

Patricia Oliart ed.

## PEDAGOGÍAS DE LA DISIDENCIA EN AMÉRICA LATINA

PROFESOR  
AMERICANO  
320 907  
50 50





## Pedagogías de la disidencia en América Latina

La Siniestra Ensayos es una editorial de ciencias sociales y humanidades. Apuesta por promover nuevos lenguajes y saberes para imaginar diversos rumbos en nuestro país y América Latina. Nuestro objetivo es desempolvar clásicos, convertir tesis en libros, impulsar traducciones y provocar debates.

Lo siniestro de nuestra labor es escapar de los espacios comunes y visibilizar temas pendientes que necesiten verdades, originalidad, pasión y buen juicio.

Pablo Sandoval

Patricia Oliart (ed.)

**PEDAGOGÍAS DE LA DISIDENCIA  
EN AMÉRICA LATINA**

OLIART, Patricia, (ed.)

*Pedagogías de la disidencia en América Latina*. 1ª ed.- Lima. La Sinistra Ensayos, agosto 2020.

226 pp.; 14,5 cm x 22,5 cm

ISBN: 978-612-47812-8-5

1. CULTURA Y POLÍTICA 2. CULTURAS JUVENILES 3. EDUCACIÓN POPULAR  
4. ACTIVISMO POPULAR 5. SUBJETIVIDADES EMANCIPADORAS

*Pedagogías de la disidencia en América Latina*

Primera edición: agosto 2020

© 2020, Patricia Oliart

© 2020, Estación La Cultura

Para su sello *La siniestra ensayos*

Av. Fray Luis de León 391, San Borja, Lima, Perú

info@estacionlacultura.pe

Sello dirigido por Pablo Sandoval López

Dirección editorial: Melissa Pérez García

Diseño de portada y diagramación: Carlos Yáñez Gil

Fotografía de portada: Alba Griffin

Prensa y comunicaciones: Diego Bardález

Impreso en Perú

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: N° 2020-05561

ISBN: 978-612-47812-8-5

Agosto 2020

Libro electrónico de acceso libre.

## ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b> .....	9
Pedagogías de la disidencia y trabajo cultural <i>Patricia Oliart</i> .....	13
Oralidad y conocimiento en las crónicas radiales de Pedro Lemebel <i>Bárbara Castillo</i> .....	37
«Pedagogía de la fractura» con jóvenes en contextos carcelarios <i>Natalia Díaz, Klaudio Duarte y Sofía Monsalves</i> .....	63
Juventud, activismo y repolitización del quechua en el siglo XXI <i>Virginia Zavala</i> .....	89
Fotografía documental y pedagogías del antirracismo en Perú y Argentina <i>Patricia Oliart y Agustina Triquell</i> .....	125
La estética de la periferia: la producción cultural disidente del Bachillerato Popular América Libre <i>Mark Biram</i> .....	159
<i>No somos falsos somos positivos: teorías vernáculos sobre la violencia política y cotidiana en «el puente del grafitero»</i> <i>Alba Griffin</i> .....	187
<b>Lista de autores</b> .....	245





## **Agradecimientos**

Este libro recoge el aporte de muchas personas. Agradezco profundamente a las autoras y autores de cada texto por su generosidad, y por la experiencia de aprendizaje mutuo que tuvo lugar en el proceso de edición. Está además el esfuerzo de colegas que han acompañado el proceso con su cálido interés y apoyo, bien sea asistiendo a los eventos que organicé, leyendo y comentando los capítulos, o inspirando con su trabajo o sus ideas la escritura del capítulo introductorio. Mark Biram, Bárbara Castillo y Alba Griffin pertenecen a la vibrante comunidad de jóvenes latinoamericanistas en el Reino Unido, y han sido parte del proyecto del libro desde el inicio. Conozco su trabajo de manera muy cercana y he seguido con emoción el desarrollo de sus ideas y la elaboración de sus interpretaciones. Los tres aceptaron con generosidad compartir su valioso trabajo para la edición de este libro y agradezco mucho su receptividad y diligencia para responder a los comentarios durante el proceso de revisión. Klaudio Duarte, Natalia Díaz y Sofía Monsalves, por su parte, acompañaron el proyecto desde Santiago, compartiendo la escritura con su intensa vida de activistas y académicos en el efervescente Chile de estos años. Agradezco mucho su interés, su abierta disposición para el diálogo y el trabajo conjunto, y el haber compartido una experiencia que nos acerca a los desafíos de intentar el uso de pedagogías liberadoras en las instituciones del Estado. Conocí a Agustina Triquell en Buenos Aires en el año 2015 gracias a la intuición certera de Elizabeth Jelin. No fue nada difícil imaginarnos trabajando juntas y espero que nuestro capítulo sea el

primero de varios proyectos conjuntos. Por ser artista, investigadora y activista, la red de contactos de Agustina es muy densa y visitar con ella colectivos en Córdoba y Buenos Aires fue una experiencia rica e irremplazable, de la que aprendí mucho. Virginia Zavala, incansable investigadora de las dinámicas de lengua y poder en el Perú, estaba escribiendo el texto que aparece en este libro mientras pasaba un mes en Newcastle. Fue un privilegio poder discutir sus ideas y admirar su asombrosa productividad y compromiso intelectual. Virginia ha sido muy generosa al permitir la traducción y edición de su texto original para su inclusión en este libro.

Salvo el capítulo de Díaz, Duarte y Monsalves, los cinco capítulos restantes fueron escritos primero en inglés. José Antonio Lloréns, antropólogo y comunicólogo, los tradujo al español e hizo importantes y pertinentes sugerencias para el proceso de edición que han contribuido notablemente a darle una mayor claridad a los textos. Le estoy muy agradecida por esto, por su disposición para sumarse al proyecto, y por su ayuda invaluable en el proceso de formatear este libro. Además de los comentarios de José Antonio, fueron fundamentales las lecturas atentas y las observaciones críticas a los capítulos por parte de Yanko González —antropólogo, docente de la Universidad Austral de Chile, y becario del CONICYT en Newcastle entre el 2017 y el 2019—, de Chandra Morrison —investigadora en London School of Economics, historiadora del arte y estudiosa del arte mural y activismo en América Latina—, y de Ramón Pajuelo —antropólogo, investigador del Instituto de Estudios Peruanos y periodista—. El apoyo de Yanko, Chandra y Ramón ha animado e inspirado este libro mucho más allá de lo que ellos se imaginan. Muy valiosas también para afinar mis ideas, fueron las observaciones discrepantes de mi querido amigo Jaime Joseph.

Un proyecto colectivo no es posible sin un entorno que lo acoja y facilite. Mis colegas en la sección de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos de la escuela de Lenguas Modernas y en el Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe (CLACS) en la Universidad de Newcastle, me regalan cotidianamente un entorno de trabajo muy estimulante y solidario. Entre los años 2015 y 2018 tuve el privilegio de coordinar, junto con mi colega Jorge Catalá Carrasco, el proyecto MSCA-RISE H2020 645666

*Cultural Narratives of Crisis and Renewal* (CRIC), financiado por la Unión Europea.<sup>1</sup> Con fondos del proyecto, pude organizar el taller *Pedagogía del oprimido en tiempos del espectador emancipado*, que fue el origen de este libro. También gracias al referido proyecto pude viajar a Argentina para trabajar el capítulo escrito con Agustina Triquell. Terminé de escribir el capítulo introductorio durante una estancia financiada por el programa *Advanced Research Collaborative* (ARC) del Centro de Posgrado en la Universidad de la Ciudad de Nueva York, donde me nutrí del ambiente amable y estimulante del ARC, animado por la calidez y brillantez de Don Robotham y el ojo atento de Kay Powell. Agradezco mucho la paciente y activa escucha de mi colega y vecina Erica Meiners. También en Harlem, fueron vitales la cálida compañía y diálogo estimulante con mi querida amiga Pamela Calla y su esposo Tom Kruse, que alimentaron mi ánimo y me ayudaron a formular mejor algunas ideas. Finalmente, la amistad, inteligencia y solidez académica de Daniella Gandolfo fueron, como hace ya varios años, fuente de inspiración y estímulo para afinar argumentos, ubicar debates y escribir con ganas, buscando la propia voz.

---

<sup>1</sup> <https://bit.ly/2ZOI7vu>



## PEDAGOGÍAS DE LA DISIDENCIA Y TRABAJO CULTURAL

*Patricia Oliart*

En las décadas recientes, un desbordante dinamismo y variedad en el activismo cultural se han hecho visibles en América Latina. En particular, múltiples expresiones estéticas han formado parte de renovadas «pedagogías de la disidencia», enmarcadas en el contexto de movimientos diversos de oposición y resistencia a la implementación y consecuencias —éticas y culturales— del modelo económico impuesto globalmente desde hace casi cinco décadas. De manera vistosa, e incluso festiva, estas expresiones han ocupado cuerpos, calles, plazas, muros, y desde luego, numerosos espacios en plataformas de Internet, alimentando una subjetividad disidente a través de la experiencia colectiva de la protesta o la lucha social, o de la afirmación de derechos económicos, sociales, o culturales.

Este capítulo busca en primer lugar ilustrar cómo estas pedagogías, manifiestas en el trabajo de artistas y promotores culturales, navegan entre aproximaciones disímiles, tanto respecto a la naturaleza del sujeto con el que se interactúa, como en relación a la finalidad política del trabajo cultural.<sup>1</sup> Aunque estas

---

<sup>1</sup> En la práctica, ambas aproximaciones a veces coexisten. Su convivencia en espacios organizativos donde se ejerce la crítica y la reflexión en el campo del trabajo cultural también produce combinaciones que aparecen en múltiples formas en el discurso y en las propias experiencias, aunque también hay experiencias que caben claramente en una descripción y no en otras. (Flynn, A. y Tinius, J., *Anthropology, theatre, and development. The transformative potential of performance*, Palgrave Macmillan, Hampshire, 2016. Pleyers, G., *Movimientos sociales del siglo XXI*. Icaria, Barcelona, 2019).

aproximaciones a veces pueden manifestarse de modo claramente distinguible, sobre todo en la enunciación de sus practicantes y en la interpelación de sus sujetos, sus expresiones concretas suelen aparecer combinadas o yuxtapuestas. Por un lado, encontramos la herencia del compromiso político del trabajador cultural propia del siglo XX, como vinculada a la creación y divulgación de información asequible para denunciar las formas de explotación y opresión en la sociedad, y para impartir contenidos prescriptivos anunciando la utopía socialista. Por otro lado, en este nuevo siglo se ha extendido mucho la orientación del trabajo cultural que enfatiza la importancia de producir eventos que en sí mismos constituyan experiencias emancipadoras. Se busca que tales eventos estimulen el desarrollo de subjetividades críticas y comprometidas con la creación de otros mundos posibles, a través de la experimentación prefigurativa. Cada evento procura ser una experiencia que aporte a la creación y afirmación de una sociabilidad de valores alternativos a la competencia individualista del bienestar, la lógica extractivista en la relación con la naturaleza, el machismo, el racismo, y otras formas de exclusión y de erosión de la vida en comunidad.

Otro objetivo de este capítulo es poner en relieve el legado de la propuesta pedagógica de Paulo Freire (1921-1997) en América Latina, para el desarrollo de subjetividades políticas comprometidas señaladas en el párrafo anterior, particularmente en el terreno del trabajo cultural. Finalmente, el tercer propósito de este capítulo es llamar la atención sobre la diversidad de contextos en los que actúan quienes han encontrado un espacio de acción política en la esfera de la cultura. La variedad de entornos, así como las diferentes aproximaciones a tales intervenciones políticas, representan un desafío para su estudio y entendimiento más general. Precisamente como muestran los seis capítulos que siguen en este libro, la forma en la que ciertos eventos sociales son procesados e interpretados estéticamente, nos acercan también a las formas de hacer política que animan o inspiran tales expresiones, dando cuenta de una gama amplia de prácticas para la afirmación y divulgación de discursos emancipadores en la región que necesitan ser explorados.

En efecto, en línea con lo que Boaventura de Sousa Santos (2002) llama la *sociología de lo emergente*, este libro busca

contribuir a su propuesta que anima a estudiar las múltiples iniciativas y experiencias colectivas motivadas por la búsqueda de la emancipación social a través del establecimiento de relaciones igualitarias. No interesa tanto juzgar el éxito de cada experiencia, como entender cada una en su complejidad y particularidad, para hacerlas inteligibles entre sí como parte de la búsqueda de una propuesta común. Esto puede aportar a que otros grupos involucrados en iniciativas similares puedan tener mayores elementos de reflexión e iluminar sus propias prácticas. Cada caso presentado es un ejemplo de la enorme diversidad de espacios de intervención cultural en los que se proponen y disputan sentidos, y en los que intervienen estéticamente muy diversos actores que luchan por la transformación social.

Para explorar estas preocupaciones realizamos un taller en la Universidad de Newcastle al que llamamos *Pedagogía del oprimido en tiempos del espectador emancipado* (2016). El taller fue parte de una serie de actividades conducidas en el marco del proyecto *Relatos culturales de la crisis y la renovación social* (CRIC, 2015-2018). Al convocar a colegas que estuvieran realizando investigaciones sobre activismo cultural, buscábamos examinar las prácticas pedagógicas de la disidencia en América Latina. Ello a la luz de los cambios en la formación de subjetividades políticas que comienzan a observarse en el mundo y en nuestra región en particular, desde las últimas décadas del siglo pasado hasta nuestros días (Laclau y Mouffe, 1987; Castells, 2012). En el taller analizamos intervenciones y prácticas culturales de Brasil, Colombia, Chile, Argentina, y Perú. La conversación continuó más allá del taller, y algunas de las ponencias han llegado a este volumen junto con otras valiosas contribuciones .

El marco para la discusión de uno de los temas centrales en este libro fue enriquecido además por dos coloquios internacionales de los que el proyecto CRIC participó. Con motivo de conmemorar el centenario de la Revolución rusa, y gracias al trabajo conjunto con el Programa de Estudios Latinoamericanos Contemporáneos y Comparados de la Universidad de Tres de Febrero, el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín y Sur Global en Buenos Aires, tuvieron lugar en Buenos Aires los

coloquios *Pasado de Revoluciones y Cerca de la Revolución*, en abril del año 2017.<sup>2</sup> En ambos eventos se examinó el tema del sujeto histórico de la transformación social. Los coloquios combinaron magistralmente ponencias académicas con asambleas, en las que se expusieron estudios y reflexiones sobre experiencias concretas de luchas, así como acciones culturales e intervenciones estéticas llevadas adelante por diversos colectivos, nutriendo vigorosamente nuestra reflexión sobre las subjetividades políticas.

## 1. EDUCACIÓN POLÍTICA Y TRABAJO CULTURAL: ENTRE LO UTOPICO PRESCRIPTIVO Y LO EXPERIMENTAL PREFIGURATIVO

Un amplio campo de especialización se ha dedicado a examinar cómo a través del tiempo y desde diferentes disciplinas artísticas (literatura, pintura, teatro, cine o música), ha existido una clara vinculación entre la creatividad latinoamericana y las múltiples dinámicas de lucha y resistencia contra el capitalismo, el poder del dinero, las élites corruptas, y la opresión, ligadas además a un fuerte sentido de identidad cultural.<sup>3</sup> En efecto, los artistas latinoamericanos con frecuencia dedicaron su producción a desnudar y criticar las relaciones de opresión y explotación, o para denunciar y hacer evidentes los prejuicios que contribuyen a mantener y reproducir las jerarquías sociales y las relaciones de dominación. Pero hubo vertientes de desarrollo de la expresión estética de contenido político

---

<sup>2</sup> Entre los ponentes estuvieron Bruno Bosteels, Susan Buck-Morss, Jeff Juris, Maurizio Lazzarato, Silvia Rivera Cusicanqui, y Suely Rolnik.

<sup>3</sup> La lista es larga, pero algunas referencias que pueden resultar útiles son: Burton, J. *Cinema and social change in Latin America. Conversations with filmmakers*, University of Texas Press, Austin, 1986; Lindstrom, N., *The social conscience of Latin American writing*, University of Texas Press, Austin, 1998; Pick, Z., *The new Latin American cinema. A continental project*, University of Texas Press, Austin, 1993; Rowe, W y Schelling, V. *Memory and modernity. Popular culture in Latin America*, Verso, Nueva York, 1991; Taylor, D., *Theatre of crisis, drama, and politics in Latin America*, The University Press of Kentucky, Lexington, 1991; Vila, P. *The militant song movement in Latin America*, Lexington, Lanham, 2014.



en las comunidades urbanas y rurales, que se extendieron significativamente desde la década de 1960, al margen del canon estético establecido o de la escena cultural de divulgación pública. Las acciones y procesos abiertamente políticos, fueron acompañados por el llamado trabajo político-cultural en las comunidades y organizaciones sociales. Consistía, más bien, en una forma de educación política en la que ciertas expresiones artísticas, como el teatro o la música, eran usadas por grupos de activistas como un medio para promover la conciencia, el compromiso social y político con proyectos emancipadores o de afirmación de identidades colectivas. Los llamados promotores culturales resignificaban la noción de cultura popular para fomentar la producción artística en las comunidades en las que trabajaban. También lo hacían para reforzar las luchas de intereses específicos, o procesos de afirmación de la identidad cultural que adquieren particular relevancia en la década de 1970, como parte del crecimiento global de las luchas por la ciudadanía cultural, contra el imperialismo cultural y el colonialismo.<sup>4</sup>

Esto no quiere decir que en décadas anteriores la lucha política no tuviera una rica dimensión cultural, o que no hubiera activistas artistas que animaran luchas colectivas con su producción. Pero sí se puede afirmar que se da un desarrollo particular de este campo de acción atribuible al impacto de la Revolución cubana que, en las décadas de 1960 y 1970, habría despertado la imaginación política para proponer tareas transformadoras que podían realizarse en las comunidades y organizaciones populares en el campo y la ciudad de los demás países latinoamericanos. Esto ocurrió aun sin una abierta insurrección local en curso, y en algunos casos, hasta con el auspicio de ciertas instancias del Estado, como ocurrió en México, Perú o Chile, en momentos en que regímenes específicos acogieron aspectos de la agenda política de los movimientos sociales y las izquierdas nacionales.

Es importante recordar que, hasta entrados los años de 1960, quienes desde la izquierda luchaban por la instauración de un

---

<sup>4</sup> Tal vez el *Manual del Promotor Cultural, Bases teóricas de la acción*, de Adolfo Colombres (Colihue, Buenos Aires, 1991), sea el que expresa con más claridad la formulación acerca de la importancia política del trabajo cultural entre las comunidades urbanas y rurales en la región durante esos años.

orden alternativo al capitalismo, apoyaban las luchas por la descolonización y contra el imperialismo. Utilizaron para ello, la metodología de la denuncia y el desenmascaramiento de la explotación capitalista, a través del rol activo de las vanguardias en develar estas realidades a las masas supuestamente desentendidas.<sup>5</sup> El trabajo cultural de esa izquierda se orientaba así, a la denuncia y la explicación de los mecanismos de la opresión. Además de la denuncia, una parte central de esa práctica buscaba promover o fortalecer alianzas con las organizaciones de campesinos, trabajadores, estudiantes y, más adelante, pobladores de barrios urbanos emergentes, como forma de fortalecer sus luchas por acceso a derechos, a través de la mejora de sus condiciones de vida, participación política, y acceso a la justicia. En el horizonte utópico de estas luchas estaba la revolución socialista, que le otorgaba un rol protagónico a una clase social, el proletariado, y a su vanguardia organizada, el partido político, a cargo de analizar las circunstancias, diseñar las estrategias de lucha y alianzas para canalizar el descontento social hacia un proyecto de sociedad nueva.

La propuesta pedagógica para el promotor o trabajador cultural en este horizonte, buscaba iluminar el entendimiento y orientar la acción de los pueblos a través de diferentes manifestaciones culturales. Se priorizaba con frecuencia la enunciación precisa y explícita de los contenidos, antes que el esmero en la forma o el interés en conocer lo que las audiencias pensaban o sentían sobre tales temas.<sup>6</sup> Jacques Rancière ha cuestionado radicalmente

---

<sup>5</sup> No son pocos los estudios que describen el estilo burocrático, y con frecuencia distante de los intereses políticos de las comunidades a las que la izquierda de esos años buscaba dirigir (Lynch, N. *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo universitario de los años setenta*, El zorro de abajo, Lima, 1990; Mallon, «¿Crónica de un sendero anunciado? Velasco, Vanguardia Revolucionaria y “presagios luminosos” en las comunidades indígenas de Andahuaylas», en Stern, S. (ed.), *Los senderos insólitos del Perú. Guerra y sociedad 1980-1995*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima 1999, entre otros).

<sup>6</sup> Ejemplos de la crítica a esta aproximación al arte políticamente comprometido se encuentran en Benjamin, W. [1934] (*El autor como productor*, Itaca, México, D.F., 2004), y más recientemente en Rancière, J. (*El espectador emancipado*, Manantial, Buenos Aires, 2010).

este uso de la producción cultural como vehículo para la educación política, mediante la denuncia o las explicaciones detalladas, por considerar tal método antidemocrático y agravante a la inteligencia de las audiencias (Rancière, 2010). El contraste entre la pedagogía racional, que prioriza la información y la explicación, y la pedagogía de la corriente conocida como educación popular, es notable. Su huella es evidente en la reelaboración del activismo cultural contemporáneo en América Latina. Quienes realizaban su activismo político inspirados en la llamada educación popular, modelada por la propuesta pedagógica liberadora de Paulo Freire —y extendida en América Latina desde fines de la década de 1960—, compartían espacios organizativos importantes con militantes de la izquierda partidaria. En la práctica, ejercían la crítica a la pedagogía vertical o vanguardista dirigida hacia los trabajadores, campesinos y habitantes de los barrios populares en las ciudades latinoamericanas, con argumentos similares a los de Rancière.

La tensión entre estas pedagogías de la disidencia ha acompañado las luchas sociales por décadas y se expresa también en el presente, aunque en un escenario más complejo, como veremos más adelante. Sólo por una intención analítica me refiero a ellas como claramente distinguibles en la práctica. Digamos que en los polos de esta tensión tenemos, por un lado, una vanguardia educadora que se atribuye la tarea de generar los contenidos que orientarán el camino hacia el objetivo revolucionario último que es la toma del poder político; mientras que, del otro lado, los educadores políticos asumen la tarea de ser parte del desarrollo de espacios de acción y reflexión alimentados por la propia experiencia, en los que el sentido de la transformación social se produce cotidianamente.

Cabe recordar que el Movimiento de Educación de Base surgió en Brasil en 1964, y estuvo asociado al crecimiento de los llamados Centros Populares de Cultura que se extendieron en casi toda la región en la década siguiente. Paulo Freire es el principal autor asociado a esta corriente, pero se trata de un amplio movimiento cuya forma de acción conocida como la propuesta de la Educación Popular, estuvo muy arraigada en el crecimiento de procesos organizativos por casi tres décadas, tanto en las ciudades como en el

campo en toda América Latina (Jara, 2010). La vigencia y desarrollo de esta huella en movimientos contemporáneos va siendo documentada, y el *Movimento Sem Terra* (MST) en Brasil, es el caso más frecuentemente estudiado (Flynn, 2016; Motta, 2017; Dinerstein, 2015). La propuesta pedagógica de Freire confía en el conocimiento y entendimiento propio de las personas para la acción política, aunque insiste claramente en la necesidad de crear los espacios para que puedan articularse y expresarse actores colectivos visibles y organizados en sus luchas por ganar control sobre sus circunstancias. La propuesta del «teatro del oprimido», o el «teatro invisible», de Augusto Boal (1931-2009) es un ejemplo claro de esta pedagogía, que incluye la participación activa de la audiencia en la modificación de la obra presentada, seguida por la reflexión colectiva y planteamientos para la acción.

Cuando Freire escribió *Pedagogia do oprimido* en 1968, no sólo hizo evidente el rol político que juega la educación escolar en la reproducción o la transformación de la sociedad capitalista. También inauguró una tradición latinoamericana en el uso de la pedagogía como parte de un proyecto radical de sujetos que buscan el cambio político a través de acciones educativas en las que se reconocen y comparten diversos saberes, y en las que entran en relación actores políticos que participan de movimientos e imaginarios conducentes a su propia liberación (Motta, 2017). En la propuesta de Freire, la pedagogía va más allá de la construcción de conocimiento, valores y experiencias. La tarea pedagógica comporta una práctica orientada a la producción de subjetividades individuales y colectivas que emprendan el cambio social, y cuyo ámbito de intervención es la cultura. Esto implica que el ejercicio pedagógico involucra una intervención estética que despierta emociones, y que procuran obtener el compromiso de individuos y colectividades para la acción política desde una modificación de la experiencia, la cual se produce con ese momento pedagógico (Lewis, 2012). Y el momento pedagógico involucra formas de interacción (entre quienes asumen el rol de educadores, las audiencias, los materiales y contenidos que forman parte de la acción o el momento, y los espacios o instituciones donde este transcurre), que en sí mismas pueden tener un valor transformador (Giroux, 2004). Desde esta

comprensión de la función política y pedagógica que pueden cumplir determinadas intervenciones estéticas en el desarrollo de las subjetividades de quienes participan de tales experiencias, la cultura aparece como una esfera constituyente de la acción humana capaz de producir cambios históricos. Al trascender la necesidad de la expresión personal o colectiva a través de diferentes soportes, la producción cultural se convierte así en un campo para la producción de sentidos que pueden generar efectos políticos.

La *Pedagogía del oprimido*, o pedagogía liberadora como se llamaba en un principio, partió de la crítica de Freire a la cultura del silencio impuesta a los oprimidos. Proponía la necesidad de crear lugares de enunciación consciente para la denuncia y la crítica del sistema de explotación, pero también para la formulación de líneas de organización y acción. Para Freire las condiciones de opresión de la primera mitad del siglo XX en Brasil, hacían imposible la existencia de ese lugar de enunciación para los oprimidos. La pedagogía propuesta por Freire concibe para el individuo un rol activo en su propia liberación, a partir de la reflexión sobre sus circunstancias y la capacidad propia de actuar sobre ellas. Esta propuesta ha tenido una gran acogida global a través de las décadas, sirviendo de constante inspiración para diferentes movimientos políticos y sociales. Su metodología busca desatar el proceso de liberación que ocurre de adentro hacia afuera, del individuo hacia la comunidad, de vecino a vecino, y de una comunidad hacia otra, y sobre todo, a partir del conocimiento y la reflexión sobre la experiencia propia.<sup>7</sup>

La importancia asignada por la pedagogía de la liberación o pedagogía del oprimido a «la conciencia» o la autoreflexión para cimentar el compromiso de cada individuo con la liberación personal y colectiva, se emparenta de manera muy cercana con discursos y prácticas de los movimientos contemporáneos como el «alterglobalismo», el feminismo, y es inspiración para los movimientos autonómicos.<sup>8</sup> Geoffrey Pleyers (2010) estudió

---

<sup>7</sup> El documental *La educación en movimiento* (2018), de Martín Ferrari y Malena Noger, presenta siete ejemplos de experiencias latinoamericanas de educación popular contemporáneas inspiradas en esta pedagogía.

<sup>8</sup> Son interesantes, por ejemplo, las reflexiones de la feminista afroamericana bell hooks (*Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*,

los movimientos sociales que confrontaron el neoliberalismo en este siglo en diversos lugares del mundo,<sup>9</sup> y encontró similitudes importantes en la cultura política que los animó y las vías que encontraron para volverse actores sociales y políticos. Pleyers identificó en ellos lo que, para propósitos analíticos, llamó «la vía de la razón» y la «vía de la subjetividad». Es esta segunda vía la que comparte características comunes con la pedagogía de la liberación, enfatizando el peso fundamental de la experiencia sensible o estética en la vivencia individual y colectiva, en la vida diaria y en los momentos de lucha, para cimentar la adhesión a la oposición al neoliberalismo y la transformación social como forma de vida.

A propósito del quinto aniversario del Movimiento 15M, la revista *Lobo Suelto* publicó un artículo del filósofo español Amador Fernández Savater titulado «La política de los despolitizados» (2017). Allí describe la manera en que aquel movimiento ilustra a otros semejantes, en los que la lucha contra el orden neoliberal no tiene al centro la lucha por el poder del Estado. Fernández Savater identifica como central a esta propuesta el despliegue de los nuevos procesos de subjetivación, aquellos que «abren y amplían el marco de lo posible». Alude a los aspectos prefigurativos de este tipo de movimiento, que cuestiona los valores neoliberales de la competencia y el éxito a través de emprendimientos que desafían lo establecido creando una nueva realidad, «redistribuyendo lo deseable e indeseable, haciendo posible y razonable lo que parecía imposible». Estudios recientes sobre estas experiencias reflejan la renovación de discursos y prácticas que tienen como propósito alimentar y desplegar subjetividades transformadoras entre las nuevas generaciones de activistas, con objetivos bastante similares

---

Routledge, Nueva York, 1994) sobre las enseñanzas de Paulo Freire para las metodologías de educación feminista, así como las recientes referencias de Springer et al. (Springer, S., Lopes de Souza, M. y White, R. (2016). *The radicalization of pedagogy. Anarchism, geography, and the spirit of revolt*, Rowman and Littlefield, Nueva York, 2016) acerca de sus contribuciones a la pedagogía radical anarquista

<sup>9</sup> El estudio de Pleyers, G. (*Alter-globalization. Becoming actors in the global age*, Polity, Cambridge, 2010) incluye movimientos en Norteamérica y Sudamérica, Europa, y África en el siglo XXI.

en diferentes partes del mundo. El desarrollo de la subjetividad crítica que se levanta contra un sistema que más bien intenta anular el propio pensamiento, se convierte en un propósito en sí mismo, en parte importante de la lucha.

Sin embargo, tanto Geoffrey Pleyers (2010) como Alex Flynn (2016) comentan cómo, en los movimientos que ellos han estudiado, comparten trincheras tanto quienes apuestan por un activismo que busca ensanchar sus filas a partir del entendimiento, la información, y la discusión de ideas, como aquellos que más bien procuran crear experiencias transformadoras de la subjetividad, que sean generadoras de un sentido inmediato, en el aquí y el ahora, y a partir de esa experiencia generar, reproducir o consolidar el compromiso con los valores y sentidos que se han experimentado. El trabajo cultural en ese marco juega un rol importante en la producción de sentidos a través de compartir experiencias estéticas y vivenciales que alimenten el compromiso de sujetos políticos plurales, diversos, con formas de organización más bien fluidas, y cuya aspiración última es establecer formas de vida prefigurativas que promuevan la transformación social (Dinerstein, 2015; Reguillo, 2017; Pleyers, 2019; Gago, 2019).

## 2 «COMBINACIONES HETERÓCLITAS Y ABIGARRADAS»<sup>10</sup> TRABAJO CULTURAL DESDE, PARA, Y CONTRA EL ESTADO

Hace algunos años organicé dos reuniones con financiamiento de la Academia Británica.<sup>11</sup> Una fue en Cusco, en asociación con el Centro Bartolomé de las Casas, y la otra en Newcastle. En ellas, académicos y activistas trabajando en o sobre Perú, Ecuador y

---

<sup>10</sup> Antonio Gramsci llama así, repetidas veces, a la forma en que las ideas revolucionarias son asimiladas por los filósofos no académicos, que somos todos (Gramsci, A. «Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico». En: *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971).

<sup>11</sup> *The politics of knowledge production and collaborative research in Andean countries*. UK-Latin American/Caribbean Link Scheme, 2007, en asociación con Xavier Ricard, en el Centro Bartolomé de las Casas del Cusco.

Bolivia, examinamos un escenario político y cultural particular que en la década de 1990 y la primera década de este siglo, había modificado algunos espacios de interrelación y negociación entre actores sociales organizados y el Estado. Entre las motivaciones para proponer las reuniones, estaba el examinar cómo aspectos ideológicos y culturales tales como el uso de metodologías feministas, la conciencia intercultural, o la reflexión sobre las relaciones de poder entre diferentes agentes, iban creando nuevos escenarios y situaciones de interlocución entre el Estado y organizaciones sociales que habían surgido en contextos de lucha. Esto ocurría en el marco del crecimiento de las organizaciones no gubernamentales de promoción del desarrollo que trabajaban cercanamente con organizaciones sociales, mientras que la implementación de algunas de las reformas neoliberales incluía el diseño de procesos participativos en una amplia gama de comunidades locales. En este escenario único de despliegue de la «máquina de la antipolítica»<sup>12</sup>, muchos líderes y activistas fueron contratados por agencias estatales, municipales o donantes internacionales. Esto les permitió relativo acceso a diferentes esferas de poder e instancias de toma de decisiones que, aunque limitadas, y en algunos casos solo como un simulacro, permitieron, a pesar de todo, el surgimiento de actores sociales informados, bien conectados y empoderados, con potencial para la interlocución y la negociación para la implementación de políticas públicas.

Con todos sus límites, e incluso con experiencias de efectiva cooptación de algunos dirigentes y organizaciones, la existencia de espacios para la deliberación y el reconocimiento del conocimiento local ha tenido repercusiones que no se pueden ignorar, tanto en la promulgación de leyes, como en el diseño de políticas culturales; pero también en los escenarios políticos locales, caracterizados hasta hace pocas décadas por la exclusión radical de la voz de las comunidades de base.<sup>13</sup> Esto ha permitido en muchos lugares que

---

<sup>12</sup> Así llamó Ferguson a los discursos y prácticas del desarrollo y sus efectos en Lesotho. Ferguson, J., *The Anti-Politics Machine: "Development," Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

<sup>13</sup> El libro *Beyond Civil Society* reúne estudios en los que se analiza de manera



los conflictos sean liderados por actores muy bien informados, que articulan argumentos políticos, económicos y culturales alternativos a la lógica de la economía de mercado, que protegen la autonomía de sus pueblos y organizaciones, y defienden su derecho a una ciudadanía plena. Como podemos aprender de la fascinante etnografía de Joanne Rappaport con profesores de la etnia nasa en Colombia (Rappaport, 2010), las relaciones de colaboración y diálogo nutrido entre organizaciones de base, activistas y académicos de diferentes disciplinas, han producido prácticas y discursos muy ricos no solo para enfrentar conflictos o defender intereses locales, sino para alcanzar también una dimensión propositiva. Esta renovación de actores y discursos se ha expresado en el terreno de las narrativas históricas, la identidad y la lengua, que ciertamente influyen mucho en la producción cultural contemporánea. Los discursos sobre la interculturalidad se han encontrado con el feminismo y la pedagogía del oprimido, la agenda del movimiento indígena transnacional, el movimiento «alterglobal», y la producción académica reciente para elaborar versiones alternativas de la historia indígena, las migraciones, la violencia y la naturaleza de la democracia. Y hay que destacar que no pocas veces estos actores y discursos han llegado al Estado, a instancias nacionales, regionales o locales.

Es en este marco que transcurren las experiencias estudiadas en este libro. Los seis capítulos que siguen, examinan intervenciones político-culturales que se desarrollaron en los últimos 40 años cuando —como hemos esbozado a lo largo de este capítulo— el paisaje ideológico de América Latina se hizo muy complejo (Hershberg y Rosen, 2006; Goodale y Postero, 2013).

En términos más generales, el retorno a la democracia luego de las dictaduras del Cono Sur permitió la alternancia en el poder de fuerzas políticas que, sin romper con los planteamientos

---

crítica esos años a la luz de experiencias de gobernanza participativa, luchas sociales por fuera del sistema, así como la manera compleja y diversa en la que circularon discursos alternativos como el feminismo, tanto en las esferas oficiales bajo discursos del desarrollo, como en movimientos organizados de defensa de derechos (Álvarez, S., Rubin, J., Thayer, M., Baiocchi, G., Laó-Montes, A., *Beyond civil society. Activism, participation, and protest in Latin America*, Duke University Press, Durham, 2017).

básicos del libre mercado y la reducción del rol del Estado en la economía, recogieron algunas demandas sociales importantes para redistribuir el ingreso, restituir derechos políticos, reconocer derechos sociales y consolidar la estabilidad política. Este contexto se asocia con el desarrollo de una agenda para el fortalecimiento de la sociedad civil para la gobernabilidad, que inauguró mecanismos de participación no ensayados antes, con diversos resultados y modelos de relación con sectores organizados de la sociedad en la región (Alvarez, et al., 2017). Junto con el desarrollo de esta agenda en las áreas de educación, salud, justicia, y atención a poblaciones vulnerables, instancias a las que Bourdieu llamó «la mano izquierda del Estado» (Bourdieu, 1999), se desarrollaron formulaciones legales y prácticas a cargo de profesionales que habían sido antes activistas en el campo de los derechos sociales (o inclusive militantes en organizaciones de la izquierda); y que en determinadas circunstancias tuvieron la posibilidad de trabajar «para, desde y contra» el Estado (Basombrío, 2005). Ello abrió el terreno para la disputa política y cultural en torno a la formulación, implementación o defensa de reformas legales, vinculadas a ciertas políticas públicas que garantizaban el acceso a derechos políticos y sociales de grupos tradicionalmente marginados.

Aunque el neoliberalismo logró un fuerte arraigo político y cultural a fines del siglo pasado, con los ejemplos notorios de Chile, Perú y Colombia, su implementación fue resistida por diversos sectores de la población. Incluso su dominio político fue desplazado por movimientos sociales que, en algunos casos, llevaron nuevos liderazgos o alteraron la representación de sectores políticos en el poder. Es así que los discursos de solidaridad, compromiso cívico, y la búsqueda de la justicia social propios de movimientos sociales a lo largo del siglo XX, fueron oficialmente apropiados durante el surgimiento de los regímenes emanados de movimientos sociales antineoliberales en las primeras décadas de este siglo en países como Bolivia, Ecuador, Venezuela, Argentina y Brasil, entre otros. Pero también lograron una presencia importante en alcaldías municipales en países como Colombia y Perú. Estos regímenes atrajeron el apoyo de importantes grupos de la población, incluyendo a los jóvenes, pero también enfrentaron oposición tanto desde la izquierda más radical como de los movimientos autonómicos.

La presencia de sectores progresistas que han logrado instaurar cambios legales que amplían la ciudadanía a partir del reconocimiento de derechos, ha enfrentado también inusitadas respuestas conservadoras de nuevos sectores políticos. Un caso típico en este escenario de disputa en el terreno de la formulación de leyes en coyunturas diferentes, es el de la marcha y contramarcha en los discursos y reformas que han normado el ámbito de la diversidad cultural, los derechos indígenas, y los derechos de las mujeres. Legisladores conservadores han buscado revertir algunas de estas reformas al ser consideradas «demasiado progresistas», ya que cuestionan relaciones de poder sedimentadas (Vich, 2014). Las respuestas a veces viscerales para derogar las leyes que amplían derechos sociales se han manifestado, por ejemplo, en el surgimiento y movilización de grupos religiosos conservadores a nivel continental, oponiéndose a la extensión de derechos sexuales y reproductivos. Los regímenes de Jair Bolsonaro en Brasil, y Jeanine Áñez en Bolivia, son emblemáticos de estas corrientes enarbolando de manera explícita su crítica a derechos indígenas adquiridos o cuestionando cambios que han democratizado la educación y que ya habían sido sancionados por la Constitución política de ambos países.

### **3. PEDAGOGÍAS DE LA DISIDENCIA O LA VOCACIÓN DE INTERRUMPIR EL ORDEN ESTABLECIDO**

Las investigaciones que presentamos en este volumen nos muestran, en cada caso, nociones y prácticas con las que activistas, educadores y productores culturales proponen y expresan interpretaciones y valores que invitan a la desobediencia y la acción política contra la lógica del mercado, el patriarcado, la heteronormatividad, el «adultocentrismo», el racismo y otras lógicas contemporáneas de exclusión y de relación con el mundo en el contexto específico que les ha tocado vivir. Los textos analizan ejemplos de posturas que cuestionan y desafían relaciones y formas de poder, que promueven maneras distintas de estar en el mundo, fomentando prácticas solidarias y políticas del reconocimiento en el entorno inmediato y en la sociedad. Entendemos la búsqueda de estas relaciones renovadas como parte de los esfuerzos por crear

una *rancieriana* «nueva distribución de lo sensible», y la afirmación de «otros posibles», desde una postura que problematiza la experiencia personal y colectiva; así como se enfrenta a las expresiones locales y globales del orden neoliberal, y que busca cambios sociales con una agenda amplia e inclusiva.

Los textos que componen este libro muestran, en fin, cómo en la propuesta estética y política de los casos estudiados, está presente la vocación pedagógica de interrumpir el orden establecido y producir cuestionamientos, incomodidades, atención e interés público e individual en torno a los temas que preocupan a los protagonistas de cada caso. Cada capítulo nos acerca al quehacer cotidiano de personas que, más allá de su participación en momentos puntuales de efervescencia política, le han otorgado a sus acciones un sentido político, procurando generar el interés y compromiso de individuos y colectividades para transformar la relación de los individuos con el mercado, las formas de hacer política, o de reinterpretar la experiencia propia, ensayando formas diversas de asociación y de expresiones de oposición y búsqueda de transformaciones en la sociabilidad, a través de intervenciones culturales.

La secuencia de capítulos combina lo cronológico con lo geográfico, y considera también distintos ámbitos de intervención. Así, Castillo examina el uso que Pedro Lemebel hizo de un espacio independiente en la emisora feminista *Radio Tierra* en Santiago de Chile. A través de sus crónicas y comentarios, Lemebel dio a conocer su reflexión y postura cuestionadoras sobre los efectos del neoliberalismo en la subjetividad y la vida de las personas, distanciándose críticamente de formas tradicionales de hacer política, desde la oposición al orden establecido en Chile después del retorno a la democracia tras 17 años de dictadura militar. Desde allí también propaló su desafiante feminismo *queer* de izquierda; y, haciendo un original uso politizado del *kitsch*, se ganó el afecto de una amplia audiencia radial.

El siguiente capítulo de Díaz, Duarte y Monsalves, nos muestra los vaivenes en las aproximaciones legales a la delincuencia juvenil en Chile después de la dictadura. Su texto ilustra cómo en estos vaivenes, las diferentes concepciones políticas sobre el Estado y su rol frente a los jóvenes en riesgo de delinquir, permiten abrir

espacios de intervención para quienes consideran que, a pesar de todo, las instituciones del Estado, especialmente las que ofrecen servicios a la población, pueden ser «fracturadas», incluso cuando se trata de los muros carcelarios. Esta intervención propicia espacios de encuentro y de reconocimiento personal, interpelando políticas del Estado desde dentro de sus propias instituciones. Es, pues, una apuesta por construir una subjetividad propia dentro de las limitaciones de la represión institucionalizada.

Zavala, por su parte, presenta un detallado análisis de cómo jóvenes que promueven el uso del quechua en Perú desde su posicionamiento como trabajadores culturales, interpelan al Estado peruano con su producción y activismo, ampliando prácticas y discursos que buscan que las políticas lingüísticas jueguen un rol democratizador y políticamente relevante. Zavala hace evidente cómo la implementación de la educación bilingüe intercultural (EBI) desde el Estado, pierde su potencial liberador en la medida en que se simplifica y se burocratiza su implementación. La EBI fue una demanda democratizadora de reconocimiento de los millones de hablantes de lenguas indígenas en el sistema escolar público en Perú y fue formalmente integrada en la agenda oficial, pero al ser implementada por el Estado perdió su ambición democratizadora e incluyente, limitando progresivamente su impacto político. En ese contexto, los jóvenes activistas que Zavala estudia proponen, con su práctica, usos culturales del quechua que le dan otra vida y sentido a este idioma en el ámbito público, para romper con los límites culturales y políticos que la sociedad le impone a la lengua quechua y a sus hablantes.

Los tres capítulos siguientes presentan experiencias en el campo de la producción de representaciones visuales, usando diferentes medios y motivadas por distintos proyectos. El capítulo de Oliart y Triquell examina, por un lado, expresiones que desafían el racismo a través de la fotografía documental en las ciudades de Lima y Córdoba, donde el contexto que enmarca la experiencia del racismo es diferente en cada lugar. En ambos casos, los fotógrafos intervienen en el repertorio de representaciones visuales de sus ciudades, con la irrupción de imágenes de cierto tipo de personas, allí donde no se espera que estén, en posturas o

actitudes que no se consideran propias de su espacio o posición en la sociedad. Por otro lado, el artículo muestra un caso en el que la circulación profusa de imágenes que posibilitan las nuevas tecnologías, las hace susceptibles de ser usadas de maneras diferentes. Aunque el ensamblaje de imágenes conlleva a la producción de nuevos sentidos, éstos no están adheridos a la imagen y pueden ser hackeados (Buck-Morss, 2009), como efectivamente ocurre con las fotos del colectivo Manifiesto. Así, la disputa por el sentido ya no sólo en un tema de interpretación, sino también de manipulación de la circulación, favorecida por las características contemporáneas en la democratización de la circulación de imágenes.

Para concluir, Biram y Griffin exploran conceptualizaciones, expresiones y prácticas en espacios colectivos de enunciación que son críticos, prefigurativos y autónomos en la presentación de contenidos, y desde los que se proponen entendimientos alternativos de formas de sociabilidad. Biram comparte sus observaciones sobre la horizontalidad y democracia en las sesiones de un bachillerato popular en Mar del Plata durante la década pasada, y nos muestra el proceso de gestación de un video que los participantes usan para representar su particular visión de las divisiones de clase en la sociedad argentina. La etnografía de Biram nos acerca a un estilo de relación y deliberación que cuestiona de manera profunda estilos pedagógicos tradicionales, creando un proyecto curricular y un espacio de aula que valoran los procesos organizativos para la resistencia, las asambleas de alumnos, y las discusiones cotidianas entre ellos para subvertir el orden capitalista.

El capítulo de Griffin cierra el libro, reconstruyendo un caso de lo que Meiners y Quinn (2019) llaman «memorias desafiantes», para referirse al amplio rango de prácticas culturales y pedagógicas en las que, en diferentes lugares del mundo, artistas y activistas se involucran para truncar sistemas que borran vidas, buscando el desarrollo de la memoria social de modo que el duelo público pueda elaborarse alrededor de una versión alternativa acerca de la muerte de víctimas de actos de violencia oficial, teorizando sobre ésta. Es así como Griffin nos da a conocer un lugar de memoria en Bogotá, en el que jóvenes grafiteros recontextualizan un crimen cometido por la policía, desmontando los

argumentos de quienes naturalizan la violencia policial, cuestionándola desde una posición que afirma la vida.

Estos seis capítulos que reúnen diversas expresiones de las pedagogías de la disidencia en Chile, Perú, Argentina y Colombia, muestran intervenciones culturales en las que quienes participan de ellas cuestionan el sistema, proponiendo percepciones y prácticas alternativas en el campo de las relaciones sociales, apelando principalmente a su experiencia personal y a la visión de la política o las dinámicas sociales que esa experiencia les permite. Desde este soporte es que buscan construir formas de estar en el mundo que en sí mismas representen un cambio significativo en el orden de las cosas, en las formas particulares de estar juntos y de estar en contra, como dice Mauricio Lazzarato (2006).

No se puede evadir el hecho de que tales experiencias son problemáticas, pues junto a su vitalidad y fuerza, se hace evidente también su fragilidad o vulnerabilidad para resistir la crítica o el paso del tiempo (Berardi, 2003; Dinerstein, 2015). Pero es importante examinar estas y otras experiencias que son muchas veces descartadas sin ser entendidas, por aquello que Boaventura de Sousa Santos llama «la sociología del desperdicio» (Santos, 2002). Buscamos más bien, contribuir a valorar la inagotable experiencia social que se orienta hacia la transformación, aunque no se plantee un sistema alternativo al existente. Se trata de mirar sus distintas expresiones con atención, apostando por la posibilidad de traducir y crear una inteligibilidad entre esas experiencias por lo que representan en el presente, como posibles y disponibles, para quienes buscan sociabilidades distintas y alternativas al orden social. Para esto es necesario echar mano de «descripciones densas y teorías ligeras» (Gibson-Graham, 2014), que nos permitan entender prácticas políticas no necesariamente por lo exitosas que puedan ser, sino por lo que motiva a los creadores de estas expresiones o intervenciones en los contextos en los que se producen. Es valioso entonces registrar, entender, traducir e interpretar aquellas prácticas que se ubican en los intersticios del orden vigente, para hacer lo que se pueda, desde aquellos espacios que se atreven a la elaboración y enunciación independiente, desde posturas diferentes, vulnerables a la crítica de la razón, de la corrección, de la certeza (Dinerstein, 2015).

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, S.; Rubin, J.; Thayer, M.; Baiocchi, G.; Laó-Montes, A.  
2017 *Beyond civil society. Activism, participation, and protest in Latin America*, Duke University Press, Durham.
- Basombrío, C.  
2005 *Activistas e intelectuales de sociedad civil en la función pública en América Latina*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- Benjamin, W.  
[1934] 2004 *El autor como productor*, Itaca, México, D.F.
- Bourdieu, P.  
1999 *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*, Anagrama, Barcelona.
- Buck-Morss, S.  
2009 «Estudios visuales e imaginación global», en *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, nº 9, págs. 19-46.
- Burton, J.  
1986 *Cinema and social change in Latin America. Conversations with filmmakers*, University of Texas Press, Austin.
- Castells, M.  
2012 *Redes de indignación y esperanza*, Alianza Editorial, Madrid.
- Colombres, A.  
1991 *Manual del promotor cultural. Bases teóricas de la acción*, Colihue, Buenos Aires.
- Dinerstein, A.  
2015 *The politics of autonomy in Latin America*, Palgrave Macmillan, Londres.



- Ferguson, J.  
 1990 *The Anti-Politics Machine: "Development," Depoliticization and Bureaucratic Power in Lesotho*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flynn, A.  
 2016 «Subjectivity and the obliteration of meaning: Contemporary art, activism, social movement politics», en *Cadernos de Arte e Antropologia*, nº 5, 1, págs. 59-77.
- Flynn, A. y Tinius, J.  
 2015 *Anthropology, theatre, and development. The transformative potential of performance*, Palgrave Macmillan, Hampshire.
- Gago, V.  
 2019 *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Tinta Limón, Buenos Aires.
- Gibson-Graham, J.  
 2014 «Rethinking the economy with thick description and weak theory», en *Current Anthropology*, nº 55 (Suplemento 9), págs. 147-153.
- Giroux, H. y Trend, D.  
 1992 «Cultural workers, pedagogy, and the politics of difference. Beyond cultural conservatism», en *Cultural Studies*, nº 6, 1, págs. 51-72.
- Gramsci, A.  
 1971 «Introducción al estudio de la filosofía y del materialismo histórico», en *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, Nueva Visión, págs. 7-80.
- Hooks, B.  
 1994 *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, Routledge, Nueva York.

- Jara, O.  
 2010 «Popular education and social change in Latin America», en *Community Development Journal*, nº 45, 3, págs. 287-296.
- Laclau, E. & Mouffe, C.  
 1987 «Post Marxism without apologies», en *New Left Review*, nº 166, págs. 79-106.
- Lazzarato, M.  
 2006 *Políticas del acontecimiento*, Tinta Limón, Buenos Aires.
- Lewis, T.  
 2012 *The aesthetics of education. Theatre, curiosity, and politics in the work of Jacques Rancière and Paulo Freire*, Bloomsbury, New York.
- Lindstrom, N.  
 1998 *The social conscience of Latin American writing*, University of Texas Press, Austin.
- Lynch, N.  
 1990 *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo universitario de los años setenta*, El zorro de abajo, Lima.
- Mallon, F.  
 1999 «¿Crónica de un sendero anunciado? Velasco, Vanguardia Revolucionaria y “presagios luminosos” en las comunidades indígenas de Andahuaylas», en Stern, S. (ed.), *Los senderos insólitos del Perú. Guerra y sociedad 1980-1995*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- Meiners, E. y Quinn, T.  
 2019 «Introduction. Defiant memory work», en *American Quarterly*, nº 71, 2, págs. 353-361.
- Motta, S.  
 2017 «Emancipation in Latin America. On the pedagogical turn», en *Bulletin of Latin American Research*, nº 36, 1, págs. 5-20.

Pick, Z.

1993 *The new Latin American cinema. A continental project*, University of Texas Press, Austin.

Pleyers, G.

2010 *Alter-globalization. Becoming actors in the global age*, Polity, Cambridge.

2019 *Movimientos sociales del siglo XXI*. Icaria, Barcelona.

Rancière, J.

2014 *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Prometeo, Buenos Aires.

2010 *El espectador emancipado*, Manantial, Buenos Aires.

Rappaport, J.

2010 *Intercultural Utopias. Public intellectuals, intercultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia*, Duke University Press, Durham.

Reguillo, R.

2017 *Paisajes insurrectos. Jóvenes, redes y revueltas en el otoño civilizatorio*, NED, Barcelona.

Rowe, W. y Schelling, V.

1991 *Memory and modernity. Popular culture in Latin America*, Verso, Nueva York.

Santos, B.

2002 «Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências», en *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63, págs. 237-280.

Springer, S., Lopes de Souza, M. y White, R.

2016 *The radicalization of pedagogy. Anarchism, geography, and the spirit of revolt*, Rowman and Littlefield, Nueva York.

Taylor, D.

1991 *Theatre of crisis, drama, and politics in Latin America*, The University Press of Kentucky, Lexington.

Vich, V.

2014 *Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Vila, P.

2014 *The militant song movement in Latin America*, Lexington, Lanham.

## ORALIDAD Y CONOCIMIENTO EN LAS CRÓNICAS RADIALES DE PEDRO LEMEBEL

*Barbara A. Castillo*

Invítame a pecar  
Quiero pecar contigo  
No me importa pecar  
Si pecas tú conmigo

PAQUITA LA DEL BARRIO, *Invítame a pecar*

*Invítame a pecar* es la canción que durante años introdujo el programa radial *Cancionero* del escritor, *performer*, y activista chileno Pedro Lemebel (1952-2015). El programa fue emitido por la estación *Radio Tierra* de la ciudad de Santiago entre los años 1994 y 2002, popularizando las crónicas de Lemebel entre un vasto público de su país. *Cancionero* representó uno de los proyectos radiales feministas pioneros del período inmediatamente posterior a la dictadura militar de Pinochet (1973-1990). Como sostiene Juan Poblete, *Radio Tierra* (1991-2013) fue fundada «como un espacio social para mujeres», un proyecto que buscaba promover la «comunicación democrática e independiente», así como el apoyo a la diversidad y la pluralidad (Poblete, 2008: 139). En la crónica «Tu voz existe», Lemebel se hace eco de esta idea, presentando metafóricamente a *Radio Tierra* como una emisora que «enmarca el rostro de una mujer que borda palabras en el aire. Una voz afelpada que atraviesa la ciudad en alas del cambio» (Lemebel, 2013: 268). *Cancionero* participó en un proyecto pluralista, con la voz del cronista uniendo la «alta» cultura con la cultura popular, y recuperando, en opinión

del autor, la función tradicional de la radio de reproducir «la imagen a través de la voz» (Lemebel, 2013: 266).

El periodista chileno Víctor Hugo Robles, quien conoció y trabajó con Lemebel en *Radio Tierra*, sugiere que *Cancionero* permitió que se desplegaran temas relacionados con la problemática de derechos sexuales y derechos humanos en Chile en la década de 1990 (Fajardo, 2015). Como se expone más abajo, las crónicas radiales de Lemebel también desafiaron las narrativas hegemónicas de la postdictadura vinculadas al «crecimiento económico y la estabilidad política» (Silva, 2008: 176), caracterizadas por discursos de procesos exitosos de redemocratización y reconciliación. «En *Cancionero*», escribe Fajardo, «Lemebel tocó todos los temas habidos y por haber» (Fajardo, 2015). De esta forma, las crónicas del autor proveyeron de voz a quienes fueron excluidos por los medios de comunicación —cumpliendo así con la función original de la crónica latinoamericana, de acuerdo a Carlos Monsiváis (2006: 126)—, adoptando una postura ideológica que apuntaba a desafiar el *statu quo* de la época. Las crónicas radiales permitieron a Lemebel emular el papel desempeñado por las emisoras de amplitud modulada (AM) en Chile a mediados de los años de 1950, cuando la radio actuaba como «una primera ilusión de modernidad que hizo suya la pobreza» (Lemebel, 2013: 266). Lemebel llevó este proyecto aún más lejos haciendo suyos los discursos de resistencia política, y contra la discriminación social, económica y sexual.

Este capítulo explora dos crónicas presentadas en *Cancionero* («Ronald Wood [A ese bello lirio despeinado]», y «Solos en la madrugada [El pequeño delincuente que soñaba ser feliz]») como ejemplos de la función politizadora y de construcción de memoria que tuvo este espacio radial a principios y mediados de la década de los noventa. La oralidad de estos textos, a saber, su lectura dramatizada y musicalizada en un medio de comunicación masivo como la radio, abrió espacios de reflexión, resignificación y reinterpretación de los discursos apoyados por el bloque político Concertación de Partidos por la Democracia,<sup>1</sup> y que fueron

---

<sup>1</sup> El gobierno de coalición de la Concertación estuvo formado por el Partido Demócrata Cristiano (PDC), el Partido Socialista (PS), y el Partido

difundidos por los canales oficiales de comunicación (incluidos periódicos, radio y televisión). Ambas crónicas son evidencia de la inagotable contribución del escritor como activista político en su papel de locutor de radio. Los relatos de *Cancionero* operaban como vehículos para la (re)construcción de la memoria oral de las víctimas de la dictadura y la crítica a la implementación de la economía neoliberal, dejando además uno de los contados registros biográficos que rememoran el trabajo de Lemebel como profesor de artes plásticas.

«Ronald Wood» revive el caso del asesinato de un joven universitario a mediados de la década de los ochenta, que en la época tuvo un limitado y controversial impacto en la prensa nacional e internacional. Lemebel revisa este episodio a través de sus recuerdos como profesor en una escuela de Santiago a finales de la década de los setenta, reconstruyendo un relato en el que intercepta la versión oficial promovida por el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1993) durante la temprana transición. «Solos en la madrugada» propone una lectura crítica a los procesos de modernización y globalización en Chile de la posdictadura. Lemebel contrasta este discurso exacerbado de éxito económico con las dificultades sociales y económicas que debe enfrentar un hombre joven de bajos recursos, quien, luego de cumplir una condena en la cárcel, regresa a una realidad marginal marcada por la pobreza y la discriminación social. Este relato expone la contracara de Santiago de la década de los noventa, mostrando el costo social y político que pagaron los grupos menos privilegiados de la sociedad chilena con la llegada del neoliberalismo.

Las crónicas de «Ronald Wood» y «Solos en la madrugada» fueron posteriormente publicadas en el libro de crónicas *De perlas y cicatrices* en 1998, dejando así un registro escrito de estas memorias orales. El libro incluye trece imágenes que desarrollan «una

---

por la Democracia (PPD). Cuatro gobiernos de la Concertación rigieron el país desde 1990 hasta 2010 (Patricio Aylwin, 1990-1993; Eduardo Frei Ruiz-Tagle, 1994-1999; Ricardo Lagos, 2000-2006; y Michelle Bachelet, 2006-2010). En el año 2010, el candidato de derecha Sebastián Piñera ganó las elecciones presidenciales, poniendo término de momento a un largo período de gobierno de la centro-izquierda.

memoria visual [y] restos de diferentes períodos y eventos pasados» (Mateo del Pino, 2004). Estas imágenes también ponen en escena «a varios personajes que habían adquirido un nivel de prominencia en la historia chilena contemporánea» (Blanco y Gelpí, 2004: 159), como la figura de Ronald Wood. La publicación de *De perlas y cicatrices* coincide con el arresto de Augusto Pinochet en Londres de ese mismo año. Este evento, especialmente a comienzos del nuevo siglo, gatilló, tanto en los espacios públicos como académicos en Chile, intensos debates sobre el pasado reciente y sus consecuencias en el presente.<sup>2</sup> Hasta ese momento, «las voces autoritarias de la dictadura y de sus seguidores no habían necesariamente desaparecido del debate público», como sostiene Jelin (2003: 32), influyendo en la política, propagando la mantención del *statu quo* y censurando a las voces disidentes.

Las voces de las víctimas de la dictadura, sin embargo, sí habrían cobrado alguna fuerza durante los años previos al arresto de Pinochet, «irrumpiendo<sup>3</sup> en el desarrollo normal de las negociaciones sobre los temas relacionados con el presupuesto y las políticas públicas del país» (Wilde, 1999: 474). El *Cancionero* de Lemebel se inscribe en dicho escenario, contribuyendo desde su postura crítica a los esfuerzos realizados por estos grupos, provocando y desestabilizando la incipiente transición y democracia

---

<sup>2</sup> Véase la serie de tres tomos publicada por Steve Stern, *Reckoning with Pinochet: The Memory Question in Democratic Chile, 1989-2006*, *The Memory Box of Pinochet's Chile: Book 3* (Durham: Duke University Press, 2010); *Battling for hearts and minds: memory struggles in Pinochet's Chile, 1973-1988* (Durham: Duke University Press, 2006); *Remembering Pinochet's Chile: On the Eve of London 1998* (Durham: Duke University Press, 2004); la cual representa una de las investigaciones más completas sobre los temas de memoria y procesos de memorización en Chile durante la postdictadura.

<sup>3</sup> Wilde entiende el concepto de irrupción de la memoria como «un término que se refiere a eventos que interrumpen la consciencia nacional chilena [...] para evocar asociaciones con símbolos, figuras, causas, formas de vida que, hasta un nivel, están asociadas con un pasado político reciente presente en las experiencias vividas por una gran mayoría de la población». Wilde, A. «Irruptions of memory: expressive politics in Chile's transition to democracy», en: *Journal of Latin American Studies* 31(2), 1999: 475.



chilena. Los elementos de la oralidad de la propuesta de Lemebel (música, lectura y dramatización de los textos) diferenciaron al *Cancionero* de otras formas de reconstrucción de memoria de la época. Lemebel no sólo puso en marcha un proyecto de memoria colectiva conectado con temas políticos y sociales, sino también ofreció un espacio para el intercambio verbal de estas memorias, involucrando a un vasto público (letrado y no letrado) (Blanco, 2004: 62) en el proceso de pensar cómo el pasado reciente continuaba definiendo e influyendo el desarrollo político, social, y económico de Chile de los noventa.

## 1. CICATRICES DE LOS OCHENTA

Las experiencias vividas por Lemebel durante la dictadura militar (1973-1990) y los períodos posteriores a ésta inspiran gran parte de su trabajo. Su postura era de abierta oposición al régimen de Pinochet, pero también denunció los cambios socioeconómicos, políticos, y culturales que tuvieron lugar en los años noventa, luego de la restitución de la democracia en Chile. Las intervenciones artísticas de Lemebel entre 1980 y 1990 junto con el poeta chileno Francisco Casas, en *Las yeguas del apocalipsis*, revelan este compromiso. El programa radial *Cancionero* formó parte de un marco de resistencia que Lemebel usó para introducir una voz narrativa «que fuese cercana a sus propias experiencias» (Blanco, 2008: 78). Sus crónicas radiales cumplieron así una función de memoria oral y biográfica, en la que Lemebel transparenta experiencias conectadas con su trabajo como profesor de Artes Plásticas en los años setenta. Aunque esta etapa de su vida se ha mantenido menos visible (tanto para los académicos como para sus lectores), refleja el temprano compromiso que el cronista mostró hacia el ámbito de lo cultural a través del activismo político, logrando a lo largo de los años un amplio afecto entre sus seguidores gracias a sus programas radiales.

Lemebel también concitó gran interés público hacia su trabajo como escritor, cronista, y artista de *performance*. Pero no fueron estas las únicas facetas de su actividad. Un ejemplo de esto se puede encontrar en una entrevista que el escritor llevó a cabo

con Óscar Contardo en 2008, que poco después de la muerte de Lemebel en 2015 fue reeditada por el Centro de Investigación Periodística - CIPER (Contardo, 2015). En esta entrevista, el cronista se permite algunas palabras sobre su labor como profesor, explicando que trabajó en dos escuelas públicas ubicadas en las áreas de Puente Alto y Maipú en Santiago. Lemebel señala que abandonó voluntariamente una de las escuelas y fue despedido de la otra (Contardo, 2015). Ambas partidas estuvieron relacionadas con su apariencia en general; «probablemente», dice Lemebel, «le desagradaban mis cabellos largos, y la forma en que me gustaba vestirme» (Contardo, 2015), evidenciando el rechazo que su homosexualidad provocaba tanto a un nivel institucional como social.

Ahondando en la información que el autor entrega en la entrevista, se revela que su despido, por lo menos de una de las escuelas, también estuvo relacionado con razones políticas. El cronista menciona que usó la enseñanza como una herramienta cultural y política, «hablando de las diferencias entre el arte “más espiritual” y el arte “más militar”» (Contardo, 2015). En «Ronald Wood (A ese bello lirio despeinado)», Lemebel comparte algunas de las ideas que intentaba dejar en sus alumnos para desarrollar su apreciación del arte. Este texto introduce sus recuerdos como profesor en la comuna de Maipú, denunciando abiertamente la represión cultural y política de aquellos años. Según explica en el texto, su labor como profesor de Artes Plásticas acabó cuando los directores de la escuela descubrieron su intento de sensibilizar políticamente a los estudiantes. Esta narrativa politizada atrajo la atención de algunos de sus alumnos, como Wood, quien compartía afinidades políticas con Lemebel. Al descubrirse su interés político, el cronista fue presionado a renunciar y fue desvinculado de la escuela donde trabajaba, «sin [...] posibilidades de explicación», como él mismo recuerda (Lemebel, 2013: 123).

Luego de su salida de las referidas escuelas, Lemebel nunca más ejerció como profesor. La crónica «Ronald Wood» representa uno de los últimos vestigios que el autor dejó sobre esta etapa de su vida, a la cual sólo regresa con el fin de dar homenaje a la muerte de Wood en los años ochenta. En *Cancionero*, Lemebel transmite su desazón a través de una lectura pausada y dramatizada del texto,

con una suave música de piano y flauta como telón de fondo. Estos elementos conectan a la audiencia con esta historia desde lo sensorial. Su crónica no pretende evocar sólo tristeza y llorar la muerte de Wood desde la resignación, sino también enfrentarla desde la rabia. «Tal vez», lee en tono desafiante pero sereno al abrir dicho texto, «sería posible encontrar su mirada entre tantas cuencas vacías de estudiantes muertos que alguna vez soñaron con el futuro esplendor de esta impune democracia» (Lemebel, 2013: 121). La tristeza sin rabia, en la lógica del trabajo de Lemebel, funciona como una forma más de olvido, que, tal como propone Moreiras (2008: 67), representó una narrativa común de la década de los noventa. El cronista-locutor confronta a sus oyentes con su frustración, y los impulsa hacia una reflexión crítica del desarrollo económico, político, y social de los primeros momentos de la transición democrática.

Lemebel también abordó el tema de la falta de justicia como una consecuencia de los cambios económicos y políticos de la dictadura y la posdictadura. Aunque en su rol de profesor, como lo demuestra en la crónica de Wood, el autor presenta una faceta más moderada en comparación con lo que estaría acostumbrado a leer su público en años posteriores, su activo rol político-intelectual revela un sujeto-profesor firmemente comprometido con los oprimidos tanto a un nivel social como político y económico. Su estilo de enseñanza no se caracterizó por imponer formatos en los que el estudiante fuese tan sólo un receptor de información, sino que buscó abrir diálogos que les permitieran a los alumnos contribuir activamente en el proceso de aprendizaje. De esta forma, Lemebel buscó deliberadamente crear vínculos intelectuales y personales con sus alumnos, procurando que éstos concibieran el aprendizaje de la historia del arte como un puente para enfrentar su propio contexto, marcado por la dictadura.

Esta estrategia educativa resuena con las ideas del educador y filósofo brasileño Paulo Freire (1921-1997) a fines de la década de 1960. Durante su exilio de Brasil (1964-1970), Freire visitó Chile invitado por el gobierno de Eduardo Frei Montalva, permaneciendo en el país hasta 1969 (un año antes de que Salvador Allende fuera elegido presidente). Esta experiencia influyó notablemente en los

escritos posteriores de Freire sobre sus ideas en torno a la educación. Uno de sus textos más destacados a nivel mundial, *Pedagogía del oprimido*, de 1970, fue preparado y escrito durante su paso por Chile, y publicado por primera vez en México. Como plantea Holst, este texto «coloca claramente la alfabetización y la educación crítica en el contexto de la lucha de los oprimidos» (Holst, 2006: 245). Hasta mediados de los años sesenta en Chile, los grupos claramente excluidos del acceso al sistema educativo eran los obreros y campesinos, además de representar los grupos de más bajos ingresos (Castro-Paredes, 2012:10). Sin embargo, en las dos décadas siguientes, la exclusión educativa y la falta de acceso al empleo o a ingresos por encima de la pobreza, afectaron a sectores más amplios de la sociedad.

En ese contexto de empobrecimiento y opresión, Lemebel fue desarrollando una estrategia pedagógica que buscaba el aprendizaje consciente y activo de sus estudiantes. Lemebel usaba imágenes de algunas esculturas clásicas del pasado para conectarlas sutilmente con el contexto contemporáneo de violencia estatal en el que vivían los estudiantes. De esta forma, Lemebel logra que los educandos se interesasen, aprendieran, y se conectasen con la historia de las civilizaciones del pasado, haciéndose partícipes y dándole sentido al proceso de aprendizaje.

Al abandonar su posición de educador como depositario de conocimiento a ser transmitido a sus alumnos, y al comprender que el material enseñado en clases también debía invitar a una reflexión crítica sobre la realidad, Lemebel logra alejarse de lo que Freire describió como una «concepción bancaria de la educación». El proceso de enseñanza entonces busca problematizar generando la liberación del conocimiento y la apertura al diálogo entre el profesor y el alumno (Freire, 2005: 91). Un ejemplo de ello lo representa el cambio experimentado por Wood, a quien Lemebel caracteriza al comienzo del texto como «el payaso del curso», que sólo se dedicaba a molestar «a los más ordenados» (Lemebel, 2013: 121). La presentación que Lemebel ofrece del Imperio romano hace que Wood se conecte con el profesor, quedando por primera vez en silencio y atento a su clase. Wood miraba «con asco las esculturas de los generales, los bustos de esos emperadores, y los

bloques de ejércitos tiranos» (2013: 122). El interés del joven le permitió a Lemebel, a su vez, entender que Wood había sido capaz de aprender, dándole sentido al contenido estudiado. Se produce un reconocimiento intelectual y múltiple, en el que Lemebel y Wood se encuentran en un espacio educativo común, desde el cual pueden construir una relación de complicidad (secreta), que les permite intercambiar ideas culturales y de resistencia política.

Wood facilita el diálogo entre el «educador» y el «educando», en términos freireanos, que hasta ese momento no se había generado. El puente que se tiende entre ambos traspasa las fronteras de la «memorización mecánica del contenido narrado» (Freire, 2005: 91) que, como sugiere Lemebel en la crónica, representaban el mayor problema para el joven. Wood experimenta «un cambio en [su] conciencia» de estudiante, al otorgarle al material presentado en clases «un significado especial en [su] vida cotidiana» (Kirkendall, 2004: 697). Entender la historia del Imperio romano desde el contexto de violencia de la dictadura chilena impulsó en Wood un proceso de «creación intelectual», que le permitió entenderse a sí mismo como un generador de conocimiento (Kirkendall, 2004: 697). Lemebel aprovecha esta nueva instancia para estrechar lazos con el estudiante por medio de una «oratoria antimilitarista» (Lemebel, 2013: 122), superando las barreras de aprendizaje implícitamente impuestas por los formatos más convencionales de educación secundaria.

La cercanía con Wood se mantiene fuera del espacio del aula con conversaciones acerca de cómo ponerle fin a la dictadura militar. Lemebel reporta un discurso suyo que es ambiguo y quebrantado, revelando una postura institucional, a la vez que una filosofía pedagógica socialmente comprometida: «Algo estamos haciendo Rony, no se acelere. Mientras tanto, usted tiene que estudiar, dar el ejemplo» (Lemebel, 2013: 122). Este diálogo revela la imagen de dos individuos que «se construyen», «se piensan a sí mismos» y «se sienten» parte de una colectividad, la cual, a su vez, busca resistir el poder opresor y reconstruir formas más democráticas de convivencia. Ambos buscan generar cambios sociales y políticos profundos, la «[c]onquista del mundo para la liberación de los hombres» (Freire, 2005: 108). Lemebel crea el espacio

que permite quebrar las convenciones educativas desde dentro del sistema educativo, invitando a los estudiantes a vincular los contenidos de sus clases con las circunstancias de su presente, mientras que Wood se construye como un sujeto político en el aula, apoyándose en un proceso educativo crítico y reflexivo.

Por medio de la prensa, unos años más tarde, Lemebel se entera de que el compromiso político de Wood había continuado hasta después de terminar la escuela, lo que le costó finalmente la vida. La apagada voz de Lemebel en la lectura de la crónica en *Cancionero* sugiere que el autor recibió la información del «horrible asesinato» de Wood a mediados de los ochenta. El joven, explica, «estuvo en la puerta de la muerte durante tres días antes de morir» (Lemebel, 2013: 123). En esa época, y gracias al apoyo de la comunidad internacional, sectores de la sociedad chilena, entre ellos los jóvenes de izquierda y los artistas e intelectuales de izquierda como Lemebel, regresaron al espacio público para instalar sus demandas por los derechos humanos y contra la dictadura, después de años de dura represión social. Estas marchas significaron también los primeros pasos para lograr el retorno de la democracia en el país. Sin embargo, la reacción del gobierno no dejó de ser violenta al momento de reprimir, incluyendo detenciones, torturas, y asesinatos.

El caso conocido como «los quemados» representa un ejemplo emblemático de la época. El joven fotógrafo gráfico Rodrigo Rojas de Negri y la periodista Carmen Gloria Quintana fueron quemados vivos por miembros de las fuerzas armadas durante una protesta callejera en Santiago contra el régimen de Pinochet el 2 de julio de 1986, mientras reportaban una marcha. Lemebel hace un homenaje a estos jóvenes en la crónica «Carmen Gloria Quintana» (también interpretada en *Cancionero*), describiendo el rostro quemado de Quintana como una secuela imborrable de la dictadura, tanto a un nivel personal como colectivo:

Ahora Carmen Gloria es psicóloga, se casó y tuvo un hijo. Al parecer su vida siguió un cauce similar al de muchas jóvenes de ese tiempo. A no ser por su maquillaje perpetuo que lo lleva con cierto orgullo. Como quien ostenta el rostro así fuera una factura del costo democrático (Lemebel, 2013: 113).

Pocos meses antes del caso de «los quemados», Wood fue asesinado por la policía en una marcha a favor del retorno de la democracia. Ese día (20 de mayo de 1986), la Central Unitaria de Trabajadores de Chile (CUT) convocó una manifestación general en el centro de Santiago para apoyar la Asamblea Parlamentaria Internacional por la Democracia en Chile.<sup>4</sup> En mayo de 1986, el periódico español *El País* explicó que la reacción de las autoridades del período fue proteger el centro de Santiago, al «acordonar el área [e] impedir que los líderes del CUT ingresen al edificio» (Délano, 1986). Un reportaje publicado en un periódico estadounidense de la época también informa sobre esta marcha, sugiriendo que Wood había sido asesinado por error. Según este texto, Wood estaba esperando un autobús cerca de la Escuela de Derecho, cuando una «manifestación callejera [...] estaba en la cercanía y la policía estaba tratando de dispersarlos a todos. De repente, uno de los efectivos disparó a la multitud [y] la bala penetró en el cráneo de Wood» (Remnick, 1986).

A diferencia de los reportes de la prensa de la época publicados en el extranjero —que silenciaron el asesinato de Wood o lo presentaron como un accidente provocado por las fuerzas policiales— la crónica de Lemebel condena abiertamente a las autoridades del país. Su texto se resiste a aceptar los discursos propagados por el gobierno de turno, que hasta entrados los años noventa, promovieron el olvido consciente como un medio para superar los hechos del pasado reciente y seguir adelante (Stern, 2012: 103). Para Lemebel, los discursos de perdón y olvido se perfilaron como alternativas para la injusticia social y la impunidad. Estas ideas no tenían otro fin que silenciar a las víctimas de la dictadura. En Chile los grupos a favor de los derechos humanos, o los «emprendedores de la memoria», como los llama Jelin, tuvieron menor influencia en el debate público del periodo, y actuaron de manera menos sistemática en comparación con otros países del Cono Sur como Argentina (Jelin, 2003: 33). Sin embargo, su rol en la búsqueda de reconocimiento de justicia, especialmente durante los primeros años de la transición democrática chilena, fue fundamental para los procesos de (re)memorización de los años posteriores.

---

<sup>4</sup> Véase <https://bit.ly/3fQj2EG>

Las crónicas radiales se hacen partícipes de este proceso, donde la voz de Lemebel irrumpe la «estabilidad» social y política del periodo a través de los medios de comunicación alternativos como *Radio Tierra*. El cronista apoyó de manera explícita a las víctimas de la dictadura, y propuso alternativas a los oyentes de la época para que se acercasen al contexto político y social de los noventa desde una perspectiva crítica. La cercanía y calidez de su voz, la música que elegía para acompañar a los textos, y la *performance* fueron algunos de los elementos que entregaron a las voces disidentes un espacio para luchar contra la política del olvido a través de la memoria oral. El *Cancionero* de Lemebel se inscribió en el marco de una narración del pasado reciente «en contra de la negación y la desinformación» (Stern, 2012: 103), y se presentó como una propuesta mediática para sensibilizar a los oyentes, de una manera amplia, con la memoria colectiva de la época en busca de justicia.

## 2. PERLAS DE LOS NOVENTA

Junto a los discursos oficiales de reconciliación social, la transición democrática chilena también se caracterizó por el fortalecimiento de un sistema económico neoliberal, que fue introducido durante el régimen de Pinochet y se mantuvo después del retorno de la democracia en Chile. A partir de entonces, el país se presentó, a nivel nacional e internacional, como el «jaguar de América Latina». Esta imagen triunfalista proyectó un país con alta flexibilidad económica y una gran capacidad de adaptación a «las exigentes y dinámicas condiciones del complejo sistema global» (Cárcamo-Huechante, 2007: 35). La liberalización y privatización de la economía chilena llevada a cabo a partir de finales de los años setenta redefinió el modo de vida de la sociedad. Afectó, entre otros ámbitos sociales, a los sistemas de salud, educación y pensiones. Durante los cuatro gobiernos de la Concertación, la economía del país consolidó estas políticas neoliberales, con el fin último de lograr la estabilidad económica y el éxito financiero, junto con la mejora «en la medida de lo



posible»,<sup>5</sup> como afirmó el gobierno de Patricio Aylwin, de las condiciones de vida de los chilenos.

Los informes oficiales de principios de este siglo, como un texto publicado por el exministro de Finanzas, Eduardo Aninat, del gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-1999), no sólo promovieron la internacionalización y el desarrollo económico de Chile, sino también enfatizaron los esfuerzos que todos los gobiernos de la Concertación habían hecho hasta entonces para abordar los problemas relacionados con la «pobreza [...] y el desarrollo humano» (Aninat, 2000: 20). Si bien es cierto que las cifras demostraron una reducción notable en el número de personas que vivían en pobreza extrema (Galasso, 2002: 2), los gobiernos de la Concertación no lograron el desarrollo económico de la sociedad chilena en su conjunto. En el año 2007, por ejemplo, Chile seguía siendo considerado el cuarto país más desigual de América Latina, con un selecto grupo rico y poderoso que concentraba «20% del capital total» (Espinoza, Barozet y Méndez, 2013: 173-174).

El desarrollo económico también contribuyó al rápido crecimiento de la ciudad de Santiago a lo largo de la década de 1990 y principios de la década de 2000. Esto, sin embargo, como lo advierte Lemebel en «Solos en la madrugada (El pequeño delincuente que soñaba ser feliz)», se puede contrastar notoriamente con los problemas relacionados con la fragmentación social y espacial. En la década de 1980, la reestructuración urbana planificada por Pinochet llevó a los habitantes de bajos ingresos a vivir en las afueras de la ciudad y, en consecuencia, a permanecer fuera de los límites del poder económico y político. Estos problemas han continuado hasta el presente, reflejándose en el uso del espacio de Santiago el mapa desigual de la sociedad contemporánea. El nivel

---

<sup>5</sup> Esta expresión se usó para describir las limitadas posibilidades que el retorno a la democracia tuvo para llevar a cabo importantes económicas y políticas durante los primeros años de la época postdictatorial. Como observa correctamente Juan Luis Ossa, la frase de Aylwin debe evaluarse en el contexto del período, todavía fuertemente influido por el exrégimen militar, que mantuvo una cantidad extraordinaria de poder más allá del control del gobierno democrático. Ossa, J., “En la medida de lo posible,” *Capital*, 2016. Rescatado el 24 de septiembre, 2018. <https://bit.ly/2WFyUCE>.

de ingresos de los habitantes ha influido en la distribución espacial y social de las personas que viven en la capital (Rodríguez y Winchester, 2004: 116). Los sujetos adinerados tienden a ocupar el noreste y el centro de la ciudad, mientras que las personas de bajos ingresos habitan en la periferia, ubicada en el sudoeste y sureste de Santiago (Castillo, 2017:192-93).

En el imaginario de los habitantes (y de los cronistas como Lemebel), las zonas periféricas de Santiago se caracterizan por la escasez, la pobreza y la criminalidad (Castillo, 2017: 192); y como anota Poblete (2009: 49), Lemebel a menudo asocia ciertos espacios de la ciudad, como las esquinas de las calles, con la marginalidad y la violencia. En la crónica «Solos en la madrugada», Lemebel describe las calles y esquinas de una comuna ubicada en la periferia sur de Santiago como «peludas» (peligrosas), y como lugares por donde las personas no deberían caminar de noche. «[C]ada calle [...], cada esquina, cada sombra, nos parece un animal enroscado acechando», comenta, rememorando el miedo del cronista cuando va camino a casa (Lemebel, 190: 2013). Aunque el texto de Lemebel no proporciona una ubicación exacta de sus movimientos, su crónica sugiere la descripción de alguna zona cercana a la comuna de San Miguel, donde el autor residió hasta principios de la década de 2000.

Al regresar a casa por la noche, Lemebel se topa en la calle con un muchacho que tiene intenciones de asaltarlo. Manteniendo sus nervios bajo control, el cronista acepta la situación con resignación, advirtiendo que si alguien pide un cigarrillo en la calle a esas horas de la madrugada es porque «la llama del fósforo va a iluminar un cuchillo» (Lemebel, 2013: 190). El joven ladrón, por su parte, al escuchar la respuesta de Lemebel, reconoce su voz, la que había escuchado por la radio múltiples veces en la cárcel de Santiago mientras cumplía una condena. «Yo te conozco, yo sé que te conozco. Tú *hablái* [hablas] en la radio, ¿no es cierto?» (Lemebel, 2013: 190-191). Este evento permitió al cronista escapar indemne de la situación, además de promover un espacio de diálogo (íntimo) entre ambas figuras, que subvierte al imaginario de violencia que el mismo autor se había figurado. A través de este encuentro fortuito, que no se hubiera generado en ningún otro contexto, Lemebel y el muchacho ahondan en algunos

detalles de la vida del joven, entregándole al oyente información sobre su experiencia como exprisionero.

El protagonista de Lemebel surge como un sujeto-marginal que no puede reinsertarse en la sociedad y encontrar un trabajo formal. La conversación entre el cronista y el muchacho permite al oyente comprender esta situación de precariedad desde el punto de vista de quienes sufren esta realidad en Santiago. Así también, la crónica revela la falta de interés público y político por mejorar la situación económica y social de los habitantes de menores recursos, dejándolos en el límite del proyecto modernizador. «[É] ramos cómplices de tantos secretos suyos, de tanta vida aporreada por sus cortos años chamuscados en delincuencia y fatalidad», comenta al respecto el autor (Lemebel, 2013:192). Santiago se perfila para los habitantes de bajos recursos como otra prisión que es «igual de injusta», y de la cual, al igual que el exprisionero, no se puede escapar (Lemebel, 2013: 193). Esta «otra» ciudad aparece, así, como una contra-imagen del proyecto neoliberal promovido por los gobiernos de la Concertación.

Las precarias condiciones de vida en las que subsiste el exprisionero lo obligan a permanecer atrapado en un círculo vicioso basado en la pobreza, la violencia, y la criminalidad. «¿Cómo voy a trabajar con mis papeles sucios? [...] No hay caso, no puedo salir de esto. Es mi condena» (Lemebel, 2013: 192). El estado de precariedad desde donde habla este personaje lo mantiene sujeto a una «condición de vulnerabilidad», pero también a una condición en la que el sujeto como tal se debe «recrear y reinventar», en un territorio donde los límites «individuales y colectivos [...] ya no se pueden diferenciar y distribuir claramente» (Giorgi, 2013:70-71). El exprisionero se reinventa desde la delincuencia, ya que le procura un «trabajo» y le permite «reinsertarse» (o por lo menos así lo percibe el personaje) en la sociedad. La sinceridad del chico permite a Lemebel entender sus estrategias de supervivencia desde una perspectiva conciliadora. El cronista escucha al exprisionero y busca comprender su dolor desde la empatía. La propia posición de sujeto marginal desde donde se construye el discurso social lemebeliano, le permite al autor comunicarse, desde lo personal, con la tragedia de un «otro», que también es una víctima.

Desde la lógica neoliberal, sin embargo, los «papeles sucios» del exprisionero lo sitúan en un espacio intermedio, entre lo condenable y rechazable (no es «empleable»), y lo socialmente aceptable (ya cumplió su condena). Así, el cronista invita a sus oyentes a pensar críticamente sobre la tragedia de este personaje, y a abandonar los prejuicios sociales asociados a la experiencia de haber estado en la cárcel. El autor propone repensar a su personaje como a un sujeto que posee una subjetividad dislocada y que se encuentra, a la vez, fuera de la «matriz del trabajo» y la «productividad» (Giorgi, 2017: 165-166), y dentro de ella. Desde esta posición liminal, el exprisionero subvierte el proyecto neoliberal modernizador, desafiando aquello que en décadas anteriores había sido dominio exclusivo de las élites privilegiadas.

En Chile de los noventa, el neoliberalismo también cumplió una función despolitizadora imponiendo la identificación de los individuos como consumidores antes que como ciudadanos, además de interferir en los procesos conectados con las actividades sociopolíticas colectivas (Cárcamo-Huechante, 2007: 45). La «nueva sociedad mercantilizada» necesitaba espacios culturales para «desarrollar y reproducir» formas de consumo masivo, como las promovidas por la televisión. Estos espacios estaban fuertemente controlados por los poderes de la derecha política, sirviendo como un canal de comunicación privilegiado para estos propósitos (Morales, 2009: 226). La esfera radial no fue una excepción, experimentando una «fuerte homogeneización de las radios comerciales» (Bresnahan, 2007: 218), muchas de ellas representadas «en grandes consorcios empresariales», que dominaban las frecuencias del dial.

*Radio Tierra* —y *Cancionero*— emergen como un proyecto cultural y político crucial de la transición democrática temprana, que hizo frente no sólo al desarrollo económico y político del país, sino también a los fuertes cambios culturales producto de la expansión del neoliberalismo. La fundación de *Radio Tierra* se enmarca en un contexto radial de resistencia política de larga data, representado por las llamadas radios comunitarias. Éstas han tenido hasta la fecha como fin último «ampliar el acceso de las comunidades al uso y goce de un bien público» (Mata et al., en Ramírez, 2010: 65). A finales de los ochenta, por ejemplo, el proyecto comunitario *Radio Umbral* resistió abiertamente a

la dictadura de Pinochet, «entrevistando a miembros de organizaciones que lucharon por los derechos humanos [incluyendo] la participación de familiares de los detenidos desaparecidos y prisioneros políticos» (Bresnahan, 2007: 215).

*Cancionero* siguió esta línea, permitiéndole a su audiencia transformarse en «productores culturales de significado», y dotando de nuevo sentido a «los mensajes ofrecidos por los medios masivos de comunicación» (Poblete, 2006: 325). En el cruce de espacios —físicos, temporales, y emocionales— «lo marginal» encuentra una vía de expresión entre los formatos de comunicación masivos alternativos. Lemebel intercepta la lógica triunfalista de la época introduciendo a su audiencia en el mundo de aquellos sujetos que han aprendido a aceptar la pobreza (y en algunos casos la criminalidad) como las únicas formas de habitar y sobrevivir la ciudad. A través de su locución, el cronista difunde la imagen de «un país en conflicto y no [...] en consenso» (Domínguez, 2004: 134), como tantas veces intentó difundir la Concertación a nivel nacional e internacional, transparentando así las consecuencias sociales y económicas que el mercado neoliberal generó en la sociedad chilena.

*Cancionero* tuvo una especial recepción positiva entre los oyentes de los sectores más vulnerables de la sociedad chilena, como es el caso del protagonista de «Solos en la madrugada», quien al recordar la canción *Invítame a pecar* de Paquita la del Barrio, se adentra en un espacio de memoria colectiva y oral conectado con el mundo de la cárcel y la criminalidad. Tanto el exprisionero como sus compañeros de prisión solían escuchar el programa de Lemebel en la cárcel durante la hora de la cena. «La única entretención a esa hora», el exprisionero le explica a Lemebel, «era quedarnos callados pa' escuchar tus historias» (Lemebel, 2013: 191). Sin embargo, estas historias no sólo divertían a los prisioneros, sino también les ofrecían la oportunidad de (re)conectarse y pensar en su entorno y en los códigos socioculturales de la época, desde su posición de sujeto social económica y culturalmente marginal:

Había algunas [historias] *rebuenas* y otras no tanto porque te *ibai* [sic] al chanco, como esa del fútbol o la historia de Don Francisco.

Ahí nos daba la bronca y apagábamos la radio y nos quedábamos dormidos. Pero al otro día, no faltaba el loco que se acordaba y ahí estábamos de nuevo escuchando esa canción (Lemebel, 2013: 191).

Don Francisco<sup>6</sup> es una de las figuras populares más reconocidas del país. En «Don Francisco (La virgen obesa de la TV)» (también incluida en la colección *De perlas y cicatrices*), Lemebel ridiculiza a este presentador de televisión, a quien describe como un producto empresarial, que reproduce discursos predominantes del consumismo. Don Francisco aparece como un cobarde, cuyo programa de televisión sobrevivió a la censura del régimen militar (1970-1980) gracias a su postura apolítica y comercial, que lo protegió todo ese tiempo. «[L]a permanencia de este *clown* del humor fácil en la pantalla chilena se debió a que fue cuidadoso en sus opiniones contingentes [...] su programa siempre tuvo el apoyo de la derecha empresarial» (Lemebel, 2013: 66). En contraste a la crítica del cronista, la admiración del exprisionero por Don Francisco muestra la influencia de esta figura entre su audiencia, representando un personaje popular y bastante querido por los sectores populares de la sociedad chilena posdictatorial.

El exprisionero se identifica y reconoce a través de la figura de Don Francisco, distanciándose de las interpretaciones de Lemebel. El autor, por su parte, destaca estas ideas en su crónica, entendiéndolas como un aspecto más de la reconstrucción de la compleja memoria histórica contemporánea de Chile. Su discrepancia con el rol de Don Francisco alerta a la audiencia sobre la existencia de sujetos socialmente marginados, que, a su vez, se identifican con un discurso mercantilizado promovido por personajes mediáticos como Don Francisco. Desde su postura apolítica, Don Francisco publicitaba la modernización, el neoliberalismo, y el consumismo mediático, de los cuales un gran segmento de su público formaba parte sólo desde los márgenes.

---

<sup>6</sup> Mario Kreuzberger, alias «Don Francisco», es un famoso presentador chileno de televisión. Su programa *Sábado gigante*, que se extendió desde 1962 hasta 2015, adquirió gran popularidad durante las décadas de los setenta y ochenta a nivel nacional. A principios de la década de 1990, este programa de televisión se internacionalizó y se transmitía desde los Estados Unidos.

Lemebel reflexiona sobre esta paradoja y la condena, interconectando las estrechas relaciones entre los aspectos sociales, políticos, económicos, y culturales de la época. Al examinar las condiciones de vida de figuras como el exprisionero, el autor expone desde muy temprano en la década de los noventa, su escepticismo hacia al modelo neoliberal, el cual ha prevalecido con limitadas modificaciones hasta el presente. Si por un lado, la voz de Lemebel en *Cancionero* se unió a las voces disidentes de la época en su lucha por los derechos humanos, por otro lado, su programa radial llevó esta lucha aún más lejos, visibilizando los problemas sociales y económicos de la temprana transición. En este sentido, Lemebel fue un pionero entre los intelectuales de su época, sentando un precedente oral y luego escrito de los principales debates públicos que marcaron la agenda política, intelectual y mediática de finales de la década de los noventa y mediados de la del dos mil.<sup>7</sup>

## CONCLUSIONES

Las crónicas radiales de Lemebel surgen como un temprano intento de revisar, desde la resistencia, la emergente transición democrática chilena, ofreciéndole a sus oyentes un espacio alternativo y colectivo de diálogo, para reflexionar sobre el pasado reciente y el presente desde dentro y fuera de los márgenes del discurso neoliberal.

El *Cancionero* de Pedro Lemebel acercó la literatura y el arte a la cultura popular y oral, devolviéndole la voz a los sujetos marginados por las narrativas oficiales durante los períodos de dictadura y postdictadura chilena. Esto representa la mayor contribución del cronista al ámbito intelectual de aquella época. Su programa radial fue un proyecto que actuó como un instrumento educativo, cultural y político que permitió a Lemebel captar el interés de una amplia audiencia popular, al mismo tiempo que introdujo sus propias ideas y las experiencias de otras personas en los debates

---

<sup>7</sup> Para mayor información sobre este tema, revisar el estudio de S. Stern *Reckoning with Pinochet: The Memory Question in Democratic Chile, 1989-2006*, Tomás Moulian *Chile actual: anatomía de un mito* (Santiago: LOM Ediciones, 1997).

públicos en el período de transición postdictatorial temprana. Sus crónicas compartieron e impugnaron las narrativas oficiales promovidas por los gobiernos de la Concertación y por los principales medios de comunicación de Chile, que se concentraron en la promoción de una imagen de un país política y económicamente estable. Sus crónicas radiales expusieron y resistieron el desarrollo del incipiente proceso de redemocratización del país, mostrando cómo el discurso público promovía la conformidad social a través de la legitimación de un discurso público basado en un código de silencio, olvido e injusticia.

Crónicas como las de «Ronald Wood» y «Solos en la madrugada» tuvieron un papel activo en alentar a los oyentes a traducir y reinterpretar la memoria histórica del período, utilizando la voz y las experiencias de otras personas. Al describir la tragedia de Ronald Wood a través de su experiencia como profesor de arte durante el período dictatorial, Lemebel hizo suya esta historia en particular, para narrar y traducir una memoria colectiva de dolor y sufrimiento frente a la arbitrariedad de una muerte violenta, en una memoria personal. De manera similar, la historia del prisionero le permitió a Lemebel vincular sus propias ideas sobre el modelo neoliberal con las historias de sujetos marginales condenados a vivir en los límites de este modelo. Esta historia invita a los oyentes a reflexionar sobre su presente a través del prisma de la tragedia del sujeto considerado «otro».

Al canalizar los sentimientos de enojo y desencanto, *Cancionero* tuvo como objetivo principal promover el reconocimiento de aquellas voces invisibilizadas en el discurso oficial y entre el público en general. Lemebel promovió una resistencia contra el *statu quo* en Chile, ofreciendo un canal para el ejercicio intelectual, político, y personal, y un espacio de intercambio y consolidación de la memoria. Su programa fue una contribución a los procesos de traducción y reinterpretación del pasado reciente, en un período aún fuertemente influido por los actores del exrégimen militar. Sus actuaciones eran una invitación para repensar activamente los procesos de rememoración y repolitización, impugnando las ideas que promovieron a Chile como un paradigma de desarrollo en América Latina. Antes del arresto de



Pinochet a finales de la década de los noventa, que provocó nuevos debates que cambiaron radicalmente el discurso público al abrir un espacio para la crítica, el *Cancionero* de Lemebel se perfiló en la zona de resistencia política, representando uno de los retratos culturales más significativos y transgresores de voces marginadas en su tiempo, que de otra manera habrían permanecido en silencio.

## BIBLIOGRAFÍA

Aninat, E.

2000 «Chile in the 1990s: Embracing development opportunities», en *Finance & Development*, n° 37 (1), International Monetary Fund, Washington, D.C., págs. 19-21.

Blanco, F.

2008 «De los ideales colectivos al sentimentalismo de la primera persona», en Blanco F. y Poblete J. (eds.), *Desdén al infortunio: Sujeto, comunicación y público en la narrativa de Pedro Lemebel*, Cuarto Propio, Santiago.

2004 «Comunicación política y memoria en la escritura de Pedro Lemebel», en Blanco, F. (ed.), *Reinas de otro cielo. Modernidad y autoritarismo en la obra de Pedro Lemebel*, LOM, Santiago.

Blanco, F. y Gelpí, J.

2004 «El desliz que desafía otros recorridos. Entrevista con Pedro Lemebel», en Blanco, F. (ed.), *Reinas de otro cielo. Modernidad y autoritarismo en la obra de Pedro Lemebel*, LOM, Santiago.

Bresnahan, R.

2007 «Community radio and social activism in Chile 1990-2007: Challenges for grass roots voices during the transition to democracy», en *Journal of Radio Studies*, n° 14 (2), Taylor & Francis, Londres, págs. 212-233.

Cárcamo-Huechante, L.

2007 *Tramas del mercado: imaginación económica, cultura pública y literatura en el Chile de fines del siglo veinte*, Cuarto Propio, Santiago.

Castillo, B.

2017 *The urban chronicle in post-dictatorship Chile: A contested and contesting literary genre?*, Tesis Doctoral, University of Bristol, Bristol.

Castro-Paredes, M.

2012 «Política, educación, y territorio en Chile (1950-2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado», *Educ. Educ.*, n° 15( 1), Universidad de la Sabana, Chía, págs. 97-114.

Contardo, Ó.

2015 «Pedro Lemebel: El corazón rabioso del hombre loca», en *Centro de Investigación Periodística (CIPER)*. <http://ciper-chile.cl/2015/01/23/pedro-lemebel-el-corazon-rabioso-del-hombre-loc/>

Délano, M.

1986 «La policía acordona el hotel en que se celebra la Asamblea por la Democracia», en *El País*. [https://elpais.com/diario/1986/05/21/internacional/517010416\\_850215.html](https://elpais.com/diario/1986/05/21/internacional/517010416_850215.html)

Domínguez, H.

2004 «La yegua de Troya: Pedro Lemebel, los medios y la performance», en Blanco F. (ed.), *Reinas de otro cielo: modernidad y autoritarismo en la obra de Pedro Lemebel*, LOM, Santiago.

Espinoza, V., Barozet E., y Méndez, M.

2013 «Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: El caso de Chile», en *Revista Laboratorio*, n° 25,

Universidad Nacional del Mar del Plata, Buenos Aires,  
págs. 165-191.

Fajardo, M.

2015 «Cancionero el programa radial que hizo famoso a Lemebel», en *El Mostrador*. <http://www.elmostrador.cl/cultura/2015/01/24/cancionero-el-programa-radial-que-hizo-famoso-a-lemebel/>.

Freire, P.

2005 *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, D.F.

Galasso, E.

2002 «*With their effort and one opportunity*»: *Alleviating extreme poverty in Chile*, en Development Research Group, Banco Mundial. <https://bit.ly/2WHQixr>

Giorgi, G.

2017 «¿De qué está hecha Macabea? Lispector y lo precario», en Patiño R. y Cámara, M. (eds.), ¿Por qué Brasil? ¿Qué Brasil? Recorridos críticos: la literatura y arte brasileños desde Argentina, Eduvim, Viña María.

2013 «Improper selves. Cultures of precarity», *Social Texts*, n° 31 (2 (115)), Duke University Press, US, págs. 69-81.

Holst, J.

2006 «Paulo Freire in Chile, 1964-1969», en *Harvard Educational Review*, n° 76, Harvard Education Publishing Group, Cambridge, MA, págs. 243-270.

Jelin, E.

2003 *State repression and the labors of memory*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

Kirkendall, A.

2004 «Paulo Freire, Eduardo Frei, literacy training and the politics of consciousness in Chile, 1964 to 1970», en

*Journal of Latin American Studies*, n° 36, Cambridge University Press, Cambridge, págs. 687-717.

Lemebel, P.

2013 *De perlas y cicatrices*, Seix Barral, Santiago.

Mateo del Pino, Á.

2004 «Descorriéndole un telón al corazón Pedro Lemebel: De perlas y cicatrices», en *Revista Chilena de Literatura*, n° 64, Universidad de Chile, Santiago, págs. 131-143.

Monsiváis, C.

2006 *A ustedes les consta. Antología de la crónica en México*, Era, México, D.F.

Morales, T.

2009 «Pedro Lemebel: género y sociedad», en *AISTHESIS*, n° 46, Universidad Católica, Santiago, págs. 222-235.

Moreiras, A.

2008 «Posdictadura y reforma del pensamiento», en Richard, N. (ed.), *Debates críticos en América Latina*, Editorial ARCIS/Editorial Cuarto Propio, Santiago.

Moulian, T.

1997 *Chile actual: anatomía de un mito*, LOM Ediciones, Santiago.

Ossa, J.

2016 «En la medida de lo posible», en *Capital*. <https://www.capital.cl/en-la-medida-de-lo-possible/>.

Poblete, J.

2009 «Crónica, ciudadanía y representación juvenil en Lemebel», en *Nuevo Texto Crítico*, n° 22(43-44), Project MUSE, Johns Hopkins University Press, Baltimore, págs. 47-53.

- 2008 «De la loca a la superestrella: cultura local y mediación nacional en la época de la neoliberalización global», en Blanco F. y Poblete, J. eds., *Desdén al infortunio: sujeto, comunicación y público en la narrativa de Pedro Lemebel*, Cuarto Propio, Santiago, págs. 135-156.
- 2006 «Culture, neo-liberalism and citizen communication: the case of *Radio Tierra* in Chile», en *Global, Media and Communication*, nº 2 (3), SAGE, California, págs. 315-334.
- Ramírez C., J. D.
- 2010 «Radios comunitarias en Chile: las paradojas de su propiedad», en *Revista Austral de Ciencias Sociales*, nº 19, Universidad Austral de Chile, Valdivia, págs. 63-74.
- Remnick. D.
- 1986 «To die in Chile», en *The Washington Post*.  
[https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/magazine/1986/11/23/to-die-in-chile/7b87938b-0ecf-4410-bbca050e2f77c33a/?noredirect=on&utm\\_term=.f2de9fa44405](https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/magazine/1986/11/23/to-die-in-chile/7b87938b-0ecf-4410-bbca050e2f77c33a/?noredirect=on&utm_term=.f2de9fa44405).
- Rodríguez, A. y Winchester, L.
- 2004 «Santiago de Chile: una ciudad fragmentada», en De Mattos, C., Ducci, M., Rodríguez, A. y Yáñez W. (eds.), *Santiago en la globalización: ¿una nueva ciudad*, Ediciones Sur, Santiago.
- Silva, P.
- 2008 *In the name of reason. technocrats and politics in Chile*. Pennsylvania States University Press, Pennsylvania.
- Stern, S.
- 2012 «Memorias en construcción: los retos del pasado presente en Chile, 1989-2011», en *Anuario Digital*, nº 24, Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, págs. 99-119.
- 2010 *Reckoning with Pinochet: The memory question in democratic Chile, 1989-2006, the memory box of Pinochet's Chile: Book 3*, Duke University Press, Durham.

- 2006 *Battling for hearts and minds: memory struggles in Pinochet's Chile, 1973-1988*, Duke University Press, Durham.
- 2004 *Remembering Pinochet's Chile: On the eve of London 1998*, Duke University Press, Durham.

Wilde, A.

- 1999 «Irruptions of memory: expressive politics in Chile's transition to democracy», en *Journal of Latin American Studies*, n° 31(2), Cambridge University Press, Cambridge, págs. 473-500.

## «PEDAGOGÍA DE LA FRACTURA» CON JÓVENES EN CONTEXTOS CARCELARIOS

*Natalia Díaz, Klaudio Duarte, y Sofía Monsalves*

### INTRODUCCIÓN

El encierro temporal de jóvenes en instituciones totales como sanción a faltas que se les atribuyen tiende a reforzar las dinámicas subculturales delictuales. Desplegar acciones pedagógicas de resistencia que cuestionen la lógica carcelaria y avancen hacia horizontes alternativos, es un imperativo ético-político sobre el que reflexionamos en este texto. ¿Es posible producir una «fractura» en el proyecto educativo de una institución total a través de una pedagogía específica? ¿Se puede intervenir los procesos carcelarios de jóvenes a través de sus educadores?

Este capítulo examina una experiencia realizada en el Programa Psicosocial para la Reinserción Educativa en el Centro de Internación Provisoria (CIP) San Joaquín, en Santiago de Chile. Ella consistió en la habilitación de espacios socioeducativos dentro del Centro, que permitieron la vinculación de los internos con organizaciones artístico-culturales (grupos de teatro, comparsas, bandas de músicas, entre otras) que compartieron sus trabajos con los jóvenes reclusos.

Nuestro estudio utilizó metodologías activo-participativas, en un proceso de sistematización-acción participativa. Buscábamos elaborar conocimientos para realimentar la iniciativa analizada. Para ello, la activa participación de educadoras y profesionales del equipo de Apoyo Psicosocial para la Reinserción (ASR) fue fundamental, así como la voz de los jóvenes encarcelados.

Este capítulo presenta una reflexión sobre los resultados de dicho proceso. Primero, exponemos los antecedentes contextuales de la situación de cárcel para jóvenes en Chile; luego, reflexionamos sobre las tensiones que se presentan cuando se refuerza la condición de prisión en las cárceles; finalmente, presentamos los aprendizajes para lo que queremos llamar «pedagogía de la fractura» con jóvenes encarcelados.

## 1. DELITO Y JÓVENES EN CHILE

El interés público por la delincuencia se incrementó notablemente en Chile en la postdictadura, ocupando un lugar central y permanente en las demandas de la gente hacia las autoridades del gobierno central y local (Oviedo, 2001). Pese a que no existe un aumento significativo de los delitos desde la década de los ochenta, la percepción de inseguridad en la población ha crecido (Oviedo, 2001). Según una encuesta nacional de seguridad ciudadana (2017), la percepción del aumento de la delincuencia en el país en los últimos 10 años bordeaba el 80%. Así, aun cuando en el año 2017 esta percepción disminuyó respecto a la del año 2016 (de 85,0% a 80,8%), ésta sigue siendo elevada si se considera que la tasa de denuncia no varió de manera significativa del año 2016 (39,5%) al 2017 (38,5%) (Instituto Nacional de Estadística, 2018). La encuesta «Chile Dice», realizada el año 2017, presenta la delincuencia e inseguridad como el segundo problema más importante del país (18,4%), solo superado por el acceso limitado y pobre calidad de los servicios de salud (Universidad Alberto Hurtado y Emol, 2017). Respondiendo a esta percepción, el Poder Ejecutivo envía al Legislativo leyes cada vez más severas, para poner fin a «la puerta giratoria» y mejorar los mecanismos de persecución penal (Pincheira, 2015, citado en Escobar, 2015).

De acuerdo con un estudio realizado por Carabineros y Fundación Paz Ciudadana, en el año 2009, de las 523.308 personas detenidas por diversos delitos, solamente 9,3% de ellas eran menores de 18 años (Blanco y Varela, 2010). La asociación entre jóvenes y conductas de riesgo, violencia o delincuencia



produce modelos de intervención pensados para personas menores de edad<sup>1</sup>, que se amparan en programas de seguridad ciudadana que, con la concurrencia de los medios de comunicación, nutren una mitología sobre la delincuencia juvenil convocando a toda la sociedad frente a un enemigo común, fruto de la precariedad social y fragilidad de vínculos que caracterizan a las ciudades actuales (Tsukame, 2017).

La delincuencia juvenil es una construcción social que surge para controlar a los jóvenes desde un campo institucional de poderes y saberes específicos, mediante distintos mecanismos y enfoques (Tsukame, 2017). Desde finales del siglo XIX y principios del XX, el Estado chileno busca formas de combatir la delincuencia —asociada a la juventud— por medio de establecimientos correccionales, leyes de protección de la infancia, decretos para la prevención de la delincuencia juvenil y, recientemente, la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (Tsukame, 2008).

Esta construcción que deliberadamente asocia jóvenes y delito se sustenta en figuras interpretativas adultocéntricas que inspiran la formulación de políticas sociales juveniles, amparándose en atribuciones estigmatizadas de la juventud como son la irresponsabilidad, la búsqueda del placer fácil, y la disposición a vivir sólo el presente (Duarte, 2000). Se atribuye así el problema de la delincuencia a los propios jóvenes que delinquen, usando como explicación que la delincuencia juvenil se relaciona con «la crisis de la adolescencia y en ciertas ocasiones se traduce en un acto iniciático, es decir, una forma en que los jóvenes reflejan que han crecido y son independientes de los adultos» (Blanco y Varela, 2011: 73).

Una de las principales respuestas para combatir la delincuencia en contextos de neoliberalismo extremo es la judicialización y reclusión de jóvenes menores de edad, respuesta que es acompañada por el diseño de formas de encierro, aislamiento, y vigilancia para controlar su accionar (Tsukame, 2017).

---

<sup>1</sup> En Chile, la minoría de edad culmina a los 18 años.

## 2. LA LEY DE RESPONSABILIDAD PENAL ADOLESCENTE Y SUS CONSECUENCIAS

La Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (en adelante LRPA) se aprobó en el año 2005. Esta ley, gestada en la década de 1990, se inscribe en el contexto de restricciones y limitaciones al funcionamiento democrático que impulsó la dictadura cívico-militar de Pinochet. La instalación de las temáticas de seguridad ciudadana y la implementación de políticas de tolerancia cero en la opinión pública, coinciden con la falta de legitimidad del nuevo orden neoliberal y su afán por limitar las reivindicaciones, protestas, y participación popular (Tsukame, 2017).

Bajo el mandato de erradicar la delincuencia en el país mediante el control y vigilancia de los jóvenes, con la LRPA se crea un sistema judicial especializado en jóvenes entre 14 y 18 años, que deja atrás el criterio de considerar la capacidad de discernimiento en cada caso, haciendo imputables a todos los sujetos que la ley dictamina y ampliando el espectro de actores en los procesos de penalización y rehabilitación. Esta ley cambió tanto la forma de aplicar justicia a menores de edad, como la implementación y administración de ésta. Pese a su promulgación, es importante destacar que, desde entonces hasta ahora, el número de delitos cometidos por menores de edad ha aumentado. Así lo señala el Fiscal Nacional en su cuenta pública.

Cuando Chile asumió en el año 2007 el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, ajustó su normativa interna a la legislación internacional, lo que al cabo de una década se tradujo en una considerable baja en el número de jóvenes que cometen delitos. No obstante, en el mismo período hemos podido constatar, con preocupación, que el número de delitos que ellos consuman ha crecido en un preocupante 51% (Abbott, 2018: 8).

La implementación de esta Ley presume el cambio de un modelo carcelario punitivo a un modelo basado en la reinserción y reeducación de los jóvenes (SENAME, 2009), buscando responder a estándares internacionales (como se menciona en la cita), ya que nace anclada al paradigma que considera a niños,

niñas y adolescentes como sujetos de derechos, propuesto en la Convención de Derechos del Niño (Villagrán, Morales, Flores, y Mellado, 2015), y reconoce su condición de personas en crecimiento y desarrollo (SENAME, 2007). Los Centros de Justicia Juvenil sustituyeron a las cárceles de menores y la administración de éstos recayó en el Servicio Nacional de Menores (SENAME), mientras que su seguridad, custodia, y control se encuentra a cargo de una guardia armada *ad hoc* de la Gendarmería de Chile (Tsukame, 2017). Por lo demás, los jóvenes imputados deben permanecer obligatoriamente en los Centros de Internación Provisoria (CIP) como medida cautelar, mientras se resuelve su situación procesal y permanecen a la espera de su sentencia (SENAME, 2011; Tsukame, 2017).

Dado que los jóvenes en internación provisoria se hallan en un proceso investigativo y bajo presunción de inocencia, en estos centros no se desarrollan intervenciones para generar un cambio en la conducta infractora (aun cuando se pretende avanzar en la responsabilización del joven), sino que se busca abordar «las necesidades de contención, información acerca de su proceso penal, uso del tiempo libre, y recreación prosocial, educación, apoyo familiar, asistencia en salud física y mental, y capacitación laboral» (SENAME, 2011: 6). Esto se debe a que el SENAME reconoce los impactos negativos que el encierro tiene en el desarrollo psicosocial del joven y la vinculación con sus grupos cercanos, lo que podría generar un contexto de mayor vulnerabilidad para ellos mismos (SENAME, 2013).

El interés en la reinserción que establece la Ley 20.084 orienta las intervenciones educativas en los CIP. La oferta educativa de éstos cuenta con dos líneas de acción: Educación Formal (Escuela, Liceos, Centro Educación Integral de Adultos) y Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción Educativa (ASR). Ambas tienen la tarea de abordar complementaria y colaborativamente la intervención educativa según necesidades de los jóvenes, ya que se requiere tanto la continuidad de estudios formales como la preparación y facilitación para la reinserción al sistema de educación regular (SENAME, 2011). Generalmente, la oferta educativa queda a cargo de instituciones colaboradoras acreditadas que realizan un trabajo interdependiente junto al SENAME. Con esto, se propone que los jóvenes se fortalezcan, reconstruyan, y

apropien conocimientos, habilidades y valores, generando su apertura a nuevas oportunidades e interpretaciones sobre sí mismos, su vida y futuro. Cabe recordar, sin embargo, que dicha intervención ocurre en el contexto de la aplicación y cumplimiento de una sanción penal, lo que imparte a la acción y relación educativa un carácter especial (SENAME, 2007).

La Ley 20.084 es, entonces, un cuerpo normativo «garantista» que satisface, por un lado, las carencias procesales y constitucionales en las que se encontraban las y los jóvenes del país, pero por el otro, implica un interés social por su control, a través de sanciones penales ejemplificadoras, bajo la suposición de que esto contribuye a evitar la reincidencia, disminuyendo así la delincuencia (Lavanderos, 2006).

En la práctica, ambas leyes le imprimen dos lógicas diferentes a los Centros de Justicia Juvenil. Por un lado, está la lógica reeducativa y resocializadora, a través de la incorporación de áreas de trabajo y de profesionales que realizan acciones para educar a los jóvenes, bajo la pretensión de reinsertarlos en la sociedad. Por otro lado, está la lógica punitiva, carcelaria y adulto-céntrica, típica de las prácticas, discursos, y relaciones que se establecen en los establecimientos penales convencionales.

Se genera, entonces, una tensión evidente entre lo declarado y lo ejecutado, ya que en estos recintos sigue existiendo una lógica punitiva que limita las acciones e intervenciones educativas que pudiesen desarrollarse en ellos. Así, el enfoque resocializador y reeducativo está constreñido por la estructura —inclusive en términos arquitectónicos— y el funcionamiento del CIP, que busca el control y la vigilancia extrema de los jóvenes. El estilo de relación punitivo y adulto-céntrico con los jóvenes que sanciona la ley termina por neutralizar el enfoque reeducativo y resocializador que estipula.

### **3. REFUERZO DE LA CONDICIÓN CARCELARIA A TRAVÉS DE LA PRISIONIZACIÓN**

El CIP San Joaquín es el más grande de Chile, ubicado en la comuna del mismo nombre en la zona sur de la ciudad de Santiago.

Albergando alrededor de 200 jóvenes varones, consta de ocho casas, y en cada una de ellas viven entre 20 y 30 jóvenes, agrupados según escolaridad y causa de ingreso. Durante el periodo de internación no les está autorizado el contacto con jóvenes de otras casas. Según lo señalado en la LRPA, los Centros de Justicia Juvenil deberían implementar un modelo basado en la reeducación y la reinserción, a diferencia de lo que se hacía en las antiguas cárceles de menores. En la práctica esta diferenciación no resulta tan evidente, ya que, si bien se mantiene la satisfacción de algunos derechos sociales básicos de los jóvenes, como salud, educación, y el acceso a bienes materiales, se continúan desarrollando dinámicas que podríamos considerar como carcelarias, tanto por los jóvenes internos como por los y las trabajadoras del recinto:

No, a las finales esto [...] tiene rejas, y teniendo rejas [...] y el no poder salir, pasa a ser igual una cárcel. [...] Sí pues, y ver todos los días la caseta, y ver todos los días las mismas caras. (Joven bajo detención en el CIP San Joaquín).<sup>2</sup>

La arquitectura, las relaciones, y las percepciones de la experiencia ahí vivida condicionan que el modelo socioeducativo para la reinserción en el que se sustentan estos centros funcione como un régimen carcelario. El régimen de control, normas de vigilancia y disciplina limitan las acciones educativas que se puedan desarrollar en el intento de implementar una intervención que propone actividades dirigidas a la reeducación y reinserción de los jóvenes.

Llamamos *prisionización* a una de las mayores dificultades para desarrollar procesos de reeducación y reinserción en estos contextos carcelarios. Concebimos la *prisionización* como la adaptación del recluso a un sistema total, que funciona de manera autónoma,

[...] con sus propias normas, sus diferentes roles, patrones de comportamiento, sistemas y códigos de comunicación, estilos de

---

<sup>2</sup> Nota de la editora: La versión original del texto respeta la dicción de los entrevistados. Siguiendo las pautas de NED, esta versión ha estandarizado el uso del castellano citado en las entrevistas.

vida, su propia economía sumergida, sus grupos de presión, sus agentes de control formales e informales, el llamado código del recluso. (Segovia, 2006: 9).

El recluso pierde contacto con su entorno social (Núñez, Morán y Cruz, 2017), aumentando la desadaptación social y la desidentificación personal, generando sujetos sumisos y sin autonomía sobre sus vidas (Cabrera, 2003). Para los jóvenes, entrar en un sistema carcelario implica perder roles sociales, familiares y laborales que desempeñaban en el exterior, y los obliga a asumir el rol de «internado».

Podría señalarse que el éxito de la *prisionización* está en que los reclusos incorporen (Núñez, Morán & Cruz, 2017) el miedo y se adapten a los límites impuestos: «Ahí uno tiene que ir acostumbrándose a las reglas nomás; si no te acostumbras, pierdes tú. Eso más que nada, pierde uno mismo si no se les hace caso a los tíos». (Joven bajo detención en el CIP San Joaquín).

En ese sentido, el régimen carcelario y la *prisionización* imponen ciertas dinámicas que permiten que sigan primando las antiguas lógicas de la institución total por encima de los intentos de desarrollar en estos contextos nuevas pedagogías, de tipo socioeducativas como señala la LRPA. Así los Centros de Justicia Juvenil responden bien a lo que Goffman (2001) denomina institución total, como

[...] un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente. (Goffman, 2001: 13).

Son tres los factores que profundizan y sostienen esta condición de *prisionización* en el CIP: encierro y aislamiento, rutina y planificación del tiempo y vigilancia extrema.

### **3.1. ENCIERRO Y AISLAMIENTO**

En los Centros de Justicia Juvenil se limita el contacto de los internos con las personas del exterior, quienes tienen un horario

de visitas acotado y vigilado, debiendo pasar por una exhaustiva revisión al entrar. Esta pérdida de contacto con el exterior es profundamente resentida por los jóvenes:

¿Lo peor de estar acá? Los *pacos* [policías] y el encierro, como que uno se *sicosea*<sup>3</sup> de siempre salir y ver siempre lo mismo, y al otro día, y al otro día, y al otro día. (Joven bajo detención en el CIP San Joaquín).

El muro que rodea el Centro está cubierto de rejas que sobrepasan su altura. Entre el muro y el interior está la línea de fuego, con gendarmes armados realizando rondas periódicas para evitar la fuga. El espacio disponible para circular es muy escaso o prácticamente nulo, lo que hace que la movilidad sea altamente restringida (Valverde, 2010).

Las relaciones sociales establecidas en el Centro también se encuentran mediadas por el régimen carcelario. Como señalamos anteriormente, la convivencia entre los jóvenes es regulada por criterios que la institución define, así como también por la rutina que se encuentran obligados a cumplir. Aun así, en las distintas casas del Centro se genera una organización interna que no se encuentra definida previamente por la institución. Ésta se desarrolla en base al prontuario delictual de los internados. Existen líderes en cada casa, roles asumidos por quienes tienen «mejor ficha», es decir, un mayor prontuario o su participación en un caso que tuvo alguna cobertura mediática. Los líderes de cada casa operan en pares y muchas veces coordinan con los funcionarios del CIP, aportando a mantener el orden y disciplina de los internos a cambio de obtener algún tipo de beneficio.

Las relaciones entre funcionarios y jóvenes difieren ligeramente según la función que realicen los adultos, pero transcurren entre los márgenes que la institución da, siendo relaciones caracterizadas por la desconfianza mutua y la vigilancia de los primeros sobre los segundos (Valverde, 2010).

---

<sup>3</sup> *Sicosearse*: jerga juvenil para nombrar en sentido figurado el proceso de enloquecer.

### 3.2. RUTINA Y PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO

La rutina establece horarios rígidos para todas las tareas y actividades de los internos:

[...] la rutina, a estos chiquillos [internados] los mata la rutina. Los mata estar encerrados, hacer todos los días lo mismo, levantarse a la misma hora, comer a la misma hora, dormir a la misma hora, eso como que los mata un poco y ahí a veces se desesperan. (Educador, CIP San Joaquín).

Dicha rutina impuesta por el Centro opera durante todo el transcurso del internamiento, sin posibilidad de planificar el propio tiempo o realizar actividades independientes.

Yo llevo 11 meses ya aquí. Igual te aburre todos los días la misma rutina [...]: salir para afuera, ir a hacer las camas, salir para afuera e ir al colegio, nos fumamos un cigarrito, después almorzamos y nos vamos para las piezas a reposar. Después salimos, círculo,<sup>4</sup> cigarro, sales, después volvemos, círculo, cigarro, círculo, círculo, círculo, círculo a cada rato círculo. (Joven bajo detención en el CIP San Joaquín).

Bajo esa rutina estricta, cualquier actividad adicional les permite no solamente ocupar la mente en otras cosas, sino que se usa como puntos a favor para canjearlos por beneficios posteriores. De esta manera, por ejemplo, los talleres socioeducativos pasan de ser derechos básicos de los jóvenes a ser moneda de cambio para regular su conducta. Seguir la rutina, ser obediente y disciplinado abre la posibilidad de acceder a beneficios particulares. Así, este sistema de premios y castigos, además de darle un sentido utilitario al comportamiento esperado, erosiona las posibilidades de establecer relaciones solidarias entre los jóvenes

---

<sup>4</sup> Círculo: práctica grupal del CIP, donde el Coordinador y el Educador otorgan instrucciones a los jóvenes sobre la rutina y tareas que deben cumplir en el día. Además, se realiza una evaluación sobre el comportamiento de los jóvenes en las distintas actividades.



internados, y exacerba tanto el individualismo como la docilidad (Núñez, Morán y Cruz, 2017: 35).

### 3.3. VIGILANCIA EXTREMA

La vigilancia y prevención de la fuga son actividades centrales que involucran a todos los funcionarios del Centro . Así, los internos comparten todos los momentos de su vida diaria con personas que no pertenecen a su núcleo más cercano, que no conocen ni eligen y que son impuestas por la institución (Valverde, 2010).

Entonces, claro, este es un lugar —y las cárceles en general son así— donde la individualidad no está permitida, donde las actividades son todas obligatorias. Si un joven quiere llorar podría yo darle el espacio, pero no mucho lamentablemente. (Coordinador, CIP San Joaquín).

Pese a que en el sistema de justicia juvenil chileno no menciona el uso de castigos y premios como parte del trato en la ordenación judicial, éstos existen y se ejercen tanto por el personal del Centro como también por Gendarmería. Los castigos van desde limitar derechos básicos, sustraer objetos de valor de los reclusos, encierro en habitaciones, golpes, y aislamiento en casas especiales.

La casa de castigo, esa es la nueve. [...] Yo estuve una vez en la casa nueve por pelear con un *cabro* [joven], entonces, igual es aburrido estar en la casa, pasas frío, pasas hambre, sed. A veces tienes que aguantarte harto para ir al baño. (Joven bajo detención en el CIP San Joaquín).

Así, el trato hacia los jóvenes en el marco de la vigilancia extrema se deshumaniza y termina en el control absoluto de sus acciones e inclusive de sus cuerpos y emociones: «hay que tener cuidado porque [el castigo] no los puede dejar deprimidos; o sea, eso es un peligro en la casa» (Educador, CIP San Joaquín).

En el CIP San Joaquín se patologiza la pena y el sufrimiento de los jóvenes. Desde la lógica adulto-céntrica la tarea se convierte

entonces en evitar su «descompensación», ya que ésta puede poner en riesgo la seguridad, y controlarla no excluye el uso de la fuerza. Así, los internos pierden control sobre su experiencia, sus emociones, sus propias vidas.

#### 4. PEDAGOGÍA DE FRACTURA

La apuesta pedagógica que analizamos intenta navegar a contracorriente de la lógica de *prisionización* empleada en los CIP. Fue implementada por el equipo de Apoyo Psicosocial para la Reinserción Educativa (ASR), conformado por profesionales de las ciencias sociales y humanidades. Este equipo de personas de distintas generaciones, géneros y formaciones ha articulado sus diversas trayectorias y su clara vocación autodidacta, buscando constantemente espacios de formación y reflexión que nutra su práctica en el CIP. Algunos son miembros del sindicato de trabajadores y trabajadoras del SENAME. El trabajo pedagógico del equipo recoge la influencia de distintas experiencias de militancia política de sus integrantes, así como de la tradición política de la educación popular; en particular, la relevancia otorgada por esta corriente a las organizaciones culturales y territoriales dentro de una estrategia de transformación de la sociedad.

Una de sus iniciativas consistió en instalar otros modos de vinculación y desarrollo de acciones pedagógicas con los jóvenes que pusieran en evidencia la tensión existente entre el propósito de los CIP y las dinámicas carcelarias impuestas a los internos. Así es como surge lo que conceptualizamos como «pedagogía de la fractura», para describir el *conjunto de prácticas —discursivas, simbólicas, y corporales— que despliegan las y los educadores y profesionales con los jóvenes y con organizaciones comunitarias, para instalar procesos de humanización de sus condiciones de encierro, que interrumpan las dinámicas de prisionización de los internos en el CIP.*

Se trata de una disposición política que busca alternativas a la lógica de *prisionización*, enfatizando su componente socioeducativo. Es una propuesta práctica que pretende, en el quehacer cotidiano, fracturar la dura y rígida estructura simbólica y material que

implica el régimen carcelario para los jóvenes. A través de esta pedagogía se intenta avanzar en la tarea de humanizar las condiciones de *prisionización* de los jóvenes, planteando así un giro epistémico —teórico, político y metodológico— de ruptura de esta dinámica. Su punto de partida es reconocer a los jóvenes como personas y, como tales, merecedores de un trato digno e igualitario por parte de los distintos actores con quienes estos jóvenes se relacionan.

La estrategia pedagógica comienza con la preparación de un evento en el que los jóvenes y profesionales del Centro participan en talleres de inducción a la actividad a realizar, seguidos por asambleas para escoger las agrupaciones externas que se invitará, así como los temas a trabajar y la organización del evento. De esta manera, se propicia la participación de los jóvenes quienes asumen responsabilidades en términos del diseño y ejecución de la actividad a realizar.

En las experiencias practicadas entre los años 2015 y 2018, los eventos se desarrollaron durante las vacaciones escolares de invierno o verano, cuando los jóvenes no reciben educación formal en el CIP. Durante los eventos, los jóvenes internos comparten con la agrupación invitada, aprenden acerca de la actividad que realiza dicha organización, intercambian experiencias, y trabajan temas como violencias, convivencia, participación, entre otros.

Una vez concluida la actividad, se realiza una evaluación del proceso, con énfasis en los aprendizajes y desafíos que éste representó, tanto para los jóvenes como para las personas adultas involucradas. A su vez, se formaliza el vínculo con las agrupaciones participantes, para fomentar redes externas de apoyo a los jóvenes una vez que se encuentren en libertad. A esta estrategia la denominaron «CIP a *luca*».<sup>5</sup>

El trabajo del equipo representa un aporte pedagógico sustantivo para pensar en un horizonte de transformación en el CIP. Dicha pedagogía tiene tres factores que aportan a la fractura del proyecto

---

<sup>5</sup> El nombre «CIP a *luca*» hace referencia al Programa «Teatro a mil» que se realiza en Chile, en que «mil» señala el valor de la entrada que originalmente se cobraba (mil pesos). La expresión *luca* es el modo popular de referirse a esta cantidad de dinero. El equipo ASR denomina de esa forma la experiencia integrando la diferenciación de clase con el programa señalado.

educativo *prisionizador*: partir de la confianza en los jóvenes, vincularlos con experiencias artístico-culturales, y comprometerse con el bienestar de los jóvenes más allá de la intervención.

#### 4.1. LA CONFIANZA EN LOS JÓVENES

El equipo del ASR establece con los sujetos jóvenes encarcelados una relación de confianza, valorándolos como protagonistas de sus procesos educativos. Se asume que los jóvenes portan una experiencia valiosa, que son sujetos con historia, y que los aprendizajes que han elaborado a lo largo de su vida no se deben borrar ni anular. Este punto de partida es de central importancia pues los jóvenes son interpelados por la visión discriminadora que se tiene de ellos:

La sociedad igual nos discrimina a nosotros los de SENAME. [...] Para ellos somos como gente inservible, gente delincuente. A las finales, ellos no saben la vida de algunos, o no saben por qué algunos han llegado aquí, pues. Entonces, ellos no entienden y no saben que estar aquí tampoco es fácil, igual es difícil. (Joven bajo detención en el CIP San Joaquín).

La estrategia pedagógica no busca imponer una determinada forma de ser a los jóvenes, o anular sus experiencias previas. Por el contrario, y en abierto contraste con las dinámicas carcelarias denigrantes, busca darles recursos para su reconocimiento y validación como sujetos. De acuerdo con esta propuesta pedagógica, los jóvenes encarcelados son capaces de participar en procesos formativos, se les reconoce como sujetos de derechos, y la propuesta apuesta por la construcción de aprendizajes desde sus propias experiencias. Como parte del proceso, los jóvenes se hacen cargo de las actividades que se les plantean, tomando responsabilidades en su ejecución, lo que mejora las relaciones humanas entre ellos y con el estamento adulto dentro del centro: «los chiquillos [internados] se comportan mejor [previamente], durante, y luego de la actividad: mejoran su comportamiento; y segundo, [este proceso] los acerca a un mundo real» (Educador, CIP San Joaquín).

La mejor convivencia entre los jóvenes y educadores no sólo expresa un «mejor comportamiento» por parte de los jóvenes, sino que muestra además cómo se involucran como agentes activos en la organización de las actividades, tomando decisiones en diálogo con el mundo adulto, donde se consideran sus opiniones y se les invita a participar en las tareas.

Desde esta estrategia pedagógica se pone en debate el trato que reciben los jóvenes en el CIP como «objetos de intervención», buscando generar un trato que humanice la forma de relacionarse con ellos, poniendo sus derechos como jóvenes en el centro de la propuesta.

La construcción de aprendizajes desde las experiencias de los jóvenes busca educar para formar personas que sean reflexivas, y esto se hace reconociendo el contexto del cual vienen y también los saberes que cada cual tiene —tanto los jóvenes como el equipo—. De esta manera, la habilitación de espacios socioeducativos en el CIP se realiza con este objetivo: provocar instancias para que los jóvenes reflexionen desde sus propias vivencias.

Cómo podemos hacer para que en vez de estar todo el día [ocupados con] los diagnósticos, [reportar sobre] el avance de proceso, [rellenar] las planillas, que no sé qué, (porque pasas mucho rato en un computador en temas administrativos), cómo poder estar más tiempo con ellos, para que ellos tengan más espacios de poder hablar, de poder decir, de poder construir aprendizajes, porque eso es sumamente complejo en estos espacios, cómo construimos aprendizajes con los chiquillos [internados]. (Educador, CIP San Joaquín).

Otro aspecto fundamental de la propuesta intenta promover el encuentro y reconocimiento entre sujetos, buscando que las y los educadores desarrollen relaciones basadas en la confianza, y que sus acciones partan del interés por promover la participación de quienes interactúan en los procesos educativos.

[Buscamos] ayudar a tener un mejor vínculo con ellos y a facilitar el trabajo [del personal]. Cosas tan simples como llamarlos por su nombre, o preguntarles cómo están, darles un abrazo; para ellos, eso es súper significativo, satisfactorio. (Educador, CIP San Joaquín).

Tratar a los jóvenes como sujetos de derechos lleva a potenciar las relaciones basadas en la confianza, en una constante búsqueda por establecer y reconstruir los puentes rotos entre distintas generaciones que conviven en el centro carcelario, a contrapelo de las relaciones de distancia y sumisión que habitualmente establece la institución con los jóvenes presos.

#### 4.2. VINCULACIÓN CON EXPERIENCIAS ARTÍSTICO-CULTURALES

Una segunda dimensión central para esta «pedagogía de la fractura» busca la apertura del CIP a la comunidad a través del componente artístico comunitario. Con ese fin, se promueve el ingreso de personas o agrupaciones artístico-culturales que comparten su producción con los jóvenes, invitándolos a involucrarse y participar junto a ellos. Estas actividades procuran generar momentos significativos para los jóvenes, y a su vez tienen efectos en la relación entre el mundo adulto y juvenil a partir de la situación de convivencia creada en los eventos.

Al abrirse la cárcel se permite el vínculo de jóvenes con producciones artísticas y culturales, imágenes y lenguajes que rompen la dinámica de la *prisionización*, promoviendo el encuentro con sus propias experiencias. Por otra parte, la presencia de agentes externos permite visibilizar las condiciones de trabajo y de vida en el Centro, invitando a reflexionar a través de este encuentro de miradas (de los jóvenes, los artistas y el personal del CIP) sobre aquellos imaginarios sociales que estigmatizan a los jóvenes infractores de la ley.

De esta manera, abrir el centro se relaciona con desmitificar al joven que se encuentra encerrado, vinculando personas, experiencias artísticas y de vida que no suelen juntarse:

[...] son muchas cosas que puedes lograr a través del arte, de traer arte a este espacio, le da sentido a todo lo que tú organizas y un sentido no solamente para los chiquillos [internados], sino para la gente que viene de afuera también, porque ellos también se juntan, también se cuestionan, también deciden si van a entrar o no a la cárcel [...]. Entonces es como un encuentro emocional entre los dos, entre los internos y la gente que entra, es como «¡ah, por fin nos conocemos!

Queremos ir de nuevo». Eso [se] produce y creo que es una buena metodología para aplicar en estos contextos, creo que abre el espacio, abre la sociedad, logra juntar. (Educatora, CIP San Joaquín).

Esta apertura tiene efectos en los jóvenes. Las actividades artísticas tienen como punto de partida sus intereses, lo cual implica el reconocimiento y valoración de una cultura juvenil, aquella que se construye en la experiencia diferenciada, sobre todo, por el uso particular del tiempo libre para el desarrollo de actividades comunes, así como de formas particulares de ocupar los espacios intersticiales en la vida institucional, como son la escuela o el barrio (Feixa, 2012; p. 2), y en este caso, el centro de internamiento.

En el espacio que crea esta propuesta educativa se expresa la cultura popular y juvenil que se valora en los barrios y comunas en los que viven los jóvenes y sus familias, validando esos espacios de producción artística y buscando incorporarlos como dispositivos de aprendizaje desde los lenguajes e identidades de sus territorios de origen.

Los educadores del ASR consideran que el reconocimiento de un origen barrial común, incluso de vecindad, entre los integrantes de las agrupaciones y organizaciones que participan de esta experiencia crea una vivencia «súper potente», acercando a grupos de jóvenes que de otro modo no se juntarían ni en su vida fuera de la cárcel ni tampoco dentro de la educación formal:

[En las cárceles] es donde más hacen falta estas iniciativas, es acercar cuestiones que ni siquiera en los espacios abiertos, ni siquiera en la calle, se tiene la posibilidad; por ejemplo, ni siquiera en los colegios te hacen poesía. Te [dan clases] de lenguaje nomás, y sobre todo porque es una forma de expresión, eso es lo más importante, y los chiquillos [internados] que están privados de libertad, si ellos tienen esa posibilidad de acercarse a una forma de expresión, quizás la pueden rescatar, no digo todos, pero a más de uno le puede gustar y esto [les da la oportunidad] de rescatarla. (Integrante de organización artístico-cultural).

Para quienes pertenecen a organizaciones artísticas y comunitarias, mostrar sus producciones a estos jóvenes es parte de su tarea

de democratizar las artes, ya que no tener acceso a ellas es una de las expresiones de la discriminación y segregación de que son objeto.

Te encuentras solo, y la gente que tú quieres está afuera; de pronto tú necesitas expresarte y son estas instancias donde los chiquillos [internados] están adquiriendo ciertas armas para poder hacerlo, y también el arte de la poesía que en particular es una forma de lucha, es una forma de gritar, es una forma de decir lo que te pasa a ti, y aquí los sentimientos son bien marcados, bien profundos. (Integrante de organización artístico-cultural).

Por otra parte, los educadores del ASR buscan que la exposición y participación en estas actividades produzcan transformaciones en los mismos jóvenes, contribuyendo al desarrollo de otro tipo de habilidades y sensibilidades a partir de estas vivencias. Por su lado, los jóvenes valoran estas experiencias como una posibilidad de romper la rutina impuesta dentro de la cárcel y los efectos negativos que tiene en ellos:

Me gustaría que fuera con más actividades, porque igual yo tengo compañeros que se cortan,<sup>6</sup> y más que nada es por el tema de que se *sicosean* [...]. Lo único que haces es pasar todo el día encerrado, lo único que haces es pensar cosas. (Joven bajo detención en el CIP San Joaquín).

Otro efecto de esta práctica tiene que ver con los cambios en la relación entre mundo adulto y juvenil, entre los internos y el personal adulto a cargo del CIP. Vemos cómo esta experiencia se constituye como un dispositivo que los involucra y hace dialogar, generando dinámicas y relaciones distintas a la rutina carcelaria, toda vez que disfrutan y participan como iguales ante las actividades artísticas. Al respecto, se enfatiza la búsqueda de cierta horizontalidad en este tipo de actividades:

Que te vean a ti bailar también con ellos, para ellos es como súper bueno y satisfactorio, porque no sé... que te vean saltar, bailando

---

<sup>6</sup> Se auto-infligen heridas cortantes.



[...] ahí en rondas abrazados con los chiquillos [internados] poniéndonos como al nivel de ellos, igual les gusta. (Educadora, CIP San Joaquín).

Esta apertura del Centro permite que la pedagogía propuesta incida en la modificación de lógicas y formas de relación con la comunidad fuera de la cárcel, representada en este caso, por los grupos artísticos, compañías, y artistas independientes que realizaron alguna intervención con los jóvenes.

### **4.3. ASUMIR A LOS JÓVENES MÁS ALLÁ DE LA INTERVENCIÓN**

Esta estrategia condensa una apuesta pedagógica que desborda la forma de entender el trabajo con jóvenes dentro de los CIP en Chile, y su carácter carcelario. Desde la educación social se ha buscado articular una propuesta pedagógica que, en su implementación, integra a toda la comunidad de la cárcel, buscando la reflexión y transformación de las prácticas y relaciones que se promovían desde el mundo adulto hacia los jóvenes.

Esta aproximación busca cambiar el abordaje al tema de la reinserción de los jóvenes, dejando de considerarles como sujetos desviados, para dar lugar a una problematización de su situación que le diera mayor relevancia al cuestionamiento de las prácticas que se desarrollan en la cárcel y que no necesariamente están ancladas en las necesidades educativas e intereses de los jóvenes. La crítica al uso de la dinámica carcelaria en el CIP hace evidente cómo las políticas públicas sitúan al joven como el problema, responsabilizándolo individualmente de la posibilidad de cambiar su situación.

Miremos lo que hacemos, no miremos más al sujeto, a los jóvenes como el problema. Mirémonos a nosotros, [a nuestra práctica], a lo que hacemos, para entender cómo se implica eso, ese es un cambio epistémico gigante (Educador, CIP San Joaquín).

Esta pedagogía considera a las prácticas que se despliegan dentro de la cárcel como condicionantes y estructurantes de los cambios

que puedan ser conducentes a la reinserción. Al cuestionar tales prácticas, se hace evidente la necesidad de intervenir en la modificación de las dinámicas de trabajo en el CIP, dándole un rol importante a dicha pedagogía como posibilidad de *desbordar las lógicas de prisionización* y afectar positivamente el desarrollo de los jóvenes.

Un proceso de desborde tiene que ver con el reconocimiento de los elementos incongruentes o contradictorios del poder o de una institución y la confrontación que se despliega desde su mismo análisis. En ese sentido, dicho análisis implica una deconstrucción, asumiendo que el desborde parte del aprendizaje y la posibilidad de modificar desde dentro, visibilizando las contradicciones que operan en esa institución. Villasante (2006) desarrolla el concepto de desborde para proponer y visibilizar estrategias que generen nuevos conjuntos de acción, nuevas relaciones y posibilidades desde un análisis que incluya las posiciones de los diferentes actores implicados ya sean aliados a nuestros objetivos, o ajenos o inclusive opuestos a ellos.

Una idea central que sustenta el desborde transformador de esta pedagogía, incluso en un contexto carcelario, enfatiza la necesidad de construir un trabajo colaborativo, buscando conformar una comunidad educativa. Esta forma colaborativa de entender la relación dentro del mundo adulto, desplaza el foco de los jóvenes como únicos sujetos de intervención, y sitúa la necesidad de involucrar al mundo adulto desde un rol educativo no punitivo. Esto plantea un gran desafío, pues tal comunidad no existe en el CIP. Los distintos programas no tienen una estrategia común, ni colaboran entre sí desde sus especificidades.

Los educadores del ARS actúan guiados por una estrategia de sensibilización del mundo adulto, como una apuesta integral para transformar la pedagogía que se promueve dentro de la cárcel. Buscan así problematizar y cuestionar los discursos e imágenes sobre los jóvenes que tienen vigencia en ese mundo adulto. Asimismo, buscan involucrar al personal adulto del Centro en los espacios educativos.

La apuesta pedagógica del ARS busca construir una comunidad educativa para los internos que vaya más allá de los límites de la cárcel, integrando las redes y vínculos entre jóvenes y educadores con las organizaciones de la sociedad civil, de modo que

la experiencia carcelaria forme parte de su entorno. Buscar construir tal comunidad educativa proveería el contexto necesario para consolidar las experiencias de aprendizaje de los jóvenes del CIP.

## 5. TRABAJO EDUCATIVO EN TODO TIEMPO Y LUGAR

Aun cuando en el papel el CIP debe cumplir una función principalmente educadora, en la práctica esto no ocurre. La dinámica de *prisionización* que experimentan los jóvenes traiciona la posibilidad de una transición a «la vida en libertad» (García-Borés, 2003). Al hacer evidente el régimen carcelario que opera en un CIP, se abre la discusión acerca de las dificultades y desafíos para desplegar una propuesta pedagógica en dicho contexto de *prisionización*. Dado que ya se ha establecido la importancia de crear espacios educativos que reconozcan a los jóvenes internos como sujetos de derechos con necesidades, es fundamental pugnar para que en dichas instituciones se cumpla, en la práctica, con esta misión ya sancionada en la ley.

El sentido común imperante considera que son los jóvenes empobrecidos encarcelados a quienes hay que temer y apartar por su peligrosidad. No pueden ser nombrados, ni vistos, ni escuchados, y son llamados «delincuentes» (Tsukame, 2017). Promover un trabajo educativo en Centros de Justicia Juvenil es también asumir que la delincuencia juvenil es un problema social y no una condición intrínseca de los jóvenes que han cometido lo que socialmente se denomina delito.

Hemos querido mostrar cómo el sistema carcelario juvenil produce y reproduce tensiones del contexto social, pero al mismo tiempo señalamos que, a partir de la voluntad política de actores que juegan el rol de educadores y educadoras en dichas instituciones, se puede comenzar a fracturar la consistencia y rigidez de dicho sistema, que se muestra como total e imposible de modificar. La «pedagogía de la fractura», sostenida al menos sobre tres cuestiones básicas en cualquier proceso educativo, ha logrado avanzar en establecer la promoción de dicha fractura como un acto de resistencia y a la vez evidencia un giro epistemológico en la dinámica de *prisionización*:

- i. Sostener la fractura en la confianza en los jóvenes como sujetos portadores de saberes constituye una acción a contracorriente de los modos clásicos de la pedagogía que somete y reproduce lógicas de dominio y que, como señalan los actores del CIP, se manifiesta en la cotidianidad de sus experiencias de encierro. Considerar a los jóvenes como sujetos capaces y con potencialidades rompe con los mandatos adulto-céntricos que han copado las propuestas educativas clásicas y más aún en contextos de encierro.
- ii. Vincularse con organizaciones comunitarias que enfrentando sus propios miedos y limitaciones se disponen a ingresar al territorio del delito, a la inseguridad ciudadana, para compartir con los jóvenes marginados, implica un acierto pedagógico relevante. Abre la cárcel a la comunidad y democratiza el acceso de los jóvenes a expresiones artísticas muchas veces negadas para ellos; se fractura así la lógica del encierro y del aislamiento a que se somete a los jóvenes como modo de castigo social por lo que se considera su falta.
- iii. Esta fractura se hace profunda cuando quienes juegan el rol institucional de educadores y educadoras se disponen a dejarse interpelar por el proceso y asumen que el desborde de la experiencia en ellos y ellas constituye una oportunidad para potenciar los propósitos que se han planteado. Lejos de ser visto como una dificultad que inmoviliza, y a pesar de las dudas y temores que a ratos implica, el desborde experiencial es transformado como soporte para su disposición política a fracturar el fatalismo que reducía su acción educativa a la mera operación de programas.

Como ya señalamos, la «pedagogía de la fractura» aquí ensayada, nos muestra las posibilidades de cuestionamiento y transformación que ella aporta. Se trata de una estrategia educativa que consigue incidir en la transformación de los modos de implementar la política pública dirigida a jóvenes encarcelados. Es una apuesta que abre oportunidades y que muestra que se puede resistir a las corrientes que hegemonizan los modelos educativos carcelarios. Contar con equipos de profesionales y educadoras/es dispuestos a llevar a la acción esta resistencia y elaborar conocimiento desde la misma se vuelve vital para su multiplicación y reproducción.

Experiencias como la analizada confirman que es posible la disputa de los espacios socioeducativos en lo que a sus sentidos

formativos se refiere. Así mismo, nos muestra la relevancia de atreverse a correr los muros carcelarios para aportar a la dignidad de los jóvenes y equipos de educadores/as que con ellos se vinculan. Esta propuesta nos muestra la importancia que tiene el trabajo educativo en todo tiempo y lugar, incluso en los espacios más difíciles de penetrar, así como su relevancia para construir experiencias democráticas, aportando así a la disminución y denuncia de situaciones de violencia y maltrato que están sufriendo los jóvenes marginados de nuestra sociedad.

### BIBLIOGRAFÍA

Blanco, J. y Varela, J.

2011 «Delincuencia juvenil, violencia y desafíos para los programas de intervención», en *El Observador*, septiembre, n° 8, págs. 70-81.

Cabrera, P.

2003 «Cárcel y exclusión», en *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, n° 35, págs. 83-120.

Duarte, C.

2000 «¿Juventud o juventudes?: acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente», en *Última Década*, n° 8 (13), págs. 59-77.

Duarte, C.

2018 «Genealogía del adulto-centrismo. La constitución del patriarcado adulto-céntrico», en Duarte, C. y Álvarez, C. (eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*, Social Ediciones, Santiago de Chile

Escobar, C.

2015 *La delincuencia en Chile debe ser entendida como un fenómeno social arraigado en las condiciones socio-culturales de exclusión y desigualdad*. Martes 4 de agosto, 2015. Disponible en <http://uchile.cl/s113743>

García-Borés, J.

2003 «El impacto carcelario», en Bergalli, R. (coord.), *Sistema penal y problemas sociales*, págs. 395-425, Tirant lo Blanc, Valencia.

Goffman, E.

2001 *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires.

Instituto Nacional de Estadísticas

2018 *XVI Encuesta nacional urbana de seguridad ciudadana (ENUSC 2017)*, Santiago de Chile. Disponible en: [http://www.ine.cl/docs/default-source/sociales/seguridad-ciudadana/2017/metodolog%C3%ADa/180514\\_sintesis\\_de\\_resultados\\_xiv\\_enusc\\_2017\\_ajs.pdf](http://www.ine.cl/docs/default-source/sociales/seguridad-ciudadana/2017/metodolog%C3%ADa/180514_sintesis_de_resultados_xiv_enusc_2017_ajs.pdf)

Lavanderos, J.

2006 El componente socio educativo: ¿Sanción u oferta social? Disponible en: [http://www.achnu.cl/data/images\\_upload/publicaciones/3141510185157151565111481221462.pdf](http://www.achnu.cl/data/images_upload/publicaciones/3141510185157151565111481221462.pdf)

Ministerio de Justicia

2005 *Ley de Responsabilidad Penal Adolescente*, 20.084.

Núñez, M., Morán, C., Cruz, L.

2017 *Animación sociocultural en prisión. Experiencia en el Centro Penitenciario de Monterroso*, Editorial Popular, Madrid.

Oviedo, E.

2001 «Democracia y seguridad ciudadana en Chile», en Briceño-León, R. (ed.), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*, págs. 313-338, CLACSO, Buenos Aires.

Segovia, J.

2006 «Políticas e intervención en la realidad penitenciaria», en Vidal, F., *La exclusión social y el Estado de Bienestar en España*. V Informe FUEM de Políticas Sociales (págs.599-614), Icaria, Barcelona.

Servicio Nacional del Menor

- 2015 *Reincidencia de jóvenes infractores de ley RPA Estudio 2015*. Unidad de Estudios Servicio Nacional de Menores. Santiago de Chile. Disponible en: [http://www.sename.cl/wsename/images/IFR\\_2015v2.pdf](http://www.sename.cl/wsename/images/IFR_2015v2.pdf)
- 2013 «Orientaciones técnicas para la intervención educativa». Programa de Apoyo Psicosocial para la Reinserción Educativa - ASR. Departamento de Justicia Juvenil, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- 2011 *Orientaciones técnicas medida cautelar personal de internación provisoria en régimen cerrado*. Departamento de Justicia Juvenil, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.
- 2007 Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes Infractores de Ley Periodo 2006-2010, Gobierno de Chile, Santiago de Chile.

Tsukame, A.

- 2017 *Jóvenes desacreditados: Ideologías y estrategias de control de la delincuencia juvenil en el neoliberalismo chileno (1990-2015)*, Editorial Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- 2008 «Trayectorias de adolescentes y jóvenes que infringen la ley penal. Contextos institucionales para la intervención», en *El Observador*, junio 2008, n° 1, págs. 73-105.

Universidad Alberto Hurtado y Emol

- 2017 I Encuesta Chile Dice, Problemas y dificultades de los chilenos, Santiago: Facultad de Ciencias Sociales Universidad Alberto Hurtado y Emol. Disponible en: [http://chiledice.uahurtado.cl/pdf/presentacion\\_final\\_capitulo\\_1.pdf](http://chiledice.uahurtado.cl/pdf/presentacion_final_capitulo_1.pdf)

Valdenegro, B. (2005). «Factores psicosociales asociados a la delincuencia juvenil», en *Psyche*, Vol. 14, n° 2, págs.33-42.

Valverde, J.

- 2010 *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*, Editorial Popular, Madrid.

- Villagrán, N., Morales, P., Flores, R., y Mellado, G.  
2015 «Reinserción social. Hacia un concepto desde los actores vinculados a la ley de responsabilidad penal adolescente», en *Señales*, nº 14, págs. 26-44.
- Villasante, T.  
2006 *Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social*, La Catarata, Madrid.



# JUVENTUD, ACTIVISMO Y REPOLITIZACIÓN DEL QUECHUA EN EL SIGLO XXI<sup>1</sup>

*Virginia Zavala*

## 1. INTRODUCCIÓN

En Perú, la educación intercultural bilingüe (EIB), o la educación a través del castellano y las lenguas originarias impulsada por el Estado, corre el riesgo de convertirse en una herramienta para contribuir a la reproducción de las desigualdades sociales. Durante medio siglo, este tipo de educación solo se ha implementado en las escuelas primarias rurales en el marco del discurso de los derechos lingüísticos (Edwards, 2003; Makoni, 2012; May, 2012) y de las lenguas en peligro de extinción (Pietikainen, 2013; Heller y Duchêne, 2007), donde nociones de comunidad, identidad y lengua han sido concebidos como fenómenos naturales y estables. En un contexto en el que el quechua, la principal lengua originaria en el país, se ha asociado por mucho tiempo con la marginación social y política, la pobreza económica, y el bajo rendimiento educativo, la EIB ha adquirido una connotación remedial y compensatoria (Aikman, 2003; García, 2005; Hornberger, 2000; Howard, 2007; Oliart, 2011).<sup>2</sup> Sin embargo, de modo similar a lo que sucede en

---

<sup>1</sup> Esta es una versión traducida y editada del artículo de la autora: Youth and the repoliticization of Quechua. En *Language, Culture and Society*, 1:1(2019), pp. 59-82.

<sup>2</sup> En el Perú, el quechua coexiste con muchos otros idiomas originarios, principalmente el aimara en los Andes y casi 40 idiomas más de la Amazonía. Sin embargo, estos idiomas son hablados por una población mucho menos numerosa.

otros contextos (Pietikainen et al., 2016; también Heller, 2007), las nuevas circunstancias para los idiomas minorizados<sup>3</sup> y sus hablantes «parecen perturbar al menos algunas de las categorías fijas y fronteras ordenadas que la modernidad ha asignado a lenguas, culturas e identidades» (Pietikainen et al., 2016: 152).

En el Perú, es la juventud la que está impulsando esta tendencia perturbadora, construyendo una versión diferente de la *quechuidad* y desestabilizando las ideologías dominantes de la EIB. Este fenómeno debe enmarcarse en un escenario donde estos jóvenes tienen mucho más acceso a la educación superior y usan regularmente los nuevos medios de comunicación. Ambas circunstancias les otorgan mayores posibilidades de reflexividad crítica y de comunicación con un público más amplio que comparte inquietudes similares. Junto con esto, los discursos de los derechos en relación con las lenguas originarias se combinan con discursos de «valor agregado» y «distinción» como reflejo de una tendencia neoliberal global (Heller y Duchene, 2012), y muchos peruanos se están autoidentificando actualmente como étnicamente quechuas en cantidades mucho mayores que en décadas anteriores.<sup>4</sup>

Aunque el impulso para la EIB en la década de 1970 acompañó a movimientos sociales que lucharon por una reforma agraria y por el empoderamiento económico de los campesinos peruanos, desde la década de 1990 y con la feroz neoliberalización

---

<sup>3</sup> Nota de la editora: «idioma minorizado» es un término sociolingüístico para referirse a un idioma que ha sufrido marginación, persecución, o incluso prohibición en algún momento de su historia.

<sup>4</sup> El quechua en Perú no solo se habla en las comunidades rurales de la serranía donde las personas están inmersas en un modo de vida más tradicional e «indígena», aunque las nuevas generaciones nacidas en las ciudades tienden a criarse en castellano. Los desplazamientos migratorios de las áreas rurales a las urbanas han sido vastos durante décadas a pesar de que los procesos ideológicos han «borrado» el quechua de las ciudades. En la ciudad de Lima hay actualmente medio millón de personas que hablan quechua. Además, en regiones de los Andes meridionales, como Cusco y Ayacucho, los quechuahablantes representan más del 70% de la población, incluidas las zonas rurales y urbanas. Desde el cambio de siglo, los procesos de movilidad social y los cambios en las indexicalidades del quechua han producido nuevos fenómenos políticos y sociales.

del sistema económico y educativo peruano, este tipo de educación sobrevive en el marco de un discurso multicultural y celebratorio que no incluye esfuerzos por implementar transformaciones socioeconómicas. Además de esto, la EIB está alimentada por un marco nacional modernista y una lingüística positivista/modernista (García et al., 2017), que influyen en la manera de comprender e implementar este tipo de educación en el país. Me refiero aquí a la visión de la lengua como un sistema delimitado, objetivado, homogéneo y estructural, vinculado a un territorio y al espíritu particular de un pueblo (Gal, 2018). Sin embargo, en la última década, nuevos actores sociales se están diferenciando de los especialistas de la EIB: ellos están cuestionando suposiciones establecidas sobre el lenguaje y la cultura, deconstruyendo las dicotomías coloniales y, en última instancia, repolitizando el lenguaje. Hablantes jóvenes de lenguas originarias, en efecto, desafían tres cuestiones fundamentales que históricamente se han arraigado en el discurso de la EIB y la diversidad lingüística en general: la restricción que define a los quechuahablantes como hablantes de «lengua materna», la dicotomía entre las identidades locales y globales, y la postura defensiva respecto al neoliberalismo y la economía de mercado en el marco de un paradigma de las batallas por el lenguaje como desconectadas de otras luchas sociales.

En este capítulo seguiré un campo de investigación centrado en el actor para examinar el papel de la juventud urbana quechua-hablante en un proceso dinámico e inestable de política lingüística. Este proceso siempre se configura y se modifica mediante prácticas discursivas alojadas en múltiples recursos contextuales disponibles. Como afirman Blommaert et al. (2009: 206): «Los actores nunca operan solos, sino que siempre tienen que trabajar en un entorno policéntrico en el que las diferentes normas deben negociarse y equilibrarse entre sí».

Esta investigación considera a los jóvenes como actores sociales que responden a los cambios culturales de una manera dinámica y agentiva (Feixa y Oliart, 2016) y que, como los «alteractivistas», siguen una nueva forma de ciudadanía global y participación democrática (Juris y Pleyers, 2009). Mi estudio se enlaza con el emergente campo de la juventud indígena y el multilingüismo, que

viene discutiendo el rol de los jóvenes indígenas como creadores de políticas que despliegan agencia e innovación sociolingüística orientadas a la remodelación de sí mismos y a la reivindicación de nuevas identidades indígenas (Wyman et al., 2014; McCarty et al., 2009; Hornberger y Swinehart, 2012). La discusión que sigue muestra no solo que personas jóvenes están involucrándose en nuevas formas de activismo y cambio social, sino también que no representan «obstáculos» para los proyectos de revitalización de las lenguas de la manera generalmente sugerida por una perspectiva más clásica dentro del campo de la política y planificación lingüística (Wyman et al., 2014).

La siguiente sección contiene una breve reseña de los discursos de la EIB en el Perú, basada en mi propia investigación etnográfica desarrollada en las últimas dos décadas, y en otras fuentes. Después de una sección sobre mi proceso de investigación, me oriento a los estudios de caso y analizo cómo los activistas quechua (o ‘difusores’, tal como ellos mismos se han empezado a nombrar recientemente) desafían las ideologías arraigadas y naturalizadas que han circulado en el escenario peruano durante décadas.

## 2. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN PERÚ

Me gustaría argumentar que la EIB en el Perú constituye un tipo de educación en lengua materna basada en estrategias coloniales de gobernanza y en formas particulares de construir el «otro» (Pennycook, 2002). A pesar de que se están produciendo algunos cambios en esta situación, las políticas educativas y lingüísticas peruanas sobre las lenguas originarias aún representan a los sujetos bilingües en términos reduccionistas e imponen categorías lingüísticas e identitarias específicas sobre ellos. Dentro de un fenómeno de *borrado* (Irvine y Gal, 2000),<sup>5</sup> desde campos discursivos

---

<sup>5</sup> «El borrado (*erasure*) es el proceso en el cual la ideología, al simplificar el campo sociolingüístico, invisibiliza a algunas personas o actividades (o fenómenos sociolingüísticos). Los hechos que son inconsistentes con el esquema ideológico pasan desapercibidos o son silenciados». Entonces,

dominados por ideologías esencializantes del lenguaje y la identidad (Jaffe, 2007), las personas bilingües en quechua y castellano —y beneficiarias de la EIB— serían sólo quienes aprendieron el idioma originario como su lengua materna y fueron socializadas en una zona rural; y quienes además no mezclan ambas lenguas, encarnan la «cosmovisión andina» y un tipo de identidad ancestral. Esto constituye un caso más en el que las políticas lingüísticas claramente ejercen poder para establecer fronteras discursivas sobre lo que se considera educativamente normal o factible (Johnson, 2013).

Los documentos de política educativa se refieren por tanto al/la beneficiario/a de la EIB como alguien que ha aprendido el idioma originario como su lengua materna. De esta forma, la EIB reifica la noción de lengua materna, que no corresponde necesariamente a las experiencias vividas en el Perú y en el mundo por comunidades minorizadas por el idioma (García, 2009), y que difumina o desaparece a los quechuahablantes de herencia, a los bilingües emergentes y a los nuevos hablantes de las lenguas originarias. La EIB contribuye así a la visión remedial y compensatoria de este tipo de educación y a la legitimación de un discurso poscolonial en el país.

La separación entre hablantes nativos del quechua y del castellano, en la que sólo los primeros tienen derecho a recibir una EIB, se inscribe en una división rígida entre lo urbano y lo rural, que ha marcado la imaginación del país durante siglos. Desde el siglo XVIII, ser indígena quechuahablante ha estado naturalmente asociado a la sierra o los Andes (de ahí el término peyorativo de «serrano») y especialmente a comunidades campesinas rurales y pobres (Méndez, 2011). Esta ideología funciona dentro de la idea del nativo/a como una persona que es de cierto lugar y pertenece a él, pero también que de alguna manera está encarcelada, apriisionada o confinada a tal lugar dentro de una dimensión moral e intelectual (Appadurai, 1988). Sin embargo, como analizaré más adelante, los jóvenes que hablan quechua desarrollan sus

---

«un grupo social o una lengua pueden ser imaginadas como homogéneas, desatendiendo sus variaciones internas» Irvine, J. T. y Gal, S. (2000). «Language ideology, and linguistic differentiation», en Kroskrity, P. (ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*, School of American Research Press, Nuevo México, pág. 38.

repertorios dinámicos multilingües dentro de una compleja dialéctica urbano-rural que no puede ser dicotomizada (May, 2014).

Además, el discurso oficial también vincula la lengua originaria con una identidad ancestral y con una «cosmovisión andina» que supuestamente sólo se encuentran en áreas rurales. Esto se hace dentro de las ideologías esencializantes del lenguaje y la identidad (Jaffe, 2007) junto con la retórica y la política del primordialismo lingüístico (May, 2014) y las lógicas coloniales para construir al «otro» (Pennycook, 2002, Makoni, 2012). Los actores sociales que han sido centrales en esta ancestralización de la EIB son los «expertos» en quechua, a quienes he analizado en investigaciones previas (Zavala, 2020; Zavala et al., 2014). La mayoría de ellos/as nacieron en comunidades rurales y se socializaron en quechua durante su primera infancia, pero ahora viven en ciudades y hablan principalmente en castellano. Además de reclamar autenticidad, estos «especialistas» se han apropiado del discurso de los lingüistas para representar su pericia y autoridad sobre el quechua. De esta manera, se diferencian tanto de otros hablantes de quechua (que no conocen la gramática y la escritura quechua), como de especialistas en lingüística de Lima (quienes no serían culturalmente auténticos).

Los actuales procesos de globalización, el aumento de los desplazamientos humanos, los avances tecnológicos y un mayor acceso a la educación superior han modificado el escenario sociolingüístico en el Perú. Los repertorios, las experiencias y las trayectorias de muchas personas con respecto al quechua no encajan dentro de las categorías fijas, y la vigilancia de las fronteras lingüísticas y étnicas que el discurso oficial reproduce en torno a la categoría de quechuidad y de quechuahablante. En la última década, los jóvenes en áreas urbanas están renegociando la indexicalidad temporal y espacial del quechua que conecta la lengua con el espacio rural y el pasado. Dado que la juventud es una categoría social flexible y discutible (Bucholtz, 2002), defino este grupo de personas en términos de su participación activa en el cambio sociocultural continuo en relación con el quechua y no necesariamente por su edad. Esta juventud adopta un nuevo paradigma de activismo idiomático, que conecta la implementación de la política de educación lingüística con otros movimientos que buscan abordar las

inequidades sociales vinculadas a la pobreza, el género, el racismo y la xenofobia, entre otros (Flores y Chaparro, 2017). Por lo tanto, su activismo no se limita a la revitalización de la lengua originaria.

Más aún, esta juventud está empezando a diferenciarse conscientemente de los expertos del quechua y de las políticas de la EIB discutidas anteriormente, en relación con la visión purista de la lengua y la esencialización de las prácticas culturales quechuas. Más recientemente, los jóvenes han comenzado a referirse a los expertos quechuas y especialistas de la EIB del Ministerio de Educación como «pachamamistas», aludiendo a su adoración a la *pachamama* («madre tierra» en quechua) desde el anclaje de la cultura quechua en el pasado y sin darse cuenta de que «[nosotros los pueblos quechua] somos locales, nacionales e internacionales». <sup>6</sup> Por lo demás, aunque los jóvenes no se refieren a sí mismos como activistas (si bien algunas veces sí como difusores de la lengua), están empezando a pensar en sí mismos en términos de una comunidad:

La intención sería agruparnos y formar un colectivo, pero no queremos académicos, no queremos alguien que nos esté diciendo «esto se escribe así»; me gustaría un grupo de gente que habla su idioma y que habla de su vida o de política o de fútbol o de lo que sea, sin cuestionarse quién lo hace mejor, o peor, o quién sabe o quién no sabe. (Joven activista de Cusco que dobla películas de Disney al quechua; entrevista con la autora).

### 3. ACTIVISMO E INVESTIGACIÓN EMPODERADORA

A fines de 2014, comencé a identificar a jóvenes activistas quechua-hablantes tanto en Lima como en otras ciudades, como Ayacucho y Cusco en los Andes del sur peruano. Cuanto más interactuaba con ellos y me familiarizaba con su punto de vista contestatario del quechua y del lenguaje en general, empecé a cuestionar mi posición como sociolingüista, no sólo habiendo sido formada en Perú por otros lingüistas históricamente implicados en el desarrollo de la

---

<sup>6</sup> Entrevista con un joven escritor quechua de un programa de formación de docentes de EIB.

EIB, y promotores activos de la educación en lengua materna, sino además influidos por una conceptualización modernista del lenguaje que —como lo expresa Lewis (2018)— aún persigue a la disciplina. Estudiar actores involucrados en la lucha política no solo hizo que volviera a evaluar mis responsabilidades con las comunidades que estudio, la necesidad de comunicar los resultados de mi investigación a un público más amplio, y el sentido de la etnografía en general, sino también repensar los supuestos de mi disciplina (Urla y Helepololei, 2014).

Al principio, identifiqué y entrevisté al menos una vez a catorce jóvenes. Algunos de ellos usan el quechua en la música, como *hip-hop*, *trap*, reguetón, o pop. Otros que cumplen diversas funciones como comunicadores, usan el quechua en actividades tales como doblar películas de Disney al quechua, narrar en quechua partidos de fútbol en línea, producir en quechua videos en línea de diferentes tipos, o publicar revistas impresas en esta lengua. También hay un grupo que enseña quechua en línea y más recientemente en municipios urbanos con el objetivo de *quechuitar* la capital del país. Después de conversar con todos ellos, decidí centrarme en seis de éstos, a quienes he entrevistado muchas veces. En este capítulo me referiré principalmente a tres de ellos, sus trayectorias y actividades.

Cuando comencé a entrevistarlos, estos jóvenes desarrollaban sus proyectos de forma aislada. Con el paso del tiempo, no sólo han llegado a conocerse, sino que ahora se apoyan mutuamente en sus diversas producciones virtuales o presenciales. Lo hacen mediante la publicación y promoción del trabajo de los demás en las redes sociales, incluso cuando no han interactuado cara a cara. De este modo, he visto cómo se está desarrollando una comunidad de práctica, en el sentido de una colección de personas que participan de forma continua en algún esfuerzo común (Lave y Wenger, 1991).

Aunque ellos no se definan con este término, considero a estos jóvenes como «activistas» porque intentan usar el quechua y debatir sobre él en los espacios urbanos con una postura consciente y abierta hacia el cambio social y a la impugnación de las ideologías oficiales sobre el idioma. Enmarco el trabajo de estos jóvenes dentro de un fenómeno que ha sido llamado «alteractivismo» (Juris y



Pleyers, 2009). Esto representa una forma emergente de ciudadanía entre la gente joven, que está muy globalizada, profundamente moldeada por las nuevas tecnologías, abierta a diversas identidades, mucho más interconectada y fragmentada, flexible e individualizada. Aunque tales jóvenes son claramente productores activos de la sociedad en sí, su impacto en las políticas aún está por verse.

A través de métodos de investigación interactivos, abiertos, y dialógicos, he compartido mi conocimiento con los jóvenes y esto ha mejorado mi comprensión de los procesos que están experimentando. Tras varios años de interacciones diversas, esta investigación realizada «con» los sujetos involucrados ha sido empoderador tanto para mí como para ellos (Cameron et al., 1992). Como Castro-Gómez lo señala en relación con la investigación dentro de los estudios postcoloniales, «la idea ya no es la pureza y el distanciamiento, sino la contaminación y el involucramiento» (2007: 89). Así, he entendido que sus concepciones con respecto al quechua y al lenguaje en general son más cercanas a las de los académicos que actualmente están desmantelando los enfoques positivistas del lenguaje y la sociedad, que a los de muchos especialistas del lenguaje que trabajan en proyectos de revitalización de idiomas originarios en el Perú.

Los tres jóvenes en quienes me concentro en este capítulo son: Liberato Kani (27), un cantante de *hip-hop* que vive en Lima; Renata Flores (19), una cantante de *covers* de rocanrol que vive en Ayacucho; y Liz Camacho (29), una bloguera de video que vive en Abancay. A pesar de residir en diferentes regiones y transitar por distintas trayectorias bilingües, ellos representan un movimiento creciente de mucho/as más jóvenes quechuas, que está desarrollando ideologías y prácticas de lenguaje disidentes en relación con el discurso de la EIB.

#### 4. LOS JÓVENES

Los proyectos de activismo que estos jóvenes desarrollan tanto en línea (*i.e.*, estado activo de conectividad en internet) como fuera de línea buscan sensibilizar a otros jóvenes sobre la importancia

de usar el idioma y empoderarse como hablantes de quechua. Liberato (un estudiante de educación y cantante de *hip-hop* residente en Lima), tiene un proyecto llamado «Hablemos quechua *bro*»,<sup>7</sup> que se desarrolla en diferentes entornos a través de su contacto con ONG y otros tipos de organizaciones. Renata, quien vive en Ayacucho, también pertenece a un movimiento llamado «Los jóvenes hablemos quechua», que se compromete con un objetivo similar. Solo tenía 17 años cuando me encontraba escribiendo este artículo y desde que tenía 14, con la ayuda de su madre quien también se dedica a la música, comenzó a subir a internet *covers* en quechua de temas clásicos del pop de artistas como Michael Jackson y Alicia Keys. Su primer *cover* («The way you make me feel», de Michael Jackson) recibió 1 millón de visitas en línea. Por último, Liz Camacho (estudiante de ciencias políticas en la ciudad de Abancay, Apurímac) pertenece a un grupo llamado «Urpichakunaq rimaynin» (El lenguaje de los jóvenes), que principalmente desarrolla actividades en línea. Sin embargo, ella siempre está «afuera», participando en eventos comunitarios, donde habla en quechua en ceremonias locales y tiene un impacto en muchos otros jóvenes.

El activismo de estos jóvenes se ha hecho visible, en parte, gracias a la política lingüística «desde arriba» que está implementando el Estado peruano y su Ministerio de Cultura. Por ejemplo, es significativo que el trabajo de algunos de estos jóvenes se mostrara en una de las primeras transmisiones del noticiero de televisión en quechua que comenzó en el 2017 en la televisión pública peruana. Además, el ministro de Cultura se refirió a la obra de Liberato (y citó un verso de una de sus letras) en un evento en Ayacucho donde actuó el artista. Liberato y Renata a menudo son invitados a eventos que la Dirección de Lenguas Indígenas del Ministerio de Cultura organiza para celebrar las lenguas originarias. Sin embargo, su visibilización está claramente instrumentalizada y sus acciones no parecen estar impactando las políticas estatales.

De hecho, de forma similar a lo que ocurre con la EIB, las otras iniciativas estatales frente al quechua, como el programa

---

<sup>7</sup> *Bro*, forma abreviada del término inglés *brother*.

de televisión en dicho idioma, están dirigidas al campesinado quechuahablante que no conoce el castellano, dentro de una ideología remedial y compensatoria, y un enfoque tradicional de la política lingüística y la revitalización (Pietikainen et al., 2016). Más aún, el trabajo de estos jóvenes no está teniendo un impacto en las políticas y prácticas de la EIB de manera particular, y esto a pesar de los esfuerzos explícitos de muchos de ellos para acercarse a las dependencias educativas y las escuelas para expresar sus preocupaciones y propuestas. No llama la atención, por ejemplo, que, a comienzos del año 2019, Liz Camacho haya declarado lo siguiente en su página de Facebook: «Todos hablan del lanzamiento del “Año de las lenguas indígenas” pero se olvidaron de invitar a los jóvenes que las difunden y enseñan».

A continuación, discutiré tres temas que los jóvenes han estado cuestionando y que desestabilizan los puntos de vista despolitizados, limitantes y ficticios sobre el quechua del discurso de la EIB. Estas personas están «desinventando» el quechua como lo concibe la EIB y reinventándolo dentro de un proyecto mucho más flexible, incluyente, y político, más articulado con debates contemporáneos y críticos sobre el lenguaje y la sociedad.

#### 4.1. TRAYECTORIAS BILINGÜES INCLUYENTES<sup>8</sup>

Influida por la literatura tradicional sobre el tema, la EIB promueve el bilingüismo aditivo —en el sentido del uso coordinado de dos idiomas separados— y enmarca el desarrollo bilingüe como un proceso lineal con estudiantes que comienzan con una primera lengua (L1) y luego agregan una segunda (L2). No obstante, las trayectorias bilingües reales revelan mayor complejidad y heterogeneidad. Además, estas trayectorias problematizan suposiciones unidireccionales en términos de migración, aprendizaje de idiomas, y uso del lenguaje. Como han demostrado otras investigaciones, los escenarios sociolingüísticos donde se crían jóvenes indígenas son mucho más complejos que lo que el término

---

<sup>8</sup> A menos que se indique lo contrario, todas las citas provienen de entrevistas con la autora.

«bilingüe» o incluso «multilingüe» podría implicar (Wyman et al., 2014). Las trayectorias de bilingüismo de Liz, Renata y Liberato reflejan mayor dinamismo y recursividad.

Liz Camacho es quien está más en línea con la descripción de «bilingüe» del discurso oficial de la EIB, porque aprendió quechua como «lengua materna» y castellano cuando ingresó a la escuela. Ella nació en una comunidad rural en la región de Apurímac y predominantemente hablaba quechua de niña. Emigró a la ciudad de Abancay<sup>9</sup> y se vio obligada a usar más el castellano, especialmente en la escuela al ingresar al primer grado cuando tenía 6 años. Desde entonces, ella siempre ha vivido en Abancay, aunque visita regularmente la casa de sus padres donde nació, y es allí donde produce muchos de sus videos. Cuando comenzaba su carrera universitaria en ciencias políticas, una de sus profesoras le pidió que participara en un programa local de radio en quechua, ya que ella era una de las «que mejor hablaban quechua» en el curso. Después de este evento y otros similares, miembros de su familia y amigos la convencieron para hacer videos en quechua, y ella decidió crear un blog con videos de diferentes temas que a veces incluyen entrevistas a otra persona. En algunos de sus videos más recientes, Liz conversa fluidamente con una joven bilingüe quien usa recursos asociados tanto con el castellano como con el quechua, y a quien Liz trata como una legítima compañera conversacional.

El caso de Renata es muy diferente. A pesar de tener abuelos que hablan quechua, ni sus padres ni ella crecieron hablándolo, aunque ella declara que recientemente puede entender a su abuela cuando le habla en la lengua originaria. Cuando la entrevisté por primera vez en el año 2014, no podía hablar mucho sobre lo que estaba haciendo, y era su madre quien solía responder cuando yo preguntaba. Sin embargo, después de muchas entrevistas de la prensa nacional e internacional (como BBC World y CNN) y una vez que su primer *cover* musical obtuvo un millón de visitas en línea, comenzó a verse a sí misma dentro de una historia de opresión que involucraba la lengua de su familia y ahora Renata está mucho más empoderada. Para traducir las canciones que canta, le pide ayuda a su abuela o a un maestro de quechua que

---

<sup>9</sup> Capital política de la región Apurímac.

conoce. Revisa libros de texto en quechua donde recoge algunas frases que luego utiliza para interactuar con el público durante sus conciertos. También estudia inglés por las tardes porque eventualmente le gustaría viajar a un país anglófono para estudiar música.

La trayectoria bilingüe de Liberato es mucho más compleja. Muestra cómo los repertorios comunicativos de las personas constituyen un conjunto de recursos que están organizados biográficamente y que siguen el ritmo de sus vidas (Blommaert y Backus, 2011). Como en muchos otros casos, el repertorio de Liberato no se ha desarrollado linealmente, sino explosivamente durante algunas fases de su vida y gradualmente en otras. Un fenómeno en relación con el quechua en general es que su aprendizaje y uso no es continuo, sino que en momentos específicos de la vida de las personas, se manifiesta o desaparece, fundamentalmente debido a la opresión ejercida por el castellano.

Aunque sus padres son quechuahablantes y solía escuchar el idioma cuando era niño, Liberato nació en Lima y sus padres no se comunicaban con él en quechua. Es importante señalar que, en tanto Lima se ha asociado con el uso del castellano, si alguien habla quechua más allá de un espacio seguro, su interlocutor/a podría suponer que él o ella no sabe castellano y, por lo tanto, lo identificaría como «un indio» perteneciente a la sierra. Cuando Liberato tenía nueve años, su madre falleció y su padre lo envió a vivir con su abuela en una comunidad campesina en los Andes sureños del Perú, donde descubrió que el quechua era «una lengua». Vivió con ella durante dos años, fue a la escuela mientras estaba allí y tuvo que aprender quechua «por la fuerza» porque sus compañeros de clase solían burlarse de él: «Yo aprendí con chistes, con lisuras, con bromas, como fregando al salón». Cuando tenía doce años regresó a Lima, y «de ahí no hablé quechua como [por] siete años», hasta que se interesó en el rap: «Desde que empecé a rapear comencé a recordar el quechua». Ahora, ha recuperado muchos recursos del quechua y puede usarlos durante una entrevista dentro de prácticas translingües. El caso de Liberato muestra que los entornos sociolingüísticos en los que tiene lugar la socialización del lenguaje juvenil son variados en múltiples niveles, y que la sustitución lingüística no es necesariamente lineal o unidireccional, como presume el discurso de la EIB.

A pesar de esta complejidad en términos de bilingüismos, el discurso de la EIB restringe a los hablantes de quechua a los de «lengua materna» y mantiene la división entre L1 y L2, como si estas categorías fueran realidades ontológicas y no constructos sociales creados en el marco de una disciplina. Por ejemplo, las instituciones de educación superior que imparten los programas de formación de docentes en la EIB presuponen que los estudiantes hablan quechua como primera lengua y deben aprender castellano como segunda lengua, de modo similar a los procesos orientados a la población objetivo de la EIB desde hace cinco décadas. Aunque la mayoría de los estudiantes en estos programas aprendió quechua como «lengua materna», muchos otros son hablantes de quechua como lengua de herencia o bilingües emergentes (García, 2009). Mas aún, quienes aprendieron quechua durante la infancia no sienten que es el idioma que mejor conocen, pues dejaron de usarlo cuando migraron a una ciudad, cuando ingresaron a la escuela, o cuando su uso estaba prohibido en diferentes espacios.

Es más, desde el punto de vista de estas instituciones de educación superior, los estudiantes no solo exhiben déficits en su quechua —no son «quechuahablantes legítimos»— sino también en su castellano, ya que serían hablantes de castellano como L2 que supuestamente están en el proceso de adquirir el idioma y siempre tendrían menor destreza en relación con los hablantes de castellano como L1 propiamente dichos (Zavala, 2018). Esto claramente reproduce una ideología de «sin lengua» (o *languagelessness* en inglés, según Rosa, 2016), que asume la limitada capacidad lingüística de un grupo social, ideología que no necesariamente coincide con las habilidades y prácticas lingüísticas de los estudiantes.

Crear que alguien que nació en una comunidad rural del Perú necesariamente habla quechua como L1 y castellano como L2, presupone los repertorios de la gente como indicativos de su origen, definidos dentro de espacios rurales estáticos, y no de trayectorias biográficas que reflejan una vida y no sólo un nacimiento (Blommaert, 2009). Pero más allá de reconocer lo anterior, lo que realmente me interesa es enfatizar que, mientras el proyecto de la EIB se basa en la exclusión, el de los jóvenes cuyos casos expongo se desarrolla más bien en la inclusión y recrea más

identidades bilingües nuevas y heterogéneas. El discurso de la EIB restringe al beneficiario de este tipo de educación y define quién es hablante legítimo de quechua de forma restringida, mientras que los jóvenes incluyen cada vez más personas en la iniciativa.

Liberato comenta un selfi tomado en un concierto de *hip-hop* en su cuenta en Facebook: «El quechua es para todos y está en todos lados». Usando un tono similar, en otro comentario dice: «*Achka quechua runakuna kachkanchik wawqipaniykuna*. Somos millones de quechuas con buena música invadiendo todo el *world*». A Liz también le preocupa que se promueva una división entre quienes «saben quechua» y quienes «no lo saben». A diferencia del programa de noticias televisivas del Estado discutido anteriormente, sin subtítulos en castellano, Liz ha comenzado a poner subtítulos en castellano en los videos que hace en la lengua originaria, aunque esto ha implicado mucho más trabajo para ella. También afirma que intentó incluir el quechua en otros movimientos juveniles de su universidad. Sin embargo, «no todos leen textos en quechua y tampoco saben escribir y se hacía complicadísimo; no podían, entonces ya no venían». Esto la forzó a ser más flexible y buscar otras estrategias. Por su parte, para Liberato la misión es simple: «Los que saben y los que no saben, todos merecen respeto». De esta forma, los jóvenes desafían la idea de que para ser quechuahablante legítimo/a es necesario haber adquirido el quechua como «primera lengua» y tratan de construir una comunidad de personas quechuahablantes donde se incluya muchos más tipos de bilingües.

## 4.2. IDENTIDADES LOCALES Y GLOBALES

Otra representación generalizada que los jóvenes activistas desafían es que quienes hablan quechua necesariamente deben exhibir una identidad ancestral vinculada a una comunidad campesina, y que la persona es local o global. El discurso de la EIB busca producir dos tipos de subjetividades separadas y jerárquicas: una vinculada al sujeto quechua y otra al sujeto hispano, basadas en una concepción de los idiomas como códigos autónomos que van de la mano con grupos etnolingüísticos y prácticas culturales

fijas y delimitadas (Zavala, 2018; García et al., 2017). Además de esta comprensión esencializada del vínculo lengua-identidad, se promueve una identidad ancestral que debe recuperarse del pasado y que contrasta marcadamente con las prácticas más contemporáneas. Como ha expresado May, esto constituye una «retirada hacia el equivalente de un romanticismo bucólico, antediluviano, rural (indígena) representado en la tradicional división urbano-rural» (2014: 232). Optar por las prácticas culturales contemporáneas se interpreta a veces como dejar atrás la cultura local y traicionar el respeto que uno debería tener por los antepasados.

En contraste con esta visión, los jóvenes activistas se construyen simultáneamente como locales, actuales y contemporáneos. Recurren a los patrimonios locales (como el quechua, la indumentaria local, la música, instrumentos musicales andinos, y rituales indígenas), pero también aprovechan los acervos globales a través de identificaciones transculturales posibilitadas por las culturas populares globales y los nuevos medios. Por ejemplo, mientras que las escuelas de la EIB solo promueven prácticas culturales que se consideran auténticas y tratan de reificar una identidad ancestral en los estudiantes, los jóvenes optan por presentarse a sí mismos de nuevas maneras como quechuas, en parte mediante la interacción y el uso simultáneo de diferentes prácticas culturales. El mensaje de Liberato es claro en una publicación de Facebook: «Sin temor causaaaaaaa, por hacer *hip-hoppppppppppp* no dejo el waynooooooooooooo,<sup>10</sup> así de simple», y piensa que «con el rap, los niños hasta más van a apreciar el huayno». Al mismo tiempo que Liberato se declara «Orgulloso de mi sangre indígena, de madre campesina» (post de Facebook), también siente que es cosmopolita: «Yo en mi música trato de englobar todo, no hablo de los chankas,<sup>11</sup> yo soy de todos lados». En su rap, incluso introduce tropos y versos de huaynos, dentro de una estrategia intertextual de «hibridación intencional» (Bakhtin, 1981) y eclecticismo estético, que le permite evocar identidades indígenas mientras interpreta

---

<sup>10</sup> «Causa» es «amigo» en jerga; wayno (o también huayno) es el nombre genérico de la música tradicional de los Andes.

<sup>11</sup> Chanka es el grupo étnico con el que se identifica a la gente de la región donde nació Liberato.



música contemporánea. El desarrollo de la «conciencia *glocal*», o el uso en modos específicos locales de formas de cultura popular que circulan globalmente, es parte del *hip-hop* como un sitio de formación de identidad y contestación a través de las fronteras nacionales (Alim et al., 2009). Sin embargo, es importante señalar que este fenómeno también define el trabajo de otros jóvenes que no están involucrados en el *hip-hop*.

Liz Camacho crea videos sobre prácticas culturales (como hacer tamales en un batán tradicional), pero también analiza los fenómenos actuales como la corrupción, la reforma universitaria o el movimiento «Ni una menos».<sup>12</sup> En sus videos, ella se viste de una manera que no se corresponde con la figura de *personidad* (Agha, 2005) que el uso del quechua generalmente indexa. Su aspecto está en constante cambio, e incluye *jean* rasgados, el cabello teñido de diferentes colores o aretes con largas plumas. En nuestras conversaciones, ella me contó una historia sobre cuando un profesor de su universidad la llevó a una reunión con docentes de EIB en la Dirección Regional de Educación (una entidad estatal) en Abancay para hablar sobre su proyecto y, según ella declaró, «me dijeron que era imposible que hablara quechua tan bien». En uno de sus primeros videos, llevaba una camiseta con las palabras *New York* impresas y una cruz católica colgando del cuello. Algunas personas la criticaron argumentando que debería haber usado un tipo de ropa más tradicional y que la cruz no tenía sentido porque el quechua es laico. Al principio, le preocupaban estos comentarios, pero ahora comparte la anécdota con autoconfianza en lo que hace.

Renata es mucho más joven que Liz, pero se puede observar la misma tendencia. A ella le gusta el rocanrol, pero también la música tradicional andina como la *huaylía*, una forma de canto femenino en quechua. Publica en Facebook que «el quechua es *cool*», pero también sube fotos de ella con su abuela usando sombrero, poncho y otras prendas tradicionales. Renata opina que las clases de quechua serían más populares si los maestros las combinaran

---

<sup>12</sup> «Ni una menos» es una consigna que dio nombre a un movimiento de protesta latinoamericano contra la violencia hacia las mujeres y su consecuencia más grave y visible, el feminicidio.

con clases de inglés, ya que la popularidad del inglés podría atraer a los estudiantes al quechua y ambos idiomas podrían aprenderse simultáneamente; en una oportunidad, la organización de su madre anunció lecciones gratuitas de quechua, pero nadie se presentó.

Según lo dicho, en lugar de construir dicotomías, estos jóvenes se afirman como personas en el mundo y del mundo, pero al mismo tiempo reivindican la cultura local. «Este viajero bohemio que solo danza con la cultura andina que siente mi alma», dice Liberato en una de sus letras. Dentro de una reconstrucción de fronteras étnicas clásicas o un fenómeno de «metro-etnicidad» (Maher, 2005),<sup>13</sup> ellos no siguen un movimiento étnico, ni se construyen como parte de una identidad o grupo fijo, sino que están más orientados hacia la hibridación cultural y estilos de vida pluriculturales. Lo que defienden es su derecho a ser: la mezcla, el intercambio y la apropiación de prácticas culturales con libertad y respeto. No quieren rechazar a las personas por lo que son, porque quieren celebrar el estar juntos. Esto se relaciona con un fuerte sentido de reafirmación y celebración de una forma contemporánea particular de ser joven, peruano, y andino sin ninguna vergüenza ni sentido de humillación, y sin ningún sentido de traición a sus comunidades culturales. Al igual que las vidas de los jóvenes nativos norteamericanos, estos activistas «negocian, cruzan, y ocupan zonas fronterizas sociolingüísticas [...] en las que lo “tradicional” y lo “moderno”, el paisaje rural y el paisaje urbano, y las identidades multifacéticas y las lealtades lingüísticas se entremezclan» (McCarty, 2014: 255).

En contraste con el énfasis de la lingüística y el discurso de la EIB sobre la conexión de las lenguas minorizadas con lo local (Blommaert, 2010), estos jóvenes se sienten desterritorializados y que no pertenecen a un solo lugar. Esto constituye un fenómeno del capitalismo tardío, donde el imaginar formas alternativas de pertenencia —como «ciudadano/a del mundo»— se vuelve realizable (Heller y Duchene, 2012). Por ejemplo, Liberato declara sentirse de la selva peruana (Amazonía) pero también de los Andes: «Cuando estoy con jóvenes de la selva siento que soy de la selva, pero cuando estoy con gente de los Andes, siento que también soy

---

<sup>13</sup> «Metro-etnicidad» es un acrónimo de metropolitana y etnicidad. Es una teoría «estética» o «estilo de vida» del lenguaje y la etnia.

de los Andes». También dice lo siguiente en sus letras: «Soy cholo, soy negro, soy blanco, soy un peruano, ¡latino carajo!, esto es lo que traigo». Más aun, en una de sus publicaciones de Facebook, subió una foto de sí mismo vestido como shipibo con la cara pintada al estilo de este pueblo amazónico. De hecho, él ha ofrecido muchos talleres de rap con la población de Cantagallo en la ciudad de Lima con inmigrantes shipibo, donde tener un idioma común no parece ser lo más importante. El objetivo de Liberato es que esta juventud «active su conciencia» y empiece a rapear en lengua shipiba. Le gustaría que las personas dijeran: «Oye, este chico hace esto que parece bien rebelde y nosotros por qué tenemos que opacarnos».

Liz también declara en nuestras conversaciones: «No me siento ni de ciudad ni de campo. Me siento de muchas formas, pero no sé cómo lo podría explicar [...]; solo quechua, quechua de todos lados». Renata piensa igualmente que el quechua «puede mantenernos unidos», aludiendo a todas las personas con ancestros quechua. Ella cree que la gente puede acercarse al quechua cantando sus canciones: «Activa la opción de subtítulos en el video, ¡¡¡y canta conmigo!!!», postea en Facebook.

Quiero terminar esta sección con una anécdota que me contó un joven estudiante de un programa de formación docente en EIB en Lima. En una ocasión, el programa recibió a formadores de EIB del Cusco y, durante una discusión con los estudiantes, uno de los visitantes empezó a lamentarse de cómo hoy en día los niños y niñas de las comunidades rurales escuchan rocanrol, tienen teléfonos celulares, y ya no hablan quechua. Luego de describir esta situación, el formador interpeló a la audiencia con el siguiente argumento: «¿Entonces para que están estudiando EIB?». Su postura es afín al discurso oficial de la EIB que he estado analizando en este artículo. Asume que el propósito de la EIB es mantener la lengua y la cultura tradicionales de un modo estático y que, cuando los niños y niñas hablan el castellano como lengua dominante y desarrollan prácticas culturales contemporáneas, la lógica compensatoria y remedial de la EIB deja de funcionar. Comentando la anécdota, el estudiante desafió el concepto mismo de mantenimiento lingüístico (y cultural) como la preservación de prácticas estáticas vinculadas con identidades esenciales:

La EIB no se trata para hacer retroceder a los niños, a la sociedad hacia sus costumbres ancestrales o que hayan olvidado o que no practiquen, porque en realidad la sociedad es tan dinámica y [ellos] están en constante cambio de proceso de adaptación de inculturación de sí mismos, en el tiempo. A veces no estamos bien preparados para transitar en el tiempo.

Así lo señala también Liberato en una de sus líricas: «*Ama pinqakuychu makiykita altuman aysamuy*; soy el campesino con la rima consciente, cultura viva para tu mente».

Mientras que la sección anterior mostró que la juventud está reconstruyendo la categoría de bilingüe, ésta sección revela que los jóvenes están creando una versión diferente de quechuidad, que contrasta agudamente con la que las políticas lingüísticas peruanas y la EIB han funcionado en las últimas décadas. En la próxima sección discutiré cómo los jóvenes negocian con el mercado y despliegan nuevas formas de activismo que significa luchar desde dentro del sistema y no sólo en relación con el lenguaje. En este sentido, ellos se muestran como gente quechua contemporánea, cuya lucha involucra el lenguaje, pero dentro de las preocupaciones por la justicia social.

#### **4.3. REPOLITIZANDO LA LENGUA DESDE ADENTRO DEL NEOLIBERALISMO**

El quechua ha empezado a convertirse en un recurso económico que puede intercambiarse por otro capital simbólico y material, a pesar de que la orientación hacia la lengua como un orgullo en el marco de los discursos de derechos es todavía fuerte y central en el activismo por el quechua. El uso del quechua no solo proporciona estatus a la persona en contextos particulares, sino que también puede darle acceso a trabajos en el Ministerio de Educación, agencias internacionales de financiación, universidades, y otras organizaciones locales, que comúnmente requieren libros de texto educativos y otros tipos de materiales, traductores, maestros quechuas, y diversas asesorías ocasionales sobre el uso del quechua. Por ejemplo, Liberato es consciente de esto y le gustaría estudiar más

quechua porque «hay chamba como *miércoles*<sup>14</sup> en quechua». El quechua también ha sido utilizado en algunas marcas comerciales como fuente de ganancia económica para algunas compañías. Sin embargo, estos ejemplos solo constituyen intentos menores de mercantilización de la lengua.

Para mis entrevistadas/os es evidente la tensión entre «orgullo» y «beneficio», y tienen muchas dudas sobre qué camino tomar en relación con el uso del quechua en el mercado. Por un lado, ven como un cambio positivo este valor percibido de las lenguas originarias como emblemas de originalidad y autenticidad, ya que puede ser una oportunidad para aumentar la conciencia sobre el idioma. No obstante, los discursos esencializantes en torno al lenguaje y la identidad son bastante preeminentes, lo que hace que se les diga a los activistas que están traicionando el quechua cuando lo usan para obtener beneficios económicos (Pietikainen, 2013). Su conflicto, sin embargo, está más relacionado con el hecho de que el quechua pueda ser fuente selectiva de lucro. Por otra parte, cuestionan que se use el quechua sólo para reproducir un discurso multicultural neoliberal y celebrante. Como Liberato declara en relación con este tipo de discurso: «No me gusta cuando el quechua sólo se usa para decir “mi región es bonita”, y cuando tengo que mover mi trasero y hay gente que se está muriendo por el friaje.<sup>15</sup> El quechua no es una broma, no es para matarse de risa. Hagamos mensajes de resistencia en quechua».

En contraste con muchos «expertos» en quechua que están a la defensiva frente al mercado y prefieren mantener la «pureza» cultural y lingüística, estos jóvenes quechuahablantes interactúan con el mercado de una manera diferente. Aceptan cantar y trabajar dentro de la economía de mercado, pero bajo sus propios términos. Por ejemplo, Liz no trabajaría para potenciales congresistas que quieran ganar votantes. Liberato no cantaría para una empresa minera porque «la minera contamina toda el agua». Tampoco participa en los concursos de rap que Red

---

<sup>14</sup> Expresión eufemística en la que «miércoles» remplace a «mierda».

<sup>15</sup> Fenómeno climático estacional en los altos Andes que produce un gran descenso de la temperatura, afectando gravemente la salud de los pobladores, sus ganados, y sembríos.

Bull organiza porque cree que esta compañía usará su rap en quechua para «mostrarse» y ganar más dinero. Renata no acepta ofertas para eventos y conciertos donde la gente gana dinero con la venta de entradas. Los tres aceptan colaborar en eventos promovidos por ONG, universidades, el Ministerio de Cultura, los medios de comunicación (radio y televisión), y otros agentes de la sociedad civil, pero generalmente se abstienen de aquellos relacionados con el gran mundo corporativo. No obstante, esta distinción no siempre es fácil de hacer, y a menudo se encuentran en un proceso de prueba y error. Cuando cantan o trabajan para algunas empresas comerciales lo hacen porque saben que esta es la única forma de seguir haciendo lo que hacen. Es frecuente que el dinero que ganen lo inviertan para el desarrollo de su activismo en otros contextos.

Liberato lo explica muy claramente durante varias entrevistas:

Cantar para algunas empresas también es un ingreso que me ayuda a mí a hacer más música [y] a llegar a más público. No me compran el disco, entonces yo armo montones de discos con lo que me han pagado y comienzo a regalar. Pero eso no puedo hacer si estoy cerrado en un festival pequeño o si rechazo todos los festivales. Un amigo me decía: “no tengas miedo, hay que seguir haciendo revolución, pero hay que aceptar la realidad, vas a seguir activando, pero con un sustento”. Tú solo te moldeas.

Su plan es hacer canciones que no sean tan polémicas, ya que quiere insertarse en un gran mercado de música con un mensaje más fresco. Sin embargo, también señala que «una vez que tenga toda esa fama podré decir todo lo que me dé la gana; cuando esté ahí, podré regresar al Liberato de antes». Más aun, él afirma que «lo político está en el quechua», que las grandes empresas no comprenden. Renata es invitada a conciertos en diferentes lugares y, cada vez que recibe un pago, organiza en Ayacucho otros conciertos gratuitos y más pequeños donde pueda hacer lo que quiera.

En contraste con la postura conservadora de la EIB que, hasta hace poco, evitaba la incorporación de plataformas digitales para la enseñanza del quechua, el activismo juvenil en quechua vive principalmente a través de estas plataformas de medios y la

distinción *online/offline* ya no parece ser tan útil (Dovchin et al., 2018). Renata admite que sin estos medios estaría perdida y que no podría hacer lo que hace. Esta afirmación revela la tensión que implica sucumbir a una subjetividad neoliberal sin tener la intención de hacerlo. En efecto, se puede observar que, en el afán de lograr visibilidad externa global, el activismo *online* parece estar atravesado por la obsesión de publicar noticias todos los días en los nuevos medios y contar la cantidad de seguidores y *likes* que reciben por lo que suben a sus redes sociales.

En estas plataformas digitales, las personas buscan reputación y estatus a través de técnicas publicitarias y de marca para la gestión de su vida personal y profesional (Lipovetzky, 2005). Por ejemplo, Liberato me dijo que participar en las redes sociales es gratificante pero también muy estresante, y que a veces siente que «ya no doy más», principalmente debido a este riesgo de proyectarse a sí mismo como una marca competitiva. Aunque los nuevos medios han sido cruciales para el desarrollo del quechua y otras lenguas indígenas de otros contextos (Cru, 2015; Eisenlohr, 2004; Moriarty, 2011), sólo el tiempo dirá cómo se desarrolla esta tensión con respecto a su futuro.

Volviendo a lo anterior, me interesa enfatizar que la hibridación cultural y el uso del quechua van de la mano con la lucha por causas políticas muy específicas, que se abordan desde adentro del sistema de mercado. Esto diferencia claramente a los jóvenes con respecto a la EIB y a las políticas oficiales de revitalización del idioma. Así, además de publicar su música en Facebook y YouTube, Renata participa en muchos eventos donde canta, pero también trabaja para sensibilizar a los jóvenes sobre una variedad de temas. Ella interpela a las personas con preguntas tales como: «¿Quién está orgulloso de ser peruano, de ser serrano, de ser cholo?» (observación en un concierto).<sup>16</sup> «La idea es llegar a los jóvenes», me dice. En Facebook, también comenta sobre cuestiones de género, calentamiento global y, especialmente, racismo y acoso. En septiembre de 2018, Renata publicó un video en quechua con una canción propia, en la que combina música *trap* con un ritual y danza ancestrales. La

---

<sup>16</sup> «Serrano» y «cholo» son términos racializados que Renata trata de resignificar durante sus conciertos.

letra de la canción denuncia, con recursos del quechua y el español, las estructuras patriarcales y los casos de feminicidio impunes debido al sistema corrupto de justicia en el país. Como ella misma lo expresa en su canal de YouTube: «Con este video quiero animar a las mujeres que NO CALLEN ante tanta injusticia y corrupción».

Los videos de Liz en quechua (y castellano) también sitúan la lengua dentro de otras luchas socioeconómicas. Por ejemplo, en un video sobre la situación injusta de los vendedores de papa de las comunidades campesinas, Liz incluyó la siguiente frase escrita en la parte superior del marco del video, que revela claramente su objetivo: «Jóvenes quechuahablantes opinan contundentemente». También le interesa unirse a otras organizaciones y fortalecer la lucha por el quechua con otros tipos de batallas, como la de LGBTQ. Esto muestra claramente que hay una «desinvencción» de la lengua como un objeto autónomo separado de las prácticas sociales y de la distribución desigual de los recursos.

Estos casos revelan nuevas formas de activismo lingüístico, que luchan desde adentro del sistema. Ante la neutralización del discurso de la EIB para generar transformaciones sociales, la juventud está repolitizando el lenguaje en términos de la discusión de Mouffe sobre lo político como un espacio de poder, conflicto y antagonismo (2005). Como Liberato declara: «Lo que yo hago es revolución, que es cambio para el bien de todos. Para mí revolución es transformar. Ir a paso lento, pero a paso de elefante, ¿no?, firme. Eso es para mí la revolución». Todo esto muestra que la juventud no solo está redefiniendo y reconstituyendo los límites que circunscriben las lenguas y las identidades de una manera problemática, sino también la noción de lenguaje en sí mismo. Para ellas y ellos, es claro que el lenguaje es una práctica social insertada dentro del ejercicio del poder.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Este capítulo revela la tensión, evidente durante la última década, entre los enfoques tradicionales y postradicionales de la política lingüística y la revitalización (Pietikäinen et al., 2016): mientras que el discurso de la EIB trata de garantizar los derechos lingüísticos



de los hablantes del quechua como lengua materna, que principalmente viven o han vivido en zonas rurales; una comunidad de jóvenes que habla quechua opta por una ruta más innovadora y creativa, pero también más politizada. Ellos están tratando de invertir el estatus del quechua a través del uso del idioma en la vida cotidiana urbana al animar a más personas a conocerlo, aprenderlo y usarlo. Y también están situando el lenguaje dentro de otras luchas socioeconómicas.

La EIB y políticas lingüísticas recientes formuladas desde el año 2010 por el Ministerio de Cultura y su Dirección de Lenguas Indígenas encarnan el enfoque tradicional de la política lingüística y la revitalización. Por un lado, el trabajo con funcionarios quechuahablantes revela una conceptualización ambivalente del quechua como un derecho dentro de una estructura de tipo colonial, ya que el uso del quechua solo se percibe como importante al dirigirse al «otro» o al quechuahablante «necesitado» o «indefenso» de comunidades rurales de gran altitud que no pueden comunicarse en castellano (Zavala, 2014). Por otro lado, el programa nacional de noticias de televisión «Ñuqanchik»<sup>17</sup> en quechua que comenzó en 2017 funciona siguiendo el mismo tipo de razonamiento correctivo. Su objetivo es «incorporar a todos los peruanos que no hablan español» quienes han sido «ninguneados por mucho tiempo», ya que ellos tienen «el derecho a ser informados y ser parte de este país que tanto queremos» (presentador del programa durante una entrevista).<sup>18</sup>

En contraste, el objetivo de activistas como Renata, Liz o Liberato no es «preservar» los idiomas dentro de un discurso dominante de «inclusión» de la población abandonada; más bien, esperan hacer reivindicaciones poderosas de pertenencia y ejercer nuevas relaciones de poder. Claramente están produciendo cambios en términos de reconocimiento, aunque todavía está por verse si sus acciones tendrán algún impacto sobre las formas en las que los recursos se distribuyen. En todo caso, mientras que la EIB ha desarrollado un

---

<sup>17</sup> «Ñuqanchik» es el «nosotros» inclusivo en quechua.

<sup>18</sup> Estos extractos forman parte de las respuestas que dio el presentador de este programa televisivo cuando fue entrevistado al respecto en un evento con periodistas.

discurso despolitizado y está haciendo «más de lo mismo» con poco cambio social involucrado, los jóvenes están problematizando las indexicalidades sociales del quechua, y las nociones de autoridad y legitimidad en relación con formas lingüísticas y los hablantes. Y están haciendo todo esto empleando modos carnalescos de crítica y prácticas de transgresión (Pietikainen, 2013; 2016; Pietikainen et al., 2016), que intentan perturbar y dislocar categorías y fronteras fijas dentro de marcos creativos, provocativos y lúdicos. Aunque estas prácticas se pueden ver como «luces intermitentes» o «chispas fugaces» que podrían terminar desvaneciéndose, son parte de momentos en los que «mover» las ideologías dominantes se convierte en una posibilidad en las condiciones y prácticas locales de la lengua originaria. Son instancias de actos performativos en la política del lenguaje (Lo Bianco, 2010), cuyo impacto dependerá de cómo sean asumidos por, y estén aliados con, otros actores sociales y las instancias de política lingüística, además de contar con el apoyo de un mayor nexo de agentes autorizadores.

Soy consciente de los peligros que un concepto posmoderno de hablantes y lenguas puede traer para la protección de lenguas minorizadas (Pietikainen y Kelly-Holmes, 2011), y del hecho de que la noción de las lenguas con fronteras claras ha sido útil para la movilización, la legislación y la calificación para derechos por los organismos nacionales e internacionales. Sin embargo, una crítica del discurso de los derechos lingüísticos (Makoni, 2012; Edwards, 2003) no implica un rechazo a las fronteras por carecer de importancia o dejar de ser relevantes. Lo que sí exige es un enfoque más reflexivo en torno a la construcción social de las fronteras, a cómo han surgido y qué intereses están en juego en su fijación. Más aún, estoy de acuerdo con Pennycook (2002) en que estos son tiempos para problematizar estratégicamente en lugar de esencializar estratégicamente. La historia peruana ha demostrado que la opción esencialista no necesariamente garantiza el crecimiento de las lenguas; por el contrario, ha excluido y desempoderado a un gran número de hablantes del proceso de la política lingüística y ha creado diferencias sociales, jerarquías y desigualdades entre los propios hablantes de quechua. Una mayor apertura hacia la complejidad del bilingüismo y la incorporación de hablantes «no nativos» de quechua, las identidades locales y globales simultáneas, y la negociación crítica

con el neoliberalismo no deben considerarse como la solución definitiva a la política para la lengua quechua, sino que deben tomarse en cuenta como una alternativa más realista cuando se piensa en el presente y el futuro de la lengua originaria.

Repolitizar el lenguaje significa tomar en cuenta el poder dentro de las prácticas del lenguaje. No obstante, debemos cuestionar presunciones *a priori* sobre la relación entre el lenguaje y el poder (Rosa y Burdick, 2017), y evitar celebrar la valorización de los idiomas y variedades estigmatizadas como un ejercicio directo de agencia y empoderamiento. Es importante trabajar contextualmente dentro de perspectivas etnográficas para evitar declaraciones generalizantes sobre la lengua materna, por ejemplo. No obstante, repolitizar el lenguaje no solo significa plantear cuestiones de acceso, poder, y desigualdad; también implica un escepticismo intelectual sobre los significados de los conceptos en la disciplina (Makoni y Pennycook, 2006). Sin estar familiarizados con los debates académicos más recientes sobre la necesidad de desempaquetar las categorías y límites de la lingüística aplicada, esta gente joven está cuestionando los puntos de vista despolitizados, limitantes y ficticios del quechua en el discurso de la EIB, y está utilizando el lenguaje para hacer cambios en su sociedad. Está «desinventando» el quechua como lo concibe la EIB y reinventándolo en un proyecto mucho más inclusivo. Como Dovchin et al. (2018) argumentan, debemos canalizar las aproximaciones pedagógicas que se enganchan con los diversos mundos de la gente joven. Los jóvenes se ubican «donde está la acción» y esto debería interesarnos a todos quienes estamos comprometidos con la educación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agha, A.  
2005 «Voice, footing, enregisterment», en *Journal of Linguistic Anthropology*, n° 15 (1), págs. 38-59.
- Aikman, S.  
2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios*, Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

- Alim, S., Ibrahim A. y Pennycook, A.  
 2009 *Global linguistic flows: hip-hop culture, youth identities, and the politics of language*, Routledge, Nueva York.
- Appadurai, A.  
 1988 «Putting hierarchy in its place», en *Cultural Anthropology*, nº 3 (1), págs. 36-49.
- Bakhtin, M.  
 1981 *The dialogic imagination: four essays*, University of Texas Press, Londres.
- Blommaert, J.  
 2010 *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.  
 2009 «Language, asylum and the national order», en *Current Anthropology*, nº 50 (4), págs. 415-441.
- Blommaert, J., H. Kelly-Holmes, P. Lane, Leppanen, S., Moriarty, M., Pietikainen, S. y Piirainen-Marsh, A.  
 2009 «Media, multilingualism and language policing: an introduction», en *Language Policy*, 8, págs. 203-207.
- Blommaert, J. y Backus, E.  
 2011 «Repertoires revisited: “knowing language” in superdiversity», en *Working Papers in Urban Language and Literacies*, nº 67.
- Bucholtz, M.  
 2002 «Youth and cultural practice», en *Annual Review of Anthropology*, nº 31, págs. 525-552
- Cameron, D., Frazer, E. Harvey, P., Rampton, M. y Richardson, K.  
 1992 *Researching language. Issues of power and method*, Routledge, Londres.

Castro-Gómez, S.

2007 «Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes», en Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una verdad epistémica más allá del capitalismo global*, págs. 79-91. Siglo del Hombre Editores, Bogotá.

Cru, J.

2014 «Language revitalization from the ground up: promoting Yucatec Maya on Facebook», en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://bit.ly/2WLK5JW>

Del Percio, A., Flubacher, M. y Duchene, A.

2017 «Language and political economy», en García, O., Flores, N. y Spotti, M. (eds.), *The Oxford handbook of language and society*, Oxford University Press, Oxford, págs. 55-75.

Dovchin, S., Pennycook, A. y Sultana, S.

2018 *Popular culture, voice and linguistic diversity. Young adults on-and offline*. Palgrave Macmillan, Nueva York.

Edwards, J.

2003 «Contextualizing language rights», en *Journal of Human Rights*, n° 2 (4), págs. 551-571.

Eisenlohr, P.

2004 «Language revitalization and new technologies, cultures of electronic mediation and the refiguring of communities», en *Annual Review of Anthropology*, n° 33 (1), págs. 21-45.

Feixa, C. y Oliart, P.

2016 *Juvenopedia. Mapeo de las juventudes iberoamericanas hoy*, NED Ediciones, Barcelona.

Flores, N. y Chaparro, S.

2017 «What counts as language education policy?: developing a materialist anti-racist approach to language activism», en *Language Policy*, <https://bit.ly/2ZNFw3A>

Gal, S.

- 2018 Visions and revisions of minority languages. Standardization and its dilemmas», en Lane, P. Costa, J. y de Korne, H. (eds.), *Standardizing minority languages. Competing ideologies of authority and authenticity in the global periphery*, Routledge, Nueva York, págs. 222-242.

García, M.

- 2005 *Making indigenous citizens. Identity development, and multicultural activism in Perú*, Stanford University Press, California.

García, O.

- 2009 *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*, Wiley-Blackwell, Nueva York.

García, O., Flores, N. y Spotti, M.

- 2017 «Introduction. Language and society. A critical poststructuralist perspective», en García, O., Flores, N. y Spotti, M. (eds.), *The Oxford handbook of language and society*, Oxford University Press, Oxford, págs. 1-16.

Heller, M.

- 2007 «Bilingualism as ideology and practice», en Heller, M. (ed.), *Bilingualism: A social approach*, Palgrave, Nueva York, págs. 1-22.

Heller, M. y Duchêne, A.

- 2012 «Pride and profit: changing discourses of language, capital and nation-state», en Duchêne, A y Heller, M. (eds.), *Language and late capitalism. Pride and profit*, Routledge, Nueva York, págs. 1-21.
- 2007 «Discourses of endangerment: sociolinguistics, globalization and social order», en Duchêne, A y Heller, M. (eds.), *Discourses of endangerment: ideology and interest in the defense of languages*, Continuum, Nueva York, págs. 1-13.

Hornberger, N.

2000 «Bilingual education policy and practice in the Andes: ideological paradox and intercultural possibility», en *Anthropology and Education Quarterly*, nº 31 (2), págs. 173-201.

Hornberger, N. y Swinehart, K.

2012 Bilingual intercultural education and Andean hip-hop: transnational sites for indigenous language and identity», en *Language in Society* 41, págs. 499-525.

Howard, R.

2007 *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*, Instituto Francés de Estudios Andinos, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, e Instituto de Estudios Peruanos, Lima.

Irvine, J. y Gal, S.

2000 «Language ideology, and linguistic differentiation», en Kroskrity, P. (ed.), *Regimes of language. Ideologies, politics, and identities*, School of American Research Press, Nuevo México, págs. 35-84.

Jaffe, A.

2007 «Discourses of endangerment: contexts and consequences of essentializing discourses», en Duchêne, A y Heller, M. (eds.), *Discourses of endangerment: ideology and interest in the defense of languages*, Continuum, Londres, págs. 57-75.

Johnson, D.

2013 *Language policy*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Johnson, D. y Ricento, T.

2013 «Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy», en *International Journal of the Sociology of Language*, págs. 219, 7-21.

- Juris, J. y Pleyers, G.  
 2009 «Alter-activism: emerging cultures of participation among young global justice activists», en *Journal of Youth Studies*, 12 (1), págs. 57-75.
- Lave, J. y Wenger, E.  
 1991 *Situated learning. Peripheral legitimate participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lewis, M.  
 2018 «A critique of the principle of error correction as a theory of social change», en *Language in Society*, 47 (3), págs. 325-346.
- Lipovetzky, G.  
 2005 *Hyper modern times*, Polity Press, Cambridge.
- Lo Bianco, J.  
 2010 «Language policy and planning», en Hornberger, N. y Lee McKay, S. (eds.), *Sociolinguistics and language education*, Multilingual Matters, Nueva York, págs. 143-174.
- Maher, J.  
 2005 «Metroethnicity, language, and the principle of cool», *International Journal of the Sociology of Language*, 175/176, págs. 83-102.
- Makoni, S.  
 2012 «Language and human rights discourses: lessons from the African experience», en *Journal of Multicultural Discourses*, nº 7 (1), págs. 1-20.
- Makoni, S. y Pennycook, A. (eds.).  
 2006 *Disinventing and reconstituting languages*, Multilingual Matters, Clevedon.
- May, S.  
 2012 *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language* (2nd ed.), Routledge. Nueva York.



- May, S.  
2014 Contesting metronormativity: exploring indigenous language dynamism across the urban-rural divide. *Journal of Language, Identity and Education*, nº 13, págs. 229-235.
- McCarty, T. (ed.).  
2010 *Ethnography and language policy*, Routledge, Nueva York.
- McCarty, T.  
2014 «Negotiating sociolinguistic borderlands - native youth language practices in space, time and place», en *Journal of Language, Identity and Education*, nº 13, págs. 254-267.
- McCarty, T., Romero-Little, M., Warhol L. y Zepeda, O.  
2009 «Indigenous youth as policy makers», en *Journal of Language, Identity and Education*, nº 8, págs. 291-306.
- Méndez, C.  
2011 «De indio a serrano: nociones de raza y geografía en el Perú (siglos XVIII-XXI)», en *Histórica*, nº 35 (1), págs. 53-102.
- Moriarty, M.  
2011 «New roles for endangered languages», en Austin, P. y Sallabank, J. (eds.), *The Cambridge handbook of endangered languages*, Cambridge University Press, Cambridge, págs. 446-458.
- Mouffe, C.  
2005 *On the political*, Psychology Press, Nueva York.
- Oliart, P.  
2011 *Discursos, tecnologías y prácticas de una reforma importada. Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*, Instituto de Estudios Peruanos/Tarea, Lima.
- Pennycook, A.  
2002 «Mother tongues, governmentality, and protectionism», en *International Journal of the Sociology of Language*, nº 154, págs. 11-28.

Pietikainen, S.

- 2016 «Critical debates: discourse, boundaries and social change», en Coupland, N. (ed.), *Sociolinguistics. Theoretical debates*, Cambridge University Press, Cambridge, págs. 263-281.
- 2013 «Multilingual dynamics in Samiland: rhizomatic discourses on changing language», en *International Journal of Bilingualism*, nº 19 (2), págs. 206-225.

Pietikainen, S. y Kelly-Holmes, H.

- 2011 «Gifting, service, and the performance: three eras in minority-language and media policy and practice», en *International Journal of Applied Linguistics*, nº 21 (1), págs. 51-70.

Pietikainen, S., Kelly-Holmes, H., Jaffe, A. y Coupland, N.

- 2016 *Sociolinguistics from the periphery. Small languages in new circumstances*, Cambridge University Press, Cambridge.

Rosa, J.

- 2016 «Standardization, racialization, languagelessness: raciolinguistic ideologies across communicative contexts», en *Journal of Linguistic Anthropology*, nº 26 (2), págs. 162-183.

Rosa, J. y Burdick, C.

- 2017 «Language ideologies», en García, O., Flores, N. y Spotti, M. (eds.), *The Oxford handbook of language and society*, Oxford University Press, Oxford, págs. 103-123.

Ricento, T. y Hornberger, N.

- 1996 «Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional», en *TESOL Quarterly*, nº 30 (3), págs. 401-427.

Urla, J. y Helepololei, J.

- 2014 «The ethnography of resistance then and now: on thickness and activist engagement in the twenty-first century», en *History and Anthropology*, nº 25 (4), págs. 431-451.

Wyman, L., McCarty, T. y Nicholas, S.

2014 *Indigenous youth and multilingualism. Language identity, ideology, and practice in dynamic cultural worlds*, Routledge, Nueva York.

Zavala, V.

2020 «Tactics of intersubjectivity and boundary construction in language policy: an Andean case», en *Language, Identity and Education*, 19(2): 95-110.

2018 «Language as social practice: deconstructing boundaries in intercultural bilingual education», en *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n° 57 (3), págs. 1-26.

2014 «An ancestral language to speak with the “other”: closing down ideological spaces of a language policy in the Peruvian Andes», en *Language Policy*, n° 13 (1), págs. 1-20.



## FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL Y PEDAGOGÍAS DEL ANTIRRACISMO EN PERÚ Y ARGENTINA

*Patricia Oliart y Agustina Triquell*<sup>1</sup>

Este capítulo examina el contexto, el formato, y el contenido de un conjunto de fotografías de Adrián Portugal, miembro de «Supay Colectivo de Fotografía» (en adelante, Supay) de Lima (Perú), y dos producciones fotográficas de «Colectivo Manifiesto» (en adelante, Manifiesto) de la ciudad de Córdoba (Argentina). Aunque diferentes en su propósito, hemos escogido estas intervenciones en sus respectivos sistemas racializados de representación visual, como expresiones de la amplia gama de manifestaciones antirracistas que desafían los estereotipos y prácticas que marcan a grupos de la población como diferentes, indeseables e incluso peligrosos. Con sus imágenes, estos fotógrafos refuerzan deliberadamente ideas, expresiones estéticas, y formas de vivir en Lima y Córdoba respectivamente, que desafían el *statu quo* impugnando activamente los clichés vigentes sobre «el otro», los pobres de las ciudades.

Como afirma Sassen (2013: 213), el carácter inconcluso o en constante transformación de las ciudades las convierte en «un espacio donde los que no tienen poder pueden hacer historia». Al registrar los gestos y actos autónomos de los «sin poder», los colectivos de fotografía adoptan el papel de depositarios de las

---

<sup>1</sup> Esta es una versión traducida y editada del capítulo “Photography collectives and anti-racism in Peru and Argentina”, en *Cultures of anti-racism in Latin America and the Caribbean*. University of London Press, Institute of Latin American Studies, London, 2019. El trabajo de colaboración para este artículo fue posible en el contexto del proyecto RISE-MSCA H2020 «Cultural Narratives of Crisis and Renewal», [www.culturalnarratives.co.uk](http://www.culturalnarratives.co.uk)

acciones de creación de historia que necesitan ser registradas y, al hacerlo, inspiran la imaginación política de las transformaciones sociales que podrían tener lugar en sus países (Pinney, 2016).<sup>2</sup>

La fotografía documental que practican los colectivos Supay y Manifiesto se encuentra en la confluencia entre las artes, el fotoperiodismo y el activismo político. Ambos grupos utilizan formas colaborativas de producción y plataformas de acceso abierto para difundir su trabajo, a fin de intervenir activamente en el sistema de representación de sus sociedades. Estos colectivos forman parte de una gran red de numerosos fotógrafos en la región y más allá de ella, que están involucrados en un alto grado de reflexividad sobre su práctica y posición social. Han tomado una postura crítica contra la injusticia social y las prácticas discriminatorias y usan sus lentes para documentar la presencia, las preocupaciones, las acciones y las vidas de los grupos marginados y emergentes de la población en áreas urbanas y rurales, ejerciendo abiertamente una fotografía comprometida, poniéndose del lado y al servicio de los movimientos sociales (Azoulay, 2010; Carreras, 2010; Gonzales Granados, 2016; Marzo, 2006).

## 1. FOTOGRAFÍA Y ANTIRRACISMO

Es cierto que cuestionar las prácticas racistas de nuestros días forma parte integral de la gestión neoliberal de la diversidad cultural (Bonnett, 2000:3) y que, en décadas recientes, la mayoría de los países latinoamericanos experimentaron cambios constitucionales que reconocen la diversidad cultural y prohíben la discriminación por motivos de raza o etnia. Sin embargo, nada de esto garantiza que se hayan transformado los valores, actitudes y prácticas racistas profundamente arraigadas y generalizadas en todos los niveles sociales e incluso entre los funcionarios estatales, ni que hayan concluido las prácticas de despojo y abuso hacia los pueblos indígenas avaladas por el Estado a favor de otros intereses. Por otro

---

<sup>2</sup> Así es como Pinney (2016) resume las ideas de Azoulay (2012), Didi-Huberman (2008), y otros, cuando analiza si la fotografía documental puede desempeñar un papel políticamente liberador.

lado, el que la discriminación racial pueda sancionarse legalmente convierte el tema en un asunto individual, dejando a las víctimas de discriminación solas en la tarea de presentar un recurso contencioso ante el sistema de justicia estatal.

Las prácticas del antirracismo en este contexto presentan una gama amplia de expresiones. En un extremo de esta gama están quienes optan por una postura de vida igualitaria que desafía los prejuicios y jerarquías raciales basadas en el fenotipo y la racialización de las diferencias culturales en la vida cotidiana. En el otro, está la participación activa en campañas y organizaciones que denuncian la discriminación racial y defienden los derechos de los grupos indígenas y afrodescendientes. Estas prácticas, y las que se encuentran entre estos dos extremos, apuntan a cuidar y curar las heridas del racismo, tomando una postura clara contra él (Mbembe, 2016).

Las intervenciones fotográficas de Supay y Manifiesto se ubican en diferentes lugares de este espectro de prácticas antirracistas, pero hay rasgos que comparten y que consideramos importante señalar. Los miembros de ambos grupos no están involucrados de manera directa en ningún movimiento de identidad o de clase en las ciudades donde viven y trabajan. Sin embargo, en su producción ellos desafían el sistema de representaciones racializadas, son críticos de las prácticas de exclusión que vinculan clase y fenotipo y se involucran en proyectos fotográficos que provocan críticas o desestabilizan los prejuicios o supuestos discriminatorios raciales comunes, en particular los referidos a quienes podríamos ubicar bajo la categoría de «pobres urbanos».

Así, aunque su práctica sea distinta, los miembros de ambos colectivos son representantes de una generación de fotógrafos latinoamericanos que se unen a la producción de narrativas que cuestionan las limitaciones de la democracia y buscan la ciudadanía inclusiva, de modo que su trabajo contribuye a la lucha contra el racismo, en tanto su fotografía afirma la presencia de grupos de la población «donde se supone que no deben estar».<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> La frase es usada por Jacques Rancière (2010) para ejemplificar una de las formas en las que las expresiones artísticas pueden contribuir a una nueva distribución o reparto de lo sensible.

Luego de una presentación sobre la fotografía documental y sus formas actuales de producción y circulación, examinamos nuestros casos a partir de dos fotografías de la serie «Retratos de peruanos ejemplares» del fotógrafo Adrián Portugal de Supay y de la intervención de Manifiesto en torno a la «Marcha de la gorra» en los años 2014 y 2015. En cada caso, delineamos previamente el entorno de las expresiones antirracistas en el contexto neoliberal de sus respectivos países. Concluimos el capítulo con una reflexión sobre el papel transformador que puede jugar la expansión del repertorio de imágenes en las culturas visuales de ambos países.

## 2. COLECTIVOS DE FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL

Desde sus orígenes, la fotografía documental priorizó los problemas sociales buscando promover cambios en situaciones de desastre, pobreza, estancamiento o en situaciones de crisis humanitarias (Edwards, 2015; Freixa et al., 2015; Ritchin, 2013). Esta tradición comenzó muy temprano en la historia de la fotografía en general, pero la recepción de la fotografía documental en América Latina tuvo características específicas. Hasta la década de 1980, un considerable corpus de fotografía documental latinoamericana se relacionaba con el tono de denuncia y crítica de la riqueza y el poder a expensas de los explotados y los marginados, una orientación compartida con otras expresiones estéticas como la literatura y el cine de la región (Lindstrom, 1998; Rosenberg, 2016). La intención era despertar las conciencias, producir conocimiento, promover acciones asociadas con las luchas y el activismo de las organizaciones sociales e invocar a la revolución social. Por lo tanto, las imágenes pretendían dirigirse a audiencias amplias que incluían a sus protagonistas, generando una lógica o un sentido común visual para producir historias sobre los explotados y los marginados (Caggiano, 2012). Sin embargo, las realidades incómodas que se visibilizaron para un público más amplio pronto formaron parte del paradigma del miserabilismo, generando repertorios visuales que, retratando a niños y niñas descalzos, vecindarios desordenados, caras tristes y miradas violentas y



desafiantes transformaron la pobreza en un espectáculo y una mercancía (Rosenberg, 2016).

A lo largo del siglo XX, la fotografía documental fue repensada en medio de numerosos debates que se desarrollaron de modo paralelo a las discusiones sobre las relaciones con la otredad y la propia reflexividad de las ciencias sociales, en particular de la antropología. Dominado por una «hermenéutica de sospecha» sobre el medio fotográfico y las relaciones de poder en los regímenes de representación (Bajorek, 2010), el debate se ha trasladado al enfoque actual sobre el acto de tomar fotos entendido como un evento de interacción performativa: un acto de muchos, «el rastro de un espacio de relaciones humanas» (Azoulay, 2015: 18). Las discusiones acerca de quién se encuentra en uno u otro lado del lente nos confirman cómo la fotografía documental resulta ser un escenario privilegiado donde la política, la estética, la expresión, y la percepción se unen debido al valor atribuido a la imagen fotográfica como evidencia histórica, herramienta política y manifestación artístico cultural (Poivert, 2002).

El desarrollo de tecnologías digitales para producir imágenes así como el uso generalizado de plataformas en línea para su difusión, han transformado el campo de la fotografía documental. Crear historias visuales es ahora la tarea central. Antigoni Memou (2013) explica cómo han convergido diferentes eventos para producir este cambio desde la perspectiva de los movimientos sociales. Entre ellos se encuentra el acceso inmediato al mundo que brindan las plataformas informáticas en línea y la crisis de la prensa convencional que, desde la perspectiva de millones de usuarios, ha perdido su independencia para servir a intereses particulares. Estas circunstancias han otorgado a la fotografía una enorme prevalencia entre los movimientos sociales contemporáneos, particularmente en los que comparten la agenda «alterglobal» o antiglobalización.<sup>4</sup>

Los colectivos de fotografía han aparecido globalmente, desafiando formas anteriores de trabajos fotográficos, proponiendo nuevas dinámicas y modos de producción de representaciones

---

<sup>4</sup> Memou (2013: 86) señala al Movimiento Zapatista como la principal inspiración en la búsqueda de «ganar el juego de la visibilidad» y crear una contranarrativa sobre su movimiento a través de la fotografía.

visuales y, en general, postulando una pedagogía diferente. Aunque no son la primera forma de producción colaborativa en fotografía, los colectivos de fotógrafos en América Latina que describimos son recientes y muy dinámicos.<sup>5</sup> Las nuevas tecnologías requieren el uso conjunto de video, sonido y texto articulados en soportes multimedios. La edición se convierte así en la tarea fundamental en el proceso de producción de narrativas fotográficas. Esto ha puesto de relieve una gramática en la que una toma fotográfica depende más de la selección y la secuenciación dentro de un conjunto que del «momento decisivo» invocado por Henri Cartier-Bresson.

Los colectivos contemporáneos de fotografía documental latinoamericana trabajan para articular sus diferentes puntos de vista en una sola historia, dando especial importancia a la lógica de montar una imagen junto a otra para la construcción plural del significado. La secuencia de imágenes se decide a través de la deliberación grupal, discutiendo y negociando conjuntamente sus interpretaciones y opiniones. Aunque no es posible generalizar al respecto, sí hemos observado en la práctica de varios colectivos que los fotógrafos experimentan y perciben la producción de las historias visuales que crean como algo mucho mayor que la suma de sus elementos (imágenes, texto, audio). Su compromiso es producir una narrativa con múltiples voces, transformando el acto individual de contemplación en un debate o conversación entre diferentes miradas (Freixa et al., 2015). La edición se convierte así en una tarea central: es entonces cuando emerge la narrativa colectiva, cuando se comparten las imágenes obtenidas por cada cámara en una misma carpeta, procesando y secuenciando después de una intensa deliberación y experimentación colectiva, consiguiendo así un relato de mayor profundidad y complejidad que la que cada toma presenta por separado.

---

<sup>5</sup> Desde el año 2010, el curador español Claudi Carreras ha organizado tres versiones de E.CO (Encuentro de Colectivos) con colectivos de fotografía iberoamericanos en Madrid, São Paulo y Santos. La red de colectivos fotográficos latinoamericanos también se reunió en Argentina y Uruguay en encuentros organizados por MAflA en Buenos Aires en 2014 y por REBELARTE en Montevideo en 2016. Los colectivos también han colaborado en proyectos especiales, como la cobertura alternativa de la Copa Mundial 2014 en Brasil, organizado por Media Ninja, y la cobertura nacional de la «Marcha de la gorra 2016», organizada por Manifiesto.

El compartir imágenes y construir un lenguaje común también está vinculado a la difusión global de una forma de producción entre pares, que se basa en compartir recursos y coordinar la energía creativa de un colectivo que evita las estructuras jerárquicas (Benckler, 2006). Los colectivos contemporáneos de fotografía forman parte de una amplia y densa red de agentes culturales en América Latina que procesan rápidamente eventos sociales para producir representaciones estéticas e interpretaciones que ellos distribuyen y hacen circular rápidamente (Sommer, 2006; Hughes y Dea, 2012). Son parte de esfuerzos alternativos de fotoperiodismo en línea, como «Media Ninja» en Brasil. Manifiesto es un colaborador frecuente de *La Tinta*, una plataforma de noticias en línea en Argentina, y los fotógrafos de Supay cooperan con plataformas de periodismo de investigación en línea como *Ojo Público* y *La Mula* en Perú.

### 3. RACISMO Y ANTIRRACISMO EN PERÚ

Dos regímenes gubernamentales muy diferentes encararon explícitamente al racismo en el Perú. La dictadura militar progresista de 1968-75 llevó a cabo una reforma agraria bajo el lema: *Campeño, el patrón no comerá más de tu pobreza*. Proclamaron el quechua, idioma originario predominante en el país, como una de las lenguas oficiales del Perú (junto con el castellano) y pusieron en un primer plano a las culturas indígenas y afrodescendientes, celebrando la diversidad y vinculando el desarrollo nacional con la liberación de todas las formas de opresión, a saber, la herencia colonial y neocolonial y el poder oligárquico. La siguiente ocasión en que los asuntos de raza ocuparon un papel central en los discursos políticos oficiales fue durante las elecciones presidenciales de 1990, cuando el candidato Alberto Fujimori (de origen japonés) dijo que él era un «chinito» que se enfrentaba a un «blanquito» (Mario Vargas Llosa),<sup>6</sup> para convertirse en un «presidente como tú».<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> En Perú, las personas con epicanto son popularmente llamadas «chino/a», independientemente de su origen étnico o proveniencia, y «blanquito/a» es una forma ambigua de referirse a personas de apariencia caucásica.

<sup>7</sup> La campaña de Fujimori apeló a un racismo inverso: posicionó a las elites

Poco después, durante el primer régimen de Fujimori (1990-1995), se elaboró una nueva Constitución peruana (1993) que condenó la discriminación racial, y fue durante el segundo régimen presidencial de Fujimori (1995-2000) que el racismo pasó a establecerse como un crimen punible.<sup>8</sup> En el año 2000, durante un discurso vibrante sobre la fuerza liberadora de la economía de mercado, Beatriz Boza, directora de la agencia estatal de protección al consumidor, denominada Instituto Peruano de Defensa de la Propiedad Intelectual (INDECOPI), afirmó que los consumidores deberían saber que el dinero tenía que tener el mismo poder de compra para todos los peruanos. En enero de 2017, durante la presidencia de Pedro P. Kuczynski, el Decreto Ley 1323 en su artículo 323, estableció la pena de encarcelamiento no menor de dos años para los funcionarios públicos que cometieran actos discriminatorios basados en la raza o el origen étnico. Además, Salvador del Solar, ministro de Cultura de Kuczynski y también actor y director de cine, asumió personalmente una campaña del Ministerio de Cultura criticando el racismo en los partidos de fútbol y en los medios de comunicación, retuiteando publicaciones de un servicio público del Ministerio de Cultura creado para esta campaña («Alerta contra el racismo»), donde se podía denunciar las acciones discriminatorias que se produjeran.

Una excepción en esa tendencia tuvo lugar durante el segundo período presidencial de Alan García (2006-11) cuando la racialización del comportamiento de la oposición política regresó al discurso oficial, en una disputa sobre el acceso de los inversionistas locales y extranjeros a los territorios indígenas ancestrales, generando una resistencia contundente con resultados trágicos (Drinot, 2011). Pero tal vez este hiato hizo evidente que, a pesar

---

blancas educadas como «lo otro», enfrentadas a «la gente», quienes incluían a los «cholos», «indios», «negros», pobres, inmigrantes provincianos; en general, a personas sin acceso al poder en el Perú (Oliart, 1998).

<sup>8</sup> Sin embargo, fue este mismo régimen el que implementó un programa coercitivo (mediante el engaño o la fuerza) de esterilizaciones femeninas entre las mujeres indígenas, para abultar las cifras con el fin de resaltar el éxito de una política nacional de salud diseñada para dar a las mujeres acceso a los derechos reproductivos (Oliart, 2008).

del efecto de desestructuración en el orden oligárquico peruano de la reforma agraria en la década de 1970, y de la implementación desde arriba de las políticas de diversidad cultural de la década de 1990, la incorporación del Perú indígena y afrodescendiente en el imaginario oficial nacional no se ha logrado plenamente. Hasta la fecha, para muchos peruanos, el único lenguaje imaginable en relación con los indígenas y afrodescendientes es el de la violencia y la exclusión. Oficialmente difunto o no, el racismo no ha dejado de ser la justificación, en última instancia, detrás de las dinámicas abiertas y violentas del despojo y la privación de derechos.

La forma en que los «cholos»<sup>9</sup> se resisten al racismo en Perú es transgrediendo (o, mejor dicho, ignorando) las fronteras que se supone deben imponerseles. «Se acabó la vergüenza» es una expresión que se encuentra a menudo en los comentarios de YouTube para elogiar el éxito de músicos, deportistas, escritores, o cocineros de aparente origen indígena que se han hecho famosos en los principales medios de comunicación. Dicha expresión refleja muy bien un sentido histórico de transformación que produce múltiples formas de autorrepresentación donde las personas ocupan territorios sociales y culturales que anteriormente se les negaron debido a su supuesta (e «indeseable») cercanía con los orígenes indígenas (o esclavistas, en el caso de los afrodescendientes). Supay, y Adrián Portugal en particular, contribuyen activamente al repertorio visual que celebra esta transformación.

### 3.1. SUPAY FOTOS

Seis fotoperiodistas, que se conocieron en sus trabajos en Lima hace más de una década, se hicieron amigos y formaron Supay Fotos, creando su propia página web ([supayfotos.com](http://supayfotos.com)) en 2007.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Este término polisémico se usa en Perú para nombrar a una persona culturalmente mestiza de origen indígena, o una persona supuestamente de raza mixta cuyo comportamiento cultural está más cerca a sus raíces indígenas. Según el contexto, se utiliza como un insulto, como una expresión de cariño, o como una manifestación de orgullo por la identidad cultural.

<sup>10</sup> El material de esta sección proviene de diversas declaraciones hechas por

Todos se habían graduado en comunicaciones en dos universidades privadas de Lima. La práctica del fotoperiodismo les había dado un acceso único a zonas de la ciudad y a actividades culturales y sociales que no habrían conocido de otra manera, revelándoles una amplia gama de microuniversos que despertaron su curiosidad y pasión. El colectivo se convirtió en una plataforma para compartir y trabajar en proyectos fotográficos que reflejaban sus intereses individuales y también para procesar colectivamente la experiencia de haber encontrado todos esos mundos cautivantes. Trabajando como colectivo autogestionado, los miembros de Supay encontraron la autonomía necesaria para desarrollar un lenguaje común a través de proyectos conjuntos. La publicación de su trabajo en la página web les permitió ingresar al circuito internacional de festivales y exposiciones en las Américas y Europa, con proyectos tanto individuales como colectivos.

De este modo, miembros de Supay como Ernesto Benavides, Max Cabello, Roberto Cáceres, Marco Garro, Adrián Portugal, y Giancarlo Shibayama son reconocidos como fotógrafos documentales que combinan el trabajo para revistas nacionales e internacionales con la labor en diversas campañas visuales para instituciones públicas y privadas, junto con sus exposiciones individuales y colectivas y sus publicaciones. El lenguaje colectivo que han logrado transmite un enfoque cercano, atento y lúcido de los aspectos difíciles de la vida peruana, como los conflictos socioambientales relacionados con la minería, la memoria del postconflicto interno, el tráfico de personas, y la marginalidad de los jóvenes. Sin embargo, aunque son críticos y están comprometidos con estos y otros temas, su lenguaje es al mismo tiempo lúdico, refrescante, celebrando las expresiones colectivas o individuales que desafían la cultura popular urbana y rural.

La forma en que los miembros de Supay describen cómo el fotoperiodismo les otorgó la oportunidad de estar en todos los rincones de Lima y luego viajar por el país, nos recuerda la definición de Jan Masschelein (2010) del caminar como un proceso transformador. Basándose en Michel Foucault, Walter Benjamin,

---

Supay a través de los medios disponibles en línea, y de las entrevistas de Oliart con Adrián Portugal (en abril de 2015 y junio de 2017).

y Judith Butler, Masschelein define el caminar como «un desplazamiento de la mirada que permite la experiencia no sólo como una vivencia pasiva (impuesta), sino también como hendir un camino o sendero, como una forma de abrir una carretera» (Masschelein, 2010: 45). Esta experiencia de caminar, de estar allí, lleva a «estar vigilante o volverse atento, a exponernos al mundo [...] para que pueda presentarse ante nosotros». Caminar es una experiencia liberadora que nos permite lograr una distancia crítica, exponernos al presente, «un espacio concreto de libertad práctica: un espacio de posible autotransformación» (Masschelein, 2010: 47).

Los fotógrafos de Supay nacieron entre los años 1970 y 1980. Comparten la experiencia generacional de haber participado por primera vez en la política peruana mediante su intervención en las protestas callejeras masivas que se oponían a los regímenes autoritarios y corruptos de Alberto Fujimori (1990-95, 1995-2000). Adrián Portugal, nacido en 1977, comenzó a participar en protestas callejeras antifujimoristas: «Todo era tan evidente, la indignación fue generalizada, había un sentido de urgencia, tenías que involucrarte». La profunda crisis del régimen peruano terminó el año 2000 mediante la remoción de Fujimori por el Congreso de la República y la conformación de un gobierno de transición (2000-01) que convocó elecciones generales, e infundió un sentido de empoderamiento para las personas que participaron en las protestas, incluidos algunos artistas.

Después del final del conflicto armado interno de Perú (1980-93) y del retorno de la democracia (2000), la producción de muchos artistas de la generación de fotógrafos de Supay muestra un sentido de libertad y renovación en su relación con la sociedad peruana. Quieren que su trabajo refleje una relación diferente de los habitantes con el territorio nacional y sus formas de circular en él. También quieren cuestionar las fronteras estéticas establecidas entre los grupos sociales y culturales y negociar una relación distinta con los indígenas peruanos (Oliart, 2014). El trabajo de Supay es respetuoso, inquisitivo, crítico; muestra «atención, presencia, y generosidad» (Masschelein, 2010: 48): es con estas actitudes y comportamientos que se acercan a las personas y los lugares que fotografían.

### 3.2 ADRIÁN PORTUGAL Y SUS «RETRATOS DE PERUANOS EJEMPLARES»

El trabajo individual de Adrián Portugal se centra en la cultura popular urbana y el disfrute por parte de la gente de actividades específicas que generan un mundo a su alrededor. Según él, estos mundos, organizados en torno a actividades que las personas disfrutaban colectivamente, son espacios de libertad que generan su propio sentido de orden. Al reflexionar sobre su trabajo, Portugal explica cómo el elegir y presentar un tema constituye «una declaración de principios, un punto de vista sobre un tema en particular», que se revela con mayor claridad durante el proceso de edición y montaje. Esta elaboración de un tema, donde el fotógrafo encuentra su voz, está en oposición a su actitud y lenguaje corporal mientras toma fotos, «cuando tu ego necesita desaparecer». Uno de sus trabajos más elogiados es la serie «Agua Dulce», nombre de una playa limeña frecuentada por personas que viven en algunos de los distritos más pobres del sur de la ciudad. Otros proyectos de inicios de su carrera incluyen fotografías a jóvenes interpretando *break dance* en el centro de la ciudad; y un concurso de belleza entre los habitantes de Cantagallo, una comunidad del grupo étnico shipibo de origen amazónico que se ha asentado en la ciudad de Lima desde el año 2000. También ha publicado un libro sobre Iquitos, la ciudad más grande de la Amazonía peruana. Comentamos brevemente dos de las ocho imágenes que forman parte de otro de sus proyectos: la serie «Retratos de peruanos ejemplares», que Portugal presenta mediante este texto:

En la escuela, nos enseñan que los peruanos ejemplares son los héroes que dieron sus vidas por el país. Vienen a nosotros como personas de otra época: pertenecen a los libros de historia. Esta serie sugiere la idea de que hay peruanos ejemplares a la vuelta de cada esquina. ¿Cómo los reconocerías? Son personas comunes que, en un país como el nuestro, lleno de violencia y belleza, persiguen un sueño y tratan de construirlo en sus propios términos. Gracias a unas cualidades personales inexplicables, ellas transforman el mundo que las rodea. Es cierto, no son tan comunes. Ellas encarnan



la fuerza y la fantasía. Incluso si no han ganado guerras, todos los días ganan una lucha contra el lado venenoso de nuestras ciudades: mezquindad, aburrimiento, rutina. Si las vemos de cerca, podemos llegar a admirarlas.

Los dos «peruanos ejemplares» de Portugal que hemos elegido comentar son «Pachacútec» (figura 1), y «Bailarina» o «Cumbia Power», tal como ha sido apodada la foto que circula en Internet (figura 2). El primer caso muestra a un habitante de Ciudadela Pachacútec, un inconcluso proyecto de urbanización del primer gobierno del presidente Alan García (1985-1990), en medio del desierto en el margen norte de la ciudad de Lima. El personaje vestido como un inca (presumiblemente el inca Pachacútec, personaje histórico peruano del siglo XV), lidera una protesta en Lima, para exigir la atención de las autoridades a las necesidades públicas de su remoto y precario vecindario.<sup>11</sup> El segundo personaje (figura 2) muestra a una mujer joven, fuerte y vitalmente entregada al acto de bailar cumbia para una gran audiencia. Ambos «peruanos ejemplares» están rodeados por sus comunidades en actos de apoyo y celebración.

En la figura 1, el personaje Pachacútec aparece cargado en hombros por una multitud, mientras él despliega una acción desafiante que podría estar mostrando el camino a la multitud celebrante o, también, señalando al enemigo. Ciudadela Pachacútec se encuentra en el distrito de Ventanilla, en la provincia del Callao que limita con el noroeste de la provincia de Lima (toma aproximadamente dos horas llegar al centro de la ciudad de Lima desde allí). El proyecto de urbanización aprobado en 1988, comprende 136 asociaciones de habitantes que ocupan las colinas arenosas formadas por los ramales de los Andes que bajan desde el este hacia el mar. Sin embargo, algunas de las asociaciones habitacionales dentro de Pachacútec no tienen reconocimiento legal pues ocuparon de manera informal áreas de propiedad estatal, luego de 1988.

---

<sup>11</sup> En quechua, Pachacútec (o también Pachakuti Inka) significa «el que invierte el tiempo y el espacio» (Cameron, 1990: 58). Los primeros pobladores de Ciudadela Pachacútec ocuparon el arenal sin agua potable, sin servicios básicos, ni transporte público y sólo tenían energía eléctrica por horas. Hasta la fecha, no se ha terminado de implementar estos servicios básicos.



Figura 1: Pachacutec



Figura 2: Bailarina

Aunque los habitantes de estos sectores no serán considerados en la planificación estatal de carreteras y servicios como el agua potable, alcantarillado y la red eléctrica hasta que se resuelva su situación legal, los residentes de estos asentamientos precarios continúan construyendo sus casas y reclamando estos servicios. Este hecho hace que el logro del acceso a los servicios básicos sea mucho más prolongado y atravesado por constantes conflictos y quejas de parte de los residentes, pero la situación también pone en evidencia la forma en que Lima y Callao han crecido como ciudades desde la década de 1940 hasta formar un enorme núcleo urbano contiguo. La urbanización de Lima-Callao ha sido caótica, informal, y marcada por la desigualdad social y la segregación espacial. La actual forma y tamaño del conglomerado metropolitano Lima-Callao es, en gran parte, producto de la acción autónoma de sus habitantes. De hecho, alrededor del 60 por ciento de las viviendas en Lima-Callao es el resultado de la autoconstrucción, y se estima que alrededor de cuatro millones de personas viven actualmente en asentamientos ilegales, con procesos de formalización en curso (Metzger et al., 2014).

Los habitantes de asentamientos informales en Lima generalmente son caracterizados como migrantes recientes provenientes de áreas rurales en la sierra andina que se mudaron a Lima con la expectativa de lograr una vida mejor. Algunos actores políticos y culturales comparten una narración épica de este proceso, con un lenguaje que habla de la conquista física y cultural de la costa central del país por parte de los marginados y oprimidos de las zonas rurales. Pero investigaciones recientes muestran que los nuevos asentamientos, como Pachacútec, son el resultado de modos aprendidos de autogestión y ocupación de tierras, liderados no por migrantes rurales andinos recientes, sino por nuevas generaciones de personas nacidas en Lima y Callao que actualmente no tienen otros medios de acceso a viviendas. Son miembros vulnerables del «precariado», pero con conocimiento de los recursos para encontrar un lugar para sí mismos en la ciudad y luchar por él (Immonem, 2018).

El «inca Pachacútec» de Adrián Portugal, llevado por una densa masa de seguidores, principalmente jóvenes de Ciudadela Pachacútec, contribuye a esta visión renovada sobre la Lima

informal. No son necesariamente migrantes recientes; son mayoritariamente limeños jóvenes decididos a luchar bajo sus propios términos por un lugar propio y digno para vivir. Ellos usan de manera lúdica y desafiante la narrativa que los vincula a través del nombre del lugar, a Pachakuti, el gobernante cusqueño que en el siglo XV expandió el incanato hasta convertirlo en imperio, encarnando así, un movimiento descolonizador y de conquista de espacios y servicios en Lima para los herederos de los antiguos peruanos.

La fotografía de la «bailarina» también muestra al personaje central rodeado de una gran y densa multitud de jóvenes. Una encuesta reciente hecha en Perú sobre gustos musicales indica que el 40 por ciento de la población prefiere la cumbia sobre otros géneros. Según esta encuesta, los seguidores de la cumbia son en su mayoría menores de 40 años, pertenecientes a los grupos menos privilegiados de la sociedad, y con educación secundaria o técnica (Instituto de Opinión Pública, 2017). La encuesta muestra que últimamente la cumbia también ha captado audiencias entre grupos de mayores ingresos y superiores niveles educativos.

En la mayoría de los espectáculos de cumbia, las jóvenes bailarinas están normalmente ubicadas, como adornos o comparsas, en los márgenes de los escenarios donde tocan las bandas. El retrato de Portugal, en cambio, le da a la bailarina una atención central: en la foto, ella no está al costado del cuadro. La imagen de Portugal más bien captura a la joven entregándose totalmente al baile, destacando detalles que nos conducen desde el proceso de maquillaje, peinado y selección y arreglo del vestuario, hasta una ejecución vigorosa, llena de energía y pasión. La combinación de racismo y machismo violentos define una relación ambigua con el cuerpo de las mujeres mestizas en Perú. Éste ha sido imaginado al mismo tiempo como sexualmente incontrolable y subordinado, disponible para el placer, pero negándole reconocimiento o respeto social a la persona, tal como Marisol de la Cadena (2000) y Mary Weismantel (2001), entre otras, han argumentado y como los narradores peruanos de Lima y provincias en el siglo XX han documentado y comentado ampliamente (Barrig, 1981). En la imagen que aquí presentamos, contrastando con todo lo anterior, el fotógrafo es más bien cómplice de la bailarina; él asume

plenamente la presentación que ella hace de sí misma y la activa en toda su belleza, fuerza, y vulnerabilidad.

Estas dos imágenes representan bien el conjunto de la obra de Portugal. Su fotografía expande el repertorio visual contemporáneo de una sociedad tan racialmente fragmentada y sexualmente conservadora como la del Perú. Al preguntarle sobre su trabajo, Adrián Portugal dijo que podía aceptar una interpretación de sus fotografías como antirracistas, pero este no es su punto de partida. El racismo es parte de una realidad que él aborda indirectamente presentando la postura antirracista en los protagonistas de sus imágenes, inmersos en sus luchas por los derechos de ciudadanía u ocupando un espacio en la ciudad y el país que ellos tuvieron que tomar casi por la fuerza. En las dos imágenes que presentamos es evidente la tensión entre la fuerza y la vulnerabilidad de sus protagonistas. El lente de Portugal evidencia el empeño de sus personajes por lograr una presentación efectiva de su actuación frente a una audiencia. A diferencia de los retratos convencionales de héroes en los libros de historia —típicamente posando solos frente a un trasfondo solemne— que Portugal menciona como un contraste con sus «peruanos ejemplares», estos jóvenes héroes están rodeados por una multitud a la que pertenecen, y con la que enfrentan el rechazo de algunos a aceptar su presencia en la ciudad de Lima.

#### 4. RAZA Y ANTIRRACISMO EN ARGENTINA

Después de la restauración de la democracia en 1983, Argentina continuó implementando el conjunto de políticas económicas neoliberales iniciadas por la dictadura militar y desarrolló otras reformas políticas y culturales que se estaban aplicando en América Latina siguiendo el Plan Brady (Williamson, 1990). Éstas incluían la promoción del multiculturalismo y la garantía de los derechos de las minorías étnicas. En las tres décadas que siguieron, las políticas y discursos progresistas se han alternado —o han coexistido— con políticas y discursos racistas. Argentina es signataria de la Convención Internacional de 1965 de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial.

En 1988, la ley 23592 definió la discriminación racial como un delito penal y como una circunstancia agravante en las acusaciones criminales y, desde 1995, Argentina cuenta con un Instituto Nacional contra la Discriminación y la Xenofobia (Sutton, 2008). Luego, en el año 2000, Argentina firmó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales. Después, en 2003 el presidente Néstor Kirchner aprobó la Ley de Migración 25.871 que, según Alejandro Grimson (2017: 124), representó un paso significativo en «la lucha contra la xenofobia, el racismo, y los prejuicios». El presidente Mauricio Macri derogó esta Ley de Migración.

Grimson explica que, en la década de 1990, cuando el fracaso de las políticas neoliberales se hizo evidente, «la etnicidad tenía un nuevo papel que desempeñar en la re-imaginación de Argentina» (Grimson, 2008: 28). La exageración de las cifras de inmigración de Bolivia, Paraguay, y Perú, junto con los ataques oficiales a la presencia de migrantes recientes vinculados a empleos precarios y criminalidad, se convirtieron entonces en un recurso para racionalizar los fracasos del neoliberalismo en Argentina. Hasta entonces, la narrativa aceptada presentaba a Argentina como un país de población predominantemente blanca que había eludido el mestizaje debido a la desaparición de los pueblos indígenas y afrodescendientes en diferentes circunstancias históricas (Sutton, 2008). Tras la grave crisis financiera de 2001-2002, culpar a la inmigración reciente dejó de ser un argumento plausible y los regímenes de Néstor y Cristina Kirchner pusieron en marcha campañas para combatir los graves problemas económicos (Sutton, 2008).

Pero los argumentos racistas que culpan a los pobres por la pobreza, la precariedad, y el crimen han continuado y se han vuelto contenciosos. Las representaciones de los principales medios de comunicación, las autoridades locales y las redes sociales con frecuencia yuxtaponen a los «migrantes de países vecinos», como suele decirse en la prensa, con los argentinos pobres, marcados racialmente como «negros», y los representan a todos como peligrosos, sin educación y parásitos del Estado. Por lo tanto, «negro» podría ser cualquier persona considerada «no blanca» o no suficientemente europea. Esto crea una paradoja y una tensión en la

política racista de visibilidad e invisibilidad de las personas pobres y «no blancas» en Argentina. Por un lado, las narrativas generalizadas sobre la nación eliminan a la población afroargentina de ella, pero el uso cotidiano del término «negro» que combina clase y «no blancura» hace que los pobres no blancos sean h́ipervisibles (Adamovsky et al., 2016: 3; Peñaloza, 2007). El antirracismo en Argentina encontró apoyo oficial en diferentes momentos en los últimos años. Al convertirse en parte del discurso político oficial respaldado por organizaciones transnacionales, fortaleció el campo para que tuvieran lugar vibrantes manifestaciones de oposición a políticas que, en otros momentos, han servido para racializar a segmentos de la población. La llamada «Marcha de la gorra» es una expresión de esa oposición, relacionada con el tema de este capítulo, como veremos en un momento.

#### 4.1. COLECTIVO MANIFIESTO

Para describir a Manifiesto parafraseamos la presentación de su sitio web. Se trata de un grupo de doce personas de ambos sexos que viven en Córdoba (Argentina) y que trabajan como colectivo de fotografía desde fines del año 2013. Su mayor compromiso es producir cobertura principalmente gráfica para eventos que los principales medios de comunicación ignoran o silencian, y que responden a las preocupaciones y demandas de diversos movimientos sociales. Parte de su trabajo involucra intervenciones en espacios públicos donde estos movimientos también se manifiestan. Ellos atribuyen la creación del colectivo a la similitud de sus perspectivas estéticas y políticas y a la experiencia compartida de asistir y apoyar las mismas «protestas estudiantiles, en las luchas por la tierra y la vivienda, en las celebraciones festivas en nuestros vecindarios, en resistencia a las multinacionales extractivistas» y a la documentación de la brutalidad policial.

Provieniendo de «la literatura, la comunicación social, el diseño, el cine, la arquitectura y, por supuesto, la fotografía», Manifiesto caracteriza su organización como «independiente y horizontal». Sus miembros tienen el compromiso de producir imágenes de calidad

que sean tanto desafiantes como significativas, rompiendo «la soledad del artista y convirtiénd[se] en una voz colectiva y rebelde». Quieren usar la fotografía como una herramienta para hacer visibles las narrativas sociales y políticas alternativas que contribuyan al «sueño de que otro mundo es posible». Sitúan su trabajo fuera de las corrientes predominantes de la capital del país, Buenos Aires, donde se centraliza la mayor actividad artístico cultural y ubican los orígenes del grupo en el encuentro en las calles de Córdoba, en medio de luchas de resistencia de la agenda local de los movimientos sociales de su ciudad. La posicionalidad y subjetividad de sus integrantes precedieron al colectivo; es lo que posibilitó su formación, a pesar de sus diversas trayectorias y ocupaciones.

#### 4.2 LA «MARCHA DE LA GORRA»

Desde 2014, Manifiesto ha participado activamente en la llamada «Marcha de la gorra», una protesta callejera que se lleva a cabo desde 2007 cada noviembre en el centro de Córdoba. Con los años, la marcha ha aumentado su tamaño y visibilidad, atrayendo a miles de estudiantes, organizaciones sociales y ciudadanos que se unen en repudio a un marco legal provincial que regulaba, entre otras cosas, los procedimientos policiales.<sup>12</sup> El Código de Faltas de la provincia de Córdoba enumera formas de comportamiento consideradas socialmente ofensivas, aunque no figuren como delitos en el código penal nacional. El código provincial existe desde 1980 y tiene diferentes versiones en distintas provincias, pero todas sus variantes permiten la detención preventiva de individuos por parte de la policía. En Córdoba, el gobernador José Manuel de la Sota (1999-2007, 2011-2015) adoptó el código como el principal apoyo para sus políticas de seguridad. El artículo denunciado por la «Marcha de la gorra» permitía la detención preventiva por la

---

<sup>12</sup> En 2017, la «Marcha de la gorra» se celebró por primera vez en Buenos Aires, dos semanas más tarde que la 11ª «Marcha de la gorra» en Córdoba, bajo el lema «Cuando la gorra crece, nuestros derechos desaparecen». La marcha tuvo réplicas en otras ciudades donde regían ordenanzas similares a las versiones provinciales del Código de Faltas.



infracción de «merodeo». La imprecisión en la definición de este comportamiento ofensivo produjo un amplio espectro de prácticas policiales arbitrarias, incluidos el hostigamiento, los arrestos y los castigos físicos, que en su mayoría se dirigían a los jóvenes, considerados potencialmente peligrosos debido a su apariencia, abarcando el estilo de vestimenta, el color de la piel y el tipo de cabello (Bonvillani, 2016).

Disfrazada como un instrumento legal preventivo de expresión laxa, esta técnica represiva (Lerchundi y Bonvillani, 2014: 45) afectó principalmente a varones jóvenes y pobres.<sup>13</sup> El Código de Faltas de Córdoba fue derogado y reemplazado por el Código de Convivencia Ciudadana en 2015. Según esta nueva reglamentación, el vagabundeo en áreas urbanas puede considerarse sospechoso, pero ya no es una ofensa. Sin embargo, una nueva infracción descrita imprecisamente como «comportamiento sospechoso» permite detenciones arbitrarias similares, que afectan principalmente al mismo grupo sociodemográfico joven.<sup>14</sup> En términos legales, algunos artículos de los antiguos y nuevos códigos provinciales violan las garantías establecidas por la Constitución Nacional y los tratados internacionales ratificados por Argentina (Bolatti et al., 2013), incluida la Convención Internacional Contra el Racismo, que en Argentina tiene estatuto constitucional.

El «Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos» es el organizador principal de la «Marcha de la gorra». Desde su origen representa una manifestación política y cultural típica del estilo comunicativo actual de la política juvenil en América Latina: una celebración performativa de la reunión, rica en presentaciones visuales que incluyen el cuerpo utilizado como lienzo, y expresiones artísticas variadas como bailes, batucadas, murgas, teatro, coros, y grafitis. La «gorra» funciona como una doble metonimia. Representa a los jóvenes que usan gorra, lo que los

---

<sup>13</sup> Los informes al respecto varían a lo largo de los años, pero las cifras indican que más del 70% de los detenidos son hombres entre 16 y 30 años; y de ellos, 50% fue acusado de merodeo.

<sup>14</sup> Se utiliza procedimientos similares en el Reino Unido, los Estados Unidos y Francia, dirigidos principalmente a hombres jóvenes de marcados grupos raciales.

hace «sospechosos», pero también es un apodo despectivo para la policía.<sup>15</sup> Además de los jóvenes que se sienten vulnerables a detenciones arbitrarias, los participantes de la marcha incluyen miembros de organizaciones sociales, políticas, y estudiantiles, y víctimas o familiares de víctimas de abuso policial; muchos personifican el doble papel de activistas y de víctimas de abuso policial. Los jóvenes participantes han pedido la derogación de ambos códigos, han denunciado las graves consecuencias que las detenciones han tenido en sus experiencias de vida, y han reclamado su derecho a circular en la ciudad.

En 2014, Manifiesto produjo retratos de participantes de la «Marcha de la gorra» sobre un fondo blanco. Invitaron a participantes a salirse un momento de la marcha para posar para el estudio fotográfico improvisado que tenían en la acera. En los días posteriores a marzo de 2015, Manifiesto mostró los retratos del año anterior, tanto en espacios públicos como en redes sociales. En una conversación con Triquell en 2014, los miembros de Manifiesto mencionaron que querían evocar los retratos de Richard Avedon del oeste americano (1985), usando un fondo de tela blanca como medio de descontextualización, pero haciendo muy evidente el contexto de la intervención, mediante el uso que las personas retratadas hacían de camisetas alusivas a la marcha, pancartas, y otra parafernalia. Posteriores producciones visuales de la marcha han continuado con la atención puesta en los rostros y cuerpos de quienes participan en ella, apartándolos momentáneamente del cortejo para mostrar el compromiso de cada individuo con la causa. Un claro ejemplo de esto es el extraordinario video de colaboración producido antes del evento de marzo de 2017, con imágenes del año anterior proyectadas en muros emblemáticos de Córdoba.<sup>16</sup>

Cuando Manifiesto publicó un álbum en Facebook con dichas imágenes, se generó un interesante microevento político. Un usuario anónimo las compartió en una página antiizquierdista de Facebook llamada «Me lo contó un zurdo», haciendo

---

<sup>15</sup> Los lemas «Mi gorra no es de tu incumbencia» y «¿Por qué tu gorra y no la mía?» han figurado en diferentes versiones de la marcha, aludiendo al antagonismo entre los portadores de ambos tipos de gorra.

<sup>16</sup> Vínculo al video consultado el 21/12/17 <https://bit.ly/3jyeqFo>.

un uso deliberadamente equívoco de las imágenes de Manifiesto, desvirtuando totalmente su significado.<sup>17</sup> Aprovechando el formato descontextualizado de las imágenes, se insertaron textos que reproducían un conjunto de supuestos y representaciones de múltiples capas que se pueden decodificar en el contexto de las críticas agudas del populismo y el supuesto abuso del sistema de asistencia social por parte de «los pobres», y cargado de connotaciones racistas (ver figura 3: fotografías intervenidas). Una mujer joven, que a los ojos del autor de esta intervención probablemente no se ajusta al estereotipo físico de una «villera»,<sup>18</sup> es descrita como una mujer de clase media vestida como pobre para encarnar sus ideas progresistas.

Sin embargo, sobre la misma imagen y en lenguaje burdo, surgen otros estereotipos. Así, la «villera» también es presentada como la madre violenta de un niño no deseado y una hipócrita que probablemente vive de los beneficios estatales, pero no lo admite. Otra imagen, que retrata a un hombre joven, lo muestra con una sudadera con capucha y una gorra, y los textos que lo rodean son una curiosa combinación de las amenazas de un ladrón y el uso de la clase de justificaciones para el comportamiento criminal comúnmente atribuido a la izquierda, culpando a la sociedad de su situación. Todos los textos están saturados de errores de ortografía y modulaciones estereotipadas y expresiones atribuidas al habla villera. El lenguaje violento utilizado en esta intervención está muy situado en el contexto del año 2015, lo que refleja el discurso de la clase media en contra de las políticas de bienestar social, como la asignación universal por hijo, aludiendo a que las mujeres de las villas tendrían hijos como estrategia para recibir dicho beneficio. Se acusa a la izquierda política de ser ingenua y cómplice de los criminales que abusan del Estado y de no poder garantizar la seguridad de los ciudadanos comunes.

---

<sup>17</sup> En 2017, la página ostentó 3.700 seguidores y, en promedio, las publicaciones recibieron comentarios o *likes* de cerca de 100 personas.

<sup>18</sup> Los barrios pobres de Buenos Aires se conocen como «villas». Sus habitantes se denominan «villeros».



Figura 3

Este uso contencioso de los retratos de Manifiesto nos acerca a la relación entre el estigma, la discriminación y la apariencia física. Las fotografías compartidas en una plataforma de medios sociales y presentadas sin ningún tipo de anclaje textual facilitaron su manipulación, profundizando la distancia entre productores y espectadores, pero al mismo tiempo, produjeron un evento político donde las relaciones sociales se exponen en público, mediadas por estas fotografías que, una vez en el dominio público, pueden moverse en direcciones imprevistas (Azoulay, 2010). Además de ser utilizadas como una mediación para apoyar la «Marcha de la gorra» y denunciar el racismo, fueron apropiadas para participar en un debate sobre la «naturaleza real» de las personas retratadas, con contenidos que reafirmaron estereotipos negativos sobre hombres y mujeres jóvenes que viven en las zonas más pobres de Córdoba.

Agustina Triquell entrevistó a Marcos y a Mar, miembros de Manifiesto, poco antes de la segunda intervención. Ellos destacaron su postura de trabajar con la fotografía como una herramienta para el cambio y la acción política. Compartieron imágenes de la marcha

del año 2014, que retratan a activistas sociales y estudiantes universitarios, jóvenes víctimas del Código de Faltas, y habitantes de las áreas donde el código se aplica severamente. No había espacio para una interpretación equívoca de la circunstancia en que se tomaron esas imágenes. La marcha aparecía como el tema de las fotografías, siendo los manifestantes su metonimia. Durante la entrevista, los citados miembros de Manifiesto compartieron su idea de usar estas imágenes para una intervención urbana, pero enmarcándolas en un texto que no dejaría lugar a ambigüedades. El mensaje en la vía pública debe ser lo más claro posible. La elección fue un texto escrito en primera persona en plural: «El miedo que te venden lo pagamos nosotros»; es decir, «nosotros, jóvenes de piel oscura, habitantes de las barriadas, y pobres, tenemos que pagar por el miedo que ellos —la policía, los principales medios de comunicación y los políticos— te venden a ti —las clases medias urbanas». Unos días antes y durante la marcha del año 2015, seis imágenes diferentes reproducidas alrededor de 10 veces cada una fueron exhibidas selectivamente en diferentes lugares de la ciudad, mayormente en el centro, en paradas de autobús y en paredes en diferentes tamaños y formatos (paneles de 3 x 2 metros y de 0,8 x 0,6 metros). El encuadre tenía como objetivo establecer un diálogo entre los transeúntes y las fotografías en las paredes. La instalación transformó la ciudad en un palimpsesto donde se podían realizar un complejo conjunto de intercambios de miradas: imágenes de alta definición de jóvenes mirando directamente a la cámara, los ojos de los espectadores, y la mirada de la persona detrás de la cámara.

En el año 2016, estas imágenes se encontraron con otra audiencia en el marco de una intervención que cuestionaba abiertamente el racismo en Argentina, esta vez ya no en el calle sino en el museo. Ludmila Da Silva Catela, directora del Museo de Antropología de Córdoba, invitó a Manifiesto a exhibir sus imágenes como parte de las celebraciones del Bicentenario de la Declaración de Independencia de Argentina (1816-2016). El colectivo se enfrentó al desafío de considerar cómo dialogar con el peso de una tradición antropológica en el uso de la fotografía, la antropometría, y la grabación visual de «lo otro». Aunque el título antes mencionado («El miedo que te venden lo pagamos

nosotros») se mostraba de forma central en el área principal de la exposición, el título de la exposición del museo era «Negro sobre blanco, 200 años de racismo».

En este nuevo espacio público, Manifiesto utilizó una estrategia diferente para transmitir su mensaje. Las fotografías de los participantes de la «Marcha de la gorra» fueron exhibidas con diferentes formatos y tamaños en los corredores centrales del museo. Algunas de ellas se podían ver desde cualquier lugar al frente de las escaleras centrales del edificio. Los miembros del colectivo agregaron sus propios retratos a la exposición, y algunas fotos estaban al lado de textos de los protagonistas. En alianza con el colectivo, el museo realizó una intervención que hizo evidente la política de visibilidad e invisibilidad de la herencia africana de Argentina, con una exhibición paralela de su propio material histórico en las salas de exhibición. Así, todo el museo planteó la discusión sobre la construcción de la negritud en Argentina que asocia la piel oscura con la pobreza, y más recientemente, con la inmigración de países latinoamericanos. La exposición suscitó una importante atención de la prensa local y, según nos dijo Da Silva Catela durante nuestra entrevista, el museo recibió un gran número de visitas organizadas por maestros de escuelas que atribuyeron gran importancia a la discusión abierta de los problemas históricos y contemporáneos que la exposición había reunido. La exposición tuvo tal repercusión que se incorporó a la muestra permanente del museo y puede ser visitada hasta hoy.

## **5. LA FOTOGRAFÍA COMO RECURSO PARA EL ANTIRRACISMO**

Achille Mbembe (2016) afirma que, como parte de su naturaleza inestable, el racismo genera pensamientos de temor y confusión, convirtiéndose en una fuente sinfín de sufrimiento y catástrofes. Para Mbembe, la crítica del racismo conlleva dimensiones éticas y políticas que conducen a acciones de cuidado y curación. Estas acciones deben trascender la política de la diferencia, deben ser abrazadas por una comunidad universal que desafíe la idea de raza como una noción que niega la fuerza de las características

compartidas. La postura de Mbembe permite una reflexión sobre el papel que desempeñan los fotógrafos de Manifiesto para desafiar los prejuicios y resistir la racialización de la pobreza y la marginalidad en Argentina, incluso si los fotógrafos mismos no son considerados «negros». Mbembe también nos ayuda a pensar en el papel que pueden estar desempeñando muchos colectivos de fotografía en Perú, en la producción de imágenes de peruanos que se distancian de los repertorios visuales que enfatizan la diferencia racial por encima de una humanidad universal compartida, convirtiéndose en parte de un proceso de curación de las heridas que el racismo infligió a la sociedad peruana. Supay es uno de esos colectivos y Adrián Portugal uno de sus miembros que más ha explorado el retrato en su obra.

Los colectivos fotográficos Manifiesto y Supay tienen diferentes proyectos. Sus contextos son diferentes, así como su lenguaje estético, propósito y práctica. Pero comparten la voluntad de combinar el fotoperiodismo con proyectos únicos de fotografía documental con fines pedagógicos y políticos similares. Quieren que seamos parte del juego de miradas que se lleva a cabo en sus fotos y componen narraciones para guiar nuestra reflexión sobre los temas que les interesan, porque son importantes para los demás. Ambos utilizan Internet para proporcionar acceso gratuito a sus imágenes y narrativas. Al preparar sus imágenes a través de una cuidadosa edición, comparten generosamente su mirada y su experiencia documentando acciones y problemas, enriqueciendo el repertorio visual de experiencias y luchas por el derecho a una vivienda digna, al acceso a la tierra y al agua, el bienestar del medio ambiente, y el rechazo a la brutalidad policial y el racismo, extendiendo así la dimensión política de estas luchas y agravios al nivel de representación (Memou, 2013). Siguiendo a Masschelein (2010), la suya es una pedagogía que implica prestar atención. La atención es lo que nos permite compartir su experiencia. Y, volviendo a Mbembe, uno de los significados de estar atento es el de atender al otro, estar al cuidado del otro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adamovsky, E., Caggiano, S., Fernández, N., Ghidoli, M., Martino, Lamborghini, M. y Geler, L.  
2016 «Reflexiones de los autores y las editoras sobre el debate», en *Corpus*, 6 (2), pp. 1-31.
- Avedon, R.  
1985 *In the American West*. Abrams, New York.
- Azoulay, A.  
2015 *Civil imagination. a political ontology of photography*, Verso, Londres.  
2010 «Getting rid of the distinction between the aesthetic and the political», en *Theory, Culture and Society*, n° 27 (7-8), pp. 239-262.
- Barrig, M.  
1981 «Pitucas y marocas en la narrativa peruana», en *Hueso Húmero*, n° 9, pp. 73-89.
- Benklers, Y.  
2006 *The wealth of networks. How social production transforms markets and freedom*, Yale University Press, New Haven.
- Bonnett, A.  
2000 *Anti-racism*, Routledge, Londres.
- Bonvillani, A.  
2013 «Cuerpos en marcha: emocionalidad política en las formas festivas de la protesta juvenil», en *Nómadas*, n° 39, pp. 91-103.
- Bonvillani, A.  
2016 «Habitar la marcha: notas etnográficas sobre una experiencia de protesta juvenil», en *Universitas Psychologica*, n° 14 (5), pp. 1599-1612.



Caggiano, S.

2012 *El sentido común visual. Disputas en torno a género, 'raza' y clase en imágenes de circulación pública.* Miño y Dávila, Buenos Aires.

Cameron, I.

1990 *Kingdom of the Sun God: a history of the Andes and their people.* Ebury Press, New York.

Carreras, C.

2010 *Laberinto de miradas.* Jordi Labanda, Barcelona.

Cortés, P.

2011 *El tiempo de la máquina. Nación y modernidad.* Colihue Imagen, Buenos Aires.

De la Cadena, M.

2000 *Indigenous Mestizos: The politics of race and culture in Cuzco, Peru, 1919-1991,* Duke University Press, Durham.

Didi-Huberman, G.

2008 *Images in spite of all: four photographs from Auschwitz,* University of Chicago Press, Chicago.

Drinot, P.

2011 «The meaning of Alan García: sovereignty and governmentality in neoliberal Peru», en *Journal of Latin American Cultural Studies*, nº 20 (2), pp. 179-195.

Edwards, E.

2015 «Anthropology and photography: a long history of knowledge and affect», en *Photographies*, nº 8 (3), pp. 235-252.

Fairey, T.

2017 «These photos were my life: understanding the impact of participatory photography projects», en *Community Development Journal*, <https://doi.org/10.1093/cdj/bsx010>.

Freixa, P., Redondo, M. y Córdova, J.

2015 *Retrato ciudadano: una metodología para promover la visibilidad, la identidad y el debate desde la práctica fotográfica colectiva*. Ponencia en el Congreso Iberoamericano de Comunicación, Cultura y Cooperación, Madrid.

Glasius, M. y Pleyers, G.

2013 «The global moment of 2011: democracy, social justice and dignity», en *Development and Change*, n° 44 (3), pp. 547-567.

Gonzales, P.

2016 «Hacia una antropología compartida. Reflexiones, experiencias y propuestas acerca de la fotografía participativa en investigación antropológica», en *Revista de Antropología Social* n° 25 (1), pp. 61-84.

Goodale, M. y Postero, N. (eds.)

2013 *Neoliberalism interrupted: social change and contested governance in contemporary Latin America*, Stanford University Press, Stanford.

Grimson, A.

2017 «Argentina's anti-immigrant about-face», en *NACLA report on the Americas* n° 49 (2), pp. 123-126.

2008 «Ethnic (in)visibility in neoliberal Argentina», en *NACLA Report on the Americas*, n° 40, pp. 25-29.

Hale, C.

2002 «Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala», en *Journal of Latin American Studies* n° 34 (3), pp. 485-524.

Hershberg, E. y Rosen, F.

2006 «Turning the tide?», en Hershberg, E. y Rosen, F. (eds.), *Latin America after neoliberalism: turning the tide in the 21st century?*, The New Press, Nueva York:, pp. 1-25.

Hughes, J. y Dea, A.

2012 «Introduction. Authenticity and resistance», en *Latin American Perspectives*, nº 39(183), pp. 5-10.

Instituto de Opinión Pública

2017 *Radiografía social de los gustos musicales en el Perú*, Instituto de Opinión Pública, Lima.

Immonem, J.

2018 *Conflicting aspirations in the city of sand: citizens and cosmopolitan youth in neoliberal Peru*, disertación doctoral, Goldsmiths, University of London, Londres.

Job, S.

2011 «Apuntes para una comprensión posible del Código de Faltas», en Crisafulli, L. y León, I. (eds.), *¿Cuánta falta!? Código de faltas, control social y derechos humanos*, en INECIP, Córdoba, pp. 23-26.

Lerchundi, M. y Bonvillani, A.

2014 «Jóvenes y código de faltas. Una experiencia de detención», en *Justicia Juris*, nº 10 (1), pp. 43-52.

Lindstrom, N.

1998 *The social conscience of Latin American writing*, The University of Texas Press, Austin

Marzo, J.

2006 *Fotografía y activismo. Textos y prácticas*, Gustavo Gili, Barcelona.

Masschelein, J.

2010 «E-ducating the gaze: the idea of a poor pedagogy», en *Ethics and Education* nº 5 (1), pp. 43-53.

Mbembe, A.

2016 *Crítica de la razón negra*, Futuro Anterior, Buenos Aires.

Memou, A.

2013 *Photography and social movements: from the globalisation of the movement (1968) to the movement against globalisation (2001)*, Manchester University Press, Manchester.

Metzger, P., Gluski, P., Robert, J. y Sierra, A.

2014 *Atlas problématique d'une métropole vulnérable: inégalités urbaines a Lima et Callao*, Marseille, IRD, PRODIG.

Montero, F.

2016 «Singing the war: reconfiguring white upper-class identity through fusion music in post-war Lima», en *Ethnomusicology Forum* n° 25 (2), pp. 191-209.

Oliart, P.

2014 «Fusion rock bands and the “New Peru” on stage», en Vila, P. (ed.), *Music and youth culture in Latin America: identity construction processes from New York to Buenos Aires*, Oxford University Press, Oxford, pp. 174-203.

2008 «Indigenous women's organizations and the political discourses of indigenous rights and gender equity in Peru», en *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, n° 3 (3), pp. 291-308.

1998 «Alberto Fujimori: ¿The man Peru needed?», en Stern, S. (ed.), *Shining and other paths: war and society in Peru, 1980-1992*, Duke University Press, Durham, pp. 411-424.

Pinney, C.

2016 «Crisis and visual critique», en *Visual Anthropology Review*, n° 32 (1), pp. 73-78.

Poivert, M.

2002 *La photographie contemporaine*. Flammarion, París.

Reguillo, R.

2000 *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Editorial Norma, Bogotá.

- Ritchin, F.  
 2013 *Bending the frame: photojournalism, documentary and the citizen*, Aperture, Nueva York.
- Rosenberg, F.  
 2016 *After human rights: literature, visual arts and film in Latin America 1990-2010*, University of Pittsburgh Press.
- Rosler, M.  
 2007 *Imágenes públicas: La función política de la imagen*, Gustavo Gili, Barcelona.
- Rowe, W. y Schelling, V.  
 1991 *Memory and modernity. Popular culture in Latin America*, Verso, Londres.
- Sassen, S.  
 2013 «Does the city have speech?», en *Public Culture*, nº 25 (2), pp. 209-221.
- Smith, S.  
 1999 *American archives: gender, race and class in visual culture*, Princeton University Press, Princeton.
- Sommer, D. (ed.)  
 2006 *Cultural agency in the Americas*, Duke University Press, Durham y Londres.
- Sutton, B.  
 2008 «Democratic citizenship, human rights and anti-racist politics in Argentina», en *Latin American Perspectives*, nº 35 (163), pp. 106-121.
- Tagg, J.  
 2003 *El peso de la representación*, Gili, Barcelona.

Vich, V.

2014 *Desculturizar la cultura. La gestión cultural como forma de acción política*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Weismantel, M.

2001 *Cholas and pishtacos: stories of race and sex in the Andes*, University of Chicago Press, Chicago.

**LA ESTÉTICA DE LA PERIFERIA:  
LA PRODUCCIÓN CULTURAL DISIDENTE  
DEL BACHILLERATO POPULAR AMÉRICA LIBRE**

*Mark Biram*

«La cabeza piensa donde los pies pisan».  
PAULO FREIRE

Dentro de una rica tradición de educación popular en América Latina, los llamados «bachilleratos populares» son proyectos de educación secundaria que fusionan la formación académica con el deseo de conectarse con sectores populares marginados, mediante el involucramiento dialógico con la realidad social. En Argentina estos proyectos, dirigidos a jóvenes y adultos que aún no han completado la educación secundaria dentro del sistema estatal, surgieron en centros urbanos, particularmente en el Gran Buenos Aires. Su creación fue una respuesta al incremento precipitado de la pobreza urbana, el desempleo y la privación de derechos, que resultaron del giro neoliberal en las políticas económicas del país y la consiguiente crisis post-2001 (López-Levy, 2004; Svampa, 2005; Zibechi, 2004). En respuesta a los graves efectos del ajuste estructural en el ámbito educativo, los movimientos sociales en general y el movimiento de empresas recuperadas en particular, se movilizaron para llenar el vacío ofreciendo un modelo distintivo de educación basado a grandes rasgos en el *ethos* del emblemático educador brasileño Paulo Freire (1921-1997). En contraposición a la ortodoxia transpartidaria prevaleciente en Argentina, los bachilleratos populares estaban arraigados en una insistente lógica colectivista antimercado que clamaba por ser escuchada.

Esta versión de la educación popular argentina tuvo lugar durante los tres períodos del kirchnerismo (2003-2015), una formación política coalicionista y proteica centrada discursivamente en las clases populares. Dada la inquietud febril e inquisitiva de los movimientos sociales que allanó el camino para el surgimiento del kirchnerismo, la tensión resultante entre la autoridad institucional consolidada y el electorado más amplio al que pretendía servir parecía inevitable. De hecho, la crítica social mordaz del movimiento de protesta (Dinerstein, 2003; López-Levy, 2004; North y Huber, 2004) revitalizó una escena política estancada, brindando visibilidad fugaz a los sectores marginados y resaltando la relación cómplice entre la reproducción de desigualdades raciales, de clase, y de género y las nebulosas maquinaciones del poder institucional —o como el filósofo francés Jacques Rancière tal vez preferiría decir, sus críticas estéticas extemporáneas iniciaron una refundición del reparto de lo sensible,<sup>1</sup> que esencialmente apuntala el orden prevaleciente y privilegia ciertos puntos de vista a costa de otros, como veremos más adelante.

La literatura existente sobre los bachilleratos populares refleja la variedad divergente y cambiante de los temas que diversos actores discuten en distintas etapas del desarrollo del movimiento. Si bien está más allá del alcance de este artículo el ofrecer una revisión detallada de esta abundante literatura, aquí se señalan tendencias indicativas básicas. El potencial para el despertar político subalterno inherente en los fundamentos freireanos de la educación popular ha sido cubierto en detalle (Gadotti et al., 2007; Rubinsztain, 2012; Rubinsztain y Blaustein, 2015), con contribuciones recientes que colocan a Freire en diálogo con la crítica feminista de desigualdades incrustadas en la sociedad (Krynveniuk y Cuman, 2017). Trabajos recientes contraponen las expectativas estudiantiles a una agenda institucional asumida dentro de bachilleratos cooptados por el Estado (Said, 2018) y analizan los efectos de la agenda eminentemente instrumentalista de ofrecer la certificación oficial (García, 2017). El paradigma de crear una noción no estatal de lo público (Areal y Terzibachian, 2012; Bresser, 2013) y los estrechos vínculos entre la educación

---

<sup>1</sup> Es así como se ha traducido al español la *partage du sensible* de Rancière.



popular y los movimientos sociales (Elisalde, 2008; Sverdlick y Costas, 2008) también han recibido amplia atención. Este repaso permite identificar un aparente vacío en el conocimiento, que es la producción cultural estética y tangible de los bachilleratos populares. Tal vez esto se debió a que la oficialización de los bachilleratos llevó a desplazar la atención hacia las consecuencias de la participación estatal, con estudios comparativos sobre el alcance de la intervención, la consiguiente rigidez e imposición de los currículos estatales, los salarios y las condiciones de los docentes, y las continuas luchas por el reconocimiento.

En un intento de retomar el espíritu original del movimiento de protesta, este capítulo considera cómo una experiencia de lucha animó a los participantes a contar sus propias historias y a aprovechar sus propias experiencias de la vida, desafiando las relaciones desiguales del poder inscritas dentro del reparto de lo sensible y mostrando cómo el mantener una voz autónoma resultaba impracticable dentro de las experiencias cooptadas por el Estado.

Utilizando el trabajo de campo realizado en la ciudad de Mar del Plata (Argentina) en julio y agosto de 2015, este capítulo explica cómo el *ethos* freireano del Bachillerato Popular América Libre (en adelante, BPAL) produjo dialógicamente un significado cultural basado en las duras realidades sociales de participantes de barrios marginales de Mar del Plata. Para enmarcar mis argumentos, me referiré a la teoría del ya mencionado filósofo francés Jacques Rancière, junto con la pedagogía crítica de Paulo Freire. Principalmente, recurriré a *Pedagogía del oprimido* (1993) de Freire, y *Disenso: sobre política y estética*, de Rancière (2010). Aunque de manera divergente, ambos textos proporcionan un marco para analizar la llamativa desconexión entre las distantes maniobras aisladas de la política institucional y las voces que están inevitablemente marginadas. Este artículo elige enfocarse en el elemento ciertamente más pequeño y fugaz del movimiento de educación popular que mantuvo una beligerante y cuestionadora postura de crítica al poder, evitando la idea de unirse o entrar en un pacto fáustico con el poder institucional.

Reformulada en los términos de Rancière, la política institucional se entiende como un escenario cómplice del orden policial,

inscrito dentro de los escalones privilegiados de la distribución de lo sensible del orden policial, que asegura que la política no ocurra. Dentro de su concepción, la política sólo puede ocurrir cuando hay un lugar y un camino para que se encuentren dos procesos heterogéneos. El primero de estos es un orden policial que abarca todo, en el que a todos se les asignan roles dentro de una política que defiende la lógica de exclusión y la perpetuación de relaciones dispares de poder. El segundo, es la representación estética de la igualdad (encarnada por el movimiento de protesta antes aludido). Es decir, la política real, la política del disenso, sólo sucede verdaderamente fuera de las estructuras políticas tradicionales, cuando el orden institucional hegemónico es desafiado simbólicamente a través de episodios específicos, y prácticas transformadoras circunscritas, como el ejemplo del que trata este artículo.

## **1. BREVE HISTORIA DE LOS BACHILLERATOS POPULARES**

Aunque con una disposición distante del instrumentalismo, los objetivos originales de estos proyectos eran ampliamente tripartitos. Buscaban, en primer lugar, garantizar la educación básica en las zonas urbano-marginales; y, en segundo lugar, obligar al Estado a retomar la responsabilidad de la educación de sus ciudadanos. En tercer lugar, y quizás más radicalmente, ofrecían una crítica de los profundos fallos del orden global institucional en su encarnación actual, presentándose con una identidad crítica de la lógica del mercado, problematizadora de las ortodoxias predominantes de la heteronormatividad y la sociedad patriarcal, y afirmando que es posible otro mundo basado en la solidaridad y la cooperación. Claramente y desde el principio, nunca fue probable que la identidad de los bachilleratos populares fuese unitaria, y se construyó inexorablemente a través de objetivos, aspiraciones, y posiciones entrecruzadas y a veces antagónicas.

A pesar de las tensiones, en 2018, diecisiete años después de la aparición del primer bachillerato popular del que se tenga conocimiento, el movimiento continuaba operando, aunque tal vez debilitado por la cooptación a gran escala de las experiencias por el poder institucional (Grupo de Estudios Sobre Movimientos

Sociales y Educación Popular - GEMSEP, 2016). El vertiginoso crecimiento de bachilleratos populares significó que se registraron hasta 77 para el año 2012 (GEMSEP, 2015: 8), bajo varios grupos paraguas diseñados para representar ampliamente las aspiraciones y demandas de cada grupo. En un artículo que investiga la eficacia de uno de estos grupos, Kriger y Said (2012) ofrecen un relato detallado de un bachillerato afiliado a la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), un paraguas altamente efectivo destacado por imponer el reconocimiento estatal (certificación y financiación de educación secundaria) en un considerable número de bachilleratos populares. Alrededor de dos tercios de estas experiencias fueron reconocidas por el Estado, lo que representó para algunos bachilleratos la posibilidad de realizar sus objetivos originales, y para otros, la peor de las situaciones. En los últimos tiempos, las limitaciones del enfoque centrado en la búsqueda del reconocimiento estatal se han hecho más evidentes. Los múltiples recortes de la administración actual a la educación pública han generado, además, tensiones y un deterioro en las relaciones con el gobierno.<sup>2</sup> Una lectura alternativa del reconocimiento estatal lo ve como una victoria pírrica de la cual el *ethos* beligerante de los bachilleratos populares no ha podido recuperarse. Considerando que la razón de ser del movimiento era desafiar el poder institucional, en lugar de intentar incrustarse en él, el sentimiento predominante entre una sección del movimiento de protesta asoció el reconocimiento estatal con la pérdida de la vitalidad intelectual, la pérdida de libertad para desplegar la praxis crítica y, por extensión, la lamentación por la imposición de la ideología estatal. Desde esta lectura se entiende que la intervención estatal neutraliza por completo el espíritu político original espontáneo y esencialmente antisistema del movimiento.

Esta tendencia en el movimiento de los bachilleratos populares dio origen a la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC de aquí en adelante), opuesta a la noción de transformación educativa dirigida por el Estado. Al optar por preservar la autonomía de los proyectos a favor del reconocimiento oficial y

---

<sup>2</sup> Este texto fue escrito durante el gobierno de Mauricio Macri iniciado en diciembre del 2015. (Nota de la editora).

los salarios que ofrece el Estado, la RBPC adopta una significativa posición política simbólica en oposición al poder institucional. Su propuesta implica desbaratar las relaciones jerárquicas de poder a través de la crítica, la praxis, y la representación estética para lograr una «desfetichización» gradual del paradigma antes dominante de efectuar un cambio social significativo a través del aparato estatal (Holloway, 2002: 12). Se puede inferir de la praxis y la retórica del ala beligerante de las experiencias de bachillerato popular que estas comparten las reservas de Holloway en relación con la transformación dirigida por el Estado. En opinión de la RBPC, es fundamental que «la especificidad del proyecto político-pedagógico enraizado en la movilización ascendente no se pierda en la educación pública tradicional de arriba hacia abajo» (RBPC, 2011). Utilizando un lenguaje de género neutro cuidadosamente construido, y haciendo eco de Sitrin (2007) en *Horizontalism: Voices of popular power in Argentina*, la RBPC aspira a construir «nuevas relaciones sociales horizontales: igualitarias, justas, antipatriarcales y anticapitalistas».

Teniendo en cuenta la difícil situación de los bachilleratos populares incorporados en el sistema estatal, sin duda podría argumentarse que era previsible el posicionamiento de las experiencias disidentes que rechazan la cooptación estatal. Lanzados en 2009 y 2010 por el gobierno de Kirchner, el plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) y el plan FinEs 2 respondieron a políticas diseñadas específicamente para jóvenes y adultos que no completaron la educación secundaria. Como destacan Aguiló y Wahren (2014: 108), estas políticas, alejadas de la elevada retórica de la inclusión, están impregnadas de lo que Freire (1993) llamó «lógica bancaria» y sólo sirvieron para consolidar un empobrecido «precariado».<sup>3</sup> La patente lógica instrumentalista de los regímenes kirchneristas es evidente en la prioridad dada al «derecho a la certificación» más que a la educación misma. Un breve resumen de la realidad de FinEs 2 incluye el hecho de que los maestros solían trabajar con contratos de 4 meses en sitios dispersos que implicaban horas de tiempo y costos de viaje no reconocidos, y que cualquier día de enfermedad debía reponerse sin diálogo entre

---

<sup>3</sup> N.T. Es una traducción de «precariat», que se refiere al proletariado precarizado.

el Estado y los trabajadores de educación. Además, ningún servicio prestado a FinEs 2 se contabilizaba como servicio prestado dentro del resto del sistema estatal, y no se contó con cobertura de atención médica durante los períodos de vacaciones en tanto que no se trataba de contratos oficiales (GEMSEP, 2015: 63). En el mejor de los casos, la participación del Estado resultó ser un arma de doble filo para varios bachilleratos populares, mostrando un considerable abismo entre el discurso populista del kirchnerismo y sus acciones. Un compromiso silencioso y discreto de atender la enorme deuda argentina (Cantamutto y Ozarow, 2016) significó que, en realidad, el kirchnerismo tuviera más continuidades que rupturas con las políticas neoliberales anteriores.

Vista en este contexto, la elección de Mauricio Macri en noviembre de 2015, que puso fin a tres mandatos presidenciales del kirchnerismo, estaba lejos de ser un cambio de paradigma. Según lo establecido por Vommaro (2016), una estrategia discursiva significativa invocada por la campaña de Macri era la promesa de un país «normal». Citando el discurso y la lógica binaria del kirchnerismo que enfrentaban al gobierno como representante del pueblo contra los intereses corporativos, Macri prometió «unir a los argentinos en un país del siglo XXI». Esta unificación se lograría mediante un ímpetu reformista modernista enraizado en el espíritu empresarial y emprendedor. Curiosamente, 12 años antes de esto, de forma igualmente vaga, Néstor Kirchner había aspirado a hacer lo mismo —convertir a Argentina en un país «normal»—; en su caso, prometiendo un restablecimiento de la autoridad del Estado y, discursivamente al menos, una normalidad enraizada en el pasado peronista del país.

Mientras que ofrecer «la normalidad» es una estrategia discursiva intencionalmente vaga, ambas narrativas sugieren que los argentinos perciben una sensación de anormalidad o excepcionalidad con el estancamiento social y político provocado por los estrechos parámetros del paradigma político institucional que habitan. En pocas palabras, hay una patente insatisfacción con el *statu quo*. El consenso entre partidos compromete al país a la devolución de una deuda externa imposible de pagar (Cantamutto y Ozarow, 2016), y está totalmente en consonancia

con la tendencia continental y más global hacia el extractivismo y a políticas ambientales irresponsables (Svampa, 2015); y, quizás lo más significativo, representa a la reducida minoría que participa en las instituciones de la democracia. El conocimiento tácito de la naturaleza no representativa y antidemocrática de un sistema institucional endeudado con las instituciones financieras trajo a primer plano el «argentinazo» (López-Levy, 2004: 8). Una pluralidad de respuestas diversas y creativas nacieron de la crisis, un ejemplo de lo cual se analizará de cerca aquí.

## 2. EL BACHILLERATO POPULAR AMÉRICA LIBRE

Antes de realizar el trabajo de campo, me puse en contacto con varios bachilleratos populares con el objetivo de obtener una sensación indicativa de las experiencias. Escogí un caso atípico o irregular, el Bachillerato Popular América Libre (BPAL), en tanto resistió la cooptación estatal hasta cesar temporalmente sus operaciones en el año 2017. Además, en lugar de estar enraizado en un barrio de la ciudad, el BRLP está situado en el centro de la ciudad de Mar del Plata, lo que permite un fácil acceso para los participantes de la mayoría de las áreas que atiende.

Como se mencionó anteriormente, hay cada vez menos experiencias de bachillerato popular operando en Argentina, y hay aún menos las que son autónomas del interés del Estado. En esta sección se analiza retrospectivamente el diálogo y la producción cultural autogestionada (bajo condiciones autónomas de autoadministración). Mientras que, a través de un acuerdo con un bachillerato popular en Villa Crespo, los participantes de Buenos Aires eran elegibles para la certificación oficial, el BPAL permaneció completamente administrado por voluntarios no remunerados, y totalmente libre de opiniones externas con respecto al plan de estudios, métodos de enseñanza, y horarios.

## 2.1. HISTORIA DESDE ABAJO

En mi primera visita conocí a todos los participantes de las clases nocturnas. Con dedicación, varios participantes me explicaron la historia del inmueble en el que tendrían lugar las clases. Me contaron cómo, a fines de la década de 1890, trabajadores de construcción y carpinteros de obra llegaron a la ciudad en masa, produciendo rápidamente su propio periódico en 1897, provocadoramente llamado *La Protesta Humana* (Dorado, Gonzalez y Spadari, 2013: 25). Bajo un espíritu de solidaridad, el 16 de noviembre de 1911 formaron la Sociedad Recreativa e Instructiva Juventud Moderna, que pronto se convertiría en lo que actualmente es la Biblioteca Popular Juventud Moderna (Dorado, Gonzalez y Spadari, 2013: 27). La biblioteca y el centro cultural fueron formados por inmigrantes recién llegados, principalmente de Italia y España (mayormente de Cataluña y Galicia). La nueva oleada de inmigrantes, a menudo imbuida de un pensamiento disidente radical por experiencias de drástica desigualdad social y económica en sus países de origen, tenía inclinaciones anarquistas con una considerable influencia del anarcosindicalismo y el socialismo libertario. (Dorado, Gonzalez y Spadari, 2013: 28).

La biblioteca realizó múltiples funciones, permitiendo a los trabajadores sobre todo leer y lograr la superación personal, pero también a movilizarse y organizarse colectivamente para mejorar sus condiciones materiales. Gran parte de este relato fue proporcionado por un informativo libro de historia local, *Entre bibliotecas y andamios: Orígenes del movimiento obrero en Mar del Plata 1890-1930*, de Dorado, González, y Spadari (2013), en el que narran las llegadas de inmigrantes y su papel en la construcción de las subjetividades políticas colectivas cuyo legado está vigente en el presente capítulo.

Los estudiantes se mostraron entusiasmados por hablar sobre las experiencias de inmigrantes que llegaron a Mar del Plata a fines del siglo XIX, y los compararon con historias de la generación de sus abuelos. Dicho libro, que ofrece relatos detallados de la cultura de la clase trabajadora en la ciudad, proporcionó material para el debate durante mi participación en esta experiencia. De acuerdo a Jorge, el profesor de aquella tarde, la materia, renombrada «Historia

desde abajo», estaba inspirada en el enfoque innovador revisionista del historiador inglés E.P. Thompson (1963; 1971) para revertir el énfasis central de la historia económica de arriba hacia abajo.

## 2.2. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA DIFERENTE

Una atmósfera informal permite la participación de todos los asistentes durante las clases. La toma de distancia de la formalidad de la educación tradicional se logra inmediatamente a través del ritual de pasar la infusión de yerba mate a lo largo de las mesas desde el inicio de cada sesión. Tanto los maestros como los estudiantes bromean antes de la clase sobre las noticias locales en Mar del Plata, lo que recuerda una conversación entre Freire y Gadotti (1994: 160) en la que aquél describía su pedagogía como una «pedagogía bohemia de la risa —de cuestionamiento y de curiosidad».

La mayoría de los estudiantes del BPAL recordaron con frustración sus experiencias de educación estatal, a menudo abandonada en los dos primeros años por sentirla ajena y desconectada de su experiencia. Mencionaban la falta de libertad para expresarse en el entorno de la clase, junto con una falta de identificación con los temas que estudiaron. Aunque profundamente insatisfactorio en sus métodos y en muchos casos en sus resultados finales, la supervivencia de un orden social deshumanizante se explica según Freire por su capacidad de proyectar una realidad mítica en los oprimidos. Freire argumenta que la clase dominante vende el mito de la laboriosidad de los opresores y, por extensión, de la supuesta falta de iniciativa de quienes están oprimidos. La promoción y defensa de una cosmovisión tan perversa depende de la hegemonía de un modelo que Freire llama «educación bancaria» (1993: 71). La «educación bancaria» considera al docente como portador/a del conocimiento y que las personas en el rol de estudiantes saben poco o nada. Este modelo de educación exagera la desconexión entre las dificultades cotidianas de la vida diaria y lo que los estudiantes del BPAL perciben como el enfoque extrínseco de la educación estatal oficial.

Freire (1993: 20) propone que, mientras que el sistema prevaleciente parece naturalizar la injusticia, la explotación y la opresión e insensibilizarnos ante ellas, la humanización es nuestra



vocación y, por lo tanto, debe ser el enfoque natural de la educación. Sólo cuando tomemos plena conciencia de las distorsiones deshumanizadoras que sustentan un orden social injusto será viable superarlo y reemplazarlo. Freire (1993: 77) señala también que, imponer una solución sobre los oprimidos desde arriba, no sólo es ilógico, sino también imposible. Los oprimidos deben reconocerse a sí mismos como tales, y luego conducirse a sí mismos a la libertad con su propio ejemplo. Como lo demuestran los estudiantes del BPAL, el pensamiento dialéctico de Freire da lugar a entendimientos entre corrientes de pensamiento diferentes, a menudo resultando en la adopción de una versión híbrida de los puntos de vista originales. En mi experiencia en el bachillerato, pude apreciar en diversas oportunidades cómo la discusión de los temas y la presentación de ideas divergentes podía conducir a cambios en la opinión de los participantes. Había apertura y confianza en el que el diálogo podía llevar a posiciones de consenso.

### **2.3. ABORDANDO LA ACTUALIDAD Y LA POLÍTICA**

Visité el BPAL estando próximas las elecciones presidenciales de 2015, y el grupo quería discutir aspectos de las campañas. Los participantes expresaron con bastante frecuencia que, a pesar de la amplia gama de candidatos,<sup>4</sup> no se sentían representados por los partidos y los individuos que ocupan o ambicionan posiciones de poder político. Se les pidió a los estudiantes que considerasen por qué. Sus respuestas proporcionaron una variedad de reflexiones acerca de la desconexión entre el pragmatismo e intereses particulares de los candidatos y las necesidades de la sociedad. Luego se les pidió soluciones para hacer que las elecciones sean más accesibles para todas las personas y que los políticos fueran más responsables de sus promesas una vez elegidos. Se alentó a los estudiantes a criticar a cada partido y a ponerse de acuerdo sobre las creencias fundamentales que supuestamente unían a cada partido o coalición de partidos. Después de esto, se les pidió que consideraran

---

<sup>4</sup> Inicialmente hubo trece precandidatos, pero solamente seis participaron de las elecciones en las que Mauricio Macri ganó con el 51,4% de los votos.

la validez en una sociedad democrática de una elección bajo el modelo de que «el ganador se lo lleva todo».

Los estudiantes se mostraron particularmente entusiasmados con la discusión de la política, ofreciendo esporádicamente análisis reflexivos para cada pregunta planteada. Los temas cubiertos incluyeron, por ejemplo, cómo la democracia podría ser verdaderamente representativa, ya que la percepción de los estudiantes es que este no es el caso actualmente. Los estudiantes también compararon las respectivas crisis económicas de Argentina y Grecia, señalando que la imposición de los mismos imperativos económicos cerró cualquier posibilidad de debate democrático. Los estudiantes consideraron la naturaleza estrecha del debate como un síntoma de una falta de representación de su clase social. Estas conversaciones políticas parecían completamente consistentes con la lógica de Freire y Rancière. Un área de convergencia entre las ideas de Freire y de Rancière, se encuentra en su renuncia al determinismo social y económico crudo y elitista inherente al pensamiento marxista estructural dominante. Ambos se esfuerzan por incorporar la movilización de abajo hacia arriba basada en el igualitarismo y un aprendizaje activo. Consolidando su afirmación de que los oprimidos deben ser los protagonistas de su propia lucha, Freire (1993: 129) resume de manera concisa su punto de vista al decir que, «si no se puede confiar en el pueblo, seguramente no hay motivo para la liberación».

De modo similar a los estudiantes del BPAL, Rancière (2010) rechaza rotundamente la vulgar conveniencia de la política institucional, argumentando que la política simplemente entendida como la lucha perpetua por el poder o el arte de ejercer ese poder, tiene poco atractivo demócrata y tiene sus raíces en concepciones de la democracia en la cual el *demos* (o las personas) son neutralizadas subrepticamente para que no participen de manera significativa. En cambio, los engranajes centrales de tales democracias son siempre privilegios especiales inalcanzables, como los derechos por nacimiento, la riqueza, y la virtud. Extrapolando aún más esta concepción excluyente, Rancière (2010; 2014) señala que el término democracia en sí fue inventado y consolidado como discurso por grupos de interés con poca disposición a que se arraigara una

política verdaderamente igualitaria, es decir, cabalmente aquellos que se oponían a ella. Más aun, la comprensión hegemónica predominante de la democracia conceptualiza lo «pobre» no como una designación de dificultad económica, sino en cambio connotando la (no percibida pero real) falta de agencia o la privación de derechos de pertenencia de miembros específicos de la sociedad.

Rancière rechaza el marxismo estructural porque tiende a negar, precisamente, la agencia de las personas que busca liberar. Enfurecido por la negativa de su profesor Louis Althusser de reconocer a los manifestantes anarquistas y estudiantiles del año 1968 como actores políticos legítimos capaces de representar el cambio, concluyó que el enfoque de su exmaestro sólo podría resultar en la formación y consolidación de nuevas jerarquías y divisiones entre el intelectual y las masas. Esta ruptura definitiva con el determinismo socioeconómico simplista del marxismo estructural, sería crucial en la elaboración de la propuesta de Rancière del reparto de lo sensible, que teoriza cómo el orden dominante en la sociedad reconoce selectivamente la importancia de las identidades individuales y grupales, decidiendo cuáles, por ejemplo, están imbuidas de una voz aparentemente incontestable que se toma como representación de la lógica del sentido común. Para Rancière, la característica fundamental de los grupos dominantes es su obstinado rechazo para reconocer a los grupos oprimidos o las posiciones opositoras, las cuales se perciben como carentes de tener algo que decir u ofrecer para debatir. En la visión idiosincrásica de la política en Rancière, este orden se ve interrumpido rara vez, excepto cuando los desafíos estéticos y simbólicos surgen desde fuera de lo que tradicionalmente se considera el escenario de la política.

En el caso argentino, Svampa (2005) describe los efectos excluyentes del asalto neoliberal a la educación pública, y la forma en que, resonando con Rancière, el disenso proviene en gran parte de fuera del ámbito institucional. Como se mencionó anteriormente, en el espíritu político de la era postsoviética, el compromiso engañoso con la reducción de la deuda estatal externa rara vez se cuestiona dentro de la política institucional prevaleciente. De hecho, un desafío a la lógica que privilegia dogmáticamente la «subsunción interminable de más y más actividades a la producción mercantil»

(Cleaver, 2002: 14) sólo viene a través de una ruptura estética del reparto de lo sensible, que emana de las acciones radicales del movimiento de empresas recuperadas (Ruggeri et al., 2012). Un grupo de trabajadores rechazó su papel asignado de no-protagonistas que los condena a la impotencia política e hizo un reto simbólico similar al de los bachilleratos populares, ocupando sus antiguos lugares de trabajo y reiniciando la producción con la intención claramente declarada de operar fuera de la lógica del mercado. La (re)aparición de estas subjetividades políticas profundamente arraigadas entre quienes están fuera de la esfera política institucional, desafía el reparto de lo sensible y proporciona un ejemplo simbólico de resistencia y de respuesta innovadora a la crisis.

#### **2.4. ASAMBLEAS DEMOCRÁTICAS Y LA EXPERIENCIA DE LAS CLASES**

Operando al margen de lo que Rancière concibe como el orden policial, los participantes del BPAL conciben la democracia como una meta política hacia la cual trabajar y como un principio y método de instrucción primordiales. El mejor ejemplo de esto quizás se encuentre en la práctica democrática emblemática de la «asamblea» que, como lo establece Sitrin (2007), es una reunión democrática que aspira a la horizontalidad en los procesos de toma de decisiones. Tal es la importancia de las asambleas para el grupo que no hay un límite de tiempo establecido (en mi experiencia variaron entre diez minutos y tres o cuatro horas), ni hay un cronograma establecido para cuándo tienen lugar ni se fijan las agendas. Cualquier miembro, al identificar un problema que considere de suficiente importancia, puede llamar a una asamblea para discutir cualquier área de preocupación.

Durante mi visita, por ejemplo, se convocaron asambleas para analizar temas como la mejor manera de recaudar fondos para comprar libros para los estudiantes, cómo establecer contacto y mantener relaciones productivas con otros bachilleratos similares y, por último, simplemente para garantizar que todos los miembros pudieran estar presentes en un evento de despedida por

mi regreso al Reino Unido. Establecer este ejemplo democrático consistente, libre de la neurosis aguda del tiempo que ordena gran parte de nuestra vida cotidiana, y no siendo rígida o calificadora con respecto a categorizar lo que es trivial o no, fomenta sensibilidades democráticas en todos los participantes, y les infunde exactamente el sentido de agencia del que se han sentido constantemente despojados en su vida cotidiana. Este enfoque democrático horizontalmente basado para la formación de subjetividades políticas, es un correctivo humanizador de la pragmática anodina concesivamente impulsada del orden policial (política institucional en este caso) que nos dice «avancen —no hay nada que ver» (Rancière, 2010, 37). En lugar de simplemente moverse, los estudiantes del BPAL son estimulados a participar de una manera que el orden policial prohíbe. Como se aludió anteriormente, la escuela es consciente de sus propias estructuras normativas, y no teme cuestionarlas. De acuerdo con el espíritu propuesto por Sitrin (2007), los participantes pueden, en cualquier momento, expresar sus quejas, consultas, curiosidades y/o recomendaciones en un entorno que aspira a la horizontalidad. Las asambleas garantizan la responsabilidad de cualquier acción tomada y permiten que se lleve a cabo la toma de decisiones colectivas.

En consonancia con el espíritu de las asambleas, cabe insistir en que los miembros del BPAL negociaban su propio contenido temático. De esta manera, al tratar el material con el que los estudiantes se pueden identificar directamente, los niveles de compromiso con el aprendizaje son claros y tangibles. Esto toma la forma, por ejemplo, de contextualizar y discutir sucesos significativos en la vida de los participantes. Como argumentó Freire (1993: 95) «no se puede esperar resultados positivos de un programa educativo o político que no respete la visión particular del mundo sostenida por las personas».

Aparte de la insistencia en la toma de decisiones horizontales, un supuesto que guía las clases es la idea de que, como argumenta Freire (1993: 133), «la absolutización de la ignorancia presupone la existencia de una persona o grupo que profese un conocimiento superior o incluso omnisciente y así decreta la ignorancia desde esa posición». En una estructura de base horizontal,

cualquier disparidad en un área particularmente seleccionada de conocimiento sobre un tema específico, se pone en contexto en términos de la experiencia de vida de los miembros de la colectividad, lo que permitirá que el resto del grupo desarrolle distintas experiencias que resultan en el aprendizaje no sólo para los estudiantes sino también para el maestro. Por lo tanto, el maestro (sic) mismo es enseñado a través del intercambio (Freire 1993: 89) y el estudiante se convierte en un coinvestigador crítico en diálogo con el maestro. En el espíritu de la horizontalidad, Freire enfatiza que «no hay ignorantes ni sabios —sino sólo hombres (sic) que intentan aprender más de lo que ahora saben» (Freire 1993: 90).

En el trabajo de Rancière, un punto de partida es la improbabilidad de la (no)igualdad de la inteligencia (que, por naturaleza, es contingente e imposible de medir en cualquier forma global, no específica). Por lo tanto, argumenta que *The Ignorant Schoolmaster* (1991) debe actuar «como si» los estudiantes tuvieran exactamente la misma inteligencia para facilitar enseñarles de una manera universal.

En un momento de autoanálisis similar a las discusiones que se escuchan a menudo en la asamblea, en forma horizontal, cada miembro del BPAL es extremadamente cauteloso con la política del Estado, que en última instancia se dirige a convertir todas las experiencias educativas radicales liberadoras en bachilleratos estatales (RBPC, 2011). Un tema recurrente de las asambleas fue el apoyo unánime para retener la autonomía frente al Estado, como de hecho la sociedad popular y la biblioteca históricamente siempre han mantenido.

Durante las asambleas, el grupo analiza el progreso de cada miembro, junto con la efectividad de las clases específicas y en qué medida pueden involucrarse en ellas. Se dan consejos entre sí y también sugieren al personal docente las áreas que desean que se cubran con más detalle. Cada miembro se turna para presidir las reuniones y tomar notas. Se discute la incorporación de nuevos miembros y el nivel y grupo al que se unirían, teniendo en cuenta la opinión de cada miembro antes de tomar decisiones finales.

Otro aspecto usual en las asambleas es brindar una oportunidad para que cada miembro exprese su curiosidad acerca de cualquier evento local (o nacional) que no sea totalmente capaz de

comprender. Así, apareció una amplia gama de temas. Por ejemplo, una participante sentía curiosidad acerca de la continuidad ideológica discursiva (o su falta) en candidatos peronistas (de Menem a Kirchner) durante el transcurso de la vida de la estudiante. Como afirma Freire, nuestra «curiosidad espontánea» innata (2001: 83) está «anestesiada» (1997: 100) al no ser tomada en serio, ignorada o desarrollada más ampliamente como curiosidad epistemológica, como sí ocurre en el caso del BPAL.

Habiendo sido estimulada su curiosidad por el contacto inicial con la educación freireana, los estudiantes a menudo piden en las asambleas una mayor comprensión de ciertas frases famosas que dejó su mentor.

Durante mi visita, de particular interés para los participantes fue la frase «La cabeza piensa donde los pies pisan» (el cerebro piensa en función de donde nos encontramos). Aunque engañosamente simple, dio lugar a interpretaciones estimulantes de cómo el papel del entorno social es crucial para forjar subjetividades políticas. Los educadores se esforzaron por insistir en una multiplicidad de explicaciones y permitieron a los estudiantes crear su propio significado a través del diálogo. Los estudiantes estaban instintivamente inclinados hacia las distinciones binarias entre la perspectiva de opresor y oprimido, que se encuentran en la obra de Freire, pero también estaban recelosos sobre cómo los oprimidos pueden a su vez ser capaces de oprimir dentro de la realidad social que habitamos. Estas discusiones plantaron las primeras semillas en las mentes de los estudiantes que deseaban filmar una película abordando las agudas desigualdades sociales que, en gran medida, han definido sus experiencias de vida hasta la fecha.

Antes de mi visita a la escuela, los participantes habían discutido cómo aprovechar mejor la estadía de un estudiante británico con un gran interés, tanto en la educación popular, como en la sociedad argentina en general. Estas discusiones tuvieron lugar durante las asambleas, y se decidió que sería interesante obtener una perspectiva europea sobre la imposición por la Unión Europea del pago de la deuda en Grecia. Todos los estudiantes tenían puntos de vista claros sobre una crisis y solución que resonaba en los argentinos por razones obvias.

Los puntos en que los estudiantes estaban confundidos o faltos de claridad acerca de alguna respuesta en particular, se aclararon en detalle utilizando las experiencias de vida de los compañeros y ejemplos y comparaciones locales. El vínculo obvio con la imposición económica del pago de la deuda en Argentina aludido por Cantamutto y Ozaraw (2016) fue considerado en el contexto local de los estudiantes y en el ejemplo de Grecia, y se acordó casi por unanimidad que la imposición de austeridad severa sin ninguna consulta tenía poco que ver con la democracia y reflejaba problemas graves en el orden global actual. Entonces, al parecer, el grupo expresó una aguda sensación de alienación con el modelo de democracia arriba descrito. Se sentían profundamente insatisfechos con una democracia que requería una participación pasiva quinquenal para luego revertir a la mayoría de la población a su papel predefinido de espectadores no cuestionadores.

Dada la forma en que los estudiantes rechazan la esfera política institucional, tal vez sería más probable que despierte su interés la yuxtaposición de la democracia y la igualdad de Jacques Rancière, aunque dicha yuxtaposición sea estrecha y quizás excesivamente desdeñosa en términos de definición de la esfera política. Rancière mismo insiste en que «la política no es el ejercicio del poder. La política debería definirse en sus propios términos como un modo específico de acción promulgado por un sujeto específico dentro de su propia racionalidad» (Rancière 2010: 27). Esta elucidación, motivada por la estética sobre cómo las identidades políticas y sociales se arraigan en el pensamiento predominante o dominante, asume un orden policial que se opone al ejercicio de una verdadera política cargada de igualdad democrática.

## **2.5. CURSO «AUDIOVISUALES»**

Si Rancière está en lo cierto al atribuir una enorme importancia a los discretos episodios estéticos transformadores de la política, entonces la actividad simbólica y representativa llevada a cabo dentro de un curso conocido como «Audiovisuales» merece especial atención. Luego del curso, organizado por Mariano García, un cineasta profesional, el grupo regresó a la larga conversación



en asamblea sobre la realidad social geográfica como definidora de nuestros procesos de pensamiento. El grupo, entonces, acordó producir una pequeña película representativa de su experiencia vivida. Después de un extenso diálogo sobre la naturaleza crecientemente flexibilizada del trabajo en las áreas marginales que habitaban, se observó que una fuente importante de trabajo y de ingresos (aunque escasos) provenían de puestos como empleadas domésticas o criadas.

Dado que más de una de las participantes había trabajado como empleada doméstica, junto con numerosos padres, madres y parientes, se consideró que esta labor usualmente asumida por mujeres era altamente representativa no sólo del orden social, sino también de la experiencia del grupo. Siendo un tema tan relevante, la injusticia esencial de la implacable rutina cotidiana de las criadas rara vez se aborda o cuestiona fuera del entorno disidente de los movimientos sociales. En efecto, Lautier (2003) lamenta que incluso dentro de la academia, donde el tema del servicio doméstico ha sido estudiado, éste haya recibido una atención inversamente proporcional a su casi omnipresencia en la sociedad (en este caso, brasileña).

Dando protagonismo a un tema hasta ahora marginado, el cortometraje autogestionado llamado *Me doy cuenta* (2014) es un ejemplo lúcido cómo el diálogo y la producción cooperativa fortalece a sus integrantes para producir una explosión de lo real, rompiendo la barrera invisible pero robusta del orden policial (Rancière, 2010). Involucrándose significativamente con su realidad social y política, los participantes «perciben la realidad de su propia opresión no como un mundo cerrado del que no hay salida, sino como una situación limitante que pueden transformar» (Freire, 1993: 49). En su trabajo, Freire subraya la importancia de los actos de conocimiento informados por la experiencia de vida en lugar de la mera transferencia de información. Al hacer una película que transita una línea entre ficción y (auto) biografía, los participantes se involucran profunda y activamente en la experiencia.

En el contexto de la discusión sobre la dureza de la vida cotidiana antes y después de la crisis de 2001 en Argentina, una participante compartió la experiencia de su propio padre como estibador

en el puerto de Mar del Plata. Claramente, a partir de la discusión, se entendió que las condiciones de trabajo del padre de la joven habían empeorado marcadamente con el tiempo, dejándolo como jornalero sin paga estable, incapaz de garantizar la satisfacción de las necesidades de su familia. Además de alimentar el contenido de la película, la discusión y contextualización permitieron que los y las participantes pudieran revivir la experiencia de manera crítica, y reflexionar con la ayuda de otros miembros del grupo. El grupo discutió las justificaciones políticas y económicas sobre la pérdida de empleos. Al deshumanizar a los sujetos, se alienta una sumisión que prepara a las personas para una sociedad jerárquica y burocrática, subordinada al mandato de la ley y a un papel no cuestionador en la sociedad. Por el contrario, como Freire afirmó, «la educación que plantea problemas afirma que los hombres y las mujeres están en proceso de ser-devenir» (1993: 84). Este enfoque de la educación dio a los protagonistas un papel activo al contar las historias que habían afectado sus vidas tan seriamente y para considerar soluciones e imaginar tentativamente un orden social alternativo.

Usando una historietita poco difundida de Joaquín Salvador Lavado (más conocido como «Quino», el creador de «Mafalda»), que cuenta la historia de Martina, una criada oprimida, el grupo desarrolló una versión cinematográfica que representa la realidad de la vida laboral en Mar del Plata como contrapunto a la imagen habitual de la ciudad como un retiro para el descanso de los porteños acomodados. El cortometraje reafirma el compromiso con la praxis política del bachillerato América Libre con una visión sutil y matizada de la desigualdad social, visión que surge de la interacción creativa entre los estudiantes de primer y segundo año del BPAL y Mariano García, un apasionado devoto del cine independiente. Al hablar con los miembros del grupo tanto en el contexto de un foro grupal como individualmente, todos insistieron mucho en que la película no represente de manera simplista una bipolaridad de buena persona / mala persona, así como en la idea freireana de que en ciertas situaciones los oprimidos también pueden convertirse en los opresores bajo el orden social vigente. Criticar la realidad brutal del orden social, en lugar de la conducta de las personas dentro de ella, situaba su enfoque.

El cortometraje comienza con Martina limpiando varias veces el piso de su empleadora hasta que brille. Esto es seguido por la cámara que se desliza lentamente desde los pies de Martina hacia arriba hasta llegar a su cara. Los participantes del grupo recordaron que incorporar esta metáfora se relaciona a la frase de Paulo Freire aludida anteriormente: «la cabeza piensa donde los pies pisan», tomada como referencia de la forma en que nuestros procesos de pensamiento e imaginario social están inevitablemente ligados a nuestra realidad socioeconómica. De esta manera, la película se desarrolla sin juicios explícitos de ninguno de sus protagonistas, pero con el papel de los oprimidos como el claro punto focal.

La actriz principal en el cortometraje es Laura Báez, una estudiante del BPAL y residente de San Jorge, un barrio marginal de Mar del Plata. Añadiendo una capa adicional de realismo, el grupo se puso de acuerdo sobre las partes de la filmación que se llevarían a cabo en la casa de Laura. Durante discusiones grupales informales, Mariano García recuerda cómo la película incluye a Laura desayunando antes de salir a trabajar. Después de deliberar, se decidió que Laura podría comer pan con mantequilla o mermelada, para no exagerar o sobreactuar la falta de comida. Cuando descubrieron que Laura realmente no tenía en la casa ninguna de los alimentos mencionados, se decidió que comería sólo un pedazo de pan como desayuno. García, como cineasta profesional, pensó que el público encontraría esta pobreza más allá de la credibilidad, pero el grupo estuvo de acuerdo, independientemente de esto, en que era la representación más fiel de la realidad del grupo. Cada diferencia social se describe de manera sucinta, como cuando se muestra, por ejemplo, a Martina viajando a su lugar de trabajo en un autobús público lleno de gente, mientras su empleadora menciona la incomodidad que le ocasiona conducir su vehículo «4x4» en el tránsito urbano.

Tal fue el éxito del proyecto, que la cooperativa recibió un premio al mejor cortometraje del 5° Festival Internacional de Cine Político del Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (INCAA TV) en una ceremonia en Buenos Aires, a la que asistieron varios estudiantes del BPAL. Ganar el premio significaba que la película se proyectaría repetidamente durante un período

en el canal de televisión nacional y se pondría a disposición a través de su sitio web.<sup>5</sup>

En mi experiencia, los estudiantes que asistieron participaron con todas las materias que se cubrieron en el BPAL. Sin embargo, por hablar en detalle con cada miembro del grupo, es justo decir que lo que más satisfacción les dio fue la oportunidad de proporcionar una representación colectiva sobre la precariedad de la vida en los márgenes de Mar del Plata. Al oponerse a la cooptación estatal, la experiencia se mantuvo vibrante hasta hace aproximadamente un año, y en una serie de películas, dejó un legado de producción cultural que representa el beligerante espíritu de oposición que motivó en primera instancia las experiencias.

### 3. CONCLUSIÓN

Manteniéndose fiel al espíritu original de proporcionar una crítica mordaz de un sistema institucional incapaz de construir una base estructural apta para educar a sus ciudadanos (Zibechi, 2004), la producción cultural de los bachilleratos populares critica las ortodoxias fallidas de nuestra época, y entra en la conciencia popular como una potencial identidad alternativa enraizada en la solidaridad, el diálogo y la lógica antimercado.

Como argumenta Rancière (1999: 27), «la política ocurre porque quienes no tienen derecho a ser contados como seres hablantes se hacen cargo de algo». Al yuxtaponer «el mundo donde están y el mundo donde no están» (Rancière 1999: 27) desafían «el orden de los cuerpos que define la distribución de formas de hacer, modos de ser y maneras de decir [...] asignadas a un lugar y tarea particulares» (Rancière 1999: 29). Al desafiar espontáneamente este orden policial inherentemente antidemocrático, la esencia de la política real, o del disenso radical, sobre el cual Rancière teoriza, se hace visible. Normalmente, el reparto de lo sensible asegura la marginación social de los grupos oprimidos, esencialmente incorporándolos en el orden de una manera altamente desigual. A través del movimiento disidente más amplio,

---

<sup>5</sup> También se puede ver en: <https://bit.ly/3hvj0am>

el orden inclusivo pero antidemocrático se rompe. Su insistencia en que no hay identidades suplementarias o distintas fuera de él se hace añicos y se desvela una desnaturalización de las desigualdades ostensiblemente innatas o inherentes incrustadas en él. En otras palabras, la visión democrática establecida por el BPAL llama la atención con su desafío a la lógica del orden policial y ofrece una identidad fuera de la lógica del orden institucional.

Mientras que la concepción estética de la política de Rancière es claramente relevante para la producción del BPAL, la centralidad del trabajo de Freire proporciona mucha de la inspiración para su informalismo radical, las prácticas horizontales de asambleas, su metodología de enseñanza, y la atmósfera de aula. Evitando las nociones de falsa neutralidad, Freire insiste en la educación como «un instrumento que se usa para facilitar la integración de la generación más joven en la lógica del sistema actual, ocasionando la conformidad, o se convierte en la práctica de la libertad» (1993: 34). En lugar de integrar a sus estudiantes más jóvenes en la lógica del sistema actual, los participantes del BPAL están imbuidos en la capacidad de criticar el sistema y comprender sus implicaciones para el medio social en el que viven. Rechazan el rol del espectador asignado a los y las estudiantes dentro del concepto bancario de educación, que al crear otra falsa dicotomía entre los humanos y el mundo en el que viven coloca a las personas «en el mundo, no con el mundo, o con otros» (Freire 1993: 75). En otras palabras, fomentan un sentido del sentimiento profundamente arraigado de la lógica individualista que impide el surgimiento de la solidaridad, las identidades colectivas y, por extensión, la acción colectiva. La creatividad engendrada dentro de las clases les permite a los estudiantes considerar su entorno y su realidad social. Los estudiantes inmediatamente se involucran con un tema que les proporciona tanto un escape inmediato de la camisa de fuerza de la educación formal, así como obtener una idea de la desolación de sus propias realidades. En la película resultante de diez minutos, los participantes retrataron una imagen lúcida y sin pretensiones de las relaciones de poder opresivas.

Al mantenerse fieles al espíritu original de la movilización de abajo hacia arriba y de las relaciones sociales verdaderamente

democráticas, emerge un discurso contrahegemónico que cuestiona sistemáticamente muchas de las suposiciones que sostienen el orden actual. Al enfocarse en la producción cultural, en vez que en las herramientas instrumentales de medición jerárquica de la educación estatal formal, los bachilleratos populares como el América Libre ofrecen un desafío simbólico pero profundo a un modelo «democrático» desvinculado, en urgente necesidad de renovación no sólo en Argentina o Latinoamérica, sino de hecho más global.

### AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar esta oportunidad para agradecer a todos los participantes del Bachillerato Popular América Libre por una extremadamente cálida bienvenida y por su cooperación y paciencia con todas mis preguntas. En particular, quisiera mencionar a Mariano García, Jorge Ruggiero, Adriana Soler, Christian D'Annunzio, Laura Monjeau, Guille Curbelo, Laura Báez, Micha González, Rocío Oporto, y Javier Sintioló.

### BIBLIOGRAFÍA

Aguiló, V. y Wahren, J.

2014 «Los bachilleratos populares de Argentina como “campos de experimentación social”», en *Argumentos*, n° 27 (74), págs. 97-114.

Apple, M.

1993 «The politics of official knowledge: does a national curriculum make sense?», en *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, n° 14 (1), 1993.

Areal, S. y Terzibachian, M.

2012 «La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina: exigiendo educación, redefiniendo lo público»,

en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, nº 17 (53), págs. 513-532.

Bachillerato Popular América Libre. (2014). *Me Doy Cuenta* <https://bit.ly/3jtPG1a> (consultado el 30/03/2018).

Bresser, L.

2013 *Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal*, Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona.

Cantamutto, F. y Ozarow, D.

2016 «Serial payers, serial losers? The political economy of Argentina's public debt», en *Economy and Society*, nº 45(1), págs. 123-147.

Cleaver, H.

2002 «Work is Still a Central Issue», en Dinerstein, A. y Neary, M (eds.) *The labour debate: an investigation into the theory and reality of capitalist work*. Aldershot and Burlington, VT: Ashgate. págs. 135-48.

Dinerstein, A.

2003 «¡Que se vayan todos! Popular insurrection and the assemblies barriales in Argentina», en *Bulletin of Latin American Research*, nº 22 (2), págs. 187-200.

Dorado, G, González, L. y Spadari, O.

2013 *Entre bibliotecas y andamios: orígenes del movimiento obrero en Mar del Plata 1890-1930*. 2da edición, Ediciones Suárez, Mar del Plata.

Elisalde, R.

2008 «Movimientos sociales y educación: bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. experiencias pedagógicas del campo de la EDJA», en Elisalde, R. y Ampudia, M. (eds.), *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Libros, Buenos Aires.

- Freire, P.  
 2001 *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*, Rowman & Littlefield, Lanham.  
 1997 *Pedagogy of the heart*, Continuum, Londres.  
 1993 *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, Londres.
- Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J. y Fernández de Alencar, A.  
 2007 *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Gadotti, M.  
 1994 *Reading Paulo Freire: his life and work*, State University of New York Press, Nueva York.
- García, J.  
 2017 «“No me importa si me aburro o me hacen hablar de política ... necesito el título”: la producción del “sujeto crítico” en un Bachillerato Popular», en *Propuesta Educativa*, nº 47, págs. 141-152. Grupo de Estudios Sobre Movimientos Sociales y Educación Popular/GEMSEP  
 2016 *Relevamiento nacional de bachilleratos populares de jóvenes y adultos. Informe preliminar*, febrero 2016.  
 2015 *10 años de los bachilleratos populares - Cuadernillo de Debate No.1: Debate de las Coordinadoras*.
- Holloway, J.  
 2002 *Change the world without taking power*, Pluto Press, Londres.
- Krynveniuk, M. y Cuman, G.  
 2017 «Experiencia en el Bachillerato Popular Villa Soldati: entrecruzamientos entre la pedagogía de Paulo Freire y el feminismo», en *Revista Kavilando*, nº 9 (1), págs. 106-115.
- Lautier, B.  
 2003 «Las empleadas domésticas latinoamericanas y la sociología del trabajo: algunas observaciones acerca del caso brasileño», en *Revista Mexicana de Sociología*, nº 65 (4), págs. 789-814.



- Lopez, M.  
2004 *We are millions: neoliberalism and new forms of political action in Argentina*, Latin American Bureau, Londres.
- North, P. y Huber, U.  
2004 «Alternative spaces of the “argentinazo”», en *Antipode*, n° 36 (5), págs. 963-984.
- Rancière, J.  
2014 *Hatred of democracy*, Verso, Londres.  
2010 *Dissensus: On Politics & Aesthetics*, Continuum, Londres.  
1991 *The ignorant schoolmaster*, Stanford University Press, Palo Alto.
- Red de Bachilleratos Populares Comunitarios/RBPC  
2011 *Autonomía y Territorio. Documento de la RBPC*. Disponible en: <http://www.redbachispopulares.com.ar/index/html> (consultado el 20/02/2015).
- Rubinsztain, P. y Blaustein, A.  
2015 «Desde la Experiencia de un Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos», en *Boletín de la Universidad del Museo Social Argentino*, n° 90 (495), págs. 97-112.
- Rubinsztain, P.  
2012 «Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina», en *Polifonías Revista de Educación*, págs. 95-112.
- Ruggeri, A., Wertheimer, M., Galeazzi, C. y García, F.  
2012 *Autogestión y Cooperativismo*, Cooperativa Chilavert, Buenos Aires.
- Said, S.  
2018 «Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política», en *Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, n° 28, págs. 141-157.

Said, S. y Kriger, M.

2014 «Subjetivación política y educación popular: La noción de diálogo en Rancière y Freire como aporte a la reflexión teórico-metodológica sobre bachilleratos populares», en *Question*, n° 42 (1), págs. 23-38.

Sitrin, M.

2007 *Horizontalism: Voices of popular power in Argentina*, AK, Edimburgo.

Svampa, M.

2005 *La sociedad excluyente: la Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Taurus, Buenos Aires.

Svampa, M.

2015 «América Latina: de nuevas izquierdas a populismos de alta intensidad», en *Contrapunto*, n° 7, págs. 83-96.

Sverdlick, I. y Costas, P.

2008 «Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales en Buenos Aires - Argentina», en Sverdlick, I. y Gentili, P. (eds.) *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*, Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires, págs. 86-104.

Thompson, E.

1971 «The moral economy of the English crowd», en *Past and Present*, n° 50.

1963 *The making of the English working class*, Penguin, Londres.

Vommaro, G.

2016 «“Unir a los argentinos”: el proyecto de “país normal” de la nueva centroderecha en Argentina», en *Nueva Sociedad*, n° (261), págs. 4-12.

Zibechi, R.

2004 *Genealogía de la revuelta*, Letra Libre, Buenos Aires.

***NO SOMOS FALSOS SOMOS POSITIVOS:***  
**TEORÍAS VERNÁCULAS SOBRE LA VIOLENCIA POLÍTICA Y**  
**COTIDIANA EN «EL PUENTE DEL GRAFITERO»**

*Alba Griffin*

**RESUMEN**

Hay una presencia fuerte de grafitis y arte urbano en Bogotá, Colombia. El paisaje visual revela una variedad de inscripciones urbanas, desde los *stickers* y pósteres hasta la escritura de grafitis al estilo *hip-hop*, los murales y los estenciles. La violencia es un tema que aparece frecuentemente, tanto en la producción como en la recepción de estas expresiones culturales, aunque no exclusivamente. En el presente trabajo, analizo un sitio donde la violencia está al frente del mensaje. Es el puente donde Diego Felipe Becerra Lizarazo, un artista de grafiti de 16 años, fue baleado y muerto por la policía en 2011. Como consecuencia, el sitio se ha vuelto un espacio conmemorativo no oficial, pintado y repintado por la comunidad grafitera. Junto con los padres de Diego Felipe, los grafiteros bogotanos utilizan el espacio para protestar por la impunidad asociada con el crimen y reclamar los derechos humanos de los que pintan en la calle.

Propongo que tal apropiación del puente demuestra la voluntad política y crítica de los ciudadanos bogotanos en lo que concierne a la teorización de la violencia, al mismo tiempo que devela la relación entre la conmemoración y el activismo. Concomitante con los temas principales de la presente colección, el capítulo tiene como objetivo insistir en la necesidad de pensar desde distintas posiciones y perspectivas para realizar «nuevos sentidos». Sobre todo, planteo que las críticas tanto de los padres de Diego Felipe como

de los grafiteros bogotanos indagan en cómo se vive y se percibe la violencia en Bogotá, teorizando la relación entre lo político y lo cotidiano, al mismo tiempo que corroboran los enlaces entre la violencia directa, la estructural, y la cultural. Estos nuevos sentidos de violencia se manifiestan a través de la producción cultural del puente, donde la combinación de arte, memoria, y activismo simboliza una política cotidiana y vernácula.

## 1. INTRODUCCIÓN

En Bogotá, el puente que une la avenida Boyacá con la calle 116 tiene importancia para la comunidad de grafiteros de esta ciudad. Es el sitio donde Diego Felipe Becerra Lizarazo pintó por última vez, el joven de 16 años baleado y asesinado el 19 de agosto de 2011. El oficial de policía Wilmer Antonio Alarcón le había disparado dos veces en la espalda, a corta distancia, cuando huía porque Diego había estado haciendo grafitis. Inmediatamente, la policía trató de encubrir el error, colocando un arma en la escena del crimen y contratando testigos para corroborar la versión de que Diego y sus amigos habían robado un autobús y estaban armados. Como parte de la lucha y protesta contra esta injusticia, los padres de Diego (Liliana Lizarazo y Gustavo Trejos) y la comunidad grafitera han transformado el puente en un monumento conmemorativo guiado por grafitis y ahora se le conoce como «el puente del grafitero» (ver figura 1).

Durante una visita en abril de 2016, caminé por el sitio tomando fotografías y conversando sobre las imágenes con una amiga, como si se tratara de un museo o monumento. Situado en un área principalmente residencial, no es un sitio obvio para la memoria colectiva, ni un espacio para la contemplación silenciosa. El puente cruza una carretera que luego se abre en tres carriles de tránsito que van en ambas direcciones. Hay paradas de autobús en ambos lados del puente con carriles separados para peatones y ciclistas. Los transeúntes circulan, realizando sus actividades cotidianas, mientras que el grafiti se extiende por el puente, se anida debajo de sus arcos, recubre los caminos, decora los soportes de concreto y luego se filtra a la calle. Se hace uso de separadores

de caminos, bancos y toda otra infraestructura urbana donde los artistas de grafiti con tanta frecuencia buscan dejar su marca. En otras palabras, el grafiti conmemorativo hace parte del paisaje urbano al mismo tiempo que, como propongo en este trabajo, se lo apropia para la expresión política.

La variedad de estilos de grafiti se nota inmediatamente. Incluye escritura de grafiti al estilo *hip-hop*, arte callejero en forma de murales y estenciles, y *pintas*, o sea, los lemas típicamente hechos durante marchas y protestas, a pesar de que usualmente cada estilo se asocia con subculturas y prácticas separadas. En el puente se unen todos, y «Trípido», el apodo de Diego Felipe, y «El Gato Félix», su caricatura de marca, están escritos, estampados, y pintados en casi todas las superficies. De hecho, no todos los grafitis mencionan a Diego Felipe, pero la mayor parte de ellos le rinde homenaje o denuncia su muerte. Simultáneamente, expresan mensajes de amor y recuerdo junto con acusaciones de asesinato y prejuicio dirigidas a la policía. Por lo tanto, lo que se siente en este monumento no es solo la tragedia privada y su efecto en amigos y familiares. Los vínculos explícitos establecen la relación entre la desgracia personal y las prácticas más amplias de abuso policial, corrupción, e impunidad que marcan la vida cotidiana en Bogotá.

Tal denuncia se destaca en el contexto contemporáneo de Colombia, estando el país en un momento decisivo en lo que concierne la violencia política. Después de 60 años de guerra, el país supuestamente está saliendo de un conflicto armado gracias al acuerdo con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y a las negociaciones con el Ejército de Liberación Nacional (ELN).<sup>1</sup> Sin embargo, los discursos de paz a nivel estatal tropiezan con la continuación de varias formas de violencia en las ciudades y el campo, implicando a muchos grupos sociales. Por lo tanto, para hablar de paz hay que considerar qué es y qué ha sido la violencia. En el presente capítulo, exploro las perspectivas de quienes crearon el monumento a Diego Felipe para proponer que el proceso de conmemoración fue guiado por una

---

<sup>1</sup> Las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia —ahora bajo el nombre de Fuerza Alternativa Revolucionaria del Común— y el Ejército de Liberación Nacional son los dos principales grupos guerrilleros en el país.

comprensión común de la violencia política que no se limita al conflicto armado en Colombia, sino que ensombrece la vida cotidiana de los habitantes de Bogotá.

Sobre todo, la violencia política y cotidiana analizada en el capítulo es algo perpetrado y perpetuado por el Estado colombiano supuestamente democrático. Así refleja la relación poco percibida pero común en América Latina entre la violencia y la democracia (Arias y Goldstein, 2010; Gutiérrez Sanín 2010). De acuerdo con el concepto de un «continuo de violencia», aparecen momentos de terror, pero también existe una continuación de violencia a bajo nivel de modo que la violencia política no puede separarse de la violencia cotidiana (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004; Tausig, 1992). Específicamente, el caso señala cómo la violencia directa de abuso físico se entrecruza con la desigualdad estructural y los imaginarios sociales que legitiman o normalizan estas formas de violencia. Esta conceptualización de violencia resalta la relación entre la violencia política y la vida cotidiana urbana, pero también cuestiona las expectativas de posconflicto armado o, mejor dicho, posacuerdo, dada la continuación de situaciones violentas.

La perspectiva vernácula es de gran importancia para el argumento expuesto en este capítulo. Para entender el rol de violencia en la vida cotidiana de Bogotá, hay que pensar desde distintas posiciones y reconocer que la violencia implica también a los civiles y no sólo a las víctimas, a los grupos armados, y al Estado (Moser y Clark, 2001). Las dinámicas particulares del «puente del grafitero» muestran la participación colectiva y cotidiana en la producción cultural y el activismo en torno a los recuerdos de violencia. Por una parte, el carácter público del espacio es clave por su accesibilidad, lo que permite a las personas contribuir a los discursos de la memoria colectiva. Más importante aún, la apropiación del puente pone en evidencia la disputa sobre cuál es la verdad de la violencia en Colombia, qué recuerdos o formas de violencia se reconocen oficial o institucionalmente y a quiénes involucran.

Al mismo tiempo, la producción cultural del puente pintado en honor a Diego Felipe expone una teorización vernácula de la violencia política. Si bien el puente conmemora a una víctima individual, también reconoce la victimización más

amplia de la población civil a manos del Estado, encapsulado en el concepto de «falsos positivos». Como expongo en lo que sigue, esta comprensión se articuló de manera especial a través de la lucha por controlar la narrativa de quién era Diego Felipe y qué le sucedió, para así develar la verdad sobre su asesinato. La teorización de la violencia del Estado también se expresa en la movilización más extensa en torno a la memoria de Diego Felipe. El hecho de que los grafiteros ahora exigen su derecho a pintar la ciudad sugiere que la violencia política no sólo hace parte de la violencia cotidiana en la ciudad, sino que cataliza una resistencia política y cultural por parte de los ciudadanos. Al respecto, el «puente del grafitero» habla sobre los temas principales de la colección, porque muestra las varias formas de protesta social en contra de la violencia y el papel de los jóvenes y los ciudadanos como activistas que utilizan la producción cultural para dar luz a nuevas formas de ver, críticamente, la cotidianeidad bogotana.

Antes de analizar el «puente del grafitero» en detalle y discutir las teorías de violencia que exhibe, vale la pena exponer el marco teórico que ha guiado la interpretación. Primero, explico la importancia del concepto de lo vernáculo para tomar en serio la perspectiva de la gente en la cotidianeidad. Después, sitúo el caso en un contexto más amplio de la política de la memoria en lo que concierne la violencia en Colombia, y termino considerando el significado de las representaciones de la memoria colectiva en el paisaje visual.

## 2. MEMORIAS DE DISENSO

La importancia del «puente del grafitero» es que representa una conmemoración informal y vernácula al mismo tiempo que refleja una teorización de la violencia política en Bogotá. Aquí estoy siguiendo la conceptualización de Thomas McLaughlin (1996) de la teoría vernácula. El citado autor propone que las personas analizan e interpretan los procesos ideológicos operando en esferas aparentemente dispares o inofensivas de la vida cotidiana. Teorizar en modo vernáculo por tanto se refiere a las formas en que las personas entienden y perciben el mundo que les rodea; es una perspectiva que reconoce la voluntad crítica de las personas no-académicas.

Además, las personas no solo interpretan la sociedad sino que también aplican sus teorías a sus propias prácticas y responden con narrativas y significados alternativos para reflejar, negociar o desafiar las reglas de su mundo (McLaughlin, 1996).

Esta conceptualización ofrece la posibilidad de que las teorías vernáculos intervengan en las normas hegemónicas de una sociedad porque se expresan desde una posición no-dominante. Respondo a la afirmación de Antonio Gramsci: hay que «tomar en serio la complejidad y especificidad de los mundos culturales en los que habitan diferentes personas y prestar gran atención a sus propios mapeos de estos mundos» (Crehan, 2002: 7). Según Gramsci, hay un «sentido común» compartido por diferentes grupos sociales que da forma a los imaginarios sociales. Sobre todo, tal sentido común regula las expectativas de la vida y de las relaciones sociales hasta tal punto que reproducen la jerarquía de la estructura social en beneficio de los grupos dominantes. No obstante, el espacio del sentido común está siempre en flujo y hay maneras de ver que sí critican esta realidad (Gramsci, 1971: 330). Hay que escuchar a estas maneras de ver y entender el mundo y las relaciones sociales para entender la política cotidiana de una sociedad —una idea compartida por Paulo Freire (1972). No se puede romantizar esta potencia crítica, ni tampoco olvidar el poder de la hegemonía. Sin embargo, sí se puede tomar en serio las experiencias, las perspectivas, y las prácticas vernáculos para criticar la distribución de lo sensible y pensar en la posible creación de nuevos sentidos. Para entender qué significa la violencia en Colombia, entonces, se necesita prestar atención a cómo es experimentada, articulada, y teorizada por la gente a la que afecta. Analizo el «puente del grafitero» como un ejemplo de este proceso de teorizar en modo vernáculo y propongo que ofrece una teorización alternativa de la violencia política. Sobre todo, esta teoría sugiere que la violencia política hace parte de la vida cotidiana en Bogotá y reconoce el papel del Estado como un actor que victimiza a la población civil.

En este contexto, la disputa sobre qué es la violencia, quiénes son las víctimas, y quiénes son los responsables se manifiesta en el campo de la memoria. La lucha es una característica de la memoria colectiva. Como argumenta Elizabeth Jelin, el «significado del pasado es dinámico y lo transmiten los agentes



sociales involucrados en confrontaciones con interpretaciones opuestas, otros significados o contra el olvido y el silencio» (Jelin, 2003: 26). Ella describe la memoria como «un trabajo», una labor, algo que se produce activamente. La pregunta obvia, entonces, es a qué recuerdos se les presta más atención, qué violencias son reconocidas por estos, a quiénes involucran, y dónde se les permite ser.

Por una parte, la memoria está en disputa en el nivel del Estado, o sea, entre los grupos dominantes y las instituciones de poder en Colombia. Las perspectivas políticas cambiantes de quienes detentan el poder (a medida que van y vienen) dan forma a las narrativas dominantes y las formas oficiales de conmemorar la violencia. Para Paolo Vignolo, esto ha llevado a una situación en Colombia donde falta una discusión abierta sobre lo que realmente significan violencia y conflicto, porque «pasamos de un no-conflicto a un posconflicto, sin nunca hacer cuentas de verdad con el conflicto mismo» (Vignolo, 2013: 139). Se refiere a la afirmación hecha por Álvaro Uribe que, como presidente de Colombia de 2002 a 2010, negó la existencia de un conflicto armado, y en cambio calificó a los guerrilleros (y a cualquiera que decidiera asociarse con ellos) como terroristas. En contraste, el siguiente presidente, Juan Manuel Santos, priorizó el proceso de paz con las FARC, saltando de la negación a la paz. La memoria de violencia toma relevancia aquí, dado que el entendimiento del pasado se relaciona íntimamente con las expectativas y proyectos para el presente y el futuro (Calveiro, 2006).

Este es sólo un ejemplo de la disputa sobre la memoria en Colombia, pero es un ejemplo clave porque el hecho de decidir qué es un conflicto, una guerra o una amenaza terrorista demuestra cómo el Estado califica a los que se encuentran involucrados en tal violencia —como víctimas, como terroristas, o como grupos armados con demandas políticas. Esta problemática se repite en la próxima parte del presente capítulo, cuando la misma lucha para definir la violencia se manifiesta en la conmemoración de Diego Felipe Becerra. Tal confusión no solo politiza el trabajo de la memoria. También afecta las expectativas del futuro en un momento en que al país se le está vendiendo una propuesta de paz sin abordar o acordar claramente qué ha sido la violencia, y por tanto cómo sería la paz.

Por otra parte, para entender la lucha de la memoria colectiva en Colombia debemos reconocer las acciones de los civiles. Aparte de las narrativas del gobierno, han surgido otros espacios para abordar la complejidad del conflicto armado, como el Grupo de Memoria Histórica y los museos de la memoria en Medellín y Bogotá. Estos espacios han priorizado la perspectiva de las víctimas del conflicto y de la violencia colombiana, agrupando diferentes grupos sociales victimizados por distintos actores del conflicto. A veces han tenido que trabajar con el Estado para reclamar sus derechos, pero hay un riesgo en esto: Pilar Riaño Alcalá y María Victoria Uribe proponen que las narrativas y perspectivas de las víctimas (y la noción de victimización) han sido instrumentalizadas, domesticadas, y despolitizadas (Uribe y Riaño Alcalá, 2016). Al mismo tiempo, han ganado mucho terreno en lo que concierne al reconocimiento de las realidades del conflicto. Los movimientos sociales de víctimas representan una fuerza importante en Colombia y han luchado para quebrar el silencio histórico en torno al conflicto y la culpabilidad del Estado como responsable de violencia (Uribe y Riaño Alcalá, 2016; Vignolo, 2013).

Por lo tanto, el campo de la memoria en Colombia es compleja. La imagen de Marta Cabrera de un «bosque de narrativas» es apta para describir la política de la memoria en Colombia porque resalta la complejidad de tal pluralidad de recuerdos y perspectivas de violencia. Plantea la existencia de una «mezcla de exceso y defecto de la memoria», donde la circulación de narrativas de violencia incorpora múltiples significados, múltiples reclamos de verdad, y múltiples formas de violencia, así como múltiples brechas y silencios (Cabrera, 2006: 49). En vez de buscar una narrativa singular que encaje la situación de violencia en Colombia, sería más provechoso explorar las diferencias y las motivaciones políticas detrás de estas narrativas.

Un método para esto sería considerar la mediación y la representación de la memoria en el paisaje visual. Vignolo sostiene que, en Bogotá, la impugnación sobre los recuerdos de la violencia se relaciona no solo con los tipos de violencia (y víctimas) que se reconocen, sino también con las formas de representación y las prácticas mediante las cuales se articulan las memorias colectivas. Esto ciertamente incluye construcciones oficiales de sitios de memoria,

pero significativamente también describe la recuperación de las prácticas de memoria populares e informales (Vignolo, 2013). El paisaje visual urbano está repleto de múltiples recuerdos de pasados y presentes violentos. Los palimpsestos urbanos revelan las trayectorias sociales y políticas de lugares particulares de acuerdo con los imaginarios políticos de cada momento (Huyssen, 2003). Los monumentos y obras conmemorativas en varios formatos son manifestaciones materiales de los regímenes (y políticas) de la memoria. Sin embargo, los significados detrás de tales marcadores son temporales y contextuales: pueden politizarse, comercializarse, cuestionarse, o simplemente ignorarse (Dwyer y Alderman, 2008).

La idea de impugnación es especialmente relevante aquí, y se relaciona con el carácter público de tales narrativas de memoria. Si el paisaje visual le habla a la sociedad que lo configura, entonces los ejemplos visuales que la cuestionan apuntan a las controversias dentro de esa sociedad —el «conocimiento difícil» que no se integra limpiamente en la memoria colectiva (Lehrer, Milton, y Patterson, 2011). Tales signos de discordia incluyen lo que Milton describe como la (re)inscripción de narrativas de memoria en marcadores materiales. Son menos insensatos que el vandalismo, pero encarnan un acto simbólico de destrucción, destinado a negar la verdad o validez del mensaje en el monumento conmemorativo (Milton, 2011). Es significativo que el grafiti a menudo se asocia con tales formas de impugnación, pero no sólo se usa para apuntar a lo que ya está allí; también se usa para contribuir al paisaje urbano y participar en la construcción de la memoria pública. La presencia de grafitis para marcar sitios de violencia antes (o en lugar) de cualquier intervención oficial, por ejemplo, llama la atención sobre las distinciones entre las formas oficiales y vernáculas de conmemoración (Marschall, 2010).

El «puente del grafitero» se puede situar así dentro de una práctica más amplia de inscribir recuerdos y narrativas de violencia en el paisaje visual urbano. Es un monumento conmemorativo acorde con el concepto de Jack Santino del santuario espontáneo. Es una noción apropiada en tanto se refiere a prácticas populares, folclóricas, o vernáculas para condolerse, conmemorar, o recordar un evento significativo. En lugar de confiar en la construcción

oficial de espacios conmemorativos, estas aproximaciones vernáculas toman la forma de una inscripción no oficial de sitios, por ejemplo con la presencia de flores y cruces después de accidentes fatales de tránsito (Santino, 2004). Este señalamiento espontáneo del espacio llama la atención sobre las formas en que nuestra vida personal puede ser interrumpida por una tragedia repentina. Sin embargo, también invita a la participación, animando a la gente a condolerse ante, o a contribuir con, el santuario. Al hacerlo, las personas se relacionan directamente con el paisaje visual y simbólico; un recordatorio de que las personas se apropian y le dan sentido al espacio público tanto como lo hacen los funcionarios estatales que lo construyen y lo controlan (De Certeau, 2011). El concepto del santuario espontáneo es particularmente significativo porque describe la apropiación del espacio público como un sitio para el duelo y el recuerdo colectivo. De esta manera, la tragedia personal está vinculada a una *performance* pública que condena o apoya una causa más amplia, o por lo menos que comenta sobre las condiciones sociales que rodean el evento privado (Santino, 2004: 368). La movilización de la memoria a través de tales prácticas conmemorativas, entonces, es modulada por la lucha política.

Propongo que el grafiti en «el puente del grafitero» es uno de los medios a través de los cuales las personas han creado un santuario espontáneo para conmemorar la violencia política en Bogotá. Para Armando Silva, el espacio urbano está marcado por los signos de imaginarios subalternos a través del grafiti (Silva, 1987; 2006). A pesar de la diversidad de sus subculturas, idiomas y significados, Anna Wacławek aboga por una apreciación de cómo estas prácticas «operan como reflexiones dinámicas de, y adiciones a, las experiencias de la gente en la vida urbana y cultura visual» (Wacławek, 2011: 192). Al analizar «el puente del grafitero», intento mostrar que el grafiti puede interpretarse como una manifestación visual de las formas tácticas en que las personas leen y escriben la ciudad en la vida cotidiana. Sugiero que mapean sus propios mundos y, así, articulan sus teorías vernáculas sobre la violencia y la memoria en Bogotá. Primero, considero los motivos y las prácticas que influyeron la producción del referido puente para argüir que demuestran una teorización de la violencia política

y cotidiana a través de la noción de «falsos positivos» y la relación íntima entre la violencia directa, estructural, y cultural (Galtung, 1990). Luego, sugiero que el santuario espontáneo en forma del puente simboliza más que una conmemoración, que representa la movilización de la memoria y el activismo político de los jóvenes grafiteros en Bogotá.

### 3. UNA CRÍTICA VERNÁCULA DE LA VIOLENCIA POLÍTICA

Para sus amigos y padres, el proceso de conmemorar la vida de Diego Felipe estaba estrechamente relacionado con una necesidad de identificar y desafiar la violencia política que provocó y siguió a su muerte. Durante una entrevista conmigo, Liliana Lizarazo explicó que fue aconsejada por otros para dejar el caso, para no tomar medidas contra la policía, pero que no podía porque su hijo «merecía su honra».<sup>2</sup> En el puente, Diego es honrado con un grafiti que lo pinta como un ángel, con mensajes que prometen nunca olvidar, y tributos en la forma de «Trípido RIP» y «Diego Presente». Hay color en todas partes, hay flores y corazones, pájaros y dibujos animados entre los elaborados *throw ups* y piezas de grafiti al estilo *hip-hop*. En las columnas de concreto debajo del puente, las fotos de la niñez se han reproducido en coloridos estenciles: simpáticas fotos familiares de Diego cuando era un infante, cuando era niño, tocando la guitarra o sentado rodeado de recipientes de pintura (ver figuras 2 a 4). Estas representaciones de Diego Felipe, y la motivación de Liliana (y su esposo, Gustavo Trejos) para honrar a su hijo, enfrentan directamente la violencia del caso. En particular, critican la violencia delatada por los esfuerzos de la fuerza policial para encubrir el crimen que cometieron a vincular a Diego Felipe con la delincuencia.

El deseo de controlar la narrativa fue de importancia clave, por lo que es significativo que los grafitis en el puente representen a Diego Felipe de un modo particularmente jubiloso y feliz. De hecho, el uso de imágenes fue importante en ambos lados: Liliana

---

<sup>2</sup> Entrevista con los padres de Diego Felipe, Liliana Lizarazo y Gustavo Trejos, hecha por la autora en 2016.

planteó la hipótesis de que la policía publicó una foto de Diego Felipe que lo mostraba serio, para apoyar su narrativa de que era un delincuente. En respuesta, Liliana y Gustavo me contaban que ellos proporcionaron a los medios fotos de Diego Felipe donde se ve feliz y sonriente, para cambiar su imagen en el imaginario público. Impulsado por el deseo de «recobrar su buen nombre», como lo describieron durante la entrevista, el impacto visual del santuario espontáneo muestra esta táctica de negar la imagen prejuiciosa de delincuencia, vinculada a Diego Felipe por la policía y, en un primer momento, por los medios masivos.

La lucha por la memoria se inscribe así dentro del paisaje urbano. Mientras caminas alrededor del puente, el «Gato Félix» te sonrío; los retratos de Diego Felipe lo muestran sacando la lengua con desenfado, con el pulgar hacia arriba y los signos de paz de dos dedos desafiantes (ver figuras 5 a 7). Muchas formas de conmemoración y rituales asociados con la muerte celebran los aspectos positivos del carácter de una persona, y representan mensajes para, y recuerdos de, sus seres más queridos. Sin embargo, sostengo que estas imágenes también son herramientas cruciales utilizadas para impugnar la narrativa de violencia de la policía. Están luchando para asegurarse de que la representación de su personalidad no quede en manos del Estado. Lo hacen no solo a través del santuario, sino también a través de una página de Facebook y un sitio web donde comparten fotos personales, historias y videos de Diego Felipe. En otras palabras, estas prácticas hacen parte de la teorización de la violencia de un Estado que victimiza a los civiles no solo a través de la violencia directa, sino también a través de las narrativas que estigmatizan a los jóvenes grafiteros.

No es sorprendente, entonces, que la lucha para afirmar esta memoria alternativa de Diego Felipe revele un sentido más amplio de desconfianza dirigida a la policía y a los representantes de las instituciones estatales en general. Los grafitis en el puente revelan que lo que le sucedió a Diego Felipe no es un crimen inusual, sino tan solo un ejemplo de la violencia cotidiana llevada a cabo por el Estado. Los mensajes politizados proclaman «el arte no es crimen», «la policía da miedo», «arte vida arte libre digna vida». Sugieren que «crear es un acto que incomoda» y «nos disparan porque nos temen». La rabia se manifiesta a través del internacionalmente

ubicuo «Fuck da police». Sobre todo, la indignación se puede leer en las referencias más específicas al caso, tales como «justicia», «existen obvias diferencias entre un arma letal y una herramienta para pintar», además que «lo hacemos de noche para no morir» (ver figuras 8 a 10). De este modo, los grafiteros participan en la conmemoración de Diego Felipe al lado de sus padres. Al mismo tiempo, sitúan el caso en un contexto más amplio de persecución y expresan su frustración con la violencia cotidiana a manos de la policía.

De particular importancia son las referencias que incriminan al Estado al referirse a «falsos positivos», un eufemismo para describir el asesinato extrajudicial de civiles por parte de las fuerzas estatales. Pintado en un separador de caminos de concreto, hay una plantilla que dice «no somos falsos somos positivos». A lo largo de la barandilla interior de la pasarela alguien ha rociado «los héroes en Colombia no existen, los falsos positivos sí»; y mientras caminas por el puente, caminas por las palabras «los héroes no existen, asesinan al pueblo para poder comer» (ver figuras 11 a 13). Tales mensajes denuncian la violencia política del Estado al contrastar la realidad de los «falsos positivos» con una reciente campaña publicitaria para las fuerzas armadas —*Los héroes en Colombia sí existen*. El caso más conocido de «falsos positivos» se refiere a un escándalo que estalló en 2008 bajo el gobierno del expresidente Álvaro Uribe, cuando se investigó a las fuerzas armadas por secuestrar a jóvenes de Soacha y Ciudad Bolívar (en el sur de Bogotá), vistiéndolos como guerrilleros y asesinándolos con el fin de recibir recompensas financieras por matar combatientes. El punto de inflexión de la investigación sobre la muerte de Diego Felipe, explicó Gustavo durante la entrevista, fue cuando «la prensa se dio cuenta de que era un montaje, que era un falso positivo», una descripción que ahora ha sido confirmada en los tribunales (*El Espectador*, 2013).

En consecuencia, describir el caso como un «falso positivo» politiza la violencia urbana al vincularla con la corrupción sistémica de las instituciones judiciales y de defensa del Estado. De este modo, se demuestran las realidades de las necropolíticas urbanas por las cuales algunas vidas se consideran «desechables» (Mbembe, 2003). En relación con el caso surgen preocupantes preguntas sobre la realidad bogotana: ¿por qué un momento de pánico durante un encuentro entre un oficial de policía y un

grupo de adolescentes debería llevar a realizar disparos? ¿Por qué a los jóvenes se les considera tan peligrosos? ¿Por qué el vandalismo es visto como un delito suficientemente grave como para que un agente policial automáticamente tome su arma para evitar que uno de ellos huya? Luego está la cuestión de cómo el policía es protegido después de haber matado a otro ser humano, incluso habiendo sido un error (hay una grabación de la radio de la policía donde el agente Alarcón dice «creí que tenía un arma») (El Tiempo, 2013). ¿Por qué se considera que ese policía tiene el derecho a la libertad, el derecho a violar la ley y no enfrentar las consecuencias del delito que cometió? A través del cenotafio del grafiti, los artistas reflexionan y critican estas manifestaciones cotidianas de la violencia política. Al hacerlo, revelan la imbricación de sus formas directas, estructurales, y culturales.

Para Johan Galtung, la violencia cultural está relacionada con las maneras en que la desigualdad y la violencia se incorporan a la cultura a través de formas como el lenguaje, el arte, o la ideología. Si la violencia directa se refiere al daño físico (o a su amenaza), y la violencia estructural apunta a las condiciones que reproducen la desigualdad y la discriminación, la violencia cultural se refiere a los procesos mediante los cuales se naturalizan o legitiman dichas condiciones (Galtung, 1990). Más que el simple acto de encubrir la violencia directa del policía que disparó a Diego Felipe, la violencia cultural se refiere a las prácticas de representación que se desplegaron para justificar la muerte del joven.

La representación del crimen por parte del Estado se basó en una asociación entre jóvenes de la clase trabajadora y la delincuencia, una expectativa de que la delincuencia conlleva el riesgo de muerte, y una sociedad que acepta estos prejuicios porque están arraigados en el imaginario social. Su motivación para pintar a Diego Felipe como un criminal se puede remontar a la violencia cultural que se teje en los imaginarios urbanos del grafiti en la ciudad. Los participantes de las entrevistas y los grupos focales que realicé apoyaron esta teoría al identificar algunas de las palabras utilizadas para describir a los que hacen grafiti: marihuaneros, desadaptados, vándalos, delincuentes, malparidos, viciosos, ladrones. La asociación con varias formas de desviación es evidente, y ofrece una



explicación de por qué la policía confía en la historia endeble de que Diego Felipe robó un autobús.

Cest, un artista local de grafiti, confirma esta realidad al describir el cambio en las actitudes del público hacia el grafiti desde la muerte de Diego Felipe:

Antes de, de lo que le pasó a Diego Felipe, [...] las acciones de la policía estaban apoyadas por la opinión pública. Entonces si cogieron un grafitero y le pegaban, «bien hecho». Si cogían un grafitero y lo encarcelaron, «bien hecho». [...] Después de lo que pasó con Diego Felipe, considero que eso fue un cambio, una ruptura para que la misma gente, y la opinión pública, empezaran a mirar más hacia este lado. Entonces [...] empezaron a apoyar un poco más [...] al gremio de grafiti y a cuestionar la actividad policial.<sup>3</sup>

Estas son las políticas de la violencia cotidiana, o aquello que «abarca las formas de violencia implícitas, legítimas, y rutinarias inherentes a formaciones sociales, económicas, y políticas particulares» (Scheper-Hughes y Bourgois, 2004: 21). De especial importancia son las formas sutiles en que se imagina o se acepta que algunos grupos sociales son más susceptibles o propensos a la violencia. De hecho, Liliana sostiene que la policía confía en las personas que viven en sus propias burbujas donde no creen que la violencia les afecte, por lo que una víctima se convierte en «un muerto más», era sólo un guerrillero, sólo un delincuente.<sup>4</sup> Aunque sospechaban vagamente de la policía antes de la muerte de Diego Felipe debido a los rumores de abuso policial, Liliana también admite que ella y Gustavo vivieron en esa burbuja hasta ese momento, sin enfrentar las violentas realidades de la vida cotidiana en la ciudad hasta que los afectó directamente.<sup>5</sup>

La ruptura en el imaginario social, el cambio en las actitudes del público, fue influido por la movilización de los padres de Diego

---

<sup>3</sup> Entrevista hecha por la autora en 2016.

<sup>4</sup> Entrevista hecha por la autora en 2016.

<sup>5</sup> Entrevista hecha por la autora en 2016.

Felipe y la comunidad de grafiteros, y la teorización de la violencia en modo vernáculo forma parte del proceso. Como dice McLaughlin, el impulso para criticar las normas y estructuras sociales muchas veces viene de su experiencia de, y posición en, el mundo (McLaughlin, 1996: 154). La irrupción de escándalos como la trágica muerte de Diego Felipe puede hacer estallar la burbuja de violencia cultural, no solo para la familia y los amigos que pierden a sus seres queridos, sino también para el resto de la sociedad que comienza a apoyar los derechos de los que anteriormente desdeñaban como simples vándalos o delincuentes. Aquí hay otra realidad de la desigualdad que es inseparable de este caso, que es que los padres de Diego Felipe tenían el capital social, cultural, y financiero para probar la falsedad del intento de encubrimiento. La violencia estructural significa que las posibilidades de vida, de dignidad, y de justicia depende de su posición social (Galtung, 1969: 168). De hecho, uno de los objetivos de la búsqueda de justicia de Liliana y Gustavo es sentar un precedente que impida que lo mismo les ocurra a otros jóvenes con menos recursos. Además, publican noticias y establecen relaciones con otras víctimas para cambiar las expectativas del público, de la policía, y de los tribunales. Luchan para que la brutalidad policial no se ejerza con impunidad y para que la policía sea menos intocable. La tarea de humanizar a Diego Felipe no es solo demostrar que él no pudo haber hecho las cosas de las que se le acusaban, sino también argumentar que *cada* historia de la policía, cada táctica que usa para justificar sus acciones debe ser examinada, debe ser cuestionada, y no ser simplemente descartada como «un muerto más».

Así, la conmemoración en modo vernáculo ofrece una teoría alternativa de la violencia en Bogotá. Los grafitis en el puente, tanto en sus mensajes directos como en la forma en que fueron creados, utilizan la memoria de Diego Felipe para establecer explícitamente las conexiones entre diferentes tipos de violencia. La violencia directa del asesinato de Diego Felipe (incluida la corrupción subsecuente evidenciada por el intento de encubrimiento) se entrecruza con la violencia estructural y cultural de la discriminación contra quienes pintan las calles. Éstas se relacionan con la violencia política de la impunidad para asegurar que la autoconservación del Estado se impone con los medios que sean necesarios.

Frente a la identificación del Estado como perpetrador, también es importante que la conmemoración sea realizada por aquello/as que han sido directamente afectado/as por los crímenes del Estado. En Colombia, las narrativas hegemónicas del conflicto han estigmatizado a los civiles y a los de la izquierda, afectando las formas en que se conmemoran las violencias o se las someten a silencios. Incluso el lenguaje utilizado para describir los actos de violencia afecta la forma en que se recordará o ignorará a los implicados, con poderosas consecuencias para las familias de las víctimas que son estigmatizadas como guerrilleros, terroristas, o bandidos en un proceso de situarlos en la otredad (Calveiro, 2006; Gómez et al., 2007). Como respuesta, las víctimas y sus familiares toman la iniciativa. Ante el silencio o la negación de las instituciones oficiales, Bill Rolston y Sofi Ospina explican que las víctimas y los artistas colombianos se ven obligados a recurrir a la arena pública para impugnar la naturalización de la violencia, para reclamar la verdad y la relevancia, y para exigir acciones (Rolston y Ospina, 2017: 29). De manera similar, la acción de develar los crímenes del caso de «falsos positivos» de Ciudad Bolívar y Soacha, y la búsqueda de justicia, fue dirigida por las madres de los jóvenes secuestrados y asesinados por el ejército. Y, aquí, Gustavo y Liliana han estado a la vanguardia no solo de las prácticas que conmemoran a Diego Felipe, sino también continuando la lucha contra el abuso policial en general. Los casos individuales se convierten así en parte de una tendencia más amplia; el recuerdo de Diego Felipe Becerra se sitúa junto a otros recuerdos de individuos asesinados a manos de la policía, del ejército, de la policía antidisturbios (Escuadrón Móvil Antidisturbios - ESMAD). Se trata de casos en los que no se alienta a condoler porque se trataba de terroristas o guerrilleros, sumando a las memorias colectivas de la violencia política cotidiana que se inscriben en el paisaje visual urbano a través de grafitis —gracias a los civiles y no al Estado.

En lo anterior he demostrado que «el puente del grafitero» articula una teorización de la violencia que vincula lo político con lo cotidiano, el Estado con los civiles, y la violencia directa con la violencia estructural y cultural. El momento de la muerte de Diego Felipe fue trascendente, fue elemental para revelar estos

enlazamientos. Sin embargo, si bien fue una sorpresa para sus padres, para los grafiteros el caso fue simbólico de la vida cotidiana y los riesgos en una sociedad tal como la de Bogotá, donde los jóvenes (y sobre todo los de la clase trabajadora) son vistos como problemas. La importancia del caso, por lo tanto, no fue que se dieron cuenta de esta realidad de violencia política y cotidiana, sino que se movilizaron en torno a él.

#### 4. MOVILIZANDO LA MEMORIA

Parte del poder del «puente del grafitero» es que el santuario no es solo una conmemoración, sino que también tiene el objetivo de movilizar la memoria. BeligerArte es un colectivo de grafiti y arte callejero que lideró el movimiento para transformar el puente en un sitio conmemorativo. Durante una entrevista, un miembro me lo describió como un monumento para la memoria de Diego Felipe y contra la brutalidad policial.<sup>6</sup> Por consiguiente, la iconografía que se inscribe en el puente conmemora a Diego Felipe y *también* exige acción. Una línea de varios «Gatos Félix» está dibujada marchando alrededor de la curva, sosteniendo pancartas que dicen: «no impunidad», «memoria», «presentes», «a pintar», «a las calles», «por el arte», «la vida», «por la vida», «el arte», «no callamos», «no olvidamos», «no más brutalidad policial», y «¡justicia ya!» (ver figura 14). Así, el santuario espontáneo se convierte en el campo de batalla de una lucha política, un lugar de movilización, y el «Gato Félix» encabeza la carga, asumiendo el papel de ciudadano político que reclama sus derechos.

El uso de grafiti en el espacio público para la movilización y en contra de la violencia tiene una larga historia. Waclawek tiene razón al señalar que hay otras motivaciones para la pintura urbana «más allá del no-conformismo y la rebelión», pero en todo el mundo el tema de la violencia, en sus múltiples manifestaciones, ha demostrado ser consistente (Waclawek, 2011: 192). Escribir en las paredes se ha utilizado históricamente en América Latina como un medio para expresar el descontento político o social cuando

---

<sup>6</sup> Entrevista hecha por la autora en 2016.

otras formas de comunicación son inaccesibles. Del mismo modo, mientras que el muralismo comunitario podría ser una práctica menos transgresora, el contenido de dichos murales pueden ser reflejos poderosos de los imaginarios de violencia. Tal vez la experiencia más famosa sea la de Irlanda del Norte, donde la movilización de recuerdos de violencia en las paredes de la ciudad, a través de conmemoraciones pintadas de héroes y mártires, formaba parte de la actividad política de comunidades tanto protestantes como católicas (Rolston, 2003).

Significativamente, la transición al posconflicto ha incluido intentos controvertidos de cambiar el contenido de tales murales y así transformar visualmente el paisaje urbano para presentar al menos una imagen más pacífica (Hill y White, 2012; Hocking, 2016). Por otro lado, las narraciones del posconflicto también pueden ser desafiadas por el arte callejero y las intervenciones performativas en el espacio público. En Argentina, por ejemplo, grupos como Grupo Arte Callejero (GAC) e Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (HIJOS) continúan movilizandó la memoria para buscar justicia para las violencias políticas pasadas. En Colombia, la lucha sobre cómo identificar qué es y ha sido la violencia, y quiénes son los responsables y las víctimas, se está llevando a cabo en medio de una transición formal al posconflicto. Una vez más, el paisaje visual es uno de los sitios de tal contestación, y una de las formas principales que esto toma es a través de lo que Rolston y Ospina describen como murales «políticos/conmemorativos». Es el resultado de una colaboración entre víctimas, luchando por la justicia y reconocimiento, y artistas, encontrando en su creatividad un medio para el activismo político (Rolston y Ospina, 2017: 31).

A primera vista, el grafiti es una herramienta contradictoria para la memoria —normalmente se define por su carácter efímero, su naturaleza transitoria, su potencial para desaparecer o ser ocultado con pintura (Silva, 2013). El grafiti marca un momento en el tiempo, su presencia es un palimpsesto urbano. Sin embargo, el «puente del grafitero» no solo conmemora, sino también moviliza la memoria en función del presente. Por una parte, el carácter público del santuario espontáneo contribuye a

su fuerza. Obliga a la audiencia a confrontar la violencia cultural que normalmente no se cuestiona. Para Santino, el impacto de los santuarios espontáneos sirve para politizar lo personal. Al hacerlo, se vuelve a humanizar a las víctimas de las realidades violentas demasiado fáciles de ignorar cuando no nos afectan directamente (Santino, 2004: 370). La aparición de una ermita espontánea es repentina y atrae nuestra atención hacia la persona cuya muerte debe ser lamentada, y hacia la crítica social o política que se articula a través del santuario. Aunque normalmente se desvanecen y desaparecen, por un tiempo han marcado el paisaje con un reclamo en la memoria colectiva. Al momento de escribir este texto, sin embargo, «el puente del grafitero» no muestra señales de desaparecer.

Esta contradicción apunta a otra característica particular del «puente del grafitero». El acto de pintar el puente donde fue asesinado Diego Felipe tiene una calidad de *performance*. Miembros de diferentes subculturas se unen para pintar al unísono y regresan cada año para repintar el puente como una actuación de solidaridad y politización. Este acto crea una permanencia no permanente de grafitis en el puente, donde el santuario no desaparece ni tiene la misma fijeza de un monumento más oficial. Al regresar al sitio para pintar, se involucran en lo que Santino describe como acción ritual. Es una exhibición pública y simbólica que, en parte, está destinada a «convocar al público hacia una actitud, opinión, o acción social» y, por lo tanto, tiene una función instrumental y no meramente expresiva (Santino, 2009: 12). Como tal, es similar a las protestas performativas descritas por Diana Taylor, donde los familiares de los desaparecidos en Argentina «continúan su lucha contra la impunidad y el olvido a través del uso altamente visible del espectáculo público, utilizando sus cuerpos para humillar a los que están en el poder» (Taylor, 2003: 180). La apropiación ritual y escenificada de este espacio público recuerda al público el crimen y la violencia continua de la impunidad, no solo como una memoria de violencia que está en el pasado, sino como una violencia cotidiana que continúa en el presente.

Por otra parte, la memoria de Diego Felipe Becerra continúa siendo relevante y activa para la comunidad grafitera en sus vidas

cotidianas en Bogotá. Uno de los artistas del colectivo Sur Vano describió durante una entrevista cómo la muerte de Diego Felipe reunió a personas de diferentes subculturas, que normalmente no interactúan entre sí:

Diego Felipe Becerra sigue siendo la semilla. O sea, [a] ese *man*<sup>7</sup> deberían hacerle una estatua [...] todos los grafiteros bogotanos deberían adorar ese *man* porque gracias a la muerte de ese *chino* fue que [...] toda la gente se paró también *reduro* [con fuerza], y todos los grafiteros salimos a la calle a decir bueno, «entonces mátenos a todos» [...]. [D]igamos que hay una organización y una [...] posición consciente del grafiti a raíz de ese suceso. Y creo que también eso llevó como a un sentimiento de hermandad. Que no importa si tú pintas grafitis y tú haces carteles, y tú haces *stickers*, si tú haces mural. Si de todas maneras la policía así no le va a importar qué estás haciendo, te puede dar un tiro por la espalda y luego implantarte un arma para decir que eras un delincuente, pues *marica*, nos concierne a todos, tenemos que ponernos pilas [activo, atento].<sup>8</sup>

La tragedia de Diego Felipe no solo causó la indignación de los grafiteros en la ciudad, sino que provocó además «un sentimiento de hermandad» y una movilización política. En relación con la crisis de 2001 en Argentina, Holly Ryan ha argumentado que la fuerza afectiva de la participación política y colectiva puede llevar a los artistas a politizar su trabajo en la calle, incluso cuando hay otros medios disponibles (Ryan, 2015). De manera similar, la memoria de este acto de violencia política actúa como un catalizador que atrae a la gente a la calle, alentándola a organizarse colectivamente.

Por lo tanto, la memoria no solo está guardada en el puente; ella ha movilizó a los artistas de grafiti y de la calle para que sigan colocando sus reclamos fuera del lugar del crimen y en respuesta a situaciones que, aunque no tengan relación con el caso, lo evoquen. Algunos ejemplos claves sirven para ilustrar

---

<sup>7</sup> Término de la jerga juvenil que significa alguien que llama la atención, que es el centro de un lugar o de una actividad.

<sup>8</sup> Entrevista hecha por la autora en 2016.

la situación. En 2013, dos años después de la muerte de Diego Felipe, el cantante canadiense de moda Justin Bieber fue acompañado por una escolta de protección policial cuando decidió que quería hacer algunos grafitis en la calle 26 de Bogotá, una de las principales vías del centro de la ciudad. Como respuesta a la duplicidad descarada en el comportamiento de la policía hacia Bieber, en comparación con la comunidad local de grafiteros, artistas de varias ciudades del país salieron a las calles. Pintaron durante 24 horas, y en Bogotá cubrieron el área donde Bieber había dejado sus marcas. Los artistas con los que hablé explicaron la reacción al señalar lo ridículo que era que la policía protegiera a Bieber cuando, dos años antes, habían matado a un grafitero local. Al retomar abiertamente la calle, los artistas desafiaron a la policía a repetir su hipocresía, a tratarlos de manera diferente a como trataron a Bieber, pero esta vez bajo la atenta mirada de la sociedad urbana y la visibilidad internacional que brindaba el momento.

Luego, en 2014, el alcalde electo Gustavo Petro fue destituido de su cargo por un mes como consecuencia de un juicio político que finalmente fracasó. Rafael Pardo fue el alcalde interino durante ese período y, en el lapso de una semana, surgió una controversia cuando la policía comenzó a pintar sobre los grafitis en esa misma calle. Una vez más, hubo alboroto y artistas de diferentes subculturas (con los padres de Diego Felipe a su lado) tomaron la calle 26. Hubo una reacción tan fuerte del público contra el gesto de borrar, que la policía finalmente se vio obligada a ayudar a los artistas locales de grafiti que reclamaron su derecho a pintar allí, proporcionando agua y acceso a los túneles y paredes a lo largo de la carretera principal. Sobre todo, vale la pena reconocer que el caso de Diego Felipe contribuyó al formato específico de las leyes de grafiti en Bogotá —Decreto 075 de 2013 y Decreto 529 de 2015. Las leyes fueron escritas en colaboración con la comunidad grafitera y hay un diálogo que continúa entre los grafiteros y la alcaldía a través de las mesas distritales de grafiti, en las que también ha participado Gustavo y Liliana. En particular, la ley reconoce todas las formas de grafiti como expresión cultural y promete que el gobierno apoyará su desarrollo. La promesa incluye el uso de espacios libres para pintar, fondos y convocatorias para proyectos que incentivan las habilidades y el desarrollo cultural del grafiti.



Si el grafiti en el puente muestra que el abuso policial es una realidad cotidiana en la ciudad, la explicación de Sur Vano y las acciones posteriores revelan el efecto del escándalo en la amplia comunidad de quienes pintan las calles. Al afirmar su reclamo sobre el paisaje visual urbano, los artistas de grafiti se niegan a olvidar la violencia directa, estructural, y cultural en el corazón del caso de Diego Felipe. Además, llaman la atención sobre su poder de movilización como sujetos políticos que reclaman sus derechos.

## 5. CONCLUSIÓN

La lucha por la justicia, liderada por los padres de Diego Felipe, continúa en los tribunales. Pero en «el puente del grafitero» la combinación de arte, violencia, y memoria produce un lugar que tiene algo de santuario, monumento, y protesta, donde en lugar de flores, cruces, esculturas, o estatuas, hay un flujo dinámico de grafitis. Se trata de una expresión política cuyo impacto visual dura más que una marcha o una protesta porque los murales, los esténciles y la escritura de grafitis no solo permanecen, sino que se renuevan cada año en un esfuerzo por mantener viva la memoria.

Es, entonces, un ejemplo de un espacio que evita una fácil categorización. No es la protesta tradicional o la marcha, ni una obra de arte conmemorativa o un santuario, ni el mero vandalismo de la infraestructura urbana, sino que contienen elementos de los tres. El espacio evade las categorizaciones fáciles y, por lo tanto, arroja luz sobre las múltiples formas que pueden tomar la producción cultural y el activismo en torno a la memoria. Sobre todo, demuestra que diferentes actores participan en estas acciones políticas. Debido a que se utiliza para cuestionar la relación entre las diferentes formas de violencia, y para insistir en la cotidianidad del crimen contra Diego Felipe, «el puente del grafitero» contribuye a las formas en que podemos profundizar el conocimiento de las prácticas críticas y culturales de los ciudadanos en Bogotá.

En el mencionado puente, los grafitis expresan la indignación colectiva ante las realidades de violencia que enfrentan los artistas grafiteros en el presente. El acto de luchar para la memoria de Diego Felipe sienta un precedente para desafiar la violencia

cultural del prejuicio y discriminación en el futuro. Las inscripciones en el puente critican las narrativas empleadas por la fuerza policial, contrarrestándolas a través de alegres recuerdos y representaciones de su personaje, humanizando a Diego Felipe. Las referencias explícitas al contexto más amplio de corrupción y abuso policial, en particular a través de la descripción del delito como «falso positivo», solicitan un análisis más profundo de la cotidianidad de la violencia política y el reconocimiento de otras víctimas de tales abusos. La teoría vernácula que se revela a través de estas tácticas retrata un Estado criminal que vilipendia rutinariamente a los civiles, lo que por supuesto es problemático cuando se supone que el Estado está liderando un proceso de paz. Entonces, más que simplemente recordar la violencia, existe una demanda subyacente para cuestionar qué significa realmente la violencia en Colombia, qué formas toma, y quiénes están implicados.

## IMÁGENES



Figura 1. El puente del grafitero (Alba Griffin)



Figura 2. Ángel Trípido (Alba Griffin)



Figura 3. Sin olvido, en conmemoración a Diego Felipe (Alba Griffin)



Figura 4. Mural de Diego Felipe de infante (Alba Griffin)



Figura 5. Diego Felipe feliz (Alba Griffin)



Figura 6. El Gato Félix sonriendo (Alba Griffin)



Figura 7. Trípedo con el pulgar hacia arriba y el signo de paz (Alba Griffin)



Figura 8. El arte no es crimen (Alba Griffin)



Figura 9. Nos disparan porque nos temen (Alba Griffin)



Figura 10. Existen obvias diferencias entre un arma letal y una herramienta para pintar (Alba Griffin)



Figura 11. No somos falsos somos positivos (Alba Griffin)



Figura 12. Los héroes en Colombia no existen, los falsos positivos sí (Alba Griffin)



Figura 13. Héroes no existen, asesinan al pueblo para poder comer (Alba Griffin)





Figura 14. Los Gatos Félix en la lucha (Alba Griffin)

## BIBLIOGRAFÍA

- Arias, E. y Goldstein, D.  
2010 *Violent democracies in Latin America*, Duke University Press, Durham.
- Cabrera, M.  
2006 «Exceso y defecto de la memoria: violencia política, terror, visibilidad e invisibilidad», en *OASIS*, Bogotá, n° 11, págs. 39-55.
- Calveiro, P.  
2006 «Los usos políticos de la memoria», en Caetano, G. (ed.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina*, CLACSO, Buenos Aires.

Chaffee, L.

1993 *Political protest and street art: popular tools for democratization in Hispanic countries*, Greenwood Press, Connecticut.

Crehan, K.

2002 *Gramsci, culture, and anthropology*, University of California Press, Berkeley.

De Certeau, M.

2011 «The practice of everyday life», University of California Press, Berkeley.

Dwyer, O. y Alderman, D.

2008 «Memorial landscapes: analytic questions and metaphors», en *GeoJournal* n° 73, Dordrecht, págs. 165-78.

*El Espectador*

2013 «“Muerte del grafitero fue falso positivo urbano de la Policía”: fiscal Montealegre». 11 junio 2013. *El Espectador*, <https://bit.ly/3eXTfjs>.

*El Tiempo*

2013 «El rastro del montaje en el caso del grafitero Diego Felipe Becerra». 24 agosto 2013, *El Tiempo*, [www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13011975](http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13011975).

Freire, P.

1972 *Pedagogy of the oppressed*, Penguin Books, Harmondsworth.

Galtung, J.

1990 «Cultural violence», en *Journal of Peace Research*, Los Ángeles, n° 27, págs. 291-305.

1969 «Violence, peace, and peace research», en *Journal of Peace Research*, Los Ángeles, n° 6, págs. 167-91.

Gómez, D., Antequera, J., Chaparro, D. y Pedraza, Ó.

2007 «Para no olvidar: hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad», en *Antípoda*, Bogotá, n° 4, págs. 27-46.

- Gramsci, A.  
1971 *Selections from the prison notebooks*, Lawrence and Wishart, Londres.
- Gutiérrez Sanín, F.  
2010 «¿Estados fallidos o conceptos fallidos? La clasificación de las fallas estatales y sus problemas», en *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n° 37, págs 87-104.
- Hill, A. y White, A.  
2012 «Painting peace? Murals and the Northern Ireland peace process», en *Irish Political Studies*, Abingdon, n° 27, págs. 71-88.
- Hocking, B.  
2016 «Gazed and subdued? Spectacle, spatial order, and identity in the contested city», en *Tourist Studies*, Thousand Oaks, n° 16, págs. 367-85.
- Huysen, A.  
2003 *Present pasts: urban palimpsests and the politics of memory*, Stanford University Press, Stanford.
- Jelin, E.  
2003 *State repression and the struggles for memory*, Latin America Bureau, Londres.
- Lehrer, E., Milton, C. y Patterson, M.  
2011 *Curating difficult knowledge: violent pasts in public places*. Palgrave Macmillan, Hampshire.
- Marschall, S.  
2010 «Commemorating the “Trojan horse” massacre in Cape Town: the tension between vernacular and official expressions of memory», en *Visual Studies*, Abingdon, n° 25, págs. 135-48.

- Mbembe, A.  
2003 «Necropolitics», en *Public Culture*, Durham, nº 15, págs. 11-40.
- McLaughlin, T.  
1996 *Street smarts and critical theory: Listening to the vernacular*, University of Wisconsin Press, Madison.
- Milton, C.  
2011 «(Un)tying Peru's memory knots», en Lehrer, E., Milton, C. y Patterson, M. (eds.), *Curating difficult knowledge: Violent pasts in public places*, Palgrave Macmillan, Hampshire.
- Moser, C. y Clark, F.  
2001 *Victims, perpetrators or actors?: Gender, armed conflict, and political violence*, Zed Books, Nueva York.
- Otálvaro-Hormillosa, G.  
2013 «Ex-ESMA», en *Performance Research*, Hampshire, nº 18, págs. 116-23.
- Rama, A.  
1984 *La ciudad letrada*, Ediciones del Norte, Hanover.
- Rolston, B.  
2003 «Changing the political landscape: murals and transition in Northern Ireland», en *Irish Studies Review*, Bath, nº 11, 3-16.
- Rolston, B. y Ospina, S.  
2017 «Picturing peace: murals and memory in Colombia», en *Race & Class*, Thousand Oaks, nº 58, págs. 23-45.
- Ryan, H.  
2019 *Political street art: communication, culture and resistance in Latin America*, Routledge, Abingdon.  
2015 «Affect's effects: considering art-activism and the

2001 crisis in Argentina», en *Social Movement Studies*, Abingdon, nº 14, págs. 42-57.

Santino, J.

2009 «The ritualesque: festival, politics and popular culture», en *Western States Folklore Society*, Berkely, nº 68, págs. 9-26.

2004 «Performative commemoratives, the personal, and the public: spontaneous shrines, emergent ritual, and the field of folklore», en *The Journal of American Folklore*, Boston, nº 117, págs. 363-72.

Scheper-Hughes, N. y Bourgois, P.

2004 *Violence in war and peace*, Blackwell, Oxford.

Silva, A.

2013 *Atmósferas ciudadanas: grafiti, arte público, nichos estéticos*, Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

2006 *Imaginarios urbanos*, Arango Editores, Bogotá.

1987 *Punto de vista ciudadano: focalización visual y puesta en escena del grafiti*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá.

Taussig, M.

1992 *The nervous system*, Routledge, Londres.

Taylor, D.

2003 *The archive and the repertoire: performing cultural memory in the Americas*, Duke University Press, Durham.

Uribe, M. y Riaño, P.

2016 «Constructing memory amidst war: the Historical Memory Group of Colombia», *International Journal of Transitional Justice*, Oxford, nº 10, págs. 6-24.

Vignolo, P.

2013 «¿Quién gobierna la ciudad de los muertos? Políticas de la memoria y desarrollo urbano en Bogotá», en *Memoria y Sociedad*, Bogotá, nº 17, págs. 125-42.

Wacławek, A.

2011 *Graffiti and street art*, Thames & Hudson, Londres.

Entrevistas hechas por la autora en 2016 con:

- Liliana Lizarazo y Gustavo Trejos
- BeligerArte
- Cest
- Sur Vano

## LISTA DE AUTORES

### **Mark Biram**

Es candidato a Doctor en Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos por la universidad de Bristol y tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Newcastle.

**Correo:** mb17689@bristol.ac.uk

### **Barbara Castillo Büttinghausen**

Es doctora en Estudios Hispánicos por la Universidad de Bristol, y tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos, Literatura General Comparada y Estudios Hispánicos por la Freie Universität Berlín. Es docente de Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Saint Andrews.

**Correo:** bacb1@st-andrews.ac.uk

### **Natalia Díaz**

Es socióloga. Integrante del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.

**Correo:** snat.diaz@gmail.com

### **Klaudio Duarte**

Es sociólogo y educador popular. Coordinador académico del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, e integrante del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas, ambos en el Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.

**Correo:** claudioduarte@uchile.cl

### **Alba Griffin**

Es doctora en Estudios Ibéricos y Latinoamericanos por la Universidad de Newcastle. Tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Newcastle, y es docente de español y estudios latinoamericanos en la misma universidad.

**Correo:** alba\_griffin@hotmail.com

**Sofía Monsalves**

Es socióloga. Integrante del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes y coordinadora del Núcleo Sentipensante de Metodologías Participativas, ambos del Departamento Sociología de la Universidad de Chile.

**Correo:** sofia.monsalves@gmail.com

**Patricia Oliart**

Es doctora en Geografía Humana por la Universidad de Newcastle y tiene una maestría en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Texas en Austin. Es profesora de Estudios Latinoamericanos en la Universidad de Newcastle donde es jefa de la sección de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos.

**Correo:** patricia.oliart@ncl.ac.uk

**Agustina Triquell**

Es fotógrafa y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional De General Sarmiento. Es investigadora del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Desarrollo Económico y Social en Buenos Aires y docente en la Universidad Nacional de San Martín.

**Correo:** atriquell@gmail.com

**Virginia Zavala**

Es doctora en lingüística por la Universidad de Georgetown y profesora principal del Departamento Académico de Humanidades, sección Lingüística y Literatura, en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es autora de numerosos trabajos en las áreas de sociolingüística, educación intercultural bilingüe y estudios sobre los usos de la escritura.

**Correo:** vzavala@pucp.edu.pe





*Pedagogías de la disidencia en América Latina*  
de Patricia Oliart (ed.)

El cuidado de la edición estuvo a cargo de  
Estación La Cultura S.A.C. y de los autores.

En las décadas recientes, un desbordante dinamismo y variedad en el activismo cultural se han hecho visibles en América Latina. En particular, múltiples expresiones estéticas han formado parte de renovadas pedagogías de la disidencia, enmarcadas en el contexto de movimientos culturales diversos de oposición y resistencia a la implementación y consecuencias del modelo de vida neoliberal. Vistasas y festivas, estas expresiones han ocupado cuerpos, calles, plazas, muros, y desde luego, el Internet, alimentando una subjetividad disidente a través de la experiencia colectiva de la protesta o la lucha social, o de la afirmación de derechos económicos, sociales, o culturales.

*Pedagogías de la disidencia en América Latina* reúne diversas reflexiones de activistas, educadores y productores culturales de Chile, Perú, Argentina y Colombia. Los artículos analizan distintas posturas que cuestionan, desafían, proponen e invitan a la desobediencia y la acción política contra la lógica del mercado, el patriarcado, la hetero-normatividad, el ‘adultocentrismo’, el racismo y otros sentidos contemporáneos de exclusión.

Una poderosa y reveladora lista de ensayos para entender la creación y apropiación de ideas emancipadoras necesarias para confrontar el panorama desigual de América Latina.

Patricia Oliart / Bárbara Castillo / Natalia Díaz / Klaudio Duarte /  
Sofía Monsalves / Virginia Zavala / Agustina Triquell / Mark Biram /  
Alba Griffin

