

Escribir, leer y hacer cosas juntas¹

breve crónica de un aula contagiada²

Rían Lozano

Instituto de Investigaciones Estéticas - Universidad Nacional Autónoma de México /

rian.lozano@gmail.com

Resumen

¿Cómo presentar los cuerpos desaparecidos?, ¿cómo hacer presente, aparecer, un desaparecido?, ¿cómo representar a quienes siempre fueron invisibles? ¿cómo hacerlo desde el salón de clase? Este ensayo surge de la experiencia docente colectiva en una universidad pública latinoamericana: la Universidad Nacional Autónoma de México. Tomaré la descripción y el análisis de una escena pedagógica en específico, relacionada con el trabajo de las Yeguas del Apocalipsis y su relectura desde el contexto mexicano contemporáneo, para demostrar cómo las lecturas performáticas (en voz alta, en colectivo y con el cuerpo en primer término) son una estrategia eficiente en la conformación de un aula crítica y una praxis pedagógica "contagiada": esto es, común y comprometida con las urgencias sociales (especialmente aquellas abordadas desde los feminismos y las propuestas descoloniales).

Palabras clave

Lecturas Performáticas; Aula De Contagio; Feminismos Descoloniales; Pedagogías Radicales.

Las Yeguas se levantaron de sus asientos, recorrieron ceremoniosamente el mapa de extremo a extremo, y cuando estuvieron una en frente a la otra empezaron a bailar una cueca. La cueca silenciosa tomó un ritmo zapateado sin zapatos sobre los vidrios. Hilitos de sangre quedaron impresos sobre el dibujo de Latinoamérica.

Revista Apsi, 1989: 6

43 normalistas desaparecieron para cruzar nuestras marcas como heridas en el tiempo: Campesinxs, morenxs, pobres, conservando una lengua madre, trabajadores de la tierra, pero también de la palabra. En caravanas surcan territorio nacional buscando alianzas. Los 43 son puente hacia el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la Guardería ABC, Atenco, Aguas Blancas, Las muertas de Juárez, Mujeres violadas y asesinadas del Estado de México, Tlatlaya, Acteal, Migrantes con sueños del sur.

Ana et alii, malmoe: 2014

Este ensayo surge de la experiencia docente colectiva en una universidad pública latinoamericana: la Universidad Nacional Autónoma de México. Me centraré en el análisis de una escena en específico, producida en el contexto de un seminario de posgrado³, para dar cuenta de cómo las lecturas performáticas son, por un lado, un medio eficiente en la conformación de un aula crítica y, por el otro, un ejemplo concreto de lo que vamos a entender como práctica pedagógica “contagiada”: esto es, una *praxis* común (colectiva) y comprometida con las urgencias sociales (especialmente aquellas abordadas desde los feminismos y las propuestas descoloniales⁴).

El ejemplo seleccionado (la revisión y relectura de un performance realizado por las Yeguas del Apocalipsis en 1982) se acerca a formas radicales y descarnadas del contagio: el VIH, la desaparición de cuerpos, la aniquilación de vidas. Esta elección que podría parecer desbordada —excesiva— responde a dos motivos fundamentales. En primer lugar entiende que estos escenarios límites aluden a ese “miedo al contagio” que aumenta estereotipos, disminuye programas sociales y culturales, aleja los espacios de producción del conocimiento de su vinculación radical con el resto de la sociedad y hace cada vez más raquítrico el impulso colectivo y de compromiso social.

En segundo lugar, esta decisión es una respuesta por atender los intereses académicos y personales, los deseos, las pasiones pero, también, los dramas y las enormes dificultades que muchas de nuestras estudiantes encuentran cuando tratan de hacer vivibles sus vidas. En un contexto académico interrumpido cada semestre por desapariciones forzadas de estudiantes⁵ en diferentes partes de la República mexicana, por el asesinato de mujeres dentro⁶ y fuera de los espacios universitarios, este ensayo es un esfuerzo por revisar y reivindicar las funciones y los compromisos de la universidad pública. El aula, atravesada por estas prácticas artísticas, lejos de ser otro espacio que relegue, silencie y discipline, debe ser el reducto, el lugar privilegiado donde el contacto se intensifique, se signifique.

El marco teórico propuesto es el resultado de una combinación de tres herramientas fundamentales: la perspectiva crítica ofrecida por los estudios feministas (especialmente las propuestas generadas desde América Latina); la herencia de la “pedagogía radical” que entendemos, siguiendo a bell hooks (1994: 9), como la unión entre las propuestas de la pedagogía feminista y la pedagogía crítica; y, por último, las propuestas descoloniales (especialmente las producidas desde las insurgencias latinoamericanas). Aunque el escenario pedagógico específico que vamos a describir tuvo lugar en la edición de agosto-diciembre de 2014 de nuestro seminario, la experiencia comenzó un año antes y ha continuado hasta la fecha en

diferentes versiones del curso, utilizando textos y otras piezas de diferentes autores⁷.

Un escenario, la escena, es —de manera muy general— *un lugar en el que ocurren cosas*. El suceso, en este caso, será la propia experiencia pedagógica —colectiva, crítica y feminista— en su camino cruzado con la práctica artística. En este cruce destacará, como veremos, el papel protagonista⁸ de todos los cuerpos implicados; esto es, los cuerpos de los estudiantes, los de las facilitadoras, los cuerpos de los artistas, el cuerpo del texto, el cuerpo del conocimiento y el conocimiento desde el cuerpo.

Es en este contexto en el que las lecturas performáticas, que entendemos como *la puesta (colectiva) en acto* de textos y piezas audio/visuales de diferentes autores, se presentan como una estrategia pedagógica y artística fundamental para el desarrollo de nuestro seminario. Además, este ejercicio se relaciona también con la inquietud que nos ha llevado a plantearnos la necesidad de que nuestras lecturas sobre descolonialidad y feminismos desde el Sur, tengan la base de una metodología de enseñanza-aprendizaje alternativa. Con ello, nos hemos visto obligadas a cuestionar y modificar sistemáticamente (desde la planeación colectiva de los programas semestrales de la asignatura⁹, hasta el desarrollo de las sesiones y los sistemas de evaluación) nuestros principios educativos: desde dónde enseñamos / aprendemos (políticas de la localización), qué enseñamos / aprendemos (conocimientos críticos), cómo lo enseñamos / aprendemos (metodologías descolonizadoras)¹⁰.

Por último, evaluar las potencialidades de este tipo de ejercicios en el aula, ha sido un elemento capital para acabar de arrinconar la idea exclusiva de que las escenas pedagógicas son espacios desde donde transmitir conocimientos *ya dados*.

La escena: bailar con las desaparecidas

¿Cómo presentar los cuerpos desaparecidos por las dictaduras en América Latina?, ¿cómo hacer presente, aparecer, un desaparecido?, ¿cómo representar a quienes siempre fueron invisibles? Con estas preguntas planeábamos comenzar la sesión del 22 de octubre de 2014. Estábamos ya en la segunda parte del semestre. Tras haber rastreado la aparición de los llamados Estudios Visuales en América Latina, nos disponíamos a dedicar el resto de las sesiones a analizar prácticas artísticas y culturales que nos ayudaran a concluir si efectivamente existía, o no, algo así como “una mirada (crítica) latinoamericana”.

Para responder a las cuestiones de los cuerpos desaparecidos (una triste marca que entrelaza las historias de muchos países de la región), y con la intención de seguir analizando el potencial del performance y de lo performático¹¹ en relación con los estudios de género y de la sexualidad, las dos coordinadoras del seminario decidimos comenzar la clase con el visionado del registro fotográfico de "La Conquista de América": una conocida pieza de Las Yeguas del Apocalipsis (Pedro Lemebel y Francisco Casas), que nos conectaría con los movimientos políticos (y el uso de las prácticas culturales) en el Chile de la represión de Pinochet.

El 8 de marzo de 1978, en plena dictadura militar y coincidiendo con el Día Internacional de la Mujer Trabajadora, el Conjunto Folclórico de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (AFDD) se presentaba, por primera vez en el Teatro Caupolicán, en Santiago de Chile. Haciendo un uso distorsionado, de la cueca (uno de los bailes folclóricos, en pareja, más conocidos en territorio sudamericano¹², y declarado "danza nacional de Chile" en 1979), las mujeres de esta agrupación se reapropiaron del baile para denunciar las atrocidades cometidas tras el golpe militar y, a su vez, visibilizar los rostros de sus familiares desaparecidos. Ellas, "bailando solas" y portando las fotos de sus compañeros y familiares desaparecidos, iniciaron toda una tradición de baile-denuncia, mantenida hasta hoy en día, que se convirtió en un símbolo de resistencia y memoria.

Una década después, el 12 de octubre de 1989, Las Yeguas del Apocalipsis también tomaron el escenario¹³. Extendieron un mapa de América del Sur¹⁴ (cuya orografía estaba conformada por las irregularidades de cristales rotos de botellas de Coca-Cola esparcidos en el suelo) en una de las salas de la Comisión de Derechos Humanos de Chile. Lemebel y Casas se situaron uno enfrente del otro. En sus oídos portaban audífonos de los *walkmans* que llevaban amarrados a sus pechos y su danza inconfundiblemente remitía al baile de la cueca o, más bien, a la ya por entonces conocida cueca Sola.

Las Yeguas, con los pies descalzos, el torso desnudo y con un pañuelo blanco en mano, también bailaron con los desaparecidos, pero en este caso, los cuerpos no presentes eran los invisibles desde siempre: aquellos vejados, asesinados y perseguidos en todo el continente por su condición sexual, aquellos que nunca aparecen en los recuentos oficiales, ni siquiera en las listas más macabras. De este modo, a las personas perseguidas por la dictadura se sumaba la lucha contra la pandemia del VIH¹⁵. Mientras bailaban, y las plantas de sus pies sangraban, las Yeguas recitaban en voz alta, casi en forma de letanía, los nombres de los compañeros desaparecidos: "Compañero Mario, alias La Rucia, caído en San Camilo, ¡presente!". De este modo, este performance in-corporaba, encarnaba,

volvía visible la desaparición, a la vez que nombraba a aquellos que ya no son más cuerpo¹⁶.

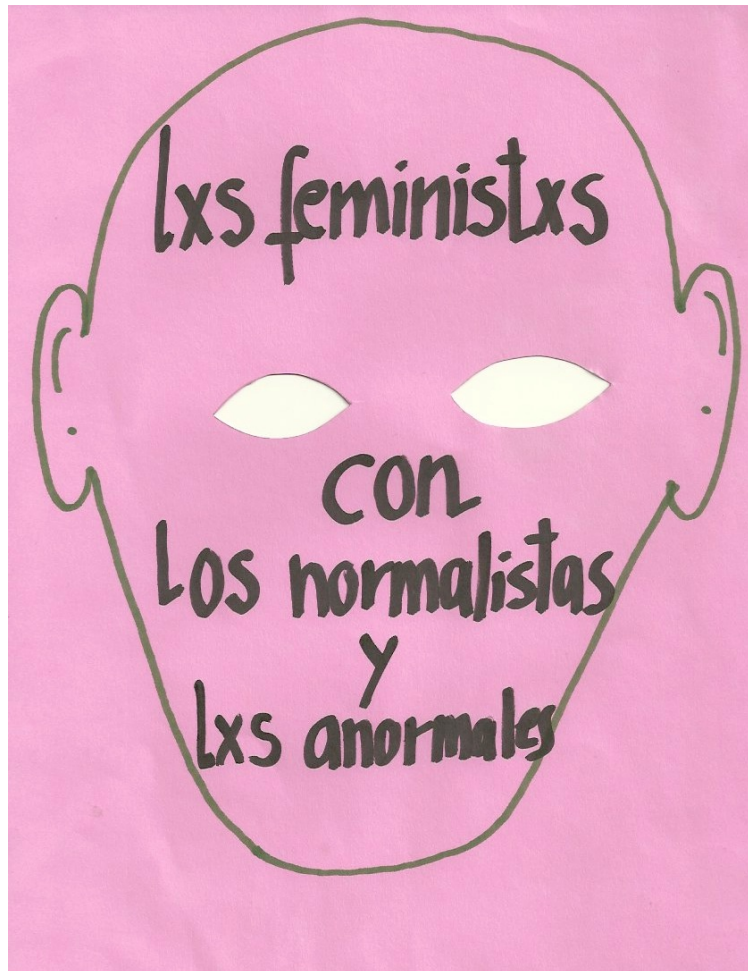
Veinticinco años después, el 21 de octubre de 2014, exactamente un día antes de nuestra sesión, el grupo de Cultura Visual y Género (en una decisión colectiva que involucró a las estudiantes y a las coordinadoras) decidimos no asistir a clase o, más bien, no ocupar el aula asignada. De este modo nos sumábamos al paro convocado por la Asamblea de Estudiantes de Posgrado de la UNAM y a la propuesta de ocupar, desde temprano, el patio del edificio del Posgrado para realizar diversas actividades vinculadas con la marcha multitudinaria que habría en el centro de la ciudad de México, esa misma tarde, para reclamar la aparición con vida de los 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural Isidro Burgos, de Ayotzinapa, desaparecidos un mes antes¹⁷. De este modo, el estudio de la obra de Las Yeguas del Apocalipsis programado para irrumpir en nuestro salón de clase en el mes de octubre, se vio interrumpido a causa de nuevas y terribles desapariciones contemporáneas.

Las integrantes de este seminario decidimos adherirnos al paro y ocupar las cuatro horas de la clase en pensar en cómo podíamos utilizar, y en cierto modo traducir, la performance de las Yeguas para nombrar nuestras desapariciones: las de los 43 estudiantes, sumadas a los otros tantos de miles que engordan las cifras de los desaparecidos y desaparecidas en México en la última década, vinculados a la denominada (según el relato oficialista) “guerra contra el narcotráfico”.¹⁸

Después de discutir los significados de la pieza de las Yeguas del Apocalipsis, y entre las conversaciones que se generaban con participantes de otros colectivos allí reunidos, una parte del grupo decidió crear su propio baile y volver a resignificar la danza, en un gesto que las conectaba no solo con los artistas chilenos sino, sobre todo, con la acción de las mujeres de la cueca sola. La música fue, en este caso, el tarareo de un jarabe tapatío. Así retomaban un baile tradicional mexicano —originario del estado de Jalisco y conocido internacionalmente gracias a los mariachis— en el que, de nuevo, se representa el cortejo del hombre hacia la mujer. También produjeron un mapa sobre el que bailar: ahora presentaba la silueta de un país que chorreaba sangre por casi todos sus estados. Durante la acción, las bailarinas (un grupo de unas ocho estudiantes) iban cayendo aniquiladas por la connivencia macabra, el cortejo, del Estado y el Narco (encarnados por otros dos personajes).



Sesión del 22 de octubre de 2014 del seminario de Cultura Visual y Género-UNAM.
Fotografía de Rían Lozano.



"Lxs feministas con los normalistas y lxs anormales".
Careta realizada por los estudiantes del seminario de Cultura Visual y Género-UNAM.
Sesión del 22 de octubre de 2014. Fotografía de Rían Lozano.

Mientras este grupo componía su coreografía, el resto de participantes del seminario se dedicó a redactar un manifiesto que movieron entre diferentes medios y redes sociales¹⁹. Este texto estuvo, además, acompañado por la realización de unas caretas recortadas en cartulinas de colores con la leyenda escrita: "lxs feministas con los normalistas y lxs a-normales". La intención era que estas nos distinguieran como grupo en la manifestación masiva que tuvo lugar esa misma tarde, en el centro de la ciudad, y que resumía nuestra postura como feministas, universitarias, ante los crímenes perpetuados y mantenidos impunes en México. Además, el uso de estos dispositivos ocultadores de los rostros individuales, pero productores a su vez de identidades colectivas e igualadoras, nos conectaba con las estrategias de aparición visual y mediática empleadas, desde la década de los noventa, por los grupos insurgentes zapatistas: una referencia fundamental para las luchas políticas y activistas de este país. Si los zapatistas, con el uso del pasamontañas, asumían y se reapropiaban de la no individualidad adjudicada a esos "otros" por parte del poder colonial durante más de quinientos años, este grupo de estudiantes hacía lo propio

para reivindicar, en este caso, la aparición con vida tanto de los 43 compañeros (de los que sí conocemos sus nombres y sus apellidos²⁰), como también de las otras miles de asesinadas y desaparecidas, víctimas de la violencia feminicida y transfeminicida, de cuyas identidades sabemos muy poco.

La estrategia de ocultación del rostro nos conectaba, a su vez, con el trabajo de muchas artistas feministas que, desde los años sesenta, habían pensado en las posibilidades del “camuflaje”, el anonimato, y la producción de identidades visuales colectivas, como fugas tácticas del orden sensible patriarcal. De este modo, en una especie de alianza visual que reclamaba la herencia feminista y el legado zapatista, las estudiantes crearon unas máscaras que producían una identidad colectiva a través de la cual poder “ver sin ser vistas”: una operación que volteaba la formas de control visual ejercida sobre los “cuerpos prescindibles” (Belausteguigoitia: 1995: 310)²¹; esto es, los cuerpos de los indígenas, los de las mujeres y también, por su puesto, los cuerpos de los desaparecidos.



Estudiantes del Seminario de Cultura Visual y Género-UNAM, en la Marcha “Una Luz por Ayotzinapa”. Ciudad de México, 22 de octubre de 2014. Fotografía de Ríán Lozano.

Hacia una práctica del contagio

El análisis de esta escena (en sus diferentes versiones del seminario referido) ha sido utilizado para concretar la descripción de una metáfora que, desde hace un tiempo, nos ha servido para dar nombre al tipo de movimiento pedagógico producido en este tipo de espacios: una pedagogía que hemos denominamos *de contagio*²². El contagio en este contexto implica por un lado, y pensando en los términos académicos más formales (currículo, plan de estudios, especialización, etc.), pensar en una aula de contaminación disciplinar. Supone pensar que el aula de posgrado de una universidad comprometida realmente con lo público necesita utilizar recursos (teóricos, metodológicos, visuales) provenientes de terrenos muy diferentes; y ponerlos a funcionar de manera que nos ayuden a resistir a la paradójica operación de disciplinamiento impulsada por las instituciones (también las educativas), a nivel global.

Por otro lado, imaginar el contagio como experiencia pedagógica nos lleva a afirmar que el aula, la universidad entendida como ese espacio legítimo del saber, no puede ser presentada y practicada como un espacio exclusivo. Al contrario, la universidad, sus aulas, los conocimientos allí desarrollados serán imprescindibles (y por ello legítimos) a causa de su conexión con las urgencias sociales y políticas que conectan las vidas, los intereses, las preocupaciones, los miedos, los deseos, y las pasiones de quienes están dentro y fuera de ámbito académico. En una dirección totalmente opuesta a la que impulsa las carreras universitarias individuales —esas que exigen, entre otras cosas, publicar mucho y solas, en revistas indexadas del norte global— esta pedagogía del contagio, del contagio por contacto, entiende que la escena pedagógica solo es pensable en términos colectivos y desde las diferencias que nos atraviesan²³. Una escena que, además, difícilmente podrá ser cuantificable, baremable (normalizable), según los términos de todas esas agencias de evaluación que, en la actualidad reducen (a nivel global) la potencia del trabajo colectivo a un cuestionable de “índice de impacto”.

Conclusiones: por otras normas para las autoras

En su obra *When species meet* (2008), Donna Haraway ofrece una nueva concepción de *lo humano* como una especie desarrollada *en compañía* de muchas otras. Si trasladamos sus preocupaciones, fundamentalmente epistemológicas, a nuestras inquietudes pedagógicas, encontramos que las preguntas con las que la autora comienza su trabajo resultan también útiles para nuestra descripción del aula de contacto: “*How is ‘becoming with’ a practice of becoming wordly? [...] to be one is always to become with many*”

[...] 'we' are necessary to each other in real time" (Haraway, 2008: 3-4). En este sentido, el "nosotros" en la producción de esta propuesta pedagógica no es solo una situación gramatical cierta (en tanto que el trabajo es "con" estudiantes, "con" artistas, "con" activistas, "con" profesoras) sino que resulta, además, un principio ontológico: un sentido de comunidad y de trabajo común, en colectivo. Una respuesta a este planteamiento neoliberal que compromete a la universidad con las leyes del mercado y los intereses corporativos, a costa de desvincularse de la vida de las personas y de las posibilidades de producir un tipo de conocimiento libre y transformador.

Es por esto que frente a la tendencia de corporativización de la enseñanza pública superior, esta pedagogía del contagio —ubicada en el contexto latinoamericano y atravesada por las rutas de los estudios críticos, especialmente los feminismos y las perspectivas descoloniales y con claras conexiones con la práctica cultural y artística— propone una alternativa corporizadora que nos devuelva todos esos cuerpos desaparecidos en los diferentes escenarios. También en los espacios editoriales y en las propuestas evaluadoras de proyectos de investigación y de otras actividades académicas. Quizás así, las "normas para los autores" puedan incorporar, de una vez por todas, la posibilidad de escribir, leer, actuar y escuchar juntas.

Bibliografía

Ana *et alii* (2014, 29 de diciembre), "Una carta desde México", *malmoe*, www.malmoe.org/artikel/widersprechen/2896

Belausteguigoitia, M. (1995), "Máscaras y posdatas: estrategias femeninas en la rebelión indígena de Chiapas", *Debate Feminista*, 6, (12), 299-317, México, UNAM.

Belausteguigoitia, M. (2006), "Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación" en M. Belausteguigoitia & M. Leñero (eds.), *Fronteras y cruces: cartografías de escenarios culturales latinoamericanos*, México, UNAM.

Cervenak *et alii* (2002), "Imaging differently: the politics of listening in a feminist classroom" en G. Anzaldúa y A. Keating (eds.), *This bridge we call home. Radical visions for transformations*, London, Routledge.

Carvajal, F. & Nogueira, F. (2013), "Enunciar la ausencia", *Perder la forma humana. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina* [catálogo de exposición], Madrid, MNCARS.

"El ritual de Las Yeguas" (1989, 16 de octubre), *Revista Apsi*, 9, <http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/revista-apsi-16-de-octubre-de-1989-pagina-6/>

Gutiérrez, C. Hoechtl, N. y Lozano, R. (2018), "Decolonising the Public University: A Collaborative and Decolonising Approach towards (Un)teaching and (Un)learning", *Tijdschrift voor Gender Studies*, 2, (21), 153-170, Amsterdam, Amsterdam University Press.

Haraway, D. (2008), *When Species Meet*, London/Minneapolis, University of Minnesota Press.

hooks, b. (1994), *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*, New York/London, Routledge.

hooks, b. (2003), *Teaching Community. A pedagogy of Hope*, New York/London, Routledge.

Lozano, R. (2014), "Contagios y Saberes Incorporados. Feminismo, pedagogía y prácticas culturales" in *El aula invertida. Estrategias pedagógicas y prácticas artísticas de la diversidad sexual*, Elche, Facultad de Bellas Artes de Altea, Universidad Miguel Hernández.

Lugones, M. (2010), "Toward a Decolonial Feminism", *Hypatia. A journal of feminist philosophy*, 4, (25), 742-759, Wiley Online Library.

Millán, M. (2014), *Más allá del feminismo: caminos para andar*, México, Red de Feminismos descoloniales.

Taylor, D. (2017), "¡Presente! La política de la presencia", *Investigación Teatral*, 8 (12), 11-34, Veracruz, Universidad Veracruzana.

Taylor, D. (2012), "Introducción. Performance, teoría y práctica" en D. Taylor y M. Fuentes (eds.), *Estudios avanzados de performance*, México, Fondo de Cultura Económica.

Notas

¹ Hemos decidido utilizar el femenino plural a lo largo de todo el artículo por dos motivos fundamentales. En primer lugar, responde al gesto feminista que renuncia tomar el masculino plural como genérico en nuestra lengua. En segundo lugar, retoma la operación que las editoras de este número utilizaron al escribir el nombre de la convocatoria: "Yo solo escribo cosas que puedo leer con otras".

² Agradezco profundamente la lectura atenta, los comentarios y las valiosas aportaciones que Nina Hoechtl ha hecho a este artículo, así como su generosa compañía, en el aula, a lo largo de todos estos años. También agradezco el ejercicio de traducción, siempre amoroso, de Valerie Leibold.

³ Este seminario, coordinado y facilitado por Nina Hoechtl y Rían Lozano, en colaboración en alguna de sus ediciones con otras profesoras como Coco Gutiérrez Magallanes y Marisa Belausteguigoitia y el grupo de estudiantes MANU(EL)(LA), pertenece a la oferta académica del Posgrado en Historia del Arte de la UNAM. A su vez es una materia optativa en otros posgrados; esto hace que las alumnas inscritas provengan de disciplinas tan variadas como historia del arte, los estudios latinoamericanos, la pedagogía o las artes visuales. Desde 2015 el seminario también forma parte de la oferta académica de Campus Expandido, del Museo Universitario de arte Contemporáneo-MUAC. Esta nueva ubicación en el campus universitario ha permitido que el grupo se complete con otras asistentes, no necesariamente inscritas en

ningún programa de educación superior. Así, por nuestra aula (cuyo número de asistentes varía entre 20 y 40 personas, en cada edición semestral) han pasado actrices, amas de casa, ingenieras, matemáticas, escritoras, psicólogas, activistas, performanceras, fanzineras, etc. El seminario mantiene, en cada edición, el nombre genérico de la cátedra (Cultura visual y género); pero cada semestre añade un nuevo subtítulo en función del trabajo que se haya planeado realizar.

⁴ Para un acercamiento a las propuestas de los feminismos descoloniales, y la relación entre colonialidad y género, véase: Lugones (2010) y Mágina Millán (coord.) (2014).

⁵ Escribo estas páginas a casi tres meses de la desaparición forzada y supuesto asesinato de tres estudiantes de cine en Tonalá, Jalisco; y a quince días de la desaparición de Bruno Avendaño, hermano del artista Lukas Avendaño (colaborador del seminario Cultura Visual y Género en su actual edición), en Tehuantepec, Oaxaca.

⁶ También escribo este texto en los días en los que se cumple el primer aniversario del feminicidio de Lesvy Berlín Rivera Osorio, ocurrido el 3 de mayo de 2017 en el interior de la Ciudad Universitaria.

⁷ Algunas de las piezas utilizadas en nuestras lecturas y prácticas performáticas, y que por falta de espacio no podemos analizar en este artículo, han sido: el texto "Evita Vive", escrito por Néstor Perlongher en 1975; el manifiesto "Hablo por mi diferencia" de Pedro Lemebel (1986) y la versión que el artista mexicano Lukas Avendaño realizó del mismo (disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=AwnKh5ho1vU>); la conferencia "Así como tú me quieres. Yo no quiero ser de ti" de María Galindo (1999); el texto "Tlili, tlpalli. El camino de la tinta roja y negra", de Gloria Anzaldúa (1987), entre otros.

⁸ Tal y como recuerda bell hooks, uno de los supuestos principales de la pedagogía crítica feminista apuesta por acabar con el dualismo metafísico de la filosofía occidental, que exigía la implacable separación entre mente y cuerpo.

⁹ En esta búsqueda, en abril de 2015 decidimos abrir el proceso de conceptualización, producción y facilitación del seminario. Para ello invitamos a participar a aquellas estudiantes interesadas, inscritas en aquel momento en nuestras clases. Así, se conformó el grupo de investigación y de trabajo MANU(EL)(LA), integrado por siete personas (Axler Yépez Saldaña, Valerie Leibold, Alejandra Gorráez Puga, Amor Teresa Gutiérrez, Toñx Hernández, Nina Hoechtl, Rían Lozano, Coco Gutiérrez Magallanes, Mauricio Patrón, Ariadna Solís) provenientes de diferentes disciplinas, niveles de formación, y también algunas no relacionadas con ningún sistema de educación. El grupo trabajó desde los estudios visuales, las prácticas artísticas y culturales, los feminismos y los estudios descoloniales. Sus miembros se comprometieron en un proceso colectivo de (des)aprendizaje que nos llevó a coordinar e impartir, de manera colectiva, dos ediciones del seminario: "Cultura Visual y Género: Traducciones descolonizadoras I" (semestre agosto-diciembre 2015) y "Cultura Visual y Género: Traducciones descolonizadoras II" (semestre enero-mayo 2016).

¹⁰ Para más información sobre este análisis véase: Gutiérrez, Hoechtl y Lozano (2018). "Decolonising the Public University: A Collaborative and Decolonising Approach towards (Un)teaching and (Un)learning". *Tijdschrift voor Genderstudies*. Volume 21, No.2, pp. 153-170. Amsterdam: Amsterdam University Press.

¹¹ Utilizo el término empleado por Diana Taylor para abarcar la dimensión no exclusivamente discursiva del performance y de lo performativo: "A pesar de que tal vez ya sea demasiado tarde para recuperar el uso del término *performativo* dentro del terreno no discursivo del performance (es decir, para referir a acciones más que a efectos del discurso), deseo proponer que recurramos a una palabra del uso contemporáneo de *performance* en español, *performático*, para denotar la forma adjetivada del aspecto no discursivo del performance" (Taylor, 2011: 24).

¹² Aunque con variaciones en los pasos y con diferentes nombres, este tipo de danza entre parejas mixtas es practicado en países como Colombia, Chile, Argentina, Bolivia y Perú.

¹³ Esta obra ha sido analizada anteriormente, en el contexto de la experiencia pedagógica, en el artículo: Lozano, R. (2014). "Contagios y Saberes Incorporados. Feminismo, pedagogía y prácticas culturales". En: Grupo de Investigación FIDEX (2014): *El aula invertida. Estrategias pedagógicas y prácticas artísticas de la diversidad sexual*". Facultad de Bellas Artes de Altea. Universidad Miguel Hernández de

Elche, pp. 22-26. En este texto presenté la pieza de las Yeguas como metáfora útil para la descripción del tipo de movimiento pedagógico producido en nuestra aula: *el contagio por contacto*. Frente al discurso patologizante, que durante los ochenta y los noventa condenó a los infectados de VIH a la más absoluta invisibilidad y desamparo, la idea del contagio por contacto, en el aula, nos lleva a considerar la necesidad de pensar la producción del conocimiento, siempre, de forma mediada: esto es, a través del contacto entre todos aquellos que conformamos las escenas pedagógicas.

¹⁴ El uso simultáneo del mapa, el baile de la cueca y sus referencias al cortejo, los cristales rotos de Coca Cola esparcidos en el suelo, así como el nombre que los artistas dieron a su obra ("La Conquista de América") hacían pensar en una lectura también simultánea entre dos conquistas y las derivas imperialistas más contemporáneas: la del territorio americano, y la de los cuerpos por invadir (las mujeres, los indios, los no heterosexuales), la del imperialismo estadounidense y su injerencia política y económica en el cono Sur. Véase <http://www.yeguasdelapocalipsis.cl/1989-la-conquista-de-america/>

¹⁵ Para un análisis de los "vínculos" establecidos en la obra de Lemebel entre estos dos tipos de víctimas, los desaparecidos por la dictadura y los desaparecidos por la pandemia del SIDA, véase: Cápona Pérez, D. (2008): "Travestismos pobres para teatralidades políticas. Notas sobre un proceso pedagógico de puesta en escena", *Stichomythia. Revista de Teatro Contemporáneo*, 7. Universitat de València. pp. 4-15

¹⁶ En palabras de Fernanda Carvajal y Fernanda Nogueira: "Como señala Derrida, todo nombre propio parece ser "a priori un nombre de muerto". Pronunciar el nombre de un desaparecido quizás sea pronunciarse sobre aquél que, más allá del conjuro de las políticas oficiales de punto y final, nunca estará *bien muerto*. Y aunque el cuerpo muera, lo que no puede morir es el nombre, de tal modo que si el portador "retorna" a la vida, "lo hará al nombre y no al viviente, [retornará] al nombre del viviente como nombre del muerto" (2012: 103).

¹⁷ Entre la noche del 26 y la madrugada del 27 de septiembre ocurrieron en Iguala, Guerrero, varios episodios de violencia en donde la policía municipal y estatal, así como miembros del Ejército, persiguieron y atacaron a estudiantes de la Escuela Normal Rural de Ayotzinapa. Este ataque acabó con la muerte de 9 personas, 43 estudiantes todavía hoy desaparecidos y más de dos decenas de heridos. Para más información, véase: <https://www.proceso.com.mx/category/caso-ayotzinapa>.

¹⁸ Así fue conocida la violenta campaña comenzada con la llamada "Estrategia Nacional de Seguridad", impulsada desde la administración del presidente Felipe Calderón de Hinojosa (diciembre de 2006-noviembre de 2012). Este plan consistió en la autorización de la salida del ejército a las calles del país, como herramienta principal en la lucha contra el narcotráfico, teniendo como consecuencia un aumento descomunal de personas asesinadas y desaparecidas, así como la violación sistemática de los derechos humanos.

¹⁹ Este manifiesto dio lugar a la escritura de "Una carta desde México": un texto colectivo, traducido al alemán por Gudrun Rath y publicado a finales de 2014 por *malmoe*, una revista independiente, editada en Viena. Para consultar la versión en castellano, véase: <http://malmoe.org/artikel/widersprechen/2896>

²⁰ Alexander Mora Venancio, Abel García Hernández, Abelardo Vázquez Peniten, Adán Abraján de la Cruz, Antonio Santana Maestro, Benjamín Ascencio Bautista, Bernardo Flores Alcaraz, Carlos Iván Ramírez Villarreal, Carlos Lorenzo Hernández Muñoz, César Manuel González Hernández, Christian Alfonso Rodríguez Telumbre, Christian Tomas Colón Garnica, Cutberto Ortiz Ramos, Dorian González Parral, Emiliano Alen Gaspar de la Cruz, Everardo Rodríguez Bello, Felipe Arnulfo Rosas, Giovanni Galindes Guerrero, Israel Caballero Sánchez, Israel Jacinto Lugardo, Jesús Jovany Rodríguez Tlatempa, Jhosivani Guerrero de la Cruz, Jonas Trujillo González, Jorge Álvarez Nava, Jorge Aníbal Cruz Mendoza, Jorge Antonio Tizapa Legideño, Jorge Luis González Parral, José Ángel Campos Cantor, José Ángel Navarrete González, José Eduardo Bartolo Tlatempa, José Luis Luna Torres, Julio César López Patolzin, Leonel Castro Abarca, Luis Ángel Abarca Carrillo, Luis Ángel Francisco Arzola, Magdaleno Rubén Lauro Villegas, Marcial Pablo Baranda, Marco Antonio Gómez Molina, Martín Getsemany Sánchez García, Mauricio Ortega Valerio, Miguel Ángel Hernández Martínez, Miguel Ángel Mendoza Zacarías, Saúl Bruno García. PRESENTES. Para un análisis complejo del uso de los nombres y la potencia política y performática de la exclamación "¡Presente!", en el contexto contemporáneo, véase Taylor: 2017.

²¹ Para un estudio más detallado sobre la relación entre las estrategias de aparición zapatista, y las "tácticas femeninas", véase: Belausteguigoitia, 1995 y 2006.

²² Véase: Lozano, R. (2014); y Lozano, R. (2018).

²³ Tal y como apuntaron las feministas chicanas al pensar en sus salones de clase: "Each of us first encountered a blueprint for dialogue across the boundaries of difference, one that could "coax us into the habit of listening and learning each other's ways of seeing and being" (Bambara) [...] Our attempt to imagine "something else" a shared utopic space where difference is recognized not only between and among established categories or race, class, gender and sexuality but also *in-between* these categories, have made us comprehensible to our colleagues" (Cervenak *et alii*, 2002: 343).