling crystallized equations based on state mentality, such as those linking rights of residency to specific (and increasingly limited) types of family relationships. Deconstructing state assumptions opens space for debates exploring the possibilities of autonomous recognition of residency rights for individuals.

4. Approaching the field of gender and migration: Unpacking standard categories

In the case of “marriages of convenience”, public discourse evokes on one hand illegality, criminal networks, fraudulence and deceptive intentions of migrant spouses. On the other, it adopts notions of legality, security, protection, genuine love and “family interests”. Such binary discourses may be considered a tool to maintain social order, on one side promoting the criminalization of migratory practices, and on the other side the imposition of normative integration models. To look beyond these opposing imaginaries, enables a critical stance on both stigmatizing and “humanist” institutional readings, and avoids reinforcing a policing perspective viewing migrants as either perpetrators or victims. I defend that more complex depictions of the experience of migration, including its productive and creative aspects, would be beneficial to a deeper understanding of social processes beyond narrowly delimited categories.

Similarly, I wished to contribute to useful and politicized debates on state power and what could be framed as “dissident” behaviour. I reckon that depoliticized readings of social sciences as neutral tools to appraise reality is contributing to omit how state categories do not necessarily correspond to self-evident and universally recognized social groups, but may instead conceptually reflect power relations and social stratification. Acknowledging the situated nature of migration policies allows to explore how these processes of social control are strictly related to colonial relationships and its legacies, such as the unequal global distribution of labour and resources.

In addition, the forms chosen for the academic classification of human beings and practices constitutes an epistemological and, as added by Nicholas De Genova (2002), necessarily political choice. The production of academically legitimated studies reproducing state mentality feeds into categorizations of migrants as “others”, reinforcing the current paradigms of securitarian intervention. This should suggest an increased awareness on behalf of researchers of the risk of supporting such categories, and consequently producing weakly grounded and discriminatory discourse and practice on behalf of state institutions.

The concerns regarding researchers’ responsibilities in selecting the object of study in contemporary migration studies (Sciortino 2004, De Genova 2002), had a crucial influence on the research design. A critical and reflexive stance suggests avoiding an inaccurate usage of essentialist and stigmatizing depictions of subjects categorized as migrants. Reading critical scholarship which condemns the over-generalizing and homogenizing depiction of marginalized groups (Yuval-Davis 2011, Stolke 2006, Sayad 1999b) also provoked some perplexities regarding the application of categories in my own approach to

fieldwork. For instance, to use uncritically categories such as “marriage of convenience”, would have meant abiding by the institutional system of selection, which validates the notion of “convenience” associated to a migratory advantage as a measurable and self-defining notion. The fact of choosing, conversely, to study the conditions of the creation of such a category, its application, and its repercussions, derives from an epistemological stance considering territorial and social borders and all their ramifications as constructions, which can be observed as on-going processes rather than static social facts.

5. Reflexivity and situated knowledge

The interpretation of reality I aimed at in the development of the research is not aimed at an aseptic, apolitical, “neutral” theoretical exercise. Rather, it aims to contribute at creating new interrogations, questioning the naturalization of the social stratification paradigms implied in mobility control policies. This undertaking required a reflection on the conditions in which I am producing knowledge in an academic framework, with the valuable support of epistemological theories from various branches of sociology (Blázquez Graf et al. 2010), gender studies (Gil Araujo 2010), anthropology and philosophy (Harding 1993, Glick Schiller 2005, Sayad 1999a). Most importantly, in order to adapt to the development of the fieldwork I attempted to maintain my inquiry porous and open-ended.

During the choice of my object of study, an important initial step was to focus on how I would position myself with regard to the research I was developing, and the interactions with the actors involved. This effort pushed me, for instance, to acknowledge and reflect on how my identity, social and political location would affect the research process. This implies inquiring as to the ways in which this unique position influences the questions I ask and the answers I find, as well as the way I collect and analyse data. As feminist epistemologists in particular have emphasized, “knowledge claims are always socially situated” (Harding, 1993, 54), meaning that we, as researchers, need to be particularly cautious of producing generalizations, and recognize the perspective from which we are speaking.

Based on this framework, I felt the need to explicitly express my own characteristics as a white, European, middle-class young woman, and what they implied for the study I was developing. These characteristics may be seen as some of the constitutive features shaping my social life as well as my academic involvement. All of these attributes symbolize privilege and/or oppression in the context of the relations I experience and observe, and it is important to recognize how this situates me in the multiple structures of inequalities implied in the society in which I participate (Cf. Gonzalez and Bacci 2015)⁶. Yet, the researcher’s location, as well as her insider/outsider status, may not be considered as fixed categories, but are rather negotiated in the research process, depending on the researcher’s “multiple and shifting positionalities” (Cukut Krilić, 2011, 161).

⁶ These epistemological reflections, and their articulation with processes of institutional (re)victimization, derived in part from an inspiring research secondment at the UnCuyo-University of Mendoza, Argentina. In particular, I am indebted to Patricia Gonzalez Prado from the gender violence research team, with whom I had the pleasure to collaborate in the context of the project GENDERCIT-Gender and Citizenship, funded by the Marie Curie Actions of the European Union’s Seventh Framework Programme -FP7/ 2007-2013, coordinated in Portugal by Marzia Grassi at ICS-University of Lisbon.

In the context of my case study, the fact that I was a non-national researcher, albeit one from a country belonging to the European Union (and thus benefiting from “free circulation” policies), embedded me in a mix of outsider and insider statuses, which had significant repercussions on the development of the fieldwork. Conducting my research in a country, where I have only resided for the last seven years, resulted in that I was perceived by research participants as a distinctly non-Portuguese citizen, and characterized as an external observer. This ambivalent perception played an important role in filtering the attitudes of interviewees, and had an effect on the amount and type of information that they would share with me. On one hand, although often classified as a foreigner or expatriate, interlocutors never classified me as a “migrant”. I felt I was generally viewed as being in a privileged social status, inclusively because of my representation as a researcher, which often appeared to overshadow my condition of “foreignness”. On the other hand, the simple fact of having to navigate the processes of adaptation to Portuguese society and, similarly to most of the couples, face the local administration and bureaucracy, in many occasions promoted a sort of intrinsic solidarity. This attitude, and the fact that most of these interlocutors tended to see me as a more *neutral* observer because I came from abroad, appeared to facilitate their sharing of critical views on what they perceived as the most disturbing practices of the state institutions in charge of marriage and migration control.

Conversely, when I interacted with institutional representatives in my role of researcher, at times I had the impression that they were trying to convince me of the effectiveness of policing techniques in deterring criminals and protecting vulnerable citizens. During some interviews I felt that the implicit assumption was that I, as a European citizen, had a vested interest in the “safeguard” of the Schengen space. This expectation was highly beneficial when collecting material, as it offered extremely valuable insights into how they gave meaning to their role, and on what happens in the interstices between discourse, law and practice.

The aforementioned issues inspired a deeper reflection on my position as a researcher. I observed in what ways I was inserted in broader institutional scientific policies that tend to construct internal hierarchies between disciplines, methods, and different career levels or places of enunciation. I consider this awareness crucial, due to the close relationship between knowledge and power relations. As the philosopher and sociologist Edgar Morin articulates, this link may be seen as not just a product of social inequalities, but also as a producer of them (Morin 1989). In this context, the information legitimated as “scientific knowledge” should be carefully assessed as a potential tool which, through bordering mechanisms, reproduces social hierarchies, inclusively defining the boundaries between belonging and non-belonging human beings. According to this perspective, we scholars are not neutral observers producing objective data, and need to be explicit about our positioning in the research relationship.

In particular, the fact that the PhD research was funded with a state scholarship could be seen as an interference with my autonomy of judgment concerning state-driven migration policies. The potential impact of this condition suggests a thorough reflection on whose interests were served by my investigation. This type of research potentially reinforces the state’s control devices, by exposing irregular migration processes, and possibly feeding into the justification of policing practices. As I will defend later in the next sec-

tions, I strived to reduce these drawbacks, by carefully selecting the information I shared in publications.

The contextualization of the research also comprised acknowledging the impact of temporal factors, determined by the fact that I am studying a contemporary phenomenon, with all the limitations this can imply for a broader visualization of trends and long-term evolutions. Lastly, I am aware that a limited geographical domain and perspective circumscribed my research, reducing the possibility of generalization by exposing me to phenomena and literature mainly produced in the “Western” world.

One of the additional issues concerning the production of knowledge, arising as I started to write, has been the choice of the language of the publications deriving from my research. Although this choice was based on pragmatic considerations, I fully acknowledge the limitations of writing in English, which is not a universally understood language in the location of my case study. Namely, I was interested in using this research as a platform for dialogue with researchers who have critically engaged with my topics in other geographies, most of whom are using English as an international “bridging” language. Yet, this choice does not entail that I uncritically accept English as the leading language in my research area: rather, I deem most European mechanisms of publication considerably biased in this sense. I have responded to this challenge by producing texts and presentations exposing some of my reflections in other languages, in order to broaden the scope of dialogue on my research themes. Additionally, I have made an effort to refer to literature written in other languages, namely French, Spanish, Portuguese and Italian. This diversity of reference material often allows us to reach out to alternative epistemologies⁷ and research “traditions”, as well as geographically diverse case study locations. Moreover, with the aim of contributing to a broader diffusion and hopefully an enlarged debate regarding public policies towards human mobility, in the future I aim to produce materials in a more widely accessible format, going beyond the academic sphere and written production.

6. Applying ethical considerations in the choice of methods and dissemination of data

Working with interlocutors who are currently in an “undocumented” situation exposed me to key ethical issues, since I planned to collect sensitive information that could potentially hinder the subjects’ regularization or legal status. Due to the themes treated, including practices liable to penal prosecution, a cautious ethical framework was applied to the research methods, to avoid infringing the rights of research participants (Anderson and Ruhs 2010, Düvell et al. 2008). As a result, I made an effort to produce a research grounded in the idea of a participatory approach to the construction of knowledge, that would be “available” and, although indirectly, “useful” to the subjects involved in first person in the social mechanism under observation (Segato, 2012).

The fieldwork was planned with awareness of the challenges involved in contacting individuals that in some cases had less visibility and much-reduced negotiating power over the representations regarding them. Additionally, I had to deal with the inevitable

⁷ For a discussion of criticisms to Eurocentric or “Western” epistemologies, confront the work of Gayatri Spivak (1994) or Castro-Gómez and Grosfoguel (2007).

ambiguity of working with research participants who are depositaries of various markers of “vulnerability”, such as insecure legal and socioeconomic status, stigmatized nationalities, or generically living in disadvantaged and gendered power relations. Furthermore, the process of selection and editing of the collected voices, and of the themes that would eventually be exposed in the dissertation, as well as the thesis’s interpretation, introduce in themselves non-explicit power relations towards the subjects, which should not be overlooked (Blázquez Graf et al. 2010). I responded to this challenge during the analysis of the interviews by systematically soliciting the opinions and inputs of the research participants who were willing to contribute, inquiring whether my reflections and conclusions made sense to those who had lived the experience in the first place.

As a response to ethical concerns regarding informed consent, I devoted great care to explaining in depth the scope and aims of my research before starting the interviews. Believing that there needed to be a previous agreement on the use of data, I provided detailed information on the possible academic uses of the stories collected. I always asked permission to record and transcribe all interviews, except in two cases where I renounced to recording because the information shared was deemed more delicate in terms of the possibility of penal prosecution.

My interactions with law enforcers also required a reflection on ethical implications. I decided that I would not use information provided “off the record”, by which I mean comments that my interlocutors had explicitly asked me to omit in published texts. When the couple’s interviews revealed discriminatory or inconsistent acts performed by state representatives while carrying out their duties, the individual functionaries’ identities or workplaces were not disseminated. This option responds to the need of making stratification mechanisms visible, while at the same time avoiding sensationalist and individually blaming divulgations. In this way I aimed to avoid the stigmatization of specific functionaries based on their practices (cf. Pussetti and Barros 2012),⁸ since I perceive discriminatory practices as mostly stemming from the institutional framework, rather than from merely individual choices or un-professional attitudes. Although this thesis collects a range of critical visions on the bureaucratic system, the objective is not to evaluate the contingent aspects relating to the “quality of public service”, but rather to study broader illegalization mechanisms.

Granting anonymity has been a basic feature of my approach to interlocutors, due to the fact that I was operating in a context in which the main protagonists of my research may suffer unintended consequences of my research. After gathering the data, I scrutinized and edited it to avoid possible elements of identification of the interviewees. Even though the integral transcripts were never made public, I used pseudonyms to identify the interviewees and personally transcribed the interviews deleting any reference that could potentially identify them. The anonymization included the substitution of a range of data to make the information more generic, including the insertion of years instead of

⁸ As Chiara Pussetti and Vítor Barros put it, we may expose the “inner contradictions of political discourse and programs – not necessarily seeing in them conspiracy or social control theories”. This means analyzing “the systematic construction of social support projects and the justifications they are based upon – it doesn’t mean doubting their good intentions. It means studying the explanations and attitudes of the social field professionals in a historical-political context of power relations at various levels - it doesn’t mean denouncing whatever type of incompetency or bad faith” (Pussetti and Barros 2012:9, my translation).

precise dates, countries of birth instead of cities, and very broad areas of activity instead of workplaces or professions. These precautions were activated for both Portuguese and other nationals, since both groups could be subjected to illegalization and stigma because of their practices. To guarantee confidentiality, I only interviewed individuals with whom I could communicate directly, in order to avoid recurring to interpreters. Notwithstanding these safeguards, the perception of the stigma surrounding undocumented status, as well as the fear of sharing sensitive information with an unknown person, prevented several potential interviewees from participating.

The conditions of data dissemination were similarly object of scrutiny, confronting me with a wide range of challenges, such as the contradictions implied in producing knowledge which could potentially be used for state policing purposes. In this sense, I adopted the stance suggested by Franck Düvell, arguing that “research in irregular migration must be conducted and disseminated in a way that prevents enforcement agencies from identifying the whereabouts of individual or collectives of irregular immigrants. Research must also avoid disclosing information that facilitates enforcement agencies’ planning and operations” (Düvell et al. 2008, 28).

In particular, this choice was based on the perceived need to minimize the potential abuse of the data collected, which in the case of the present case study could have been based, for instance, on government control motivations. I was conscious of the potential dangers of data being generalized and manipulated out of its context, providing backing for criminalizing discourses or restrictive policies. Moreover, in the course of the research I considered it important to avoid framing the practices of migrants as strategies to obtain residency documents, as doing so would reinforce the current policing paradigms and imply an uncritical acceptance of institutional categories. Describing the details of the means by which couples sought to overcome administrative obstacles could additionally be seen as an ethical dilemma. While on one hand it could serve the objective of producing accurate accounts regarding the capacity of subjects to challenge/subvert normativity and legislation, it could at the same time reveal practices that could potentially become targets of institutional repression, reinforcing institutional control. I therefore attempted to present data in a form that exposes the nuances of actual social interactions, while making an effort to process and disseminate only the data, which was strictly necessary to the development of the analysis and discussion.

In dealing with data dissemination issues, the research involved an effort to balance between two diverging positions. On one hand, avoiding the controversial theme of migrant “illegality” would implicitly overlook processes of subordination and marginalizing mechanisms, as well as the point of view of the subjects who are directly involved. On the other hand, exposing practices constructed as “illegal” processes risked reinforcing stereotypical visions of migrants and thus contributing to the justification of governmental control. Collecting data with a constant attention to these inevitable contradictions might contribute to what De Genova calls a critical perspective that is not “complicit with the naturalization of migrant ‘illegality’” (De Genova, 2002, 423). The stance I adopt is that the careful recounting of the complexities and fluidities of social interaction that emerge in the field constitutes a potential antidote to the misuse of data, as it undermines the stereotypical and criminalizing framing of migration issues.

7. Concluding reflections

In the context of a broader reflection on the production of knowledge in social studies, I seized the opportunity of this publication to reconsider the reasoning and implications underlying my specific approach to my object of study. This included the description of the specific articulation between the epistemological framework, the theoretical underpinnings and the stimulations derived from the fieldwork conducted in Portugal. I acknowledged the inevitable ethical and practical dilemmas involved in researching undocumented migration issues, acknowledging the challenges encountered in terms of specific ethical issues linked to the investigation of intimacy and “illegality”. Due to the socially sensitive theme of this research and its association with practices criminalized as fraudulent and “illegal”, I described how the possible uses of the data I collected have been a constant concern throughout the research process.

I argued that treating currently used categories as unquestionable, as well as the lack of acknowledgement of the power relations that these categories imply, risks reinforcing the social hierarchies based on residency status by naturalizing them. Making explicit my critical stance towards the underpinnings of securitarian approaches to migration and the role of academia in sustaining them, included a discussion of the epistemological and ethical pitfalls in which we may fall as researchers. Yet, I argue that these can be reduced by adopting a case-specific ethical framework, and a research approach conscious of the researcher’s position in society at large, through the consistent recognition and disclosure of the epistemological and political dimensions of research choices.

The chapter exposed also the context in which the thesis was developed, my social position as a researcher, and acknowledged some of the material context and power relations in which I worked. The epistemological approach, research methods and the way I would share the collected information were devised so as to avoid contributing to processes of othering, victimization, policing, and criminalization, which I had the chance to observe both in the management of migratory policies and in the knowledge that circulated on migrants.

The methodology of this research is based on the assumption that reducing the above-mentioned hazards requires a continuous practice of reflexivity and adaptation. In this sense, the approach to the epistemological, ethical, and practical challenges described represents the exploration of possible paths for more epistemologically and ethically sensitive research agendas. This effort should not be seen as a finite process, but rather feed into systematic and constructive debates on our social contribution as researchers. I argue that as researchers we need to deepen our appreciation of the particular ways in which both state and academic categories contribute to particular configurations of social hierarchies, if we wish to unpack the exclusive and inclusive mechanisms operating in specific societies.

8. Bibliography

- Anderson, B., & Ruhs, M. (2010). Researching Illegality in Labour Migration: Concepts, Ethics and Policy Nexus. *Population, Space and Place*, 16 (3), 175-179.
- Bacci, M. (2014). Security, protection and family norms: Gendered and selective regula-

- tions of marriage and migration in Italy and Portugal. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5(3), 141 – 155.
- _____ (2016). Illegalization and social inequality in the regulation of marriage and migration control in Portugal. In M. Grassi & T. Ferreira. *Mobility and Family in Transnational Space*. UK: Cambridge Scholars Publishing, 31-54.
- Blázquez, N., Flores, F., Rios, M. (eds.).(2010). *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Cd. De México: UNAM/ centro de investigaciones interdisciplinarias en ciencias y humanidades.
- Bryceson, D, & Vuorela, U. (eds.) (2002). *The Transnational Family: New European Frontiers and Global Networks*. UK: Bloomsbury Academic.
- Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre Editores.
- Charsley, K. (2005). Unhappy husbands: Masculinity and migration in transnational Pakistani marriages. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 11(1), 85–105.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299.
- Cukut, S. (2011). The Role of Ethnicity in Qualitative Migration Research. *Migracijske I Etničke Teme*, 27 (2), 161–175.
- De Genova, N. (2002). Migrant “illegality” and deportability in everyday life. *Annual Review of Anthropology*, 31, 419–447.
- Duvell F, Triandafyllidou A, Vollmer B. (2008). Ethical issues in irregular migration research. [Report] Report on Ethical Issues, Deliverable D2 prepared for Work Package 2 of the research project CLANDESTINO Undocumented Migration: Counting the Uncountable. Data and Trends Across Europe, funded by the 6th Framework Programme for Research and Technological Development Research DG, European Commission. Recuperado de http://irregularmigration.net/typo3_upload/groups/31/4.Background_Information/4.1.Methodology/EthicalIssuesIrregularMigration_Clandestino_Report_Nov09.pdf, (20/04/2019).
- Gil, S. (2010). Una sociología (de las migraciones) para la resistencia. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, 235–249.
- Glick, N. (2005). Transnational social fields and imperialism. *Anthropological Theory*, 5(4), 439–461.
- Gonzalez, P., Bacci, M. (2015). Mujeres-vulnerables, Mujeres-víctimas. Explorando perspectivas críticas sobre categorizaciones y prácticas institucionales en situaciones de violencia patriarcal y migración. *Tramas/Maepova*, 3(4), 121–135.
- Government of Portugal. (2007). Law no 23/2007. Government of Portugal. Recuperado de http://www.sef.pt/documentos/56/Act29_2012ofAugust9.pdf, (20/04/2019).
- Grassi, M., & Giuffré, M. (2013). *Vite (il)legali. Migranti africani in Italia e Portogallo*. Italia: SEID.
- Gregorio, C. (2009). Colonizando los cuerpos: fronteras en la representación de las «mujeres inmigrantes». *Cuadernos del Ateneo*, 28, 47–56.
- Grosfoguel, R. (2012). *Sujetos coloniales: una perspectiva global de las migraciones*. Ecuador: Abya Yala.
- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What is “Strong Objectivity.” In L. Alcoff, y E., Potter. *Feminist Epistemologies* (pp.49-82). London: Routledge.

- Hondagneu, P. (2011). Gender and Migration Scholarship: An Overview from a 21st Century Perspective. *Migraciones Internacionales*, 6(1), 219–233.
- Hooks, B. (2015). *Ain't I A Woman: Black Women and Feminism*. London: Routledge.
- Kofman, E. (2002). Contemporary European migrations, civic stratification and citizenship. *Political Geography*, 21(8), 1035–1054.
- Kolossov, V.(ed). (2012). EU borderscapes project. State of the Debate Report I. [report] European Commission. Recuperado de http://www.euborderscapes.eu/fileadmin/user_upload/EUBORDERSCAPES_State_of_Debate_Report_1.pdf, (20/04/2019).
- Levitt, P., Glick, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *International Migration Review*, 38(145), 1002–1039.
- Levitt, P., Jaworsky, N. (2007). Transnational Migration Studies: Past Developments and Future Trends. *Annual Review of Sociology*, 33, 129–156.
- Mahler, S., & Pessar, P. (2006). Gender Matters: Ethnographers Bring Gender from the Periphery toward the Core of Migration Studies. *International Migration Review*, 40(1), 27–63.
- Morin, E. (1989). Para uma sociologia do conhecimento. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 6, 135–146.
- Pussetti, Ch., & Barros, V. (2012). Outros corpos: imigração, saúde e etnopolíticas da cidadania. *Saúde e Multiculturalidade*, 22, 23–31.
- Riaño, Y. (2011). “He’s the Swiss citizen, I’m the foreign spouse’: Binational marriages and the impact of family-related migration policies on gender relations. In A. Kraler, E. Kofman, M. Kohli M., C. Schmoll. *Gender, Generations and the Family in International Migration*. Amsterdam: University Press, 265–283.
- Sayad, A. (1999a). Immigration et “pensée d’État.” *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 129(Délits d’immigration), 5–14.
- Sayad, A. (1999b). *La double absence. Des illusions de l’émigré aux souffrances de l’immigré*. Paris: Le Seuil.
- Sciortino, G. (2004). Between phantoms and necessary evils. Some critical points in the study of irregular migrations to Western Europe. *IMIS-Beiträge Institute for Migration Research and Intercultural Studies (IMIS), Osnabrück*, 24 (Special Issue “Migration and the regulation of social integration”), 17–44.
- Segato, R. (2012). Género e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico decolonial. *e-cadernos CES*, 18, 106–131.
- Spivak, G. (1994). Can the Subaltern Speak? In *Colonial discourse and post-colonial theory*, edited by Williams, Patrick and Chrisman Laura. Columbia: Columbia University Press, 66–111.
- Stolke, V. (2006). O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. *Estudos Feministas*, 14(1), 15–42.
- Van Houtum, H., Kramsch, O., & Zierhofer, W. (eds). . (2005). *B/ordering space*. Ashgate.
- Van Houtum, Henk, & Van Naerssen, Ton (2002). Bordering, ordering and othering. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 93(2), 125–136.
- Yuval Davis, Nira. (2011). *Power, Intersectionality and the Politics of Belonging* (No. Working Paper Series n. 75). Aalborg: Institut for Kultur og Globale Studier, Aalborg Universitet.

9. Sitografía

http://www.sef.pt/documentos/56/Act29_2012ofAugust9.pdf, (20/04/2019).

Short note

Situar la memoria

YANA ELSA BRUGAL

Universidad de La Habana

Todo me llega del pasado, mientras

se alza el pensamiento; pido
a los sobrevivientes
de la interminable travesía
fuerza y memoria(esa
devoción para el recuerdo),
y el amor, mucho, todo el amor
con que regaron su impetuosa semilla, perpetuándola.
Así lo siento, lo recogo.
Vibro.

Georgina Herrera

Del poema “El barracón” (*Ante las ruinas del Santa Amelia*)

(Poema inédito de libro en preparación “Gatos y liebres” en Editorial UNEAC)

Penetrar en distintas realidades, expresadas a través de un gesto escritural, me impulsa a dedicarle un estudio, en primer orden a su semántica. Con gusto, como investigadora, me hago co-partícipe de la intención de conjugar lo realista trascendente con el uso constante de la metáfora que se hacen rudimentos imprescindibles de esta narración dramática caracterizada por su plenitud poética.

Al leer “Penúltimo sueño de Mariana”, comprendemos de inmediato que se trata de un texto de profunda investigación histórica donde intervienen elementos de la mitología africana como una forma de recuperación y ordenamiento de la memoria en una trama reconstruida para hoy. En esta su primera obra de teatro, Georgina Herrera ha dirigido la mirada, una vez más, en su producción literaria, hacia la mujer como sujeto de la producción cultural, que se destaca por su pensamiento transgresor.

Asistimos a un abordaje de comportamientos ante la vida desde el punto de vista de la mujer. La misma interviene desde la óptica de protagonista, contribuye a ensanchar las filas del justo reclamado espacio del género femenino, y nos sitúa en la posición de aceptación de un material dramático necesario por los acontecimientos esenciales que refiere.

Entre los elementos compositivos, obtiene mayor protagonismo el modelado del carácter de los personajes. Aquí nos encontramos imágenes-metáforas de las legendarias Mariana Grajales y Fermina Lucumí, símbolos de osadía y entrega, en las específicas situaciones en las que conscientemente se involucraron, como personas decididas y seguras, que se insertan en la problemática social de la época, centradas en el superobjetivo que las identifica: producir los momentos que acontecen. Ellas bordan sus propios destinos, legiti-

mándose en esta ocasión como personas sensibles, que denotan una especial interioridad y como tal las relaciona la autora con el universo de su tiempo.

Lo más común en nuestra dramaturgia es encontrar personajes femeninos que han trascendido por sus intenciones dramáticas y por ser portadores de una concepción filosófica de la vida cotidiana cubana: María Antonia (“María Antonia” de Eugenio Hernández Espinosa, 1967), Camila (“Santa Camila de La Habana Vieja” de José R. Brene, 1962), La jabá (“Réquiem por Yarini” de Carlos Felipe, 1960), y otras muchas mujeres pertenecientes al respetuoso legado del teatro. Pero insisto, la intención de hacer la Historia que asume la mujer en esta obra, como son el papel de transformadoras de formas de hacer y pensar en tiempos de convulsión política, la sitúa en un lugar en el cual es obligatorio asomarse al analizar el teatro cubano, por ser personajes cargados de profundo interés que adicionan mensajes nuevos al presente.

1. De la Goergina íntima a las mujeres épicas

Cuando conversé con Georgina Herrera, aún sin leer la obra, solamente por sus comentarios entendí que ella era una extensión de Mariana y Fermina, una voz expresada a través de la dramaturgia, que propone un modo muy suyo de pensar para inscribirse en la actual literatura cubana. Directa, sincera, apasionada, esforzándose por una idea: la defensa del lugar de la mujer en la sociedad, tomando como referencia a la de origen negro. Criada en ambiente de leyendas de barracones, fundadas en la esclavitud y sus enfrentamientos al régimen imperante, aprendió desde niña el reverso de la sumisión, cuando afirma más de una vez que “no todo había sido mansedumbre”¹.

El afán por el tema de la mujer negra, en su recorrer por la historia, evidencia un interés por desentrañar quién es la mujer y de dónde procede, para de esta manera posibilitar la valoración de sus recursos naturales traídos desde los ancestros y situarla en el mosaico colorido del cosmos, presentándola en calidad de única y auténtica. Está claro que para ello se necesita una fortaleza mental y física, así como un amor grande a continuar en la indetenible travesía en la que se ha involucrado Georgina.

La incorporación del tema femenino -no feminista- en su obra, es el que subraya Georgina al denominar su quehacer artístico. Porque femenino para ella es sinónimo de la búsqueda del punto medio: el equilibrio, la equidad de los planteamientos, sin dejar de remitirse a la subjetividad propia de este género, que la distingue y ubica en su justo sitio. Otro tema serían los márgenes que hay entre lo masculino y lo femenino en “Penúltimos sueños...” Se quebrantan, o hay ausencia de ellos? El mérito de la obra reside precisamente en que se adentra en los contenidos, sin tomar posiciones radicales que no vienen a colación, en torno a su sexo contrario.

He revisado trabajos acerca de la mujer y lo común y la diferencia; es un tema muy debatido, pero he arribado a la conclusión de que “Penúltimo...” se inclina por inmiscuirse concretamente en aquellos rasgos resaltantes de personalidades que constituyen una época, de paradigmáticas mujeres, capaces de autoabastecerse con sus ideales y sobreponerlos a otros asuntos de orden cotidiano.

¹ Entrevista de la autora a Georgina Herrera, enero 12, 2002.

Para plasmar sus inquietudes Georgina ha atrapado momentos de la histórica guerra de los esclavos contra el poder hegemónico durante el siglo XIX. Es importante conocer que los españoles, por decreto, trajeron a Cuba desde 1517 hasta 1800 miles de esclavos procedentes de África. Nadie como el sabio cubano, Fernando Ortiz para apuntar el tipo de relación entre el blanco y el negro durante la esclavitud: “Uno dominó al otro por el histórico avance evolutivo de sus posiciones y técnicas, y clavó al otro en una concepción de ‘mala – vida’. La religión del dominado se tuvo por ridícula y diabólica; su lenguaje era ‘un ruido, no una voz’; su arte, risible; su moral, abominable; su familia desvinculada; su costumbre sin derecho; su ideación, absurda; su trabajo, brutal; su economía, ineficaz...;- Todo fue negación y maldad! Se quiso al negro como ser deshumanizado”².

Muchas fueron las sublevaciones y las respuestas rotundas de los sometidos, pero en “Penúltimo sueño...” observamos a dos cubanas que exhorcizan su yo luchando de diversa forma, pero con una idea común: lograr la independencia. Una, desde la posición de gestora de ideas y entrega de sus adorados hijos a una causa, con pensamiento introspectivo. La otra, en la línea de batalla, en medio de los esclavos se revuelve por la unidad étnica y no se doblega.

Al tratar con Fermina (quien se destacó en la zona de Matanzas durante 1843, en la famosa rebelión del ingenio “Triunvirato”), hay que tener en cuenta las observaciones del investigador José Luciano Franco quien relata: “... esclava cortadora de caña del ingenio “Acana”, acusada de haber protestado por las condiciones infrahumanas que reinaban en la finca y el haber participado en la aplastada rebelión del 2 de junio, había sido encerrada con grillos en los pies durante muchos días en el calabozo, del cual le habían sacado el 3 de noviembre. Al conocer por los toques de tambores la proximidad de los rebeldes del “Triunvirato”, Fermina salió a su encuentro para guiarlos en la mejor ruta a seguir. Desde el platanal cercano, colocada ya Fermina junto a los jefes del movimiento, se dirige a los invasores: “coge a ese blanco gordo y dale de machetazos que es el que pone los grillos”, o sea al mayoral que injustamente la había torturado”³.

A la heroína la encontramos en espacios abiertos y comunes, en comunicación directa con los hechos y nos llega con una fuerte carga de entrega y valentía equiparables a cualquier persona del género humano, que por su nivel de adelantada autoconciencia, intentó disipar y borrar los márgenes étnicas que los dividía.

Fermina Lucumí, quien debe su apellido a la región de África donde nació, fue fiel exponente de su raza y obstinada hasta su muerte por el ansia de justicia, la que buscó y tomó por sus manos.

Luego de combatir a las fuerzas coloniales y libertar a esclavos de la zona, Fermina fue hecha prisionera y juzgada en Consejo de Guerra sumarísimo y fusilada en marzo de 1844, junto a siete hombres de los que participaron en la rebelión. Por eso observamos en la obra, que cuando le apuntaron para dispararle, gritó: “Pero Fermina Lucumí no muere en cepo; muere libre! (Escupe)” (p. 27). Desde ese momento ella pasó a formar parte de uno de los tantos nombres que contribuyeron al desprendimiento de la “mala vida” a la que estaban predestinados por su origen; atravesó las barreras de la sumisión y se erigió en también líder del movimiento de rebelión. Por la historia se deduce que se sintió igua-

² F. Ortiz. “Más acerca de la poesía mulata, escorzos para un estudio.” *Revista Bimestre Cubana*, n. 3, mayo-junio, 1936, p. 439.

³ J.L. Franco. *La gesta heroica del Triunvirato*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1978. p. 28.

lada y con el mismo derecho a gobernar que los hombres. El mensaje que se transmite en este caso, es desde la posición de poder descentrado, cuando contrariamente a los promovidos diseños de la época, no podía pensarse en otra acción que la protagonizada por el hombre como foco de todas las actividades.

Herrera intercala el tema del complejo proceso de asimilación de culturas, que se patentan en el levantamiento, desde el rechazo a lo impuesto y como oposición a cánones de una cultura que intenta subvertir a otra y empobrecerla espiritualmente, en suficiente orden. Queda demostrado que son momentos en que dos razas, dos formas de acercarse a la vida están en ferviente pugna.

Fermina es el antecedente, es la causa, la circunstancia de partida de la configuración de Mariana. Así se legitima la narración teatral que se deshilvana a través de esta última, en su metafórico penúltimo sueño. Otra mujer, que esta vez preside el reino de lo íntimo-confesional, y desde ese entorno se proyecta como imagen imborrable de la Historia.

Persona conocida como de origen humilde, Mariana creció escuchando relatos acerca de las sublevaciones de esclavos y vivenció las crueldades a que fueron sometidos, que fue lo que le provocó el ansia de rebeldía. Hasta nuestros días ha llegado su fama de modelo de la mujer cubana, que le mereció el instar a sus hijos y nietos a la defensa de la patria, y en especial a Antonio Maceo, el conocido Titán de Bronce en la épica nuestra del siglo XIX.

Un dato importante, que ayuda a conocer la génesis de “Penúltimo...”, es la ligazón estrecha de la autora con Mariana, a la que siempre lleva en su corazón, y cree que en América no haya otra mujer que hiciera lo que ella por su país.

Cuando leo los escritos de su contemporáneo, nuestro poeta nacional José Martí, en el periódico *Patria* sobre Mariana, la que ya se encontraba en sus últimos momentos de permanencia en la tierra, entiendo aún más su alternativa de vida: “...habla la anciana ardiendo de las peleas de sus hijos, de sus terrores, de sus alborozos, de cuando vuelva a ser”⁴.

Mariana impone una relación “otra” a la asimilada por todos, como es el papel de madre atada a la presencia de sus hijos, que sustituye por el desafío a lo tradicional, al entregar y animar a los mismos a participar activamente en la guerra. Es obvio que la movían resortes políticos, pero al tener la oportunidad de conocerla más de cerca, mediante el juego teatral, pienso que éstos se cruzaban con intenciones de índole personal, porque su reconocida entrega en notables acontecimientos globales, fueron a partir de un compromiso muy especial con la vida.

Considero que lo mejor logrado del texto es el derrumbe emocional de Mariana, su catarsis antes de la muerte, el descubrimiento del lado oculto de su trayectoria. Ello asegura que aún sin dejar de tener el sentimiento intransferible de madre, Mariana se inserta en la fila de contribuidores a la transformación del mundo.

En el repaso de su vida -cuando decide hacer los recordatorios que nos trasladan a su otra realidad vivida- ella descongela su imagen, al exteriorizar sus verdaderos sentimientos que hasta ahora estaban guardados solamente en su alma. Son situaciones donde regala su intimidad, en un espacio determinado por el carácter de la acción dramática: doméstico, cerrado, desde una cama en la que espera la muerte. Se desdobra sin tapujos, en diálogos

⁴ J. Martí, José. *Sobre Mariana*. Periódico *Patria*, 6 de octubre, 1893, en: José Martí. *Obras completas*. Editorial Nacional de Cuba, t. 4, p. 452.

intimistas con su hija Dominga, para que la conozcamos con su lenguaje directo, pleno de entereza humana y rica en emociones, como cuando le refiere: “Toca ahí [...] Por donde dicen que está el corazón. [...] No sientes los costurones? [...] Son muchos, y son nudos ya. Son como raíces de esos árboles viejos de allá de las lomas, o como el cagarán de los horcones de la cama... Ten cuidado que todavía duelen [...] ¿Sabes qué son? Las heridas de todos tus hermanos, y sus muertes [...] Y la de tu padre.” (pp. 12-13).

El contraste entre fragilidad y dureza en su hacer edifican la persona de Mariana, quien denota una indiscutible carga humana en su sustentado deseo de libertad que la impulsaba a erigir la razón sobre la difícil decisión de la separación de sus hijos, para ofrendarlos a una idea, la de la independencia de los gobernantes españoles. La recepción general de los demás acerca de su comportamiento, Mariana la refrenda: “La gente me miraba con miedo, sin entender, más que con respeto. Pensaban que yo tenía los ojos secos, el corazón de piedra” (p. 14).

Pero la propia Mariana, con los nudos emocionales desatados, repite durante la obra que de haber podido llorar, lo hubiera hecho... “Si entonces se me llega a soltar una lágrima, ya nada me iba a contener... y ¿qué hubiera hecho yo deshecha en llantos? [...] ¿Cómo iba a seguir la guerra sobre el mar de mi llanto? Porque era mucho muerto y mucho herido grave que llorar” (p. 14).

Las referidas intervenciones nos dejan sabor a un dueto inolvidable entre pasión desenterrada y contención ante grandes hechos cuando ella, junto a sus hijos, hacía directamente la Historia.

2. La irrupción de Yemayá

La trama se cierra a través de frecuentes paralelos con la mitología que realiza Georgina para concederle importancia a la revitalización de las raíces. No es casual la aparición de Yemayá, diosa/orisha perteneciente a la religión Yoruba que trajeron los africanos de Nigeria e identificó, por supuesto, a las mujeres de la raza negra llegadas a nuestra tierra. Con la intervención de Yemayá se completa el hecho artístico, determinado por este triángulo inseparable de tres mujeres, anudado por sentimientos y razones que la autora expone sin darnos respiro.

La oricha establece rupturas espacio-temporales: viene desde el pasado ancestral para activar las interrelaciones de Fermina y Mariana. Se introduce a la que se destaca por severa, amorosa y honesta Yemayá en un nuevo ámbito, el terrenal. Es la conjunción de lo que encontramos en los patakíes o leyendas de origen africano, en que los orichas conviven con los humanos e inciden en sus conductas.

Rubén Zardoya, estudioso de la oricha, interpreta su imagen imponente al escribir: “Nunca es tan poderosa Yemayá como al disponer a su antojo de la vida y la suerte de los humanos que aún visten y calzan”⁵.

El ser Mariana protegida por Yemayá, la hace heredera de la fuerza energética de Fermina, le impregna su conciencia de sus valores intrínsecos, para que Mariana los exteriorice en el mundo material que receptionamos. Así, la gestión divina intercede en la histo-

⁵ De Lahaye Guerra, Rosa María Loureda y Zardoya Rubén. *Yemayá a través de sus mitos*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1996. p. 71.

ria testimoniada hoy, para aproximar el hecho mitológico al mundo cotidiano y fusionar realidad viviente e imaginada de forma orgánica.

Es para buscar el equivalente y conductor subterráneo de los sucesos que Georgina va a Yemayá, se apoya en ese símbolo fuerte con la finalidad de metaforizar las situaciones y encontrar su forma de discurso femenino teatral de la historia.

La relación con Yemayá oricha-madre, se percibe en los atributos propios de ella. Es inconfundible el típico pañuelo de color azul, atado en las cabezas de Mariana y Fermi- na de donde se infiere que ambas son hijas de Yemayá. En las presentaciones de tres de los caminos seleccionados: Achabá (la mayor de las Santas, porque le dio vida a las cri- turas), Olokum (vive en medio de los océanos, nunca pierde una partida) y Tinibó (la del mar revuelto, la que se teme y adora a la vez)⁶, la autora alude a...; pero cuando una hija suya va a morir -ella siempre lo sabe- la diosa del mar mira solamente como lo hace una madre” (p. 9), pero cuando sabe que el fin de una de ellas es irremediable”... (p. 9) y por último, la que resume, Tinibó es la que “busca el modo de que toda esa fuerza, esa energía que va a irse... busque otro cuerpo, otras venas fuertes que merezcan ese caudal” (p. 15).

Los bailes de Yemayá, en este ritual de la memoria comulgan la estética interdiscipli- naria de nuestra cultura, donde la danza del cuerpo, la música y el verbo confluyen en uno sólo para producir sentidos.

La aparición de Yemayá incluye el toque de tambores de la deidad, que está presta- blecido como leitmotiv para enlazar muchas de las escenas, con el señalado propósito de insuflarle intensidad a la acción dramatizada.

No solamente Yemayá es la presencia de lo africano, también resalta Oggún -orisha guerrero- con su toque de tambores característico. El elemento sonoro interviene en los momentos en que se escucha el llamado al levantamiento en la historia de Fermi- na.

De cierto paralelismo con las formas de conductas religiosas también es el recurso del trance que cabalga a través de toda la obra. Mariana “cae” en sopores para poder traer la memoria a sus días y recordar sus momentos más importantes. Por el texto de Domi- nga conocemos que: “duerme, sueña, se despierta y me cuenta sus sueños como si fuesen cosas que estuvieran sucediendo ahora” (p. 11). Ello constituye un acto de conexión con el pasado, es penetrar una otra realidad sublimada para exteriorizar su pasado perpetuo.

Mariana recupera la memoria histórica al reconstruir los afectos acumulados por el tiempo, de momentos importantes de su vida sensorial y se conecta con las imágenes del pasado, haciendo un presente, desde la zona de lo espiritual⁷.

En sus intervenciones se transparenta la comunicación con seres invisibles marcados por un hilo conductor intuitivo. La interioridad de Mariana, signada por el pacto indes- tructible con sus allegados queridos son los instantes de “sopor”, que comprendo como un rebuscar por el índice de sus vivencias, un trance en su penúltimo sueño. El personaje acude, me parece, a tal estado, para ayudar al develamiento de las ocultas impresiones que la inquietaban y poder así despedirse de la vida en paz consigo misma.

Esta obra no puede encasillarse en una tendencia escritural específica. La autora ha querido expresar y transmitir una idea, más que componer una estructura tradicional tea- tral. Pudiéramos decir que es de un carácter experimental, que considero está dado a par-

⁶ Véase a L. Cabrera. *El monte*. La Habana, Ediciones C. R., 1954.

⁷ Véase a Brugal, Yana Elsa. “Dramaturgia y posesión.” Revista *Conjunto*, n. 109, Abril-Junio, 1998, pp. 18-23.

tir de los instantes a exponer, y no como consecución de una nueva forma consciente. La esencia ha determinado los caminos externos a seguir por Georgina, quien al parecer se ha dejado llevar por el entretreído de tres destinos, más que por el impacto de una nueva codificación de signos teatrales.

La construcción no es el lineal inicio, desarrollo y solución final, sino que está basada en rompimientos que convocan a la reflexión dramática para producir distanciamiento y análisis de los hechos declarados a la luz: el sentido narrativo de los personajes, la voz en off de Yemayá, poemas, juegos con el tiempo... De pronto Mariana habla en presente, o acude a su memoria para recordar a Fermina en medio de una plantación de caña.

Dentro de los conocidos modelos de estructura dramática, parece estar más cerca de la poética de Brecht con su memorable teatro épico que de la formulación aristotélica o de la tendencia realista que marcó pautas en el siglo XX.

“Penúltimo sueño...”, según entiendo, no es un acto de protesta sobre la tradicional forma de mujer-objeto en la dramaturgia enfocada en su mayoría desde lo masculino, sino la valoración de una serie de actitudes de mujeres que rompieron las barreras del silencio, para proyectarse en la realidad social. De cualquier manera, la importancia de la obra reside, entre otras, en la necesidad de continuar laborando en torno al justo equilibrio, como bien dice Georgina, y despojarnos de las perdurables raíces alojadas en los corazones de la objetividad y subjetividad masculina.

Definitivamente “Penúltimo sueño... es una obra de profundo contenido humano que poetiza las crudezas de hechos significativos y trascendentales de la historia de Cuba y completa el conocimiento de rasgos humanos de la mujer caribeña en su conjunto. En el argumento, la actualidad viene desde el pasado para convertirse en presente activo, debido a la idea de independencia que se refracta en miles de pedazos de la vida entera.

3. Bibliografía

- Brugal, Y.E. “Dramaturgia y posesión”. Revista *Conjunto*, n. 109, Abril-Junio, 1998, pp. 18-23.
- Cabrera L. *El monte*. La Habana, Ediciones C. R, 1954.
- De Lahaye G., Rosa María Loureda R.M., Zardoya R. *Yemayá a través de sus mitos*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1996. p. 71.
- Franco, J.L.. *La gesta heroica del Triunvirato*. Editorial Ciencias Sociales, La Habana, 1978. p. 28.
- Martí J., José. *Sobre Mariana*. Periódico *Patria*, 6 de octubre, 1893, en: José Martí. *Obras completas*. Editorial Nacional de Cuba, t. 4, p. 452.
- Ortiz, F. “Más acerca de la poesía mulata, escorzos para un estudio”. *Revista Bimestre Cubana*, n. 3, mayo-junio, 1936, p. 439.

Book Reviews

Margaret Mead. Quando l'antropologo è una donna, a cura di Silvia Lelli, Edizioni Clichy La Sorbonne, Paris, 2016

TIZIANA CHIAPPELLI

Università degli Studi di Firenze

Il libro di Silvia Lelli ci introduce all'esplorazione della vita e del pensiero di una delle grandi pensatrici (e pensatori) del '900, Margaret Mead, guidandoci attraverso vicende, scritti privati, saggi che si muovono tra riflessioni teoriche e metodologiche fino a considerazioni più generali sulla condizione umana. E lo fa *con penna leggera*, col tipo di leggerezza che proviene dalla grande conoscenza del tema trattato, unendo allo scritto una ben selezionata documentazione fotografica di valore antropologico e storiografico. Il libro di Lelli riesce a combinare due aspetti difficili da tenere assieme: il livello divulgativo, grazie a una narrazione di fatti e circostanze che via via diventano sempre più avvincenti, e quello di ricostruzione teorica di tappe sia di vita che intellettuali in un tessuto che intreccia trama e ordito senza mai stancare il lettore. Non solo. Attraverso il percorso umano e scientifico della Mead, Lelli fa emergere lo sfondo sociale in cui lei – come persona in carne ed ossa – e il suo pensiero si trovano a interagire: un contesto in cui essere donna ed essere antropologa, essere donna ed ambire ad essere scienziata anzi, ancor di più: essere donna e osare di ambire ad essere non solo scienziata, ma scienziata sotto i riflettori del grande pubblico grazie alle sue spiccatissime doti comunicative non poteva che portare a scontri a livello accademico coi colleghi maschi. Cosa che inevitabilmente successe e che tanto ci racconta dell'ambiente intellettuale *dell'epoca* – ammesso e non concesso che esso sia al momento attuale radicalmente (o almeno in buona parte cambiato) rispetto agli atteggiamenti sessisti.

Il libro si divide in tre parti: nella prima Lelli ripercorre i momenti fondamentali della vita della Mead con brevi descrizioni che nell'essenzialità delle informazioni contenute riescono a dare conto in maniera esatta e circostanziata delle tappe di crescita di questa grande pensatrice. Non è un semplice cronogramma: ogni piccolo dettaglio va a comporre un quadro sempre più complesso e articolato. Si delineano fin dalle prime esperienze le basi del pensiero della Mead – che oggi chiameremmo antirazzista e antisessista: una bambina vissuta in più luoghi al seguito di una famiglia di intellettuali, circostanza che è alla base della frammentarietà del suo percorso scolastico e che, come dice Lelli, probabilmente l'ha salvata dal processo di *normalizzazione* attuato dal sistema educativo dell'epoca. Nella ricostruzione offerta da Lelli, cosa non banale, è presente una attenzione continua alla dimensione di genere che permette di mettere in luce rapporti e influenze determinanti per la Mead: da una parte una nonna, insegnante e grande punto di riferimento affettivo e morale, che si prenderà cura della sua educazione e istruzione; dall'altra la relazione con la maestra e poi amica intima e collega Ruth Benedict che al pari della

Mead dovette combattere tutta la vita contro il pregiudizio sessista per affermarsi come ricercatrice e studiosa e per tentare di ottenere quel riconoscimento anche a livello accademico che non le sarebbe certo mancato se fosse nata uomo.

Nella parte centrale del libro, Lelli ci conduce passo passo alla comprensione della traiettoria di vita e di studio di Margaret Mead, rendendo conto del vivo movimento del suo pensiero, della sua capacità di occuparsi con tenacia e grande rispetto di popolazioni lontane e, per l'occidente, esotiche, e di volgere l'occhio antropologico anche sull'occidente stesso, analizzato per comparazione anche attraverso quello che oggi chiameremmo *approccio di genere*, svelando tante sue contraddizioni, pregiudizi e tic culturali. Con le sue parole: «Ho passato la maggior parte della mia vita a studiare le vite di altre genti – genti lontane – affinché gli americani potessero capire meglio se stessi».

L'attenzione alle fasce d'età allora più trascurate come l'infanzia e l'adolescenza in particolare rispetto alla differenziazione dei percorsi di socializzazione di maschi e femmine rimangono pietre miliari nella costruzione della consapevolezza di genere e della varietà dei paradigmi culturali che dettano le regole dei ruoli destinati a donne e uomini all'interno delle varie società. Attraverso la ricostruzione condotta da Silvia Lelli degli attacchi ricevuti dalla Mead a livello accademico, in particolare da parte di Freeman, si delinea una immagine dell'università nord americana ancora molto chiusa rispetto agli apporti delle donne e in patente contrasto con l'apprezzamento del pubblico più vasto verso gli scritti dell'antropologa. Anche in collegamento con questo aspetto, Lelli ben mette in risalto come la vicenda di Margaret Mead sia intrecciata e strettamente collegata ai grandi cambiamenti in atto nel secolo scorso: cambiamenti sociali, tecnologici, culturali. Dal punto di vista teorico, dice Lelli, «oggi Mead emerge nel passaggio tra declino del positivismo, visioni post-moderne, fino a un post-moderno ritorno alla materialità dei fatti» (p. 57) ed «[è] una figura che riesce a coniugare [...] tendenze antropologiche apparentemente antagoniste: particolarismo, universalismo, relativismo culturale» (Ibidem).

E ancora: «[...] attraverso l'intreccio di dati osservativi e di metafore riesce a trasmettere al lettore sia informazioni che emozioni sulla varietà degli esseri umani» (Ibidem). In sostanza, un pensiero poco imbrigliato ma non per questo meno rigoroso e anzi proprio per questo più sensibile alle tante stratificazioni di significato, grazie a una *poetica (femminile?)* – si domanda Lelli che «rende impossibile una lettura lineare del suo lavoro» (Ibidem).

La terza parte del libro è composta da frammenti e documentazioni fotografiche sapientemente scelti da Silvia Lelli che li ha estratti come tante piccole pepite preziose da saggi, lettere private e pubbliche, da articoli divulgativi e dalla affascinante autobiografia della Mead (*L'autunno delle more*) ricombinandoli in una sequenza narrativa che, di nuovo, fa emergere una vita mai banale e un pensiero lucido, anticonformista, attento alle persone, ai contesti e alla complessità delle traiettorie degli individui e delle società.

Anche in questo caso, il lettore è catturato dalla scansione per brani e foto suddivisi per argomenti (*Alle origini di una vocazione*, ma anche *Lavoro sul campo*, o *Maschi, Femmine, Amore e Per chi viene dopo...*) e pagina dopo pagina, dalle poche righe riportate di questo o quel libro, il lettore è guidato a ricostruire una immagine sempre più precisa del pensiero caleidoscopico di Mead, un pensiero sempre attento anche alla contemporaneità e al mondo dei giovani. Un pensiero, come dice Lelli, che non è mai semplificato o semplificatorio: esso condensa e sintetizza dati, riflessioni, emozioni. Un pensiero che adotta

un approccio critico alle teorie e alle metodologie antropologiche e sociologiche proprio perché, messe alla prova della osservazione diretta dello scenario umano individuale e collettivo, spesso risultano parziali, inadeguate a cogliere il flusso della vita e delle relazioni. La semplicità con cui Mead spiega e comunica non deve trarre in inganno: è voluta, studiata e coscientemente perseguita affinché la complessità della vita e degli oggetti di osservazione e studio non siano mortificate. Al contrario, l'obiettivo è sempre quello di riuscire a rendere conto le tante sfumature: «la sua scrittura è densa di dettagli aderenti alla realtà, misti a ipotesi che possono apparire contraddittorie, ma sono giustamente poste, perché tutte fondate, e rappresentative dei flussi culturali esistenti» (Ibidem). Con le parole di Margaret Mead:

Se uno non riesce a spiegare una cosa in maniera così chiara che anche un dodicenne intelligente possa capirla, allora dovrebbe restare tra le mura chiuse dell'università o del laboratorio fino a quando non riesce ad avere una miglior padronanza della propria materia

Fulminanti restano alcune citazioni, che ancora oggi brillano come pennellate fluorescenti nel grigio dei tanti pensieri troppo addomesticati cui siamo esposti, come ad esempio, rispetto ai ruoli di genere:

Ogni volta che liberiamo una donna, liberiamo un uomo.

Ogni società che faccia violenza a una donna perché assuma una data personalità, definita femminile, fa in pari tempo violenza all'individualità di un gran numero di uomini.

Per tutti questi elementi, le opere di Mead sono una lettura quanto mai importante oggi, in un tempo in cui posizioni discriminatorie razziste e sessiste stanno riproponendosi in maniera preoccupante, e un sincero ringraziamento va all'autrice del volume, piccolo ma prezioso, piacevole e scorrevole da leggere ma allo stesso tempo profondo e da meditare attentamente, per averci dato una introduzione al pensiero e alla figura di Margaret Mead che è una guida attenta per i non addetti ai lavori, e un piccolo scrigno di stimoli per ulteriori riflessioni e approfondimenti per gli esperti di settore.

Book Reviews

***Engaging Men and Boys in Violence Prevention* di Michael Flood, Palgrave Macmillan, New York, 2018²**

ANTONIO RAIMONDO DI GRIGOLI

Università degli Studi di Firenze

Il problema dell'uguaglianza di genere costituisce attualmente uno degli obiettivi primari della nostra società, come sostiene tra gli altri l'Unesco che ha inserito la questione nell'agenda 2030 tra le priorità da raggiungere. Ancora oggi esiste una profonda resistenza nei confronti dello sradicamento della violenza di genere, da quanto è emerso dalla campagna #metoo, che ci ha spinto a una riflessione sulle possibili strategie da adottare per decretarne la fine.

Docente di sociologia presso la Queensland University of Technology (Australia) e leader del *Mentors in Violence Prevention Programm* (MVP), in *Engaging Men and Boys in Violence Prevention*, rieditato per la seconda volta dalla prestigiosa casa editrice Palgrave Macmillan, Michael Flood ha posto l'accento sul ruolo degli uomini e sulla necessità di un loro coinvolgimento nella risoluzione del problema della violenza di genere. L'educazione alla prevenzione di tale fenomeno riguardante le donne rappresenta una delle chiavi di volta affinché si realizzi l'uguaglianza tra i generi (R. W. Connell, 1995; M. Flood; 2019; M. Kauffman, 2003; M. Kehler, 2017).

Il volume si pone come un utile strumento teorico-pratico sulla natura e la dimensione della violenza di genere perpetrata dagli uomini nei confronti delle donne. Flood legge tale questione seguendo tre filoni principali: il primo riguarda l'individuazione della violenza contro le donne come questione sociale; il secondo si focalizza sull'importanza svolta dalla prevenzione primaria della veemenza verso le donne e il ruolo svolto dai giovani e dalla comunità, in riferimento alla risposta offerta alle vittime e ai perpetratori della violenza contro le donne; e il terzo si concentra sul coinvolgimento maschile (siano essi giovani o adulti).

Nel complesso, questo studio si articola in tre parti, di cui la prima introduce alcuni principi guida che fungono da fari orientatori per il coinvolgimento di uomini e ragazzi al problema; la seconda si concentra, invece, sulle strategie e sugli scenari attuali che riguardano il coinvolgimento dei maschi alla questione in oggetto; la terza parte ha come nucleo le sfide attuali inerenti al lavoro da svolgere per una corretta sensibilizzazione contro la violenza di genere.

Sul piano terminologico, esistono diverse espressioni che si riferiscono a forme di veemenza interpersonale, tra cui la "violenza domestica" che è attuata in contesti domestici, nelle relazioni familiari e intime e che nella maggior parte dei casi viene associata a quella concretizzata da un uomo nei confronti della propria moglie, della propria partner

o di una ex compagna. Tuttavia, va sottolineato che l'espressione "violenza domestica" è adoperata anche per denotare la violenza tra partner dello stesso sesso, tra i membri della famiglia, compresi gli atti veementi tra fratelli e quelli tra genitore e figlio o viceversa, così come quelli commessi da donne verso i loro partner.

Vi sono, inoltre, diversi termini che fanno parte del campo semantico della violenza domestica, come ad esempio il maltrattamento della moglie e la violenza tra partner. Ciò indica che esiste un ampio ventaglio terminologico con cui viene definito tale fenomeno che, sia in ambito politico che accademico, riscuote un grande successo tra gli esperti. Un'analisi della violenza di genere comporta anche lo studio degli abusi sessuali, psicologici e verbali da una prospettiva multifocale. Difatti, un esame delle conseguenze degli atti veementi in sé non è sufficiente per una corretta e approfondita analisi del problema, dato che vanno esaminati anche (e soprattutto) altri fattori, tra cui le motivazioni che spingono a compiere questo tipo di azioni, la storia personale e il conseguente comportamento del 'carnefice'. L'appartenenza a un determinato rango sociale ed economico di quest'ultimo, così come l'abuso di sostanze alcoliche e stupefacenti concorre a aumentare le possibilità di adottare atteggiamenti violenti.

La costruzione della maschilità è un processo che inizia sin dall'infanzia che impone al bambino un modello di condotta "stoica" di essa (E. Anderson, 2009), basata sulla rigidità di espressione che spesso sfocia nell'uso della violenza sessuale e nell'intimidazione come strumento di costruzione e affermazione della maschilità (M. Flood, 2019; J. Messerschmidt, 2015; C. Rinaldi, 2018).

Questa prima parte del volume si chiude con alcune riflessioni di Flood su come affrontare la violenza di genere; in particolare, lo studioso adotta una prospettiva pro-femminista e anti-patriarcale e spiega che i programmi politici, educativi e pubblicitari possono promuovere un'educazione alla prevenzione e il coinvolgimento dei giovani nella lotta alla violenza di genere. Ne sono da esempio alcune istituzioni statunitensi che si occupano della promozione di un dialogo fondato nel rispetto reciproco tra uomini e donne e tra uomini e uomini, l'organizzazione *Menswork* e la *National Organization of Men's Against Violence* (NOMA).

Nella seconda parte del libro, lo studioso si concentra sulle strategie idonee al coinvolgimento degli uomini per il contrasto della violenza verso le donne, quindi su come "condurre gli uomini alla porta" (*get men in the door*) (p. 115). Flood traccia quattro dimensioni che hanno come nucleo il rapporto tra l'uomo e la violenza, costituiti dall'«uso della violenza, gli atteggiamenti verso la violenza, le risposte in caso di violenza e gli sforzi per prevenire la violenza» (*Ibidem*). Alla domanda su quanti uomini hanno commesso violenza contro le donne, non ci sono molti dati, visto che le indagini tendono più a soffermarsi sulla vittima e non sui perpetratori della violenza. Le scarse informazioni esistenti provengono dalle ricerche condotte dagli studiosi Headey, Scott e de Vaus su un campione di coppie di fidanzati nel lontano biennio 1996-1997. I risultati, pubblicati nel 1999, riportano che il 3.4 % degli uomini ha commesso violenza nei confronti della propria partner nel corso dell'ultimo anno dal loro fidanzamento (*Ibidem*).

Le proposte offerte agli uomini e ai ragazzi per incoraggiarli a impegnarsi nella lotta contro la violenza verso le donne è comunque l'educazione che può provenire dalla scuola, dall'ideazione di campagne pubblicitarie e di programmi creati per il superamento degli stereotipi di genere. Flood ricorda alcuni esempi di programmi "face to face" utilizzati in Messico, in Congo e negli Stati Uniti. Questa metodologia *vis-à-vis* riscuote maggiore suc-

cesso ed è la più utilizzata per favorire l'inclusione degli uomini e dei ragazzi nella sensibilizzazione contro la violenza sulle donne.

Esistono, inoltre, altri programmi di educazione al contrasto della violenza di genere, come ad esempio i progetti della *White Ribbon Australia* che prevedono la realizzazione di materiali audio e video; due campagne di sensibilizzazione chiamate *Men Can Stop the Rape* che invitano gli uomini a identificarsi con figure maschili non violente; e un'altra campagna denominata *Don't be That Guy*, sviluppata in Canada nel 2010, che si focalizza sulla sfida lanciata agli uomini nel cambiamento dell'immaginario maschile e propone modelli positivi incentrati sul rispetto della partner.

Il lavoro si conclude con le "sfide" a cui bisogna far fronte nella realizzazione di questo progetto globale di un'educazione all'impegno maschile nella lotta alla violenza sessuale rivolta alle donne. Ad ogni modo, continuano a sussistere molte resistenze nei confronti dell'indirizzo pro-femminista sia da parti di uomini che di donne. Inoltre, molti soggetti che hanno commesso in passato atti veementi o che sono stati vittime di abusi sessuali o di violenza assistita, hanno maggiore probabilità di ripetere il fenomeno. Ritornando a quanto già affermato nei primi capitoli, Flood insiste che il problema della violenza domestica e di quella commessa esclusivamente verso le donne risiede nell'asimmetria delle relazioni di genere culturalmente costruite. Essa non può prescindere da altri fattori, come il background socio-economico del 'carnefice', dalle esperienze passate di violenza subita o agita o dalle alterazioni della personalità dovute all'abuso di alcol o di droghe. Non sono fattori predittivi, bensì hanno una certa influenza se si considera l'essere umano nella sua globalità.

Nel complesso, il volume si presta a essere un utile manuale soprattutto per la parte riguardante la presentazione dei progetti di lavoro sulla mascolità con adulti e ragazzi, dato che il coinvolgimento degli uomini, mediante la rottura con il passato per quanto concerne un modello di mascolità ancora obsoleto, aiuterebbe nella riduzione e nell'abbattimento delle discriminazioni e nella violenza di genere, non solo verso le donne, bensì anche verso altre soggettività non conformi al modello binaristico sessuale e di genere.

Las editoras del volumen:

Giovanna Campani es Catedrático de Educación Intercultural y de Antropología de Género en la Universidad de Florencia (Italia). Sus principales ámbitos de investigación son la educación intercultural, la pedagogía comparada, los estudios sobre la migración y el género, la inclusión/exclusión social, la integración de los migrantes en el sistema educativo y en las actividades interculturales, la protección de los refugiados, el tráfico de órganos humanos, las mujeres migrantes casadas, la colocación laboral de los migrantes y los menores extranjeros no acompañados.

M^a Carmen Monreal Gimeno es Doctora en educación por la UNED. Profesora titular de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide desde el 2002. Sexenio de investigación concedido en 2014. Codirectora del Máster Género e Igualdad de la UPO y del Máster en Arteterapia y Aplicaciones del Arte para el Diálogo y la integración Social de la UPO. Investigadora de proyectos en temas como valores constitucionales e institucionales en los jóvenes, victimización y reputación social en la adolescencia, violencia, migración femenina y transformación de las familias por influencia de la emigración con perspectiva de género. Directora del proyecto “GENDERCIT”. Publicaciones en temáticas de género, valores y violencia.

Han contribuido a este número:

Ana de Anquín es Magister en Investigación Educativa (CEA-UNCba. – 1998). Suficiencia investigadora del Doctorado en Ciencias Sociales (Universidad Pablo Olavide – España). Diploma de estudios avanzados de tercer ciclo en el Área de Conocimiento de Psicología Social, Sevilla (España), 2005. Entre 1980 y 2012 fue docente-investigadora de la Universidad Nacional de Salta Argentina. Fundadora del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN). Creadora, Directora y Miembro del Comité Científico de la Revista Científica Tramas/Maepova del CISEN de la Facultad de Humanidades de la UNSa (<<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/index>>, <<https://www.facebook.com/RevistaTramasMaepova/>>). Directora de Programas y Proyectos de Investigación del CIUNSa. Desde 2010 está categorizada como Investigador 1 del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación Científica. Dirigió y continúa participando en Programas y Proyectos de Extensión y Voluntariado Universitario. Ha sido y continúa como Profesora invitada en Carreras de Postgrados de Universidades del país y del exterior. Autora de varios artículos en revistas y de capítulos de libros, así como autora del libro, en los campos de interculturalidad, diferencia y desigualdad, formación docente de

nivel superior y para la EBI. Ha participado y coordinado Proyectos nacionales e internacionales como el Proyecto IRSES GENDERCIT: Género y Ciudadanía (<<http://www.gendermundus.com/>>).

Marianna Bacci Tamburlini es Doctora en Sociología, con especialización en Sociología de la familia, juventud y relaciones de género; Grupo de investigación Vidas Transnacionales, Movilidad y Género. Tutora de la Especialidad en Estudios de la Frontera México- Estados Unidos, en El Colegio de la Frontera Norte (EL COLEF), México. Entre sus publicaciones: Bacci, M. (2016). *Illegalization and social inequality in the regulation of marriage and migration control in Portugal*. En M. Grassi y T. Ferreira (eds.). *Mobility and Family in Transnational Space* (pp. 31-53). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Gabriela Cecilia Barrios es Profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Análisis Institucional por Universidad Nacional de Salta. Maestranda en Pedagogía por la Universidad Nacional de Córdoba – Argentina. Profesora Adjunta Regular de Pedagogía Social, Ciencias de la Educación, UNSa. Investigadora del CISEN (Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino). Participó como investigadora junior en el Proyecto Internacional GENDERCIT “Género y Ciudadanía”. Es Directora de proyectos de extensión y coordinó cursos de posgrado en temas de Educación Social.

María Dolores Bazán es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas escolares. Escolares, FLACSO. Especialista y Magister en Didáctica por la Universidad de Buenos Aires. Directora del Proyecto de Investigación CIUNSA tipo A, N° 2313; “Modos de subjetivación docente en contextos interculturales de Frontera: Un estudio sobre prácticas y narrativas en el Noroeste Argentino”. Integrante del CISEN (Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte Argentino), dependiente de la Facultad de Humanidades. UNSa.

Alice Binazzi es Antropóloga. Especialista en Derechos Humanos de la Infancia y la Adolescencia y en Género. Antigua staff member del Centro Internacional de Investigación UNICEF IRC - Agencia de Naciones Unidas. Ha vivido en Latinoamérica y el Caribe y ha realizado etnografías en la República Dominicana y México, sobre la condición de las niñas y las adolescentes. Desarrolla una Antropología de la Implementación de los estándares jurídicos internacionales de referencia. Investigadora participante en proyectos internacionales, entre otros, Marie Curie-IRSES EU-América Latina GenderCit (Gender and Citizenship) y Multilevel Governance of Cultural Diversity (GOV.DIV.), SCIFOPSI, Universidad de Florencia, Italia. Experta Independiente en Género y Derechos de la Infancia, Consejo Asesor, REDidi, Salamanca, España. Miembro LASA, ICA y SIAA. Fellow Researcher, Proyecto Internacional Espacios Públicos Urbanos y Mujeres, Universidad Autónoma de Coahuila, México. Estudios doctorales en Género e Igualdad, Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide (UPO), Sevilla, España. Maestría en Desarrollo Humano Local, Cultura de Paz y Cooperación Internacional y Licenciatura Magistral, Advanced Degree, en Ciencias de la Educación con tesis en Antropología, Universidad

de Florencia. Diploma en “Protagonismo Infantil”, Universidad San Marcos e IFEJANT, Lima (Perú).

Yana Elsa Brugal Almanza es Cursó estudios de grado y postgrado en el Instituto Estatal de Teatro, Música y Cine de San Petersburgo (1984) donde obtuvo el doctorado en Ciencias del Arte. Estudió actuación en la Escuela Nacional de Artes de Cuba (1966-1970). Profesora Auxiliar Adjunto de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana. Actualmente es investigadora. Tiene numerosos ensayos en revistas especializadas y compilaciones teatrales. Dirigió el cuaderno de investigación *Indagación* del Centro de Investigaciones de las Artes Escénicas 1986-89. Fue directora de la revista de teatro *Tablas* (1991-2000) y de los Seminarios Internacionales “Rito y Representación” (1996-2014) y “Stanislavski siempre” (2004-2014). Conduce el “Laboratorio Stanislavski” y “Registro de la memoria de rituales sagrados y profanos”. Ha sido Asesora dramática de diversos grupos teatrales. Ha impartido cursos y talleres de teatro en diversas Instituciones de arte. Impartió cursos y talleres de Teoría de la Dirección escénica y dramaturgia en la Sección Fílmica de la Televisión Cubana (1986-90). Fue profesora de Dramaturgia en la Cátedra de Comunicación Social de la Universidad de La Habana (1987-2001). Ha sido miembro del Tribunal Permanente de Grado Científico de la Facultad de Comunicación de la Universidad de La Habana y del Instituto Superior de Arte. Ha sido tutora de tesis de doctorados y maestría, así como Tribunal y Oponente de Defensas y Pre defensas. Pertenece a la Unión de Artistas de Cuba (UNEAC) y a las organizaciones internacionales LASA (Latin American Studies Association) y CARIBNET (Red de Presentadores del Arte del Caribe).

María Rocío Cárdenas Rodríguez es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Profesora e Investigadora del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide. Directora General de Igualdad, Cultura y Participación Social de la Universidad Pablo de Olavide. Certificación de Excelencia Docente en la Evaluación del Profesorado Universitario durante los años 2007-2012 y 2013-2018. Entre sus publicaciones: Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T., & Monreal-Gimeno, M. C. (2018). *Redefinición de roles y relaciones de género en las migraciones internacionales. Estudio cualitativo en el Estado de Tamaulipas*. En *Papeles de Población*, n. 24(95), 153-179.

Cristina Castellano es Doctora en Artes por la Universidad de París 1, Panteón Sorbona, Francia. Profesora Investigadora en la Universidad de Guadalajara, en el Centro Universitario de Tonalá. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en México en el nivel candidata. Entre sus publicaciones: Castellano, C. y Ochoa, M. (coords.). (2018). *Feminismos Visuales*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/Ediciones del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Castellano C. (coord.). (2018). *Raíces Suspendidas. Estéticas y narrativas migrantes desde un punto de vista de género*. Jalisco: Universidad de Guadalajara/Ediciones del Centro Universitario de Tonalá.

Tiziana Chiappelli, PhD in Quality of Education (University of Florence) and in Theorie et Pratique du Sens (University of Paris VIII), since 2004 has been working for

the Department of Educational Sciences and Psychology of the University of Florence. Her research work has involved national and international projects. As an experienced researcher, she has mainly investigated the processes of socio-cultural inclusion and exclusion of minorities, with focus on migrants, gender and cultural differences, educational systems and active citizenship processes. Her areas of interests include Northern Africa and Ivory Coast (democratization processes through education and social and female movements) and Latin America (management of cultural diversity, formal and informal educational processes). She is author of many essays and texts on cultural diversity, gender, intercultural issues, international migration and minorities. <tiziana.chiappelli@gmail.com>.

Teresa E. Cueva Luna es Doctora en Estudios de Desarrollo. Profesora investigadora de El Colegio de la Frontera Norte en la Sede de Matamoros, Tamaulipas, México. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Entre sus publicaciones: Cueva, T. (2016), *Courageous women crossing the eastern border between México and the United States*. En M. Grassi y T. Ferreria. *Mobility and Family in the transnational space* (pp. 199-216). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Antonio Raimondo Di Grigoli es Doctorando en Ciencias de la Formación y Psicología por la Universidad de Florencia (Italia), donde colabora también como estudiante. Sus intereses conciernen el análisis de la masculinidad y la violencia, así como los procesos de educación y de cultura que causan el origen de los estereotipos de género y de sexualidad en adolescencia. Ha participado en varios congresos y seminarios y ha publicado artículos sobre los temas de investigación.

Ariel Alfredo Durán es Investigador del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino – CISEN- de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta- U.N.Sa- (Argentina). Magister en Psicología Social con Orientación en Grupos e Instituciones por la Universidad Nacional de Tucumán. Profesor en las carreras de grado de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación en las asignaturas “Psicología Social” e “Instituciones y Grupos” de la U.N.Sa. Actualmente es Director de la carrera de posgrado en Psicopedagogía Institucional. Dirige proyectos de investigación evaluados por el Programa de Incentivo para Investigadores en convocatorias realizadas por el Consejo de Investigaciones de la Universidad de Salta en el campo de la Educación Rural e Intercultural. Asimismo, participa en distintos proyectos de Extensión Universitaria y en proyectos de Voluntariado Universitario en y con escuelas y comunidades rurales desde una perspectiva intercultural en la provincia de Salta. Tareas de docencia, investigación y extensión articuladas a través del CISEN.

Tatiana Ferreira es Socióloga e investigadora junior en el Instituto de Ciencias Sociales, Universidad de Lisboa, Portugal (ICS-ULisboa). Ha participado en proyectos de investigación en la red Transnational Lives, Mobility and Gender, uno de los cuales es el proyecto GENDERCIT. Actualmente realiza una investigación sobre políticas públicas de juventud en Portugal, y desarrolla su tesis doctoral sobre procesos de transición a la vida adulta de jóvenes hijos de inmigrantes africanos en Portugal. Entre sus publicacio-

nes: Grassi, M., y Ferreira, T. (eds.). (2016). *Mobility and Family in Transnational Space*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Marzia Grassi es Doctora en Economía del Desarrollo e investigadora principal en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa (ICS- UL) en Portugal. Coordinadora de la red de la Fundación de ciencia europea “Vidas transnacionales, movilidad y género”. Entre sus publicaciones: Grassi, M., Vivet, J. y Marinho, L. (eds). (2016). *Famílias Transnacionais entre Angola e Portugal. Organização e práticas de cuidados às crianças*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. Grassi, M. y Ferreira, T. (eds). (2016). *Mobility and Family in Transnational Space*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

María Antonia Hidalgo Rubio es Licenciada en Bellas Artes y magister en Artes Visuales y Educación por la Universidad de Granada. Investigadora doctoranda en Ciencias Sociales, línea Género e Igualdad y profesora colaboradora del departamento de Educación y Psicología Social de la UPO. Desde 2010 es directora del Máster en Arteterapia y Aplicaciones del Arte para el Diálogo y la Integración Social y desde 2008 coordinadora de los cursos de verano de arteterapia de la Olavide en Carmona. Docente del Máster de Género de la UPO. Ha sido directora del Área de Cultura de la Diputación de Granada e impulsora de varios programas de arte para mujeres como Textiles de Al-áandalus, y Arteterapia con mujeres saharauis refugiadas, migrantes retornadas y mujeres de entorno rural. Como arteterapeuta y docente, desde 2013 colabora en México con varios itinerarios de formación y sensibilización a través del arte para casos de violencia, construcción de la memoria cultural y fortalecimiento personal con mujeres migrantes. Miembro de Gendercit, Feapa y SEyTA. Publicaciones en temáticas de arte, acción social, arteterapia y filosofía del arte.

Carolina Maldonado Franco es Egresada del departamento de filosofía de la Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, Maestra en Filosofía y Crítica Contemporánea de la Cultura de la Universidad París 8 Vincennes Saint-Denis, Francia. Actualmente es candidata a Doctora en el Laboratorio de Estudios de Género y de Sexualidad (LEGS) de esta misma universidad. Su experiencia de formación y de investigación se ha centrado en la estética y la filosofía del arte vinculada a los estudios de género a través de las prácticas feministas de la performance. Al mismo tiempo forma parte de la Colectiva Indefinida, colectividad feminista y abierta en la que se reúnen para crear acciones de carácter político y creativo que permitan intervenir y trastocar las cotidianidades.

Sara Elizabeth Orellana es Especialista en Curriculum (FLACSO) – Especialista en Educación y TIC – Especialista en Análisis Institucional (UNSa) – Profesora en Ciencias de la Educación (UNSa). Doctoranda en Educación (UNT). Se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en Pedagogía y Didáctica en la carrera de Ciencias de la Educación y es Auxiliar docente del Servicio de Apoyo Permanente al Ingresante (Facultad de Humanidades – UNSa). Investigadora del Centro de Investigaciones del Noroeste Argentino (Cisen). Integrante del Comité Editorial de la Revista del Cisen «Tramas/Maepova».

Gabriel Humberto Rodriguez es Licenciado en Ciencias de la Comunicación, realizando actualmente el trayecto de Especialidad en Análisis Institucional en las Prácti-

cas Sociales y de Maestría en Análisis Institucional en la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO). Desempeño laboral al interior del ámbito académico en las cátedras de Instituciones y Grupos y Psicología Social pertenecientes a las carreras de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta (UNSA) y en la cátedra Análisis Institucional de la carrera de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Así mismo, desempeño laboral en diferentes instituciones estatales y privadas. Participante en Proyectos de Extensión e Investigación al interior de la Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad de Buenos Aires.

Duen Xara Sacchi: (PEI) Programa de estudios independientes del (MACBA) Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona /Máster en Estudios Museísticos i Teoria Critica de (UAB) Universidad Autónoma de Barcelona 2014-2015. Organoléptico “La Virreina Centro de la imagen, Barcelona, 2019. Beca Eremuak (País Vasco, 2018). “Ficciones Patógenas”, Edit. Brumaria, Madrid. 2018. Miembro del Proyecto de Investigación CIUNSA tipo A, N° 2313; “Modos de subjetivacion docente en contextos interculturales de Frontera: Un estudio sobre practicas y narrativas en el Noroeste Argentino”. Integrante del CISEN (Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte Argentino), dependiente de la Facultad de Humanidades. UNSa.

Chiara Santoro es Doctora en Ciencias Sociales, línea de investigación Género e Igualdad, por la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España, cotutela con la Università degli Studi di Firenze. Entre sus publicaciones: Santoro C. y Monreal, M. (2017). Los modelos de género en el alumnado universitario español: un enfoque desde la autopercepción y las relaciones de género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, (1), pp. 279-290.

María Teresa Terrón Caro es Doctora en Pedagogía (2006). Profesora contratada doctor del Departamento de Educación y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide. Vicedecana de Calidad, Innovación y Coordinación Docente de la Facultad de Ciencias Sociales de dicha universidad. Perteneció al Sexenio de Investigación correspondiente a la evaluación de 2009-2014 (concedido en 2015). Entre sus publicaciones: Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal, M. (2018). Redefinición de roles y relaciones de género en las migraciones internacionales. Estudio cualitativo en el Estado de Tamaulipas. *Papeles de Población*, 24 (95), pp. 153-179.

Óscar Miguel Ángel Vara es Profesor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSA). Actualmente, maestrando regular en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C), y cursando la Especialidad en Psicopedagogía Institucional en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta (UNSA). Auxiliar Docente de Primera Regular a cargo de la Cátedra Instituciones y Grupos en la carrera Cs. de la Educación – Facultad de Humanidades, UNSa. Profesor de Enseñanza Media y Superior por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta; Dirección General de Educación Superior (D.G.E.S) y la Dirección General de Educa-

ción Privada: I.E.S N° 6043 y Colegio N° 8067. Integrante del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino (Cisen), donde Dirige Proyectos de Extensión (R-N° 1250-2018 y anteriores), participa del Proyecto de investigación "A": 2403/0 (CIUN-Sa) dirigido por el Mgtr. Lic. Ariel Alfredo Durán y en proyecto SeCTYP de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO dirigido por el Mgtr. Lic. Víctor Martín Elgueta. Actúa además como integrante del Comité Editorial de la Revista Tramas/Maepo-va del Cisen (CAICYT/CONICET- Portal de Publicaciones Científicas y Técnicas).

Blanca D. Vázquez Delgado es Doctora en Estudios del Desarrollo. Profesora investigadora en El Colegio de la Frontera Norte en la Sede Monterrey, N.L. México. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Entre sus publicaciones: Vázquez, B. (2017). Nuevas configuraciones de las familias en Coahuila. En Arzaluz, S., *Violencia y crisis social en el último rincón de la frontera: Piedras Negras y Acuña* (pp. 61-92). México: El Colegio de la Frontera Norte.

€ 50,00